



## **Interculturalidade, exclusão e libertação em Paulo Freire na leitura de Enrique Dussel: aproximações para a pesquisa em educação ambiental crítica**

César Augusto Costa – FURG

Carlos Frederico Loureiro – UFRJ

**Resumo:** O propósito deste ensaio é destacar algumas implicações políticas da pedagogia libertadora de Paulo Freire na leitura filosófica de Enrique Dussel, visando trazer contribuições crítico-metodológicas para as pesquisas em Educação Ambiental (EA). O trabalho está sistematizado em três eixos. No primeiro, reafirmaremos a relação intrínseca entre Paulo Freire e Enrique Dussel enquanto pensadores que buscam tematizar de forma radical a América Latina. No segundo, versaremos sobre alguns pontos reflexivos da educação freireana na leitura filosófica de Enrique Dussel, destacando seu pensamento e sua crítica acerca do educador brasileiro. Ao fim, refletiremos filosoficamente a realidade latino-americana a partir das categorias “interculturalidade, exclusão e libertação” na compreensão destes autores, os quais revelam a necessidade de questionar a subjugação da natureza e a condição daqueles que historicamente estão postos à margem pelo projeto societário capitalista imposta pela matriz eurocêntrica. Apontaremos a relevância política dos conceitos indicados para a pesquisa em EA crítica.

**Palavras-chave:** Interculturalidade, Enrique Dussel, Pesquisa em Educação Ambiental.

**Abstract:** The purpose of this essay is to highlight some political implications of liberating pedagogy of Paulo Freire in reading philosophical of Enrique Dussel, aiming to bring contributions critical-methodological research in Environmental Education (EA). The work is systematized in three axes. In the first, reaffirming the intrinsic relationship between Paulo Freire and Enrique Dussel as thinkers who seek schematize radically to Latin America. In the second, versaremos on some points reflective of Freirean education in reading philosophical of Enrique Dussel, highlighting his thoughts and criticism of Brazilian educator. At the end, we will reflect philosophically the Latin American reality from the categories "interculturality, exclusion and liberation" in the understanding of these authors, which reveal the need to question the subjugation of nature and the condition of those who are historically marginalised by project capitalist corporate imposed by eurocentric matrix. Addressing the political relevance of the concepts listed in the research area in critical.

**Keywords:** Interculturality, Enrique Dussel, Research in Environmental Education.

### **Introdução**

Neste artigo pretendemos, a partir leitura do filósofo argentino Enrique Dussel, refletir alguns aspectos centrais da pedagogia de Paulo Freire e de como ambos contribuem, do ponto de vista epistemológico e político, para aproximações críticas em torno da pesquisa em educação ambiental. Neste sentido, o referido trabalho objetiva compreender a proposta educativa de Paulo Freire à luz da leitura de Enrique Dussel acerca da realidade latino-americana.

Ambos pensadores são grandes ícones do pensamento pedagógico, revolucionário, teológico e filosófico latino-americano, nos quais destaca-se uma concepção de filosofia e de educação orientada pela finalidade da libertação.

Particularmente, o pensamento dusseliano, posto como ponto de partida da reflexão, é vislumbrado de modo que:

[...] em que se tratando da América Latina para muito pensadores, como Enrique Dussel, Leopoldo Zea e Leonardo Boff, dizer que há uma Filosofia Latino-americana tenciona um fazer filosófico não apenas moldado pelo pensar eurocêntrico, mas um fazer filosófico que reivindica para si um fazer consciente e crítico, que possui método e epistemologia própria. Dessa forma, partindo da concepção de tais teóricos afirma-se que há uma Filosofia DA América Latina. Uma filosofia específica, forjada na singularidade latino-americana de conceber e vivenciar a história, a vida. É uma filosofia que brota do olhar do colonizado, daquele que historicamente foi oprimido e excluído. Organiza-se a partir do lado que foi negado. É uma filosofia que constringe o discurso da ordem, sendo, portanto, libertadora. Constitui-se, desta forma, como uma Filosofia da Libertação, a qual busca mostrar a possibilidade do diálogo mediante a afirmação da diferença e da alteridade numa perspectiva do diferente. Daquele que ficou a margem das construções ideológicas sociais (JÚNIOR, 2012, p. 209-210).

Entendemos que esse movimento de aproximação teórica é relevante, uma vez que temos atualmente uma grande quantidade de pesquisas em educação ambiental espalhadas em vários programas de pós-graduação e que reconhecem a diversidade social e cultural que unem os povos que visam superar as relações sociais alienadas no capitalismo (COSTA e LOUREIRO, 2014), fundamento último da destruição intensiva da natureza. Sendo assim,

Paulo Freire, tal como Dussel, situa-se entre os intelectuais latino-americanos. Latino-América situada no hemisfério sul do globo terrestre, que, desde 1492, vem, segundo Dussel (1992) experimentando uma relação colonialista onde o norte do globo norteia as práticas político-culturais por meio de discursos ideológicos que mantém seu status quo em relação ao sul dominado, inclusive epistemologicamente (DIAS e OLIVEIRA, 2012, P. 28).

Assim, o presente ensaio quer pensar filosoficamente a realidade latino-americana a partir das categorias “interculturalidade, exclusão e libertação” na compreensão dusseliana e freireana, as quais revelam a necessidade de questionar e refletir a subjugação da natureza e a condição daqueles que historicamente estão postos como subalternos pelo projeto societário capitalista.

## **2 Paulo Freire e Enrique Dussel: a radicalidade crítica na América Latina**

Dussel situa a concepção educativa de Paulo Freire numa perspectiva problematizadora, apontando uma dimensão epistemológica e política em seu pensamento educacional, ou seja, a de não apenas conhecer a opressão e a desumanização social vivenciada na sociedade capitalista, mas, sobretudo, de transformá-la (DIAS e OLIVEIRA, 2012). Sendo assim:

O pensamento crítico de Freire se organiza no entrecruzamento de dois eixos: o da radicalidade e o da totalidade. Radicalidade, não no sentido de radicalismo, mas no sentido de empenho em buscar as raízes ou origens das coisas e da História. É o empenho de compreensão dos fenômenos por sua gênese ou historicidade. Totalidade, no sentido de empenho por compreender cada fenômeno, cada acontecimento, cada processo, cada problema, dentro do conjunto de que faz parte, supondo-se que todo acontecimento é parte de um todo, e que para compreender a parte é preciso compreender a totalidade da qual ela é parte (CASALI, 2008, p.9).

Paulo Freire situa-se na origem de um novo paradigma educacional, que surge na América Latina (AL) e que se afirmou no processo de desenvolvimento e reinvenção nas variadas experiências de luta social e organização das classes populares. Freire em seus registros feitos na obra *Pedagogia da Esperança* indicava a relevância da *Pedagogia do Oprimido* transformar-se num projeto coletivo enquanto obra daqueles que lutam juntos e se solidarizam por um mundo mais justo e mais humanizado para todos (STRECK, REDIN e ZITKOSKI, 2010). Sua obra dialoga com muitos pesquisadores que se dedicaram à construção de fundamentos teórico-metodológicos para uma educação libertadora. Entre os múltiplos aspectos que na obra de Freire contribuem para isso, poderíamos elencar: sua ousadia epistêmica, seu engajamento político, seu pensar esperançoso e a atualidade do seu pensamento dialético e crítico (STRECK, REDIN e ZITKOSKI, 2010). Paulo Freire não repete as estruturas da tradição filosófica, mas inova ao partir do desafio da realidade social em diálogo com a análise da reflexão teórica.

Altemayer Júnior (2008, p. 13), citando as palavras de Antônio Severino, pontua que:

“Paulo Freire elaborou uma síntese humanista no plano filosófico educacional que serviu de base para sua prática pedagógica”. Com efeito, a educação se apresenta como prática da liberdade, ou seja, trata-se de uma práxis que deve libertar o homem oprimido da sua situação de opressão. Essa libertação exige previamente um processo de conscientização em relação à condição de ser oprimido, processo que é feito de visão e de ação, de tomada de consciência ingênua, passando-se para um nível de consciência crítica, consciência articulada com a práxis, que será então transformadora. Para se chegar a esse nível de consciência é indispensável uma relação horizontal, onde a palavra “educando” é respeitada e valorizada. A cultura assume um significado de força libertadora, de pedagogia comprometida com a transformação social.

É evidente que Paulo Freire não se dedicou especificamente ao estudo da educação ambiental, mas suas amplas reflexões abrem possibilidades para refletirmos a partir de sua teoria do conhecimento e do seu método pedagógico. Por intermédio de sua práxis teórica, ele oferece meios para refletirmos sobre o ético, o político e o pedagógico na ação de ensinar e aprender. Podemos assim, encontrar em sua obra os pressupostos teóricos para subsidiar a educação ambiental, pois o pensamento de Freire tem muito a contribuir e a propor ações aos que se preocupam com uma educação ambiental crítica (TOZONI-REIS, 2006; LOUREIRO e TORRES, 2014).

A relevância das reflexões de Dussel para a educação ambiental crítica consiste em considerar o sofrimento do *outro* a consequência de uma realidade escondida em que sujeitos subjugam outros (entendidos como inumanos, inferiores, não civilizados, por meio de relações desiguais e opressivas de poder). Consequentemente, sua Ética da Libertação objetiva refletir sobre a relação entre o *eu* e o *outro* no campo social, debatendo a questão da exclusão social.

Freire tematiza sua experiência inserido na realidade sofrida do Nordeste semiárido e da pobreza do Brasil. Seu horizonte começa com a negatividade: o reconhecimento da negação da possibilidade de vida para milhões de seres humanos. Freire criou sua teoria e método a partir do povo nordestino lançado à miséria econômica e miséria social, que não reconhecia a própria riqueza cultural.

Para Casali (2008, p. 12):

Esse é o ponto de partida de Freire: o factum da negação da vida. O que fazer (como fazer) para afirmar a vida? Tratava-se, desde o início, de um empreendimento ético e político. O conhecimento seria uma mediação para

essa ação prática de afirmação da vida. Freire empreende um processo educativo, cultural e político para que o educando, aquele que foi excluído e que por isso não teve condições de reconhecer o valor da própria vida, torne-se sujeito da sua própria prática, do seu próprio reconhecimento, reconhecendo-se pelo olhar dos outros que, na comunidade de oprimidos como ele, puseram-se a caminho de superar sua condição de dominados, assumindo-se como capazes de transformar as condições que negavam a sua humanidade.

Paulo Freire se faz presente no caminho da educação e da política, embora, não vai ao fundo da epistemologia, apenas a supõe como solúvel. Ou seja, ele se constitui a partir de uma posição política em favor dos oprimidos. Neste viés, o ponto de partida de sua reflexão é a realidade social opressora. O autor estabelece dialeticamente a denúncia de um mundo no qual se ampliam as formas de opressão destacando a relevância e a viabilidade do processo educativo humanizador e sua relação com a práxis social transformadora:

A verdadeira epistemologia, para Freire, é aquela que se resolve na prática. Freire está no campo da prática histórica e social que é o campo que resolve a história. Mas devemos reconhecer que Freire precisa também de um pensamento crítico de validação fundamental (epistemologia) para aquilo que pensa. Essa tarefa ele não cumpriu em vida. Cabe a nós, os que assumimos seu legado como uma tarefa histórica, realizar esse movimento de explicitação, para conferir à sua prática já validada uma validação exaustivamente crítica do ponto de vista também dos fundamentos epistemológicos (CASALI, 2008, p. 12).

Compreendemos à luz do pensamento freireano e dusseliano que a questão ambiental e a educação, são eminentemente políticas e implicam em construir pela participação radical dos sujeitos na vida social e pela permanente problematização da realidade, ações necessárias à ação transformadora da sociedade. Trata-se de uma ontologia político-educativa que parte da certeza de que vivemos numa sociedade opressora e desigual, resultado dos caminhos históricos que fizemos ao estabelecermos as relações sociedade-natureza. Tais abordagens pedagógicas na educação ambiental são contextualizadas por Loureiro (2004, p. 66-70), da seguinte forma:

No campo de abrangência da educação e suas abordagens, a influência de maior destaque encontra-se na pedagogia inaugurada por Paulo Freire, que se coloca no grupo das pedagogias libertárias e emancipatórias iniciadas nos anos de 1970 na América Latina, em seus diálogos com as tradições marxista e humanista. Esta se destaca pela concepção dialética de educação, que é vista como atividade social de aprimoramento pela aprendizagem e pelo agir, vinculadas aos processos de transformação societária, ruptura com a sociedade capitalista e formas alienadas e opressoras de vida. (...). Fica, portanto, o conselho para que cada leitor faça esta aproximação crítica, permitindo-se a necessária flexibilidade metodológica para se ir além do que já foi feito.

### **3 Enrique Dussel: intérprete de Paulo Freire**

Paulo Freire vai discutir a educação situada nas situações concretas de opressão que passam homens e mulheres em suas relações de classe, etnia, gênero, entre outras (DIAS e OLIVEIRA, 2012). Já nas primeiras linhas de sua clássica obra *Pedagogia do Oprimido*, (1987), ele indica que:

As afirmações que fazemos neste ensaio, não são, de um lado, fruto de devaneios intelectuais nem tampouco, de outro, resultam, apenas, de leituras, por mais importantes que nos tenham sido estas. Estão sempre ancoradas, como sugerimos no início destas páginas, em situações concretas. Expressam reações de proletários, camponeses ou urbanos, e de homens de classe média,

que vimos observando, direta ou indiretamente, em nosso trabalho educativo (FREIRE, 1987, p. 24-25).

O pensador argentino (DUSSEL, 2000, p. 443) traduz a relevância da obra freireana desta forma:

Buscando inspirar-se em Hegel, Merleau-Ponty, Sartre, Marcel, Mounier, Jaspers, Marx, Lukács, Freud e outros muitos, Freire desenvolve um discurso próprio a partir da realidade das vítimas do nordeste brasileiro e da América Latina, para generalizar sua teoria e prática pedagógica na África primeiro e, posteriormente, em outros países periféricos, e também centrais. É uma pedagogia planetária que se propõe o surgimento de uma consciência ético-crítica. Sua ação educadora tende, então, não só a uma melhoria cognitiva, até das vítimas sociais, ou afetivo-pulsional, mas à produção de uma consciência ético-crítica que se origina nas próprias vítimas por serem os sujeitos históricos privilegiados de sua própria libertação. O ato pedagógico crítico se exerce no próprio sujeito e na sua práxis de transformação: a libertação assim é o “lugar” e o “propósito” desta pedagogia.

Paulo Freire é um intelectual latino-americano. Esta afirmação indica uma perspectiva geográfica e cultural quanto ideológica, uma vez que, este pensador tem como base de suas construções teóricas a realidade social sofrida do nordeste do Brasil, pois para ele:

Quando escrevi *Pedagogia do Oprimido*, estava muito influenciado pela análise de classe de Marx e, dada a cruel opressão de classe que caracterizou meus anos de desenvolvimento no Nordeste do Brasil, minha maior preocupação era, portanto, a opressão de classe. [...] (FREIRE, 2001, p. 261-262).

Segundo o filósofo argentino (DUSSEL, 2000, p.427): “Freire não é simplesmente um pedagogo, no sentido específico do termo, é algo mais. É um educador da consciência ‘ético-crítica’ das vítimas, dos oprimidos, dos condenados da terra, em comunidade”. Enquanto houver oprimidos, condenados da terra nas sociedades do sistema-mundo, sua práxis crítica de libertação é necessária!

Tomando ponto de partida segmentos sociais de um contexto social do Brasil, Paulo Freire denuncia no ponto de vista epistemológico a supressão de saberes dessa população colonizada e espoliada, como valoriza esses saberes, contribuindo efetivamente para o desenvolvimento de uma epistemologia latino-americana. Situamos que: “Dussel (2003) na sua *Ética da Libertação na Idade da Globalização e da Exclusão* situa Paulo Freire como educador que procura transformar a realidade social e promover uma consciência ético-crítica no e com o educando, como condição de um processo educativo integral” (DIAS E OLIVEIRA, 2012, p. 29).

Para Dussel (2000, p. 435): “A posição de Paulo Freire é radicalmente distinta, pois ele descobriu que é impossível a educação sem que o educando se eduque a si mesmo no processo da sua libertação e, por isso, mudam os seus propósitos pedagógicos – se é que podem chamar-se assim, pois se trata de algo mais universal e radical”. Dussel (2000) entende que para Freire, o educando não seja só a criança, mas o adulto, o oprimido, culturalmente analfabeto, dado que a ação pedagógica se efetua no horizonte intersubjetivo comunitário mediante a transformação real das estruturas que oprimem o educando. Assim segundo o nosso autor:

Este se educa no próprio processo social, e graças ao fato de emergir como sujeito histórico. O processo transformativo das estruturas de onde emerge o novo sujeito social é o procedimento central da sua educação progressiva, liberdade que se vai efetuando na práxis libertadora [...]. Freire pensa na educação da vítima no processo histórico, comunitário e real pelo qual deixa de ser vítima (DUSSEL, 2000, p. 435).

A grosso modo, a visão de Paulo Freire assinala uma revolução copernicana na educação que ainda está distante de ser compreendida, pois muitos críticos, apontam que a sua pedagogia não é pedagogia, ou que não é científica só havendo propósitos sociais e políticos. Freire citado por Dussel (2000, p. 436), responde: “como se tivesse sido alguma vez possível, em algum tempo-espaço, a existência de uma prática educativa distante, fria, indiferente, com relação a propósitos sociais e políticos”. Logo, “toda a educação possível parte da realidade na qual o educando se acha. São estruturas de dominação que constituem o educando como oprimido. Em sua obra máxima de 1969, no exílio no Chile, Freire aborda o tema da existência de uma contradição fundante: opressores-oprimidos” (DUSSEL, 2000, p. 437).

Por meio da categoria *oprimido* o pensador brasileiro quer transcender a teoria crítica de Horkheimer partindo de uma práxis material centrada no contexto de negatividade da pessoa humana:

Se Horkheimer nos diz que a negatividade e materialidade são as condições da teoria crítica, aqui não só temos uma teoria, mas uma prática crítica de muito maior negatividade e materialidade: não são os já operários alemães, são os ‘condenados da terra’ de Fanon – camponeses sem terra do Nordeste; cerca de 40 milhões dentre os mais pobres do planeta –; não é já a teoria crítica de cientistas que procuram depois um ‘sujeito’ histórico: são os ‘sujeitos históricos’ que buscam antes quem possa educá-los (DUSSEL, 2003, p. 437).

Enrique Dussel centra a pedagogia do oprimido como modelo de todo processo pedagógico crítico possível (DIAS e OLIVEIRA, 2012), já que é necessário não separar o ato de ensinar do ato de aprender. Compreendemos que a *Pedagogia do oprimido* de Freire expressa resistência às várias formas de opressão social dentre as quais a do campo epistemológico, dimensionando a educação como espaço de luta política. Por conseguinte:

Freire então reconhece que é a vítima que toma consciência crítica. O educador lhe possibilita o descobrimento de sua condição de vítima. Isto é, a “consciência” não chega à vítima “de fora”, mas surge “de dentro” da sua própria consciência despertada pelo educador. A importância do educador consiste no fato de dar ao educando maior criticidade, ao ensiná-lo a interpretar a realidade objetiva criticamente (para isso se faz necessária a ciência social crítica) (DUSSEL, 2000, p. 439).

A práxis libertadora é que dá sustentação a todo processo educativo. A práxis de libertação para Paulo Freire, não é um ato final, mas um ato constante que relaciona os sujeitos entre si em comunidade transformadora da realidade que produziu a opressão. Desta forma, o ato pedagógico acontece dentro do processo da práxis libertadora que não é somente um ato revolucionário, mas todo ato transformativo humanizante que busca o enfrentamento da opressão e para que deixem de existir oprimidos. Conseqüentemente para Freire, a “práxis de transformação” não é o lugar de uma experiência pedagógica, nem lugar de sala de aula com consciência teórica. Na própria práxis transformativa se vai efetuando como progressiva “conscientiz-ação” que supõe uma teoria do sujeito social (DUSSEL, 2000). Significa dizer que, o sujeito da educação é o próprio oprimido quando pela consciência crítica, se volta reflexivamente sobre si mesmo e, descobre-se oprimido pelo sistema, emerge como sujeito histórico, que é o sujeito pedagógico.

De tudo isso, o pensador argentino conclui que:

Nada mais longe de Freire que o irracionalismo pós-moderno. O oprimido necessita de razão teórica, explicativa, a partir dos critérios do conteúdo econômico e político sob o império da razão crítica. É o momento central do

processo de conscientização explícita, crítica. É aqui que começa o diagnóstico da cultura de dominação e da pedagogia bancária que as vítimas sofreram no seu processo de domesticação, massificação, formando-se no seu interior uma “consciência dual” que confunde a própria consciência com a introjeção da consciência do dominador. Isto é fruto de uma pedagogia de dominação, a chamada educação bancária do sistema (DUSSEL, 2000, p. 440).

Portanto, Freire na leitura de Dussel possui razões políticas que nos auxiliam a compreender a realidade social latino-americana e a adoção de teorias críticas que influenciam a educação ambiental crítica brasileira. Para o primeiro, “a filosofia é uma prática de libertação, portanto. Por sua vez, ser filósofo é se comprometer com o resgate da vida dos oprimidos, que historicamente travaram lutas de resistência e libertação” (JÚNIOR, 2012, p. 211). Do mesmo modo, Dussel, ao iniciar o seu processo filosófico, constata que existem outros elementos que possibilitam uma autêntica e verdadeira identidade latino-americana, que requer outra concepção de “outro” que em si é totalizante. “Outra” que não está fundamentada na relação “opressor-oprimido” instituída pela Europa junto a América Latina em seu processo colonial.

Segundo Freire (1987, p. 47) a opressão é “um ato proibitivo do ser mais que surge no ato de violência inaugurado pelos que têm poder”. Homens e mulheres, por serem inconclusos têm uma vocação ontológica para serem mais, em permanente processo de formação humana, mas que é negada pela opressão. Freire (1987) relaciona a opressão-libertação ao processo de desumanização-humanização.

Para a *Pedagogia do Oprimido* de Freire, educação que se faz com oprimidos e oprimidas, porque é alicerçada na negatividade da vida humana possível, mas que a ela não se sujeita. Parte dela para transformá-la, contribuindo para refletirmos e questionarmos de forma crítica a América Latina valorizando sua cultura e seus diversos saberes como condição social dos oprimidos. Podemos dizer que: “Dussel confere a Paulo Freire o status de um dos maiores educadores críticos do século XX, mas extremamente atual no contexto de opressão em que vivem as pessoas em todos os quadrantes da Terra” (DIAS e OLIVEIRA, 2012, p. 35).

#### **4 Interculturalidade, exclusão e libertação: categorias para a EA crítica: a leitura Freireana e Dusseliana**

Destacamos que estas três categorias mencionadas são de fato centrais para se compreender que a educação ambiental (EA) é um ato intencional, praxiológico e, portanto, não é algo espontâneo e sem certo grau de diretividade. Assim, para além do teorismo (que premissa a convicção de que o mundo material nada mais é do que a expressão ou resultado dos sujeitos em sua capacidade racional de agir e produzir e utilizar técnicas) e do praticismo (discurso que hipervaloriza a prática, ou que a considera como a única dimensão válida no enfrentamento dos problemas ambientais), defendemos uma relação teoria-prática que não seja esgotada como exigência da EA (LOUREIRO, 2010).

Para a pesquisa em EA tais categorias contribuem de maneira decisiva apontando que as propostas pluralistas e espontaneistas que estão centradas somente na ação dos indivíduos ferem aquilo que usam como base: a pedagogia libertadora latino-americana! Passamos primeiramente, à *questão da exclusão*.

Sobre o uso que este termo possui, Oliveira (2004, p. 60) sinaliza que:

a partir do último quarto do século XX, o termo exclusão começou, gradualmente, a ocupar espaços na literatura social, especialmente a partir da área das políticas públicas. Hoje, está fortemente presente em todas as áreas.

Na maioria das ciências sociais, é empregado como se fosse um conceito científico de uso corrente, que já não mais precisasse ser definido; no campo das políticas públicas e da assistência social, constitui-se, inconfundivelmente, em alvo prioritário das ações; até mesmo certos movimentos religiosos, cujo conceito de “pobre” transcende o significado sociológico, renderam-se ao magnetismo do “excluído”. Quem são, entretanto, os excluídos? Ora o termo refere-se às minorias étnicas, ora aos segregados pela cor; por vezes aos desempregados de longa duração, outras vezes aos sem-moradia; em certos casos, aos que fazem opções existenciais contrárias à moral vigente, em outros aos portadores de deficiências, aos aidéticos, aos velhos ou mesmo aos jovens. Excluídos, entre nós, são os desempregados, os subempregados, os trabalhadores do mercado informal, os sem-terra, os moradores de rua, os favelados, os que não têm acesso a saúde, educação, previdência etc., os negros, os índios, as mulheres, os jovens, os velhos, os homossexuais, os alternativos, os portadores de necessidades especiais, enfim, uma relação quase interminável (2004, p. 160).

O debate do conceito de exclusão na educação ambiental é fundamental para a compreensão do mundo, pois a destruição ambiental, segundo o marco da modernidade burguesa eurocêntrica que (DUSSEL, 2000, p. 65-66): a) constituiu a natureza como um “objeto explorável” com vistas ao lucro capitalista em termos econômicos; e, b) possibilitou a destruição da própria humanidade por intermédio do capitalismo. O desenvolvimento do capitalismo expõe desde o seu princípio, que o processo de acumulação impôs a necessidade de expandir fronteiras a todas as regiões do mundo para a exploração de seus recursos, assim como a força de trabalho. Tal processo começa a configurar-se na fase de desenvolvimento mercantil. Nesse período, o capital conseguiu mercantilizar os minerais, os vegetais, os animais e o espaço natural.

Esse processo de saqueamento dos recursos naturais tornou-se uma guerra de extermínios: animais mortos em numerosas zonas do planeta; ouro e prata pilhados da América, convertidos em moeda; destruição das florestas com a introdução da agricultura; e retirada de madeiras para a transformação em carvão. Pode-se dizer que essa pilhagem de recursos naturais é uma tendência exclusiva de comportamento em relação ao meio ambiente própria do modelo de produção capitalista (PINTO e ZACARIAS, 2010, p. 45).

Os argumentos acima expõem as raízes do tema da exclusão e que encontra no debate ambiental crítico pertinência. Com isso, chegamos ao exame da segunda categoria: a *interculturalidade*.

Consequentemente,

A interculturalidade em Paulo Freire tem como referência, não apenas a compreensão de que há diferenças entre as culturas e tensões entre elas, mas, sobretudo, a valorização das relações interculturais, que pressupõe a dialogicidade e a eticidade. Relações de respeito que se dimensionem como uma síntese cultural, viabilizando a dinâmica criadora do processo de produção cultural (OLIVEIRA, 2012, p. 120).

Sendo assim, a questão da interculturalidade no pensamento educacional freireano é crítica, considerando que a mesma problematiza a estrutura social vigente evidenciando as relações de poder e possui como ponto de partida o processo histórico de submissão e subalternização. Freire preocupa-se com as práticas de desumanização e exclusão que privilegiam uns sobre outros, naturalizando as diferenças e ocultando a desigualdade social que tem suas raízes nas discussões políticas postas pelos movimentos sociais (OLIVEIRA, 2012).

Segundo Freire (1993a) na multiculturalidade há um tensionamento cultural, que é a de se exporem por serem diferentes, nas relações democráticas em que se promovem, inclusive por se acharem em processo permanente de construção. Ou seja,



caracteriza-se por ser uma criação histórica e um fenômeno não espontâneo, implicando a convivência num espaço de culturas diferentes. O educador brasileiro (1993a, p. 154) indica que “o caminho para assumir-se como maioria está em trabalhar as semelhanças entre si e não só as diferenças e assim, criar a unidade na diversidade”, fora da qual não vê como aperfeiçoar-se e até como constituir-se uma democracia substantiva, radical. Neste viés, há na tese da “unidade na diversidade”, a necessidade de reconhecer a diferença entre culturas, especificidades das opressões, mas também, de que a luta pela libertação tem de ser coletiva, congregando forças políticas (OLIVEIRA, 2012).

Desse modo, a interculturalidade freireana aponta para a relevância das relações entre as culturas, não se restringindo à questão de apenas compreender a cultura do outro. O importante é compreender a relação entre as culturas (FREIRE, 2004). Logo, “[...] o problema é de relação: a verdade não está nem na cultura de lá e nem na minha, a verdade do ponto de vista da minha compreensão dela, está na relação entre as duas.” (FREIRE, 2004, p. 75). Podemos dizer que:

Paulo Freire, então, aponta nas relações interpessoais, a necessidade de não se impor ao outro a forma de ser de uma dada cultura, mas também de não se negar ao outro a curiosidade de saber mais do que a sua cultura propõe, existindo, nesta relação de respeito à cultura do outro, certa complexidade (OLIVEIRA, 2012, p. 122).

À vista disso, reconhecer as diferenças pressupõe o “respeito ao outro” e à “identidade cultural do outro”, pois o respeito ao outro implica na oposição radical à discriminação, a recusa em aceitar qualquer tipo de discriminação, racial, de gênero, de classe, cultural etc. (FREIRE, 2001a). Para Freire e Faundez (1985), é importante o descobrimento do Outro, das diferenças, para a descoberta do ser humano, e da importância de partir do Outro, “como cultura, uma cultura diversa”, rumo à práxis transformadora da realidade.

Dussel (2004, p. 199) colabora na discussão reafirmando outros elementos:

O diálogo intercultural presente não é apenas, nem principalmente um diálogo entre os apologistas de suas próprias culturas, que intentariam mostrar aos outros as virtudes valores de sua própria cultura. É, antes de tudo, o diálogo entre os criadores críticos de sua própria cultura (intelectuais da “fronteira”, entre a própria cultura e a Modernidade). Não são dos que meramente defendem de seus inimigos, senão os que primeiramente recriam desde os supostos críticos que se encontram na sua própria tradição cultural e da mesma Modernidade que globaliza. A Modernidade pode servir como um catalizador crítico (se a usa a mão experta da crítica da própria cultura). Mas também, não é sequer o diálogo entre os críticos do “centro” metropolitano com os críticos da periferia cultural. É, antes de tudo, um diálogo entre os críticos da periferia, um diálogo intercultural Sul-Sul, antes de passar ao diálogo Norte-Sul.

Dussel entende que nas culturas indígenas da América Latina, existe uma afirmação da natureza muito mais integrada, ecológica, sociobiodiversa e hoje mais necessária do que o modo como a Modernidade capitalista define essa natureza como explorável, vendível e destrutível (DUSSEL, 2004). Para ele, a morte desta natureza é um suicídio coletivo da humanidade e a cultura moderna eurocêntrica, globalizada e hegemônica, nada aprende do respeito à natureza de outras culturas, supostamente mais atrasadas, segundo os paradigmas desenvolvimentistas. Esse princípio ecológico também pode reconhecer o melhor da Modernidade (não negando radicalmente, mas superando-a dialeticamente), buscando integrar seus desenvolvimentos científicos e tecnológicos a outros modos de produzir, se organizar socialmente e criar culturas. Assim, Dussel (2004, p. 207) visualiza uma América Latina como/enquanto totalidade,

não ocultando sua complexa constituição conflituosa interna sempre presente, embora reconheça:

Claro que há “muitas” Américas Latinas, mas ante o cético de sua existência, esta visão daria razão à pulverização nacionalista. Também explicaria tomar a América Latina como um todo, o fato de que quando se efetua um diálogo intercontinental (como no qual temos participado frequentemente entre África, Ásia e América latina e, ainda na Europa ou Estados Unidos), tende-se a falar de América latina como uma unidade (que de todas as maneiras existe, já que um maia ou um aymara são povos originários, mas latino-americanos, porquanto tem feito uma parte de sua história, ao menos os últimos quinhentos anos, junto aos mestiços, crioulos, aos afro-latino-americanos etc.).

Para o filósofo argentino, a Filosofia da Libertação reitera o sentido de que toda filosofia intercultural já está “determinada” pela lógica de uma Filosofia da Libertação, pois o diálogo intercultural *crítico* deve ser realizado pelos *críticos* de cada cultura seguindo os critérios de suas vítimas e da sua própria cultura (DUSSEL, 2004). Esta para Dussel seria a articulação como um *intelectual orgânico* (expressão gramsciana), dentro das organizações das vítimas da própria cultura que lhe permite dialogar com outros interlocutores de outras culturas, pondo em questão a sua própria cultura, quanto uma ontologia que fundamenta diversas *exclusões ou opressões* no interior de uma mesma cultura.

Sendo assim, Dussel (2004, p. 208) se coloca frente o enfrentamento da questão intercultural da seguinte maneira:

Não advertir que assimetrias entre as culturas atuais e as assimetrias entre os atores intraculturais, é perder de vista a referência originária do pensar crítico. Esta referência às vítimas, desde a especialidade periférica da “fronteira” como “ponto de partida” do diálogo, é o tema originante de todos os demais na *Filosofia da Libertação*, e, por isso, igualmente de um diálogo *crítico* intercultural. Opino que a articulação com a negatividade da vítima é de novo o pressuposto irrefutável (para expressar-me como K. O. Apel). Por tudo isso, o conceito de “*trans-modernidade*” supõe também a categoria da vítima, de Exterioridade (a extensão cultural das vítimas da Modernidade), e um diálogo *crítico* intercultural também o supõe, ou, caso contrário, a interculturalidade se tornaria apologética, folclórica ou populista (ao não considerar a *negatividade* como ponto de partida).

Finalizando a trilha de nossa reflexão, trataremos da *libertação*. A concepção política de Freire é o que dá sentido à utopia de construção da nova sociedade livre, solidária e humanista. Tal projeto impele uma pedagogia da luta política a ser elaborada no processo da luta libertadora que os oprimidos tratam historicamente. Por essa razão é que não deve existir receitas prontas e previsões de como acontecerá o processo político libertador, porém, existe a exigência radial do cultivo da dialogicidade para que juntos, possam superar as práticas que reproduzem a opressão por uma nova cultura essencialmente humanizadora (ZITKOSKI, 2007). Além de uma política pedagógica dos oprimidos, a união dos diferentes é exigida na luta contra os antagonismos (FREIRE, 1995b). Essa estratégia precisa ser fundamental na luta política de libertação e superação da opressão e dominação existentes nas relações de gênero, vivências étnicas e, atualmente, na situação de desigualdade social reproduzida na questão ambiental, gerando injustiças diante do direito ao ambiente como bem comum (LOUREIRO, 2012a).

Segundo Zitkoski (2007, p. 242):

a luta política dos oprimidos deve ser radicalmente solidária com todos os segmentos e, para que as diferentes luta de cada setor da sociedade se

converta em uma articulação comum a todos rumo à transformação da sociedade, faz-se necessária uma leitura dialética (crítica e problematizadora) dos diferentes momentos do embate prático que incide contra as estruturas sociais opressoras.

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

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

Na mesma direção da perspectiva freirena, o método de Dussel implica uma opção ética e uma práxis histórica concreta. Evidencia-se que deve aliar o rigor teórico especulativo e a ação ético-política à favor da libertação humana, uma vez que, a indiferença compactua com o sistema vigente. Pois não é pela lógica e a eficácia que devemos mensurar o conhecimento, mas pelo seu caráter humanizador e justo das relações sociais, sobretudo, nas relações com a natureza. Ou seja, para Dussel é através da Ética da Libertação com seus princípios mais elaborados que traz em seu horizonte uma ética necessária em face da “miséria que aniquila a maioria da humanidade no final do século XX”, junto com a incontível e destrutiva contaminação ecológica do planeta Terra (DUSSEL, 2000, p. 15). Significa que sua razão crítica “permite o (auto) reconhecimento das vítimas do sistema-mundo (dominados: operários, índios, escravos, etc. e discriminados: mulheres, idosos, incapacitados, imigrantes, etc.), bem como o descobrimento de suas alteridades e autonomias, negadas pelo sistema-mundo vigente” (OLIVEIRA e DIAS, 2012, p. 98).

### **Conclusão: aproximações para Pesquisa em EA crítica**

À luz do que foi exposto, consideramos que a abordagem ambiental na América Latina não é algo recente, embora neste debate, ainda careça de sistematizações maiores, bem como de uma crítica mais consistente dos seus problemas. Uma abordagem da questão ambiental a partir da América Latina não pode ignorar o contexto em que se dá a institucionalização dessa problemática no período que se abre desde os anos 1970, havendo uma contribuição específica na região a esse debate teórico-político. No entendimento de Porto-Gonçalves (2012, p. 26-27):

Muito embora correntes hegemônicas da esquerda marxista tivessem, de início, criticado o ecologismo, o fato é que diferentes movimentos sociais, sobretudo na América Latina, começaram a assimilar a questão ambiental à sua agenda política. Junto com esses movimentos se desenvolveram importantes correntes teórico-políticas no campo ambiental: a “ecologia popular”, o “ecologismo dos pobres” e o eco-socialismo - onde se destacaram intelectuais como o líder seringueiro Chico Mendes, assim como o epistemólogo mexicano Enrique Leff, o economista catalão Joan Martínez Alier que tem fortes ligações com movimentos sociais latino-americanos, o antropólogo colombiano Arturo Escobar, o biólogo e antropólogo mexicano Victor Toledo, o sociólogo marxista brasileiro Michel Löwy, entre tantos.

Essa contribuição teórica-política é tão importante para compreender os complexos processos sócio-históricos que estão curso como são, ainda hoje, as teses de José Carlos Mariátegui elaboradas nos anos vinte do século passado, a Teoria da Dependência, sobretudo em sua vertente marxista (Rui Mauro Marini e Theotonio dos Santos), a Pedagogia do Oprimido (Paulo Freire), a Teologia da Libertação (Frei Beto, Leonardo Boff, Enrique Dussel), assim como o Pensamento Descolonial (desde Franz Fanon e Aimé Césaire, ambos caribenhos, até o mexicano Pablo González Casanova, a aymara-boliviana Silvia Rivera Cusicanqui e o peruano Aníbal Quijano).

Apontamos que o pensamento ambiental na AL vem se desenvolvendo contra os fundamentos de uma matriz eurocêntrica capitalista, cuja tradição tem na geopolítica atual a “sustentabilidade” como nova forma de colonização/exploração em sua feição colonial. Do outro lado, temos “respostas críticas com o novo protagonismo, a partir das lutas locais/regionais de camponeses, de povos indígenas e de afroamericanos que no contexto geopolítico que se abre pós anos 1960, passam a ter condições de se expressar à escala internacional, inclusive se apropriando dos vetores ecológico e tecnológico” (PORTO-GONÇALVES, 2012, p. 16). Por isso,

É nesse momento que a relevância da categoria conflito ambiental para os movimentos sociais se explicita. Esta qualifica e integra a ação organizada em defesa de justiça social e do direito à vida emancipada, saudável e sustentável, uma vez que trata das relações estabelecidas nos processos antagônicos de interesses entre agentes que disputam recursos naturais e buscam legitimar seus modos de vida (LOUREIRO, 2012, p. 51)

No que se refere à relevância dos movimentos sociais para esta discussão, existem pelo menos *dois elementos* que julgamos essenciais de serem explicitados no conjunto de argumentos desenvolvidos no texto (LOUREIRO e LAYRARGUES, 2013, p. 61): a) as lutas dos movimentos sociais na AL se destacaram por terem enfrentado e exposto as incongruências do processo produtivo, dando materialidade ao debate ambiental e trazendo para a arena política tais questões; e b) o tema ecológico não é propriedade de nenhum agente social, nem mesmo dos que com eles buscam identificação. Portanto, é uma dimensão da prática política e fator de identidade entre sujeitos e grupos.

Surge então, um horizonte político que busca a afirmação da interculturalidade na EA, indicando o rompimento de uma lógica excludente e o respeito da cultura do diverso. Tal lógica não deve estar alicerçada nos direitos individuais e da propriedade privada, mas, sobretudo, na efetivação da “libertação” da natureza sob o julgo mercantil.

Paulo Freire problematiza a exclusão e a interculturalidade das classes na AL, onde a estrutura do projeto societário capitalista contribui para a manutenção da realidade apresentada, pois entendemos que:

Freire não somente destacou em seu pensamento educacional a cultura, como tratou em suas obras sobre a interculturalidade. O “diálogo”, o “debate epistemológico das relações entre os saberes” e “ético-político das relações entre as culturas” aproximam a educação popular de Paulo Freire da educação intercultural crítica e evidencia a importância de se aprofundar os estudos sobre a educação popular freireana, na busca de compreenderem-se questões sobre a diversidade cultural. A educação popular freireana, ao problematizar a opressão social, aponta para segmentos sociais discriminados por fatores étnicos, de gênero, entre outros, além do de classe social, consolidando suas ideias pedagógicas, na construção de uma educação intercultural e libertadora (OLIVEIRA, 2011, p. 123).

Em consequência disso, a contribuição freireana constitui uma referência na pesquisa em EA crítica, uma vez que seu pensamento é um marco constitutivo desta, cuja potencialidade está justamente na quebra de uma EA normativa, acrítica e instrumental que não compreende a natureza conflitiva da sociedade capitalista e nem respeita o saber e a educação popular. Ou seja, Freire traz a todos educadores uma possibilidade política e pedagógica de refletir e enfrentar de forma radical as formas injustas de opressão na AL, que impedem a sua libertação social, a partir do respeito e da tolerância às diferenças culturais, e sem perder de vista o horizonte da igualdade e da libertação. Então, acreditamos que Freire tenha inegável contribuição neste debate, pois:

Para que o pensamento freireano 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 (LAYRARGUES, 2014, p. 12).

Reiteramos que a contribuição freireana postula que a práxis de libertação não é um ato final, mas constante, que relaciona os sujeitos entre si na realidade que produz o oprimido. Nisso, reside a necessidade da conscientização e da transformação. Dussel interpela a reflexão freireana, de modo que vê em Freire “um educador da “consciência ético-crítica” das vítimas, dos oprimidos, dos condenados da terra, em comunidade transformadora” (SILVA, 2012, p. 104).

Portanto, a Ética Libertadora de Dussel dialoga com Freire, pois pretende contribuir efetivamente noutra realidade a ser construída pelos *povos e culturas* no contexto de exclusão e supressão da dignidade humana, visto que se trata de uma rebeldia encarnada na história em favor dos expropriados e oprimidos. Tendo isso em conta, podemos assinalar que:

a proposta da ética dusseliana é, antes de tudo, um esforço de decifrar o ser da realidade latino-americana. Trata-se de enfrentar um problema, um desafio, porém, também uma esperança, uma perspectiva, um compromisso. Nesse âmbito, a responsabilidade pelo outro constitui um dos pilares para a superação dos grandes problemas humanos. Se formos responsáveis uns pelos outros, especificamente pelos excluídos e pelas vítimas, o projeto em todos os níveis (político, erótico, pedagógico, *ecológico*, econômico) a ser construído é lutar para que se efetivem a justiça e a libertação (SILVA, 2012, p. 106).

Dussel, em sua tese central, busca mostrar o lugar da AL na história universal da qual a mesma foi “excluída” (FORNET-BETANCOURT, 2004) diante de todas as atrocidades cometidas que produziram uma série de vítimas que até hoje marcam o *ethos* latino-americano.

É por isso que a inversão hermenêutica se concretiza numa argumentação que quer tirar a *Ameríndia* do encobrimento eurocêntrico, mostrando seu lugar na história da humanidade a partir, precisamente, de seu lugar próprio, ou seja, desde sua visão. Esse passo representa o momento culminante na argumentação de Enrique Dussel. Nesse nível desmonta-se a construção histórica eurocêntrica em todas as suas figuras e se lhe opõe, desde a percepção ameríndia, a realidade da invasão e da resistência (FORNET, BETANCOURT, 2004, p. 57).

A conclusão a que chegamos, é que para o filósofo argentino, a AL deve ser afirmada como “povo uno” buscando o desenvolvimento e a defesa de uma *cultura latino-americana* que expresse o projeto de libertação do povo latino-americano. “É

nesse contexto que Dussel enfatiza a necessidade de elaborar uma ética material da vida. Se a vida em sua materialidade, em sua corporalidade é negada (fome, miséria, violência, etc), urge questionar radicalmente o sistema vigente objetivando destruí-lo, pois ele é a causa da morte de milhões de seres humanos” (SILVA, 2012, p. 98).

Portanto, a contribuição “crítico-metodológica” do pensamento de Freire e Dussel para a pesquisa em EA, consiste na crítica à sociedade capitalista ancorada em categorias libertadoras e emancipatórias, acompanhadas pelo respeito aos povos originários e tradicionais, sua cultura, seus costumes e modos de produção, firmando o diálogo de saberes que vise o enfrentamento do projeto civilizatório eurocêntrico e possibilite a afirmação de identidades próprias.

### Referências bibliográficas

- CASALI, A. Paulo Freire e outras correntes do pensamento e ação. O Pensamento complexo, Teologia da Libertação, Justiça restaurativa, Teatro do Oprimido e Planejamento estratégico e situacional. In: SILVA, Inácio da Silva (Org.). *O Pensamento de Paulo Freire como matriz integradora de práticas educativas no meio popular: ciclo de seminários*. São Paulo: Instituto Pólis, 2008. p. 9-20.
- COSTA, C; LOUREIRO, C.F.B. Educação Ambiental Crítica: uma leitura ancorada em Enrique Dussel e Paulo Freire. UFMT, *Revista Geoaraguaia*, v. 2, n, xxx, 2014.
- DIAS, A; OLIVEIRA, I. Um olhar Dusseliano sobre a Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire: contribuições para a epistemologia do sul. In: OLIVERIA, I; ARAÚJO, Monica; CAETANO, Vivianne (Orgs.). *Epistemologia e Educação: reflexões sobre temas educacionais*. Belém: PPGED-UEPA, 2012, p. 24-35.
- DUSSEL, E. *Ética da Libertação: na idade da globalização e da exclusão*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Filosofia da libertação na América Latina*. 2 ed. São Paulo: Loyola, 1980.
- \_\_\_\_\_. Transmodernidade e Interculturalidade (Interpretação desde a Filosofia da Libertação). In: FORNET, BETANCOURT, R. Interculturalidade: críticas, diálogo e perspectivas. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2004. p. 159-208.
- FORNET, BETANCOURT, R. Interculturalidade: críticas, diálogo e perspectivas. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2004.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: UNESP, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993a.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da tolerância*. São Paulo: UNESP, 2004.
- \_\_\_\_\_. ; FAUNDEZ, Antonio. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- \_\_\_\_\_. *A Educação na cidade*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1995a.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da Esperança*. São Paulo: Paz e Terra, 1994b.
- JÚNIOR, Fernando Altemayer. Paulo Freire e a Teologia da Libertação. . In: *O Pensamento de Paulo Freire como matriz integradora de práticas educativas no meio popular: ciclo de seminários*. SILVA, Inácio da Silva (Org.). São Paulo: Instituto Pólis, 2008. p. 13-15.
- JÚNIOR, José Cavalcante. A perspectiva filosófica de Enrique Dussel: De uma filosofia da libertação à um pensamento crítico à ideologia de exclusão. *Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*. Nº 12. Quito: Editorial Universitaria Abya-Yala, p. 207-218.

LAYRARGUES, P. A Dimensão freireana na Educação Ambiental. In: LOUREIRO, C.F.B; TORRES, J (Orgs). *Educação Ambiental: dialogando com Paulo Freire*. São Paulo: Cortez, 2014. p. 7-12.

LOUREIRO, C.F.B; TORRES, J. *Educação Ambiental: dialogando com Paulo Freire*. São Paulo: Cortez, 2014.

LOUREIRO, C. F. B. Crítica ao teorismo e ao praticismo na educação ambiental. In: NETO, A. C.; MACEDO FILHO, F. D; BATISTA, M. S. da S. (Orgs.). *Educação ambiental: caminhos traçados, debates políticos e práticas escolares*. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

\_\_\_\_\_. Educação Ambiental Transformadora. In: LAYRARGUES, P. (Coord.). *Identidades da Educação Ambiental brasileira*. Brasília: Ministério do meio Ambiente: 2004. p. 65-84.

\_\_\_\_\_. *Sustentabilidade e educação: um olhar da ecologia política*. São Paulo: Cortez, 2012a.

LOUREIRO, C.F.B; LAYRARGUES, P. Ecologia política, Justiça e Educação Ambiental Crítica: perspectivas de aliança contra-hegemônica. *Trab.Educ.Saúde*, Rio de Janeiro, v.11 n.1, p.53-71, jan./abr.2013.

OLIVEIRA, A. Sobre o alcance teórico do conceito “exclusão”. Porto Alegre, *Revista Civitas*, 4, nº 1, jan.-jun. 2004, p. 159-188.

PINTO, Vicente; ZACARIAS, Rachel. Crise ambiental: adaptar ou transformar? As diferentes concepções de educação ambiental diante deste dilema. *Educ. foco*, Juiz de Fora, v. 14, n. 2, p. 39-54, set 2009/fev 2010.

SILVA, José Vicente Medeiros da. Filosofia, responsabilidade e educação em Enrique Dussel. *Perspectiva Filosófica*, Recife, v. II, n. 38, ago./dez. 2012, p. 91-107.

STRECK, D; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, J. (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

\_\_\_\_\_. Paulo Freire: uma breve cartografia intelectual. In: STRECK, D; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, J. (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 15-22.

TOZONI-REIS, M. *Educação ambiental: natureza, razão e história*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2004.

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

OLIVEIRA, I; ARAÚJO, Monica; CAETANO, Vivianne (Orgs.). *Epistemologia e Educação: reflexões sobre temas educacionais*. Belém: PPGED-UEPA, 2012.

OLIVEIRA, I. Cultura e interculturalidade na educação popular de Paulo Freire. São Paulo, *EccoS – Rev. Cient.*, São Paulo, n. 25, jan./jun. 2011, p. 109-124.

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

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. A Ecologia política na América Latina: reapropriação social da natureza e reinvenção dos territórios. *Inter. Interdisc. INTERthesis*, Florianópolis, v.9, n.1, p.16-50, Jan./Jul. 2012.

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