

PEDAGOGIA ANTROPOCÊNTRICA *VERSUS* ECOPEDAGOGIA: A RUPTURA NECESSÁRIA PARA UMA EDUCAÇÃO LIBERTADORA

Carlos Renato Carola - Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC) - crc@unesc.net

Resumo

Este estudo problematiza a prática da pedagogia antropocêntrica e propõe o paradigma da ecopedagogia como *práxis* libertadora. Apresenta uma reflexão sobre o sentido da crise socioambiental na sociedade contemporânea e aponta algumas coordenadas conceituais para enfrentar a “caixa de pandora” aberta pelo espírito capitalista moderno. No contexto do Renascimento Europeu, começa a se edificar uma nova visão de mundo a partir da teoria heliocêntrica; surgem os fundamentos capilares da ciência antropocêntrica moderna. No século XVIII, o movimento iluminista foi fundamental para enfrentar as forças da tirania e da opressão, mas a maioria de seus filósofos depositou suas utopias no desenvolvimento da ciência e tecnologia, no progresso econômico e civilizatório. A partir do século XIX, o capitalismo se tornou o sistema socioeconômico dominante, com poder de exploração e devastação ambiental em escala planetária. No ambiente cultural da sociedade capitalista, a condição humana se modelou sob os imperativos da pedagogia antropocêntrica e o dispositivo da servidão voluntária. Com o desenvolvimento científico e tecnológico, e os mecanismos do antropocentrismo e da servidão, a sociedade moderna impôs uma “solução final” para os povos indígenas, para os ecossistemas naturais e os animais não humanos. A ecopedagogia como *práxis* libertadora pode se constituir numa pedagogia fundamental para a conscientização ecológica e formação de novos sujeitos.

Palavras-chave: Pedagogia Antropocêntrica; Ecopedagogia; Servidão Voluntária; Conscientização.

Introdução – a crise socioambiental da sociedade moderna contemporânea

A crise socioambiental provocada pelo modelo de desenvolvimento da sociedade moderna contemporânea é uma das realidades inexoráveis do século XXI; e não é preciso ser cientista para perceber e sentir a realidade iminente das mudanças climáticas e suas causas, basta observarmos a situação dos ecossistemas naturais no lugar onde vivemos: Onde estão as

florestas? Onde estão os animais silvestres? Como está a situação dos rios? Como está a condição de vida no ambiente urbano?

Este estudo parte de uma problematização sobre o sentido da crise socioambiental na sociedade contemporânea e aponta algumas coordenadas conceituais para enfrentar a “caixa de pandora” aberta pelo espírito capitalista moderno. Propõe o projeto da Ecopedagogia como um paradigma de educação como prática da liberdade.

As premissas básicas que explicam o processo de produção do desequilíbrio do ecossistema planetário podem ser identificadas em determinados acontecimentos históricos do mundo ocidental.

A Revolução Copernicana e os fundamentos da ciência moderna baconiana e cartesiana. Copérnico criou as condições iniciais para o paradigma da cosmologia universal infinita, provocando a organização de uma nova hierarquia que redefiniu o lugar do homem, da natureza e das instituições na nova “ordem natural” do mundo. Francis Bacon projetou a utopia (ou distopia) da ciência tecnológica e desenvolveu os princípios dominantes do método científico concebendo desde o início o desejo de conhecimento e poder sobre a natureza. René Descartes forneceu a metáfora do Universo-Máquina, reduzindo a complexa realidade do sistema ecológico planetário ao de um sistema mecânico semelhante ao relógio mecânico criado pelo homem (CAPRA, 2007). No contexto de criação desta cosmologia mecanicista – séculos XVI e XVII -, há pelo menos dois acontecimentos históricos que contribuíram para consolidar o novo paradigma: o surgimento do pensamento renascentista e a realidade política do Estado Absolutista. O primeiro forneceu os elementos ideológicos para o fortalecimento da cultura antropocêntrica; e o segundo as condições objetivas e materiais para a conquista do “Novo Mundo”.

A dialética do iluminismo. No século XVIII, o movimento iluminista foi fundamental para enfrentar as forças da tirania e da opressão; foi fundamental para consolidar os ideais de liberdade, igualdade e justiça conquistados pela sociedade moderna. Entretanto, a dialética do iluminismo também produziu sombras e obscuridade (ADORNO; HORKHEIMER, 1985). A maioria dos filósofos do iluminismo depositou suas utopias no desenvolvimento da ciência e tecnologia, no progresso econômico e civilizatório. Rousseau (1999; 2005) foi uma voz destoante. Desde o início, identificou a dimensão corruptível do desenvolvimento das ciências e das artes; problematizou o sentido de progresso da humanidade; refletiu sobre o desejo de dominação e domesticação do homem civilizado, argumentando que ele “não quer nada da maneira como a natureza o fez, nem mesmo o homem”; que o homem civilizado só concebe a

natureza domesticada, “como um cavalo adestrado” ou uma árvore no seu jardim (ROUSSEAU, 1999, p. 7).

A Revolução Industrial e o Capitalismo. A partir do século XIX, o capitalismo se tornou o sistema dominante de organização social e produção de bens materiais e simbólicos; e a Revolução Industrial emergiu e se desenvolveu sob o impulso do espírito capitalista. Foi nesse contexto que o sentido de modernidade ganhou maior visibilidade, pois a sociedade industrial modificou radicalmente o modo de vida tradicional e inaugurou a era da civilização tecnológica. Marx e Engels sentiram a característica peculiar do novo paradigma e explicitaram uma síntese singular do sentido de modernidade: “tudo que era sólido se desmancha no ar” (BERMAN, 1986). Sob o domínio da sociedade moderna capitalista, impõe-se a lógica do capital e todo sentido da vida se resume no binômio mercadoria-consumo. No ambiente cultural do capitalismo, o “sujeito normal” é o indivíduo consumidor; e a natureza é reduzida a um mero conjunto de “recursos naturais” a ser explorada para alimentar a irracionalidade do crescimento econômico permanente. Enquanto em outras épocas e lugares as evidências históricas nos revelaram a existência de grandes civilizações que expandiram seus impérios sobre o território dos povos adjacentes, no mundo globalizado dos séculos XX-XXI o império do capitalismo atingiu todo o Planeta. Desde o século XIX estamos testemunhando e contribuindo direta ou indiretamente com “a destruição criativa da Terra”, ou seja, a sociedade moderna vem sistematicamente devastando todos os ecossistemas do Planeta e construindo uma natureza artificial remodelada de acordo com os interesses e necessidades dos seres humanos modernos (HARVEY, 2011).

A pedagogia antropocêntrica e a servidão voluntária. A Pedagogia Antropocêntrica está presente em todos os espaços educativos da sociedade moderna; é a ação pedagógica que ensina a visão de mundo do antropocentrismo (FELIPE, 2009; SINGER, 2010), a prática de ensino que representa a espécie humana como a mais inteligente, superior e racional; que ensina a visão de que o mundo foi criado para o benefício exclusivo da humanidade; que o mundo foi criado para ser dominado e governado pelo homem. No ambiente cultural da sociedade capitalista, a pedagogia antropocêntrica conta com o inestimável apoio da “servidão voluntária” (BOÉTIE, 2003). Por que uma população de 100 habitantes ou um milhão de habitantes se submete ao poder de um rei tirano, questiona Boétie? A “vontade de servir”, salienta Unger (2001, p. 32-33), “dissimula o desejo de participar da tirania, de também ser o tirano”. A servidão, ressalta a mesma, “se fundamenta no desenho excessivo, desmedido de, elevando-se acima dos demais, tudo possuir e a todos dominar”. Em comparação com outras

civilizações que se preocupavam em controlar a *hýbris*¹, “dominar e controlar tudo o que existe, romper a dimensão cosmopolita do homem, buscar mais e mais poder sobre a natureza, sobre tudo e todos, ou seja, valorizar o antropocentrismo, eis o eixo em torno do qual, enquanto civilização, gravitamos” (UNGER, 2001, p. 33). No contexto da Monarquia Absolutista, a “servidão voluntária” se materializava na relação com o rei tirano. Na República Burguesa, a servidão se realiza com a internalização dos valores da sociedade capitalista, que glorifica o progresso econômico, o trabalho servil e o consumo.² Adorno (2000; 2006) abordou o problema da servidão refletindo sobre os dispositivos alienantes da indústria cultural numa sociedade de massa; Hannah Arendt (2007; 2013) abordou o problema da violência servil racionalmente planejada por cidadãos cultos socialmente bem situados nos órgãos de Estado, tendo o apoio e a cumplicidade da maioria da população; Paulo Freire (1994) abordou o problema da servidão refletindo sobre as contradições da relação entre opressores e oprimidos. Para Paulo Freire, a relação opressor-oprimido é uma relação de poder que desumaniza tanto o opressor quanto os oprimidos; afirma que ninguém se liberta sozinho, mas somente os oprimidos possuem as condições para libertar ambos deste sistema de desumanização. Na Pedagogia do Oprimido, a primeira ação pedagógica para a libertação é criar as condições para que os oprimidos se descubram enquanto “hospedeiros” do opressor.

O grande problema está em como poderão os oprimidos, que “hospedam” ao opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia de sua libertação. Somente na medida em que se descubram “hospedeiros” do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora. Enquanto vivem a dualidade na qual ser é parecer e parecer é parecer com o opressor, é impossível fazê-lo. A pedagogia do oprimido, que não pode ser elaborada pelos opressores, é um dos instrumentos para esta descoberta crítica –a dos oprimidos por si mesmos e a dos opressores pelos oprimidos, como manifestações da desumanização. (FREIRE, 1994, p. 17).

A banalidade do mal e a “solução final” para a natureza e os povos indígenas. Depois da experiência trágica do nazismo, Hannah Arendt (2007; 2013) volta-se para o estudo da *condição humana* e nos pergunta “o que estamos fazendo?” Em seus estudos, a descoberta

¹ Palavra grega que caracteriza o sentido do que extrapola ao mensurável, como a violência excessiva, a prepotência, o orgulho arrogante, entre outros aspectos do comportamento humano. A *hýbris*, afirma Unger (2001, p. 37), “indica desmesura e transgressão porque é a aspiração humana a igualar-se aos deuses”.

² No meio acadêmico e na comunidade científica, a servidão se manifesta na subserviência ao poder econômico e político, no produtivismo das publicações científicas voltadas apenas para o *ranking* internacional e em atitudes de “alienação” ou indiferença diante da realidade socioambiental do mundo contemporâneo.

mais chocante de Arendt foi a de que a violência nazista não foi obra de indivíduos patologicamente desequilibrados, sujeitos sádicos que supostamente sentiam prazer com a prática da tortura e extermínio. A “solução final” (extermínio) de judeus, russos, ciganos, doentes mentais, homossexuais, entre outros grupos humanos, foi pensada e planejada por pessoas “normais” e socialmente bem situadas da sociedade alemã; pessoas com titulação acadêmica, autoridades jurídicas, militares, funcionários públicos. O delírio de Hitler foi compartilhado por pessoas de todas as classes sociais e contou com o apoio e cumplicidade da maioria da população. Como foi possível a ascensão e a legitimação da violência nazista? Para Hannah Arendt, a banalidade da violência cresceu e se difundiu num ambiente cultural empobrecido; num ambiente cultural em que as pessoas perderam a capacidade de reflexão, perderam ou não tiveram uma educação que lhes fornecesse formação básica para o entendimento de uma condição humana mais livre, digna e democrática. No Brasil, assim como em outros países, podemos constatar que em algum momento histórico específico foi pensada e planejada uma “solução final” para os povos indígenas, para as florestas e todos os animais não humanos.

A ecopedagogia como *práxis* libertadora

No ambiente cultural do capitalismo, a escola vem sendo moldada para atender aos interesses predominantes do mercado de consumo e trabalho. De um modo geral, a organização escolar possui as mesmas configurações de uma instituição empresarial e prisional: controle e disciplina dos indivíduos; hierarquia rígida entre seus membros (Diretor, Coordenador/Inspetor Pedagógico, Técnico-administrativo, Professor, Aluno, Funcionários da cozinha e limpeza); uma arquitetura predial que discrimina os espaços, reforça a hierarquia e isola os membros da comunidade, criando obstáculos para a comunicação dialógica; ensino organizado como um arquivo de pastas de conhecimentos, distribuídos individualmente para cada professor dentro de uma “grade curricular” constituída por dezenas de disciplinas que são irracionalmente impostas aos alunos pela prática da educação bancária ou mesmo por outras práticas pedagógicas; sistema de avaliação com base em notas, na lógica da premiação e punição; uma burocracia administrativa que controla e molda o comportamento de todos os membros da comunidade escolar, ao mesmo tempo que dificulta ou proíbe toda prática pedagógica que ousa se rebelar contra o sistema. Neste modelo de organização escolar, impera a competição, o quantitativo, a repetição, a subordinação, o adestramento, a alienação, etc. Com o desenvolvimento dos meios de comunicação (informática, computação, internet...) muitas escolas vêm se modernizando e “inovando” a prática pedagógica, mas os objetivos

predominantes continuam sendo o mesmo: formar indivíduos capacitados para o consumo e o trabalho; formar indivíduos para se adaptar à nova realidade: a realidade da globalização, a realidade da internet, a realidade da era tecnológica. A eficiência (ou deficiência) do sistema escolar pode ser resumida da seguinte forma: os estudantes (crianças e adolescentes) ficam “encarcerados” por cerca de 12 anos em média, aprendem e assimilam os valores dominantes da cultura antropocêntrica e saem do sistema analfabetos ecológicos tal como entraram.

Mas tal como na dialética da sociedade, nem tudo ocorre como o planejado. As contradições internas do sistema escolar abrem possibilidades para o exercício da autonomia, criatividade e liberdade. Além disso, pessoas, comunidades e organizações independentes começam a experimentar novas formas de organização da educação (para crianças, jovens e adultos), fora do sistema formal de ensino. É nesse cenário que podemos pensar e projetar a ecopedagogia como prática da liberdade.

O que significa o projeto da ecopedagogia como prática da liberdade? Significa desenvolver uma teoria pedagógica que começa pela reforma do pensamento, como sugere Morin (apud GADOTTI, 2000, p. 39-40); significa adotar a hipótese Gaia como um novo paradigma, ou seja, conceber o Planeta Terra como um superorganismo vivo, complexo e ecologicamente equilibrado (LOVELOCK, 1995; GADOTTI, 2000; CAROLA, 2010). A ecopedagogia como prática da liberdade concebe a natureza como um/a mestre que possui a experiência e a sabedoria sobre as coisas mais importantes da vida; nos ensina uma nova identidade, a identidade do ser planetário, do ser habitante de Gaia (GADOTTI, 2000). A ecopedagogia se fundamenta na ciência ecológica para desenvolver a alfabetização ecológica e as práticas educativas (das crianças e dos jovens) se desenvolvem no contato direto com o ambiente natural, como propôs Rousseau (apud CAROLA, 2010) na educação de Emílio. Na *práxis* pedagógica, a ecopedagogia promove a “conscientização”, que em sentido crítico e libertador (FREIRE, 2008) significa uma conscientização que ensina a condição ontológica dos seres humanos, sujeitos livres (nem objetos, nem colonizadores) para compartilhar e cuidar do mundo juntamente com todas as formas de vida do Planeta; desenvolve a “conscientização ecológica”, criando condições de reflexão para nos descobrirmos e nos libertarmos do colonizador antropocêntrico que está “hospedado” dentro de nós.

Referências

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. 2 ed. Trad. Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**. Tradução Guido Antonio de Almeida. Reimpressão da edição de 1985. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 10. ed. Tradução de Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

ARENDT, Hannah. **Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal**. Tradução de José Rubens Siqueira. 16ª reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

BERMAN, Marshall. **Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade**. São Paulo: Cia das Letras, 1986.

BOÉTIE, Étienne de La. **Discurso sobre a servidão voluntária**. Tradução de J. Cretella Jr. e Agnes Cretella. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2003.

CAPRA, Fritjof. **O ponto de mutação: a ciência, a sociedade e a cultura emergente**. 28. ed. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix, 2007.

CAROLA, Carlos Renato. História, Ciência e Educação Ambiental: Contribuição para uma Proposta Educacional para Sensibilidade Ecológica. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental** da Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande-RS, FURG/PPGEA, v. 25, p. 79-94, jul.-dez./2010.

FELIPE, Sônia T. Antropocentrismo, sencientismo e biocentrismo: perspectiva éticas abolicionistas, bem-estaristas e conservadoras e o estatuto de animais não-humanos. **Revista Páginas de Filosofia**, v., n. 1, jan.-jul./2009. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/PF/article/viewFile/864/1168>. Acesso em 10 abr. 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed./23ª reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. 3. ed./2ª reimpressão. São Paulo: Centauro, 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 32ª reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da terra**. São Paulo: Petrópolis, 2000.

HARVEY, David. **O enigma do capital e as crises do capitalismo**. Tradução de João Alexandre Peschanski. São Paulo: Boitempo, 2011.

LEFF, Henrique. **Racionalidade ambiental: a reapropriação social da natureza**. Tradução de Luis Carlos Cabral. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

LOVELOCK, James. **Gaia: um novo olhar sobre a vida na Terra**. Tradução de Pedro Bernardo. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 1995.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação**. Tradução de Roberto Leal Ferreira, 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do contrato social**. Tradução de Lourdes Machado; introdução e notas de Paul Arbousse-Bastide e Lourival Gomes Machado. São Paulo: Nova Cultural, v. 01, 2005a. (Os Pensadores). (deves indicar no texto também se é a ou b)

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens; Discurso sobre as ciências e as artes**. Tradução de Lourdes Machado; introdução e notas de Paul Arbousse-Bastide e Lourival Gomes Machado. São Paulo: Nova Cultural, v. 02, 2005b. (Os Pensadores). (deves indicar no texto também se é a ou b)

SINGER, Peter. **Libertação animal**. São Paulo, Martins Fontes: 2010.

STONE, Michael K. e BARLOW, Zenobia (Orgs.). **Alfabetização ecológica: a educação das crianças para um mundo sustentável**. Tradução de Carmen Fischer. São Paulo: Cultrix, 2008. (é coletânea, deves começar pelo capítulo)

UNGER, Nancy Mangabeira. **Da foz à nascente: o recado do rio**. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora Unicamp, 2001.