

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE ANTROPOLOGIA
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA E CIÊNCIA POLÍTICA
CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS

Cristiano Kerber

O Discurso Ecológico, a Educação Ambiental e os Comuns

Ilha de Santa Catarina

2022

Cristiano Kerber

O Discurso Ecológico, a Educação Ambiental e os Comuns

Trabalho de Conclusão do Curso de Graduação em Ciências Sociais do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito para a obtenção do título de Licenciado em Ciências Sociais.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Márcia Grisotti

Ilha de Santa Catarina

2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Kerber, Cristiano
O Discurso Ecológico, a Educação Ambiental e os Comuns /
Cristiano Kerber ; orientadora, Márcia Grisotti, 2022.
123 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) -
Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de
Filosofia e Ciências Humanas, Graduação em Ciências
Sociais, Florianópolis, 2022.

Inclui referências.

1. Ciências Sociais. 2. Discurso Ecológico. 3. Educação
Ambiental. 4. Bens Comuns. 5. Sociologia Ambiental. I.
Grisotti, Márcia. II. Universidade Federal de Santa
Catarina. Graduação em Ciências Sociais. III. Título.

Cristiano Kerber

O Discurso Ecológico, a Educação Ambiental e os Comuns

Este Trabalho Conclusão de Curso foi julgado adequado para obtenção do Título de Licenciado em Ciências Sociais e aprovado em sua forma final pelo Curso de Ciências Sociais.

Florianópolis, 21 de Julho de 2022.

Prof^o. Dr^o. Rodrigo da Rosa Bordignon
Coordenador do Curso

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Márcia Grisotti
Orientadora
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof^o. Dr^o. Paulo Henrique Freire Vieira
Avaliador
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof^o. Dr^o. Caetano Kayuna Sordi Barbará Dias
Avaliador
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof^a. Dr^a. Karolyna Marin Herrera
Avaliadora
Universidade Federal de Santa Catarina

Este trabalho é dedicado a todos que, entre resignar-se e indignar-se, escolheram a segunda opção.

AGRADECIMENTOS

O sentimento que me mobilizou até aqui em minha trajetória acadêmica é o de gratidão, aos que vieram antes de mim, abrindo caminho, e aos que virão, fazendo evoluir o conhecimento e o espírito humano. Portanto, corro o risco de ser insuficiente em minha gratidão, mas gostaria de honrar algumas pessoas que, respeitando minhas contradições, aproveitaram este percurso comigo.

Agradeço, em primeiro lugar, à minha mãe, Dona Sissa, lutadora, fiel de seus princípios, defensora, em toda a sua vida, do bem comum. Agradeço pelo apoio nestes cinco anos de graduação, sem o qual eu não teria conseguido concluir. Amo o seu afínco e perseverança, e admiro sua felicidade em formar seus dois filhos no ensino superior, embora sua sabedoria não esteja ligada à títulos, diplomas ou livros.

Agradeço aos meus amigos de alma, cujos caminhos se entrelaçam ao meu, tornando esta trajetória tão mais bela quanto possível. Gratidão ao Josué, por manter em mim viva a chama de um conhecimento que me conecte às pessoas, sempre me levando a pensar no mundo como um todo, do qual sou parte. Gratidão ao Gui, a Naomi, a Fernanda, ao Menezes, a Ana Lima, ao Will, e tantos outros que, com paciência, me cuidaram, me ajudando a perseverar.

Agradeço aos meus amigos de fé, companheiros de vida, que me acompanham há quase uma década. Jana, Roberta, Rosaura, Simone, muita gratidão.

Agradeço ao Núcleo de Estudos sobre Agricultura Familiar por me pegar pela mão e ensinar o caminho das pedras da vida acadêmica e científica, sempre me lembrando o poder do afeto nesse processo. No nome de Maria Ignez Paulilo, nossa matriarca, saúdo a todos!

Agradeço ao Laboratório de Ecologia Humana e Sociologia da Saúde - ECOS por me receber tão bem e me oferecer a orientação que tornou este trabalho possível. Gratidão à Márcia Grisotti por aceitar este desafio.

Agradeço à Prof Cristina e Prof Sandra, que tem responsabilidade direta na minha escolha em ser professor. Agradeço aos meus alunos, por me permitirem exercer tão linda profissão.

Agradeço ao Centro Acadêmico Livre de Ciências Sociais por me ensinar a lutar por aquilo em que acredito. E, por fim, agradeço a todas as comunidades do mundo, por resistirem, sonharem e construírem um outro mundo possível!

A Terra é viva, ela não pode ter dono. Você consegue finalmente ver?

- Davi Kopenawa, xamã yanomami.

RESUMO

A crise socioambiental em nosso planeta chegou a patamares considerados irreversíveis. Neste contexto, desde o século XX, desenvolvem-se estratégias visando a alteração deste quadro, combinando-se no que chamamos de Discurso Ecológico, discurso este construído a partir da ação de movimentos sociais, cientistas e políticos do Norte Global, que disseminam uma visão ecológica de base ocidental e eurocentrada. A educação ambiental, por sua vez, emerge nos 70 do século XX como principal estratégia de conscientização social a fim de mudar o paradigma que produziu tal situação. Portanto, o objetivo deste trabalho é o de compreender as relações entre o Discurso Ecológico e a Educação Ambiental, evidenciando seus limites e contradições, tendo em vista o caráter desenvolvimentista e individualista que ambos evocam. Neste sentido, argumentamos que a teoria dos *Commons*, representada por autores como Elinor Ostrom, Pierre Dardot, Christian Laval e Silvia Federici, possibilita uma reorientação do olhar quanto ao uso dos recursos que chamamos de Bens Comuns, e em como isso pode potencializar processos educativos por meio de uma Educação Ambiental Crítica e Comunitária. Nossa abordagem de pesquisa é sociohistórica, o instrumento metodológico é a revisão bibliográfica e a perspectiva de análise está centrada na teoria interpretativa de Max Weber.

Palavras-chave: Discurso Ecológico; Educação Ambiental; Bens Comuns; Sociologia Ambiental.

ABSTRACT

The socio-environmental crisis on our planet has reached levels considered irreversible. In this context, since the 20th century, strategies have been developed to change this situation, combining in what we call Ecological Discourse, a discourse constructed from the action of social movements, scientists and politicians from the Global North, which disseminate a vision Western-based and Eurocentric ecological Environmental education, in turn, emerged in the 70s of the 20th century as the main strategy for social awareness in order to change the paradigm that produced such a situation. Therefore, the objective of this work is to understand the relationship between Ecological Discourse and Environmental Education, highlighting their limits and contradictions, in view of the developmental and individualistic character that both evoke. In this sense, we argue that the theory of the Commons, represented by authors such as Elinor Ostrom, Pierre Dardot, Christian Laval and Silvia Federici, allows a reorientation of the view regarding the use of resources that we call Commons, and how this can enhance educational processes. through Critical and Community Environmental Education. Our research approach is socio-historical, the methodological instrument is the literature review and the analysis perspective is centered on the interpretive theory of Max Weber.

Keywords: Ecological Discourse; Environmental Education; Commons; Environmental Sociology.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CMMAD - Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento

COM-VIDA - Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida

IBAMA - Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais

ICMBIO - Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade

IPCC - Painel Intergovernamental de Mudanças Climáticas

IPHAN - Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

MEC - Ministério da Educação

OIT - Organização Internacional do Trabalho

ONU - Organização das Nações Unidas

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PNMA - Política Nacional do Meio Ambiente

PPP - Plano Político Pedagógico

PRONEA - Programa Nacional de Educação Ambiental

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 OBJETIVOS	19
1.1.1 Objetivo Geral	19
1.1.2 Objetivos Específicos	19
2. A CRISE SOCIOAMBIENTAL E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL	20
2.1 A CRISE SOCIOAMBIENTAL	20
2.2 OS PRIMEIROS PASSOS DO DESPERTAR AMBIENTAL	25
2.3 EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UMA ESTRATÉGIA	31
2.4 EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO BRASIL	37
2.5 DEBATE ECOLÓGICO E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: VERTENTES E CONTRADIÇÕES	41
2.6 OS DESAFIOS DO EDUCAR COM O AMBIENTE	51
3. DO DISCURSO ECOLÓGICO AOS COMUNS	56
3.1 DE GARRET HARDIN À ELINOR OSTROM	57
3.2 OS COMUNS: AUTO-ORGANIZAÇÃO E AUTO-GESTÃO	63
3.3 O NEOLIBERALISMO E OS COMUNS	69
4. EDUCAÇÃO AMBIENTAL E OS COMUNS	78
4.1 QUE EDUCAÇÃO AMBIENTAL?	79
4.2 OS COMUNS E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA: PRODUZINDO UM ENCONTRO	96
CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
REFERÊNCIAS	118

1 INTRODUÇÃO

As palavras que se seguem refletem de modo objetivo um determinado ponto de vista, algumas perspectivas teóricas e metodológicas e um conjunto de leituras que compreendem a relação entre a construção do discurso ecológico na modernidade, a emergência da educação ambiental como estratégia política e, ao que cabe especificamente a este trabalho, uma análise detida da teoria dos *Commons* e suas possíveis interlocuções com uma crítica sociológica destas temáticas.

Certamente, não se espera desta tentativa um tratado que busca esgotar alguma delas, sob pena de ser insuficiente, ou mesmo uma reflexão detida ponto a ponto, para que não se torne uma mera lista de eventualidades. Estamos interessados nas interações que existem (e as que podem existir) entre fenômenos sociais complexos e o modo como estes são constituídos e, também, atuam sobre os sujeitos. Em se tratando de um debate sobre questões ambientais, buscamos tocar na ferida da modernidade “líquida”, para se utilizar um termo corrente, na qual nos vemos constantemente diante do risco, sem saber exatamente o que fazer com isso.

Como apontam Pereira e Curi (2012), após a Segunda Guerra Mundial, o ocidente passou por uma revisão crítica acerca de seu papel na deterioração das condições de vida das populações humanas e dos seres vivos em geral, fenômeno denominado de “despertar da consciência ambiental”. Uma perspectiva importante, que orientou a formação de grupos interessados, os quais desenvolveram estudos, que geraram políticas públicas e, até à atualidade, montaram e desmontaram uma visão de mundo ambientalmente consciente, embora, e é o que pretendemos desenvolver na íntegra do texto, limitada por contradições exógenas à pauta em si, e constitutivas delas.

Neste sentido, a história oficial do discurso ecológico e de seu efeito mais abrangente no campo das políticas públicas - a educação ambiental, aportam uma série de conferências internacionais, debates crivados por tendências políticas conflitivas, bem como a atuação de movimentos sociais, que produziram a sustentabilidade de um certo espectro consolidado em relação às questões ambientais, mesmo que isso não tenha se traduzido em uma plena mudança das estruturas sociais que viabilizem a convivência harmônica entre os humanos e o seu meio de vida.

O cientista social Fernando Mires (1990), chama atenção sobre o estopim do desenvolvimento de teorias e novas práticas no campo científico e, conseqüentemente,

sociopolítico, que levaram a esta situação de inflexão acerca do processo de degradação ecológica. Segundo o autor, logo após o fim da Segunda Guerra Mundial, especialmente com a avaliação realizada sobre os resultados materiais deste conflito, as grandes potências mundiais sofrem um revés, e rompe-se o que se denominou de “consenso industrialista”. Esta foi uma concepção moderna de que a industrialização poderia eliminar os vários problemas existentes nas sociedades humanas, como a pobreza, a fome, as doenças, a dependência econômica, etc. Seja no bloco capitalista ou no socialista, havia uma convicção de que o controle sobre os recursos naturais/ambientais garantiriam a superação de quaisquer condições adversas. Esta crença, embora tenha chegado a seu ápice no início do Século XX, tem antecedentes históricos que remontam à Revolução Científica e Industrial, em que a intencionalidade de se dominar a natureza tornou-se um ideal.

Como afirma o geógrafo Milton Santos (1992, p. 100), “se, ontem, o homem se comunicava com seu pedaço de Natureza praticamente sem mediação, hoje, a própria definição do que é esse entorno, próximo ou distante, o local ou o mundo, é cheia de mistérios”. Portanto, revela-se aí uma das contradições iminentes da modernidade - a separação radical entre o homem (humano) e seu espaço de vida.

Ao longo da história, até mesmo as ciências humanas e sociais contribuíram para uma visão utilitária dos bens naturais, o que começa a se desmontar com complexas contribuições da geografia e biologia, chamando atenção à crise climática e da perda de biodiversidade, e da antropologia, que trouxe à tona as cosmologias nativas de diversos povos que mantêm relações muito distintas com a natureza.

Um exemplo da desmistificação do ideal dominante é o realizado pelo xamã yanomami Davi Kopenawa junto ao antropólogo Bruce Albert no livro *A Queda do Céu*, que tornou-se célebre no meio acadêmico e político, no qual tecem críticas desde a perspectiva indígena em relação ao paradigma moderno capitalista. Nas palavras do xamã,

Quando falam da floresta, os brancos muitas vezes usam uma outra palavra: meio ambiente. Essa palavra também não é uma das nossas e nós a desconhecíamos até pouco tempo atrás. Para nós, o que os brancos chamam assim é o que resta da terra e da floresta feridas por suas máquinas. É o que resta de tudo o que eles destruíram até agora. Não gosto dessa palavra meio. A terra não deve ser recortada pelo meio. (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p. 484).

Portanto, tomamos como pressuposto que ao tratar sobre o ambiente ou a natureza devemos entendê-la para além do conceito utilitário ainda muito presente, mas, como espaço de vida, como parte da complexa rede de interações de que fazem parte todos os seres vivos,

humanos e não-humanos. Sumariamente, o que identificamos como ambiente ou natureza é o espaço físico e social com o qual nos relacionamos permanentemente enquanto vivemos.

Enquanto a visão dominante começava a rachar-se em torno dos benefícios indefinidos da industrialização e do ideal de crescimento ilimitado, emergiram novas concepções voltadas ao debate ambiental e a outras linguagens de valoração.

A teoria dos *Commons* ou Comuns encontra-se situada nesta inflexão. Com conceitos e ferramentas metodológicos mobilizados pela economista Elinor Ostrom (1990), e diversos outros autores, nos deparamos com uma perspectiva que não pensa a relação com o ambiente pela ótica da separação radical entre homem e natureza, pela via da privatização e transformação da mesma em mera mercadoria, ao mesmo passo que se desloca a ideia de que o Estado deve tutelar de modo radical os bens comuns, dos quais as sociedades fazem uso. Nasce aí, a partir de uma crítica contundente a perspectivas reducionistas e pessimistas em relação à atividade social dos seres humanos, uma concepção baseada na capacidade das comunidades em se organizarem para uma gestão social dos recursos que necessitam.

Como iremos demonstrar, há todo um debate em torno desta inflexão e em como pode-se questionar a visão dominante no discurso ecológico a partir de novas bases teóricas e políticas, evidenciando suas contradições e apontando caminhos. Em especial, este trabalho ocupa-se de refletir sobre a Educação Ambiental, tomando-a em suas diversas correntes (LAYRARGUES, 2006), justamente, buscando fazer estas conexões, encontradas de modo ainda incipiente em outros trabalhos, especialmente nos de viés crítico e popular.

Deste modo, esta pesquisa justifica-se no imbricamento entre duas questões fundamentais. Em primeiro lugar, estima-se que, apesar do avanço considerável das ações educativas voltadas à relação entre os indivíduos e o meio-ambiente, ainda há diversos desafios na implementação destas e carece-se de reflexões críticas sobre qual Educação Ambiental está sendo construída, principalmente, porque há uma multiplicidade de sentidos incorporados nessa conceituação. Como aponta Effting (2007), apesar de haverem princípios bastante consolidados acerca da Educação Ambiental, na prática tais ações encontram uma série de empecilhos burocráticos e humanos que interferem no resultado das incursões, além de que a própria realidade política, muitas vezes, não proporciona o contexto adequado para se repensar as relações entre humanos e o seu meio. Em segundo lugar, também buscamos refletir sobre a perspectiva comunitária na Educação Ambiental, que não interage apenas no ambiente escolar, mas extrapola este, por meio dos espaços não-formais de ensino.

A relevância deste trabalho culmina, justamente, na articulação entre a crítica do discurso ecológico e da Educação Ambiental, e a reflexão sobre possibilidades de se pensar o futuro socioambiental de um modo distinto, o qual constrói-se por meio da prática, coletivamente, em que as novas concepções teóricas sobre os *Commons* possam emergir.

Evidentemente, este trabalho não dispensa as contribuições consolidadas do campo científico que corroboram nossa preocupação quanto à sustentabilidade da vida humana e dos não-humanos, bem como, a crítica estabelecida não pressupõe a negligência em relação aos ganhos que a pauta ambiental já obteve, trata-se mais de um reenquadramento, em tornar o rosto para as relações positivas entre humanos e natureza, beneficiando-se da história comum, e não dos detritos da individualização produzida pelos marcos neoliberais (HARVEY, 2008).

Neste percurso, optamos por uma pesquisa de caráter qualitativo, orientado por uma abordagem sócio-histórica dos fenômenos estudados (FREITAS, 2002), buscando explicitar as dinâmicas e as questões em contexto, de modo diacrônico e sincrônico, a fim de que a investigação assuma uma postura dialética, ou seja, em que se pressupõe o conflito e as contradições como elementos de mudança social. Em razão disso, a investigação bibliográfica, que buscamos realizar, assume um caráter histórico e fenomênico, no qual verifica-se as conexões e os papéis exercidos socialmente nas transformações ocorridas, desnaturalizando e relativizando as dinâmicas observadas, bem como, identifica-se caminhos possíveis de reflexão por entre os textos.

Como aponta Pizzani et al. (2012), a investigação bibliográfica é uma arte da coleta de dados que não é um fim em si mesmo, mas constitui-se como um facilitador para que a pesquisa atinja as expectativas formuladas. No âmbito da construção do conhecimento científico, a reconstrução documental e a enunciação dos referenciais teóricos consolidados do campo contribuem para construção de instrumentos objetivos de análise, impedindo que a pesquisa se restrinja a particularidades, ao proporcionar uma visão histórica e ampla sobre o fenômeno que se pretende observar.

Neste sentido, compreendemos que a perspectiva de análise adotada deve frisar pontos de vista, valores, interesses e crenças que motivam a ação social, produzindo, portanto, o conjunto de relações contraditórias que animam a vida social. A pertinência da concepção teórica de Max Weber (2004), e suas ferramentas conceituais, propiciam a interpretação dos fenômenos estudados, indo além da mera descrição de fatos.

Em se tratando da questão ambiental, a qual é eivada de diversas controvérsias (LAYRARGUES, 2006), tomar como lente de aumento uma concepção interpretativa e valorativa em relação às ações construídas no tecido social tornam este trabalho ainda mais oportuno.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

Compreender as contribuições da Teoria dos Comuns à crítica do discurso ecológico e da educação ambiental na contemporaneidade.

1.1.2 Objetivos Específicos

Analisar o processo de construção do discurso ecológico na modernidade, a partir de suas contradições e problemáticas;

Verificar as relações entre o discurso ecológico e a emergência da educação ambiental, em suas correntes principais;

Descrever a constituição da Teoria dos Comuns na contemporaneidade e suas características;

Identificar as possibilidades críticas da Teoria dos Comuns ao discurso ecológico tradicional e à educação ambiental.

2. A CRISE SOCIOAMBIENTAL E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

2.1 A CRISE SOCIOAMBIENTAL

A Revolução Industrial e a consolidação do capitalismo foram os marcos de um novo modo de relação entre os seres humanos e a natureza na modernidade (PEREIRA; CURI, 2012). Desde o século XVIII, com o processo de cercamentos ocorridos no seio do campesinato inglês (HOBSBAWM, 2015), observou-se a emergência de novas e contraditórias formas de interação do homem com o seu meio de vida.

A problemática em questão revela-se na forma como este sujeito passa a compreender o seu entorno e relacionar-se tecnicamente com ele. A natureza perde seu estatuto sagrado e torna-se uma mercadoria no sentido lato do termo. Diversos autores desenvolveram teorias para explicar este fenômeno, mas, uma reflexão que dá conta de expressar esta dinâmica de estaqueamento está presente no trabalho de Milton Santos, ao afirmar que:

Dentro do atual sistema da Natureza, o homem se afasta em definitivo da possibilidade de relações totalizantes com o seu próprio quinhão do território. (...) se, ontem, o homem se comunicava com seu pedaço de Natureza praticamente sem mediação, hoje, a própria definição do que é esse entorno, próximo ou distante, o local ou o mundo, é cheia de mistérios. (SANTOS, 1992, p. 98/100).

Milton Santos chama atenção ao fato de que nosso modelo social na modernidade, no que tange as relações estruturais entre o humano e o seu meio de vida, é uma contradição imanente deste tempo histórico, que é fio condutor de um processo interpretativo que desconsidera a Natureza, transformando-a em um não-lugar, apenas como repositório de recursos a serem utilizados na trajetória de dominação de si e do outro.

No modo de produção capitalista, como reitera o filósofo Karl Marx (2015), em seus *Manuscritos Econômicos e Filosóficos* de 1844, o homem exerce domínio e explora outro homem em nome da manutenção de relações desiguais de produção, pois, este é produzido dentro desta estrutura. A fim de manter os níveis progressivos de exploração do meio como ente submetido à acumulação primitiva de capital, é importante que aquilo que seja rotulado como Natureza também seja fetichizado como mercadoria, realizando, desse modo, uma dupla exploração, em que homem e Natureza tornem-se o “outro”.

O economista Karl Polanyi (2013) enfatizou em *A Grande Transformação*, que o crescimento do Capital e o delineamento dos processos de exploração próprios de sua concretização exigiram que terra, trabalho e dinheiro deixassem de ser elementos compósitos

do mundo subjetivo e místico no medievo e adquirirem a forma-mercadoria a fim de serem comprados e vendidos, ou seja, se tornassem itens de comércio do “Livre Mercado”.

Rosa Luxemburgo (2021), em um célebre trabalho em que reposiciona a teoria sobre a acumulação de capital, reflete criticamente sobre a dinâmica de apropriação de imensas áreas não-capitalistas como forma de expandir indefinidamente o capitalismo, o que só é possível a partir da transformação do meio de vida em mercadoria dentro do fluxo de produção e comercialização próprio da indústria capitalista. Assim, rompe-se com o metabolismo social que reúne humanos e não-humanos no uso dos recursos disponíveis, em favor da exploração impessoal da Natureza, provocando desequilíbrio e fazendo emergir novas contradições sistêmicas.

Silva (2018) demonstra que, apesar das contundentes críticas a um suposto economicismo do marxismo clássico em sua visão sobre a Natureza, esta corrente filosófica apresentou coerentes contribuições à compreensão do modo de produção capitalista como o mais nocivo ao meio e aos seres que o habitam. Desse modo, enquanto em milhares de anos houve uma simbiose mais ou menos estável entre humanos e natureza, a necessidade de exploração indefinida levou a quebra deste estado de coisas, produzindo uma situação grave de desequilíbrios ecossistêmicos.

Quais os resultados disso? Emergência climática, perda de biodiversidade, escassez de recursos essenciais à vida, insalubridade ecológica, poluição desenfreada, são apenas alguns dos efeitos que compõem a chamada Crise Socioambiental.

Segundo o geógrafo Francisco Mendonça (2003), as temperaturas médias da Terra oscilaram de forma regular com o passar de milhares de anos, porém, nos últimos 200 anos tem ocorrido uma transformação causada principalmente por este modo de vida e consumo das populações humanas que aderiram a modelos de produção insustentáveis, afetando esse fenômeno calórico, contribuindo para o aumento agressivo da temperatura do planeta, o que têm provocado degelo polar, fenômenos climáticos adversos, bem como, e é destacado por ele, condições completamente insalubres a nossa espécie e muitas outras.

A elevação do volume de gases de aquecimento na alta troposfera – derivados em sua quase totalidade das atividades humanas (indústria e agricultura, principalmente) –, associada à destruição da camada de ozônio estratosférico, estaria provocando uma considerável transformação da composição atmosférica e do mecanismo dos gases da mesma. Essa alteração resultaria num aquecimento do ar cujas previsões mais alarmantes acenam para uma elevação da temperatura média do planeta da ordem de 3,5°C a 6°C por volta do ano de 2100, mais elevada que a média do presente, que é de cerca de 16,5°C. (MENDONÇA, 2003, p. 208).

Dados mais recentes apontam para a urgência de se reduzir as emissões de carbono, principalmente, porque 2°C de aumento das temperaturas, que foi o estipulado no Acordo de Paris, em 2014, para as próximas décadas, pode ser fatal para a sustentabilidade da vida humana. Segundo relatório publicado pelo Painel Interamericano de Mudanças Climáticas (IPCC, 2018), a ação humana sobre os ecossistemas precisa ser mitigada rapidamente, pois, suas consequências já podem ser notadas em vários territórios cujas temperaturas oscilaram próximo de 1,5°C, afetando principalmente países pobres, na segurança alimentar e bem-estar de suas populações, provocando migrações e aprofundando os índices de pobreza.

O relatório aponta, entre outras coisas, que este significativo aumento da temperatura com relação ao período pré-industrial, contribui para o agravamento de problemas relacionados à agricultura de subsistência, que é fonte de renda de grande parte das comunidades tradicionais do mundo.

Even modest changes in rainfall and temperature patterns can push marginalized people into poverty as they lack the means to recover from associated impacts. Extreme events, such as floods, droughts, and heat waves, especially when they occur in series, can significantly erode poor people's assets and further undermine their livelihoods in terms of labour productivity, housing, infrastructure and social networks (Olsson et al., 2014). (IPCC, 2018, p. 53).

O que o relatório denuncia, principalmente, é que a reprodução do modelo econômico de desenvolvimento aplicado no mundo moderno tem feito com que, num caminho oposto, milhões de pessoas encontrem-se alijadas desses benefícios, tendo sido receptoras do ônus do avanço da industrialização e da mecanização agrícola. Segundo informações disponibilizadas pelo órgão, além da vida humana, várias espécies animais e vegetais serão profundamente afetadas, relegando porcentagens significativas da biodiversidade à extinção. Somente entre os insetos, os cientistas esperam que 6% sejam eliminados, caso os 1,5°C sejam atingidos em algumas décadas. A situação ainda piora, caso a negligência de diversos países e empresas continue com relação aos problemas socioambientais, e se aproxime de 2°C o aumento da temperatura, o prognóstico é de que quase 20% das espécies deixem de existir. Isso envolve espécies silvestres que, inclusive, cooperam diretamente com a sobrevivência humana, como é o caso das abelhas, importantes aliadas da agricultura.

Este cenário, embora impactante, ainda não recebe a atenção necessária das lideranças mundiais. Apesar de 195 países terem assumido o documento de forma oficial em 2018, o comprometimento nas políticas públicas em seus países ainda é duvidoso e reticente. No caso brasileiro, além da emissão de gases gerado pela indústria e pelos veículos, para Arraes,

Mariano & Simonassi (2012) a problemática ambiental relacionada ao desmatamento dos ecossistemas, em especial da floresta amazônica, são causadores de uma série de agravantes à desestabilização dos ciclos naturais da Terra:

Desde o início da década de 70, altas taxas de desmatamento vêm sendo observadas na Amazônia. Em 1995, a taxa de desmatamento atingiu seu maior nível e, após esse ano, a taxa vem apresentando diferentes oscilações decorrentes de diversas causas, tais como incêndios, comércio de madeiras, expansão de atividade agropecuária, aumento da densidade populacional e incentivos fiscais. Ainda como extensão da consequência, a degradação contribui para a perda de biodiversidade, redução da ciclagem de água e para o aquecimento global, principalmente através das queimadas, ao emitir gases que contribuem para acelerar o processo do efeito estufa. De acordo com a projeção realizada pelo Instituto Nacional de Pesquisa Espacial (Inpe), o desmatamento na Amazônia Legal cresce a um ritmo de mais de 20.000 km² por ano. (ARRAES; MARIANO; SIMONASSI, 2012, p. 120).

Essas oscilações, por sua vez, têm sido resultado de décadas de políticas públicas pouco efetivas para a contenção do avanço predatório do agronegócio sobre o bioma amazônico e os demais biomas no território nacional. Além disso, Pereira & Pauli (2016), tem apontado a íntima relação entre a disputa internacional por terras agricultáveis e o processo de alargamento da fronteira agrícola no Brasil, principalmente no que chamamos hoje de “matopiba”¹, no qual estão implicadas empresas estrangeiras de grande porte.

Os dados são, de fato, alarmantes, e aquilo que convencionou-se chamar de “Crise Socioambiental”, é resultado de uma série de produções históricas: a criação dos grandes complexos industriais na Europa e a replicação de seus modelos em países periféricos, exploração de combustíveis fósseis, o incremento de agrotóxicos na produção agrícola resultante da Revolução Verde implementada desde a década de 50 pelos Estados Unidos, através da ação de corporações agroquímicas, o uso indiscriminado de transgênicos em várias culturas alimentares, a alta densidade demográfica em locais específicos provocando a superação da capacidade de carga, além do lixo gerado a partir do consumo nos países desenvolvidos e em desenvolvimento.

Em 2018, o porta-voz Maimunah Sharif, da ONU-Habitat, programa das Nações Unidas responsável pela construção de estratégias que promovam a urbanização sustentável, declarou que “O volume de lixo no mundo é enorme. Uma parte é reciclada, mas muito (dele) é simplesmente descartado, causando problemas de saúde para as pessoas, seus animais e

¹ Segundo a EMBRAPA, o Matopiba é a união entre territórios de quatro estados do nordeste brasileiro, sendo Maranhão, Tocantins, Piauí e Bahia, que nos últimos anos tem surpreendido por sua capacidade produtiva. Este fenômeno tem sido alvo de pesquisadores, pois, além de ser a expansão de uma nova fronteira agrícola, tem sido locus de novos conflitos socioambientais.

poluindo nosso meio ambiente”, além disso, o órgão informou que 99% dos resíduos gerados advém de produtos com menos de 6 meses de uso (ONU BRASIL, 2018). Em relatório de 2013, da Organização Internacional do Trabalho, evidenciou-se que os mais afetados por esta produção de lixo sem precedentes são os países pobres, pois, devido a legislações pouco específicas, além do poder financeiro de grandes empresas dos países desenvolvidos, aproximadamente 80% do lixo eletrônico é descartado nesses países, entre os quais, a maioria fica na Ásia. Um episódio marcante ocorrido em 2019, foi a devolução de toneladas de lixo da Malásia para países como Estados Unidos e Inglaterra, por violações dos códigos ambientais locais. Contudo, o descarte do lixo produzido em países do centro do capitalismo sob os periféricos continua ocorrendo. Embora em 2019 tenha sido aprovado um compromisso mundial para a redução do consumo de plásticos, com a assinatura de 187 países, os Estados Unidos e o Brasil permaneceram fora deste pacto importante para a redução de danos aos ecossistemas, principalmente, dos países alvo de parte significativa desse lixo.

Um conceito que popularizou-se para descrever esse fenômeno foi o de “racismo ambiental”. Segundo a pesquisadora Selene Herculano (2008), o contexto de injustiça ambiental pelo que passava a comunidade afro americana nos Estados Unidos, produziu mobilizações contra as ações de empresas e governos que, por meio de assimetrias relacionadas a raça e classe, provocavam a degradação ambiental em locais periféricos das cidades estadunidenses. O caso emblemático foi quando uma comunidade de classe média baixa, no estado de Nova York, em 1978, descobriu que o lugar que viviam havia sido construído em cima de um antigo aterro de substâncias químicas e equipamentos bélicos, causadores de problemas ambientais e à saúde humana. Os clamores por justiça ambiental ou contra o “racismo ambiental”, estudado também por Martínez Alier (2007), criaram toda uma corrente ambiental nova que colocou o problema da pobreza e das questões raciais como centrais para o debate ambientalista. Assim, não apenas por serem vítimas, mas, também alijadas dos espaços de decisão sobre o ambiente que vivem, estas comunidades acabam sendo lócus de conflitos socioambientais.

Além disso, como demonstra a ativista indiana, Vandana Shiva (1993, p. 98), é muito comum que os projetos de desenvolvimento à moda do eurocentrismo sejam aplicados sobre populações tradicionais com o pretexto de “remoção da pobreza”, o que na verdade tem um efeito contrário, tornando ainda mais difíceis as condições de vida dessas comunidades que já são historicamente afetadas por processos de acumulação.

2.2 OS PRIMEIROS PASSOS DO DESPERTAR AMBIENTAL

O cenário é, de fato, preocupante. As estratégias de redução dos riscos socioambientais são limitadas, e o tempo de reação é abreviado a cada instante. Contudo, esta situação vem sendo enfrentada há algumas décadas com mais ênfase, principalmente, após o declínio do chamado “consenso industrialista”.

Com os ganhos da industrialização, especialmente no campo militar, sendo questionados no Pós-Segunda Guerra Mundial, por organizações como a ONU, o caminho para uma crítica contundente aos efeitos do desenvolvimento tecnológico foi aberto. O pesquisador Fernando Mires (1990) demonstra que o consenso industrialista, emergente desde o século XIX, passa a ser substituído por uma visão multifocal acerca dos riscos da industrialização à vida humana e à natureza. Constitui-se, assim, um discurso sobre a natureza que recoloca o problema das relações entre os humanos e seu meio de vida.

Mas como qualquer processo histórico, este foi eivado de contradições. Com o avanço das forças produtivas na Europa e a disseminação de ideias relacionados à industrialização, aumentou-se gradativamente a confiança de que a tecnologia poderia superar todos os limites da insignificância humana perante o Universo, aprimorando seus conhecimentos e habilidades a fim de possibilitar o domínio sobre a Natureza. Nesta altura, em que os resultados da 1ª Revolução Industrial são fortemente aclamados, vê-se os primeiros sinais de que a capacidade técnica da industrialização poderia levar a determinados conflitos.

Em seu livro *A Acumulação do Capital*, Rosa Luxemburgo (1970) encara o importante desafio de avançar a teoria marxista em relação à análise das disputas sociopolíticas em torno da expansão do ganho de capital. A autora fornece base para uma série de estudos posteriores sobre o caráter cumulativo que está presente no cerne da industrialização capitalista e em como isso afeta de forma decisiva regiões não-capitalistas da sociedade humana. Ao demonstrar que o imperialismo é o braço político do capitalismo industrial, evidencia que as noções liberais que fundamentam a modernidade encontram-se com seus limites estruturais à medida em que o crescimento indefinido da acumulação capitalista é interrompido pelos interesses de outras nações. Está em xeque a situação geopolítica global, na qual a revolta das colônias e os processos de descolonização e de eliminação do trabalho escravo como modelo predominante na periferia do capitalismo exige novas modalidades de exploração.

A conclusão deste livro antecipa de modo interessante o que se desenhava no campo internacional: As duas grandes guerras mundiais. É evidente que qualquer conflito dessas proporções é multicausal, no entanto, a necessidade de ampliação de domínio político e econômico, e os processos de territorialização realizados pelos países epicentro do conflito, deixam nítida a tese abordada pela autora de que o campo militar, o qual se desenvolve potentemente durante as guerras, é onde a acumulação capitalista encontra-se realçada. Nas relações entre os países do centro capitalista e a periferia global, a autora afirma que “dessa maneira o imperialismo faz que a catástrofe, como forma de vida, retraia-se da periferia da evolução capitalista para o seu ponto de partida.” (LUXEMBURGO, 1970, p. 514).

Basear-se nesta abordagem é importante para construir o percurso do Despertar Ambiental no ocidente, especialmente, porque são os mesmos países que fomentaram a industrialização e os grandes conflitos internacionais que tornaram-se zeladores de um novo plano humanista e eco-consciente.

O processo de declínio do consenso industrialista no Ocidente (MIREN, 1990) coincide com a fundação de organismos multilaterais como a Organização das Nações Unidas e o Banco Mundial, além da construção de novos tratados internacionais que organizam a geopolítica dali em diante. Consideramos que o marco traumático do fim da Segunda Guerra Mundial tenha se tornado um catalisador de um novo conjunto de ideias acerca da modernidade, da industrialização e dos benefícios da tecnologia no campo militar. No entanto, é importante ressaltar que os processos que constituem a Europa como centro do liberalismo democrático e da sustentação da paz internacional são produto de um esforço conjunto dos países aliados da Segunda Guerra Mundial em passar a limpo a história do conflito e criar um ponto zero para a criação de um paradigma de desenvolvimento e civilidade que os posiciona-se como o ideal político.

O Tribunal de Nuremberg, instância de exceção construída pelos Aliados (URSS, Estados Unidos, Inglaterra e França), julgou os maiores líderes da Alemanha Nazista entre 1945-1946, com o objetivo de legitimar o processo de reconstrução da legalidade e da justiça na Europa, além de dar início de uma nova era democrática, que culmina com a promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948 (ONU, 2020).

Este documento foi assinado por 40 países originalmente, e nos dias de hoje é assumido por 193 países que compõem a Organização das Nações Unidas - ONU. Entre os seus efeitos esteve a criação, no âmbito dos Estados nacionais, de diversas legislações

comprometidas com a defesa dos Direitos Humanos e a construção de políticas sociais que ampliassem a cidadania dos indivíduos. Em um primeiro momento, o debate ambiental ainda não foi decisivo, inclusive, não havendo nenhuma menção específica na Declaração. Embora a degradação do meio-ambiente fosse uma realidade durante a Guerra, promovidas pelos avanços da Segunda Revolução Industrial, relacionadas à química, um olhar mais atento sobre o ambiente torna-se realidade apenas nos anos 60 do século XX, principalmente após a criação do Clube de Roma², em 1968.

É importante mencionar que, o fato do despertar para degradação ecológica ser relativamente tardio no contexto do Norte Global, está relacionado ao ônus deste fenômeno ser acumulado pelos trabalhadores, principalmente nos países pobres (CAMARGO, 2007). As elites começam a se organizar, e a comunidade científica passa a construir um novo paradigma ao passo de que as evidências da Crise Socioambiental atingem o sistema econômico e sua capacidade produtiva.

Enquanto a visão dominante começava a rachar-se em torno dos benefícios indefinidos da industrialização e do ideal de crescimento ilimitado, emergiram novas concepções voltadas ao debate ambiental e a outras linguagens de valoração.

Com o objetivo de defender algumas áreas como paraísos verdes em territórios sob processo de exploração, diversos países do Norte Global, iniciando pelos Estados Unidos, criaram diversos parques florestais, intuindo manter parte da natureza intocada pelo ser-humano (DIEGUES, 2001). Assim, forma-se uma corrente de pensamento identificada como conservacionismo, que se consolida ao longo do século XX, com base em noções ecológicas limitadas, que ignoravam a possibilidade de participação coletiva das comunidades nos processos de cuidado dos bens comuns, como as águas, os minérios, as matas, etc. (MARTÍNEZ-ALIER, 2007).

Esta concepção passa a fundar escolas de pensamento e desenvolver um conjunto de conceitos, práticas e saberes que deságuam nas primeiras conferências internacionais sobre o meio-ambiente, em que esta questão deixa de ser tratada lateralmente, tomando a centralidade. Ainda que, sob um viés conservador, pragmático ou romântico, não se pode negar que há uma

² Clube de Roma é o título atribuído a um grupo de cientistas e empresários de diferentes áreas que sistematizaram pela primeira vez um conjunto de argumentos contrários à industrialização progressiva e o crescimento demográfico, apontando seus efeitos preocupantes sobre a natureza. A organização foi fundada em 1968, em Roma, capital italiana, e suas atividades seguem ativas até à atualidade, como importantes interlocutores da opinião pública sobre a questão da sustentabilidade.

contribuição importante de movimentos naturalistas, *hippies* e pacifistas, bem como do Clube de Roma, para o impulso da pauta ambiental em um nível global.

Especificamente em 1972, na capital sueca, realiza-se o primeiro grande encontro com a intenção de sensibilizar a comunidade internacional (perspectiva que se prolifera com a consolidação das Nações Unidas) a deter o crescimento da degradação ecológica, relacionando-a enfaticamente ao desenvolvimento econômico. A Conferência de Estocolmo é o marco fundante e definitivo do ambientalismo.

Com a presença de chefes de estado e representantes de 113 países, mais centenas de organizações e associações do terceiro setor, a Conferência foi crivada pelo conflito entre a necessidade de se controlar a escalada do uso insustentável de recursos renováveis e não-renováveis e os interesses relacionados ao crescimento econômico por meio da industrialização. Apesar das contradições, deste evento surge o primeiro documento que considera o direito a um meio ambiente de qualidade para todos os seres humanos. A Declaração de Estocolmo foi adotada pelos Estados-parte em 6 de junho de 1972, cuja importância nota-se no avanço da pauta ambiental com esta perspectiva humanista nas legislações da maioria dos países do mundo.

Em 1982, iniciando a tradição decenal, realizou-se a Conferência de Nairobi, capital queniana, com a intenção de se avaliar os avanços realizados nas medidas para a contenção da degradação ambiental. Ainda sob um paradigma desenvolvimentista, vários países do chamado “Terceiro Mundo” foram duramente criticados por esforços insuficientes relacionados à mudança na matriz econômica. Esta é uma contradição que emerge frequentemente nestes eventos, evidenciando o conflito existente entre a necessidade de se manter o nível produtivo para atender à população e a urgência relacionada à biodiversidade e ao clima.

Na esteira de debates ambientais que passaram a incorporar o cenário empresarial, governamental e do terceiro setor, em 1992, realizou-se a Conferência ECO+92, na cidade do Rio de Janeiro, Brasil. A redemocratização recente, a Constituição Cidadã e os olhos do mundo sobre o Bioma Amazônico proporcionaram um excelente cenário para impulsionar o debate ambiental interno e externamente. Muito influenciados pelo documento *Nosso Futuro Comum*, escrito em 1987, pela ex-primeira ministra norueguesa, Gro Hargem Brundtland, os debates geraram um consenso em torno do conceito de “desenvolvimento sustentável”, uma espécie de prisma que objetivou sanar as tensas e sinuosas discordâncias em relação às

necessidades dos países em desenvolvimento e do planeta. Mais uma vez, como apontam Freitas, Nunes & Nélsis (2012), constitui-se uma ênfase a-histórica e asséptica neste debate, obscurecendo interesses e conflitos de caráter econômico essenciais para que se avance na questão ambiental. O relatório vigente, apesar de dar um sentido global para os problemas que até então eram tratados muito localmente, por conta da soberania dos Estados, insinua que a densidade demográfica tem relação direta com a degradação ambiental, ignorando outros aspectos relacionados à matriz energética, às desigualdades estruturais e ao modelo de produção capitalista.

Segundo o antropólogo Gustavo Lins Ribeiro (1991), o desenvolvimento sustentável constituiu-se com uma nova ideologia ou utopia, que visa substituir as concepções modernas de desenvolvimento que se viram insuficientes e obtusas com o fim da Guerra Fria. Neste contexto, preserva-se a matriz, com as contradições do modo de produção, acrescentando-lhe apenas um qualificador, cuja imprecisão conceitual demonstra a necessidade de uma crítica ao enfoque que foi atribuído aos processos ecológicos, sublimando a questão política, econômica e social das relações entre os seres humanos e o ambiente (VENTURA; SOUZA, 2010).

Neste sentido, também podemos citar a certa banalização que o termo adquiriu no debate público, impedindo que este se torna-se um conceito operacional de fato útil para que se estudasse e discutisse questões de ordem econômica, de uma forma ecologicamente responsável. A disseminação do “desenvolvimento sustentável” acabou por criar uma acriticidade a respeito dos níveis de desenvolvimento, e uma incerteza quanto ao que significa ser sustentável, possibilitando que qualquer iniciativa assuma tal conceito sem que se reflita sobre seu uso.

Nas décadas que se seguem, outras Conferências foram realizadas como a de Joanesburgo, em 2002, em que um dos principais temas foi a tecnologia e o terrorismo internacional. Em 2012, a Rio+20, realizada novamente no Brasil, trouxe à tona os resultados das medidas implementadas pelos Estados-parte, renovando as pactuações. Nos dias de hoje, 50 anos depois da Conferência de Estocolmo, diversos passos foram dados, porém, à luz da crise climática e com posições conservadoras de diversos países na área ambiental, em especial dos Estados Unidos, avanços significativos ainda são contidos.

Em 2021, às vésperas do aniversário de 50 anos da primeira grande conferência ambiental internacional, a ONU realiza seu primeiro evento ambiental na pandemia de

COVID-19, a COP26, Conferência dedicada ao Clima, realizada em Glasgow, na Escócia. Pela primeira vez, a presença de lideranças e coletivos indígenas, principalmente do Sul Global, foi decisiva e trouxe contribuições significativas aos debates realizados, além de alcançar determinadas conquistas coletivas em termos de recursos para iniciativas ecológicas nos territórios indígenas.

A presença e as propostas dos povos indígenas realmente destoam dos históricos participantes dos eventos, especialmente pela situação dramática a ser debatida, com vieses tão comedidos dos governantes e corporações em enfrentar a Crise Socioambiental. O tom de resistência, combinado a uma perspectiva crítica das relações entre humanos e não-humanos no sistema econômico capitalista provocou desconforto, mas trouxe à tona a necessidade de estratégias mais ousadas (TERENA, 2022).

Diversas pautas apresentadas, e muitas expectativas criadas, foram deslocadas com a realização do evento, causando decepção à comunidade científica e aos ativistas ambientais, o que levou a diversas organizações manifestarem-se publicamente contrárias ao saldo do evento. Carolina Genin & Caroline Frasson (2021) mencionam que a meta de redução da emissão de carbono, por conta do aumento de 1,5°C da temperatura do Planeta, ainda não foi alcançada e, parece que as propostas apresentadas não coincidem com esta urgência. Em outro sentido, a questão do desmatamento das florestas também foi questão polêmica, pois, acordou-se entre 113 países, liderados pela Inglaterra, incluindo o Brasil, a cessação do desmatamento em menos de 10 anos, no entanto, o pouco esforço do governo brasileiro para tal, com o agravante da liberação dos garimpos em terras indígenas, atestam um discurso que não corresponde à prática. Além disso, debateu-se muito sobre o mercado de carbono, como estratégia de equilíbrio ecossistêmico, firmando-se regras que regulam a atividade. Porém, destaca-se que desde os anos 90 do século XX já existem críticas contundentes a esta iniciativa, em razão de seus benefícios refletirem mais os interesses das corporações que lucram, do que as necessidades da biodiversidade e das comunidades que habitam esses territórios (LOHMANN, 1999).

No ano de 2022, realiza-se o evento “Uma Terra Só”, em razão dos cinquentenário da Conferência de Estocolmo. Após o lançamento do último relatório do IPCC, em fevereiro de 2022, intitulado *Climate Change: Impacts, Adaptations and Vulnerability*, o contexto de debate sobre a questão ambiental torna-se ainda mais crítico e urgente. Com um detalhamento de dados das diversas regiões do planeta, o relatório demonstra que a adaptação às situações

insalubres devem ser uma realidade desde já, pois, o aumento da temperatura do Planeta em mais de 1°C já é um fato em todo o mundo, com consequências devastadoras nas regiões polares. Como temos ciência, há algumas décadas as secas severas, chuvas torrenciais e o aumento do nível do mar são condições que se tornaram lugar comum, no entanto, o agravamento desta situação poderá levar a uma insegurança hídrica global, desnutrição em massa em razão das perdas na agricultura, além de extinções de biodiversidade jamais vistas em período de tempo tão breve.

Como mencionado, as estratégias apresentadas nos últimos grandes encontros ainda são comedidas ou atendem a interesses econômicos mais que aos ecológicos, o que não é compatível com a urgência climática que assistimos. Deste modo, recupero o pensamento do xamã yanomami, Davi Kopenawa, que denuncia:

Quando falam da floresta, os brancos muitas vezes usam uma outra palavra: meio ambiente. Essa palavra também não é uma das nossas e nós a desconhecíamos até pouco tempo atrás. Para nós, o que os brancos chamam assim é o que resta da terra e da floresta feridas por suas máquinas. É o que resta de tudo o que eles destruíram até agora. Não gosto dessa palavra meio. A terra não deve ser recortada pelo meio. Somos habitantes da floresta, e se a dividirmos assim, sabemos que morreremos com ela. Prefiro que os brancos falem de natureza ou de ecologia inteira. Se defendermos a floresta por inteiro, ela continuará viva. Se a retalharmos para proteger pedacinhos que não passam da sobra do que foi devastado, não vai dar em nada de bom. Com um resto das árvores e dos rios, um resto dos animais, peixes e humanos que nela vivem, seu sopro de vida ficará curto demais. Por isso estamos tão apreensivos. Os brancos se puseram hoje em dia a falar em proteger a natureza, mas que não venham mentir para nós mais uma vez, como fizeram seus pais e seus avós. (ALBERT; KOPENAWA, 2015, p. 484).

Embora o despertar da consciência ambiental representa um importante avanço no Ocidente (PEREIRA; CURI, 2012), contribuindo para a construção de ações de mitigação da Crise Socioambiental, essa depara-se com os limites estruturais dos processos de acumulação de Capital que fundamentam o sistema econômico vigente. Mudanças estruturais são, obviamente, difíceis, e interessa pensar de que forma subjetivamente os indivíduos e suas redes sociais são construídas, tentando identificar de que maneira este despertar reflete-se em algo mais que a proteção de camadas ou parte de um ambiente fragmentado, como estabelece a crítica do xamã.

2.3 EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UMA ESTRATÉGIA

A construção do Meio-Ambiente como questão-problema na contemporaneidade e o discurso ambiental como dispositivo de construção de políticas estatais e de iniciativas

corporativas, bem como da emergência de novas formas de ativismo, acarretaram em mudanças importantes do ponto de vista da oficialidade do trato com o ambiente, embora estes esforços ainda sejam limitados e permeados de contradições devido aos contextos internos das sociedades industrialistas.

Como aponta Fernando Mires (1990), a questão ecológica sempre foi eminentemente política e, mesmo que no contexto europeu houvesse um movimento ambiental pujante e com resultados práticos nas políticas públicas, em países da periferia do capitalismo houve uma resistência muito maior. Especialmente nos países cujos regimes militares implementaram políticas de desenvolvimento econômico baseados na construção civil e no fortalecimento da indústria primária, a pauta ambiental enfrentou enormes dificuldades em se constituir.

Assim, podemos falar de avanços descompassados nesta pauta e, principalmente, em seus efeitos práticos. Assim como ocorreu com os Direitos Humanos, os artigos da Conferência de Estocolmo e os acordos atrelados a eles foram incorporados de maneira confusa nas legislações nacionais, ou letargicamente, quando não assumidos apenas de forma retórica por seus líderes em busca de recursos internacionais.

Neste sentido, mudanças estruturais até à atualidade são bastante tímidas. Uma estratégia que obteve uma repercussão um pouco mais favorável foi a Educação Ambiental. Historicamente, vimos no Norte Global e, em seguida, no restante do mundo, uma difusão significativa da escolarização, e os Estados Nacionais passaram a investir em peso nesta área sob a égide de teorias econômicas e políticas que advogam a escolaridade como um indicador importante de desenvolvimento. O cientista político Adam Przeworski (1989) explora a relação entre o desenvolvimento do capitalismo e as lutas sociais empreendidas por movimentos e partidos de esquerda, principalmente, na Europa, e demonstra como a educação pública e gratuita tornou-se uma importante bandeira e política do Estado, a partir da qual se estruturaram novas sociabilidades e processos de formação da identidade política.

Assim, paulatinamente a educação em sua forma escolar tornou-se um fenômeno consistente na realidade europeia, e esta torna-se espaço de disputas por mudanças a partir de diferentes grupos de poder e interesse. A pesquisadora Maria Alice Nogueira (1990) explica que nos anos 60 e 70 do século XX ocorreu um duplo fenômeno nos países europeus que favoreceram o processo de institucionalização do “educar” como algo paradigmático nas

sociedades do primeiro mundo. Em primeiro lugar, o denominado *baby boom*³ ocorrido na Europa trouxe esta necessidade específica de ampliação do sistema escolar, desde a primeira infância, aliado à massificação e obrigatoriedade da escola. Neste sentido, a educação torna-se espaço privilegiado da disseminação de informações, saberes e práticas, e o currículo, neste contexto, é objeto de disputa pelos grupos sociais (YOUNG, 2007).

A Educação Ambiental, portanto, torna-se estratégia de conscientização acerca deste despertar ambiental, buscando promover as ideias estabelecidas pelo debate dos grandes encontros internacionais em espaços de circulação do conhecimento, como são as escolas e as universidades. A promoção desta como uma diretriz política de impacto, demonstra a consolidação de uma perspectiva crítica acerca da Crise Socioambiental. Como aponta Ramos (2001, p. 2002):

Diante do reconhecimento mundial da complexidade crescente dos problemas que afetam o meio ambiente, a expressão educação ambiental impregnou não só o ideário político, como também passou a ocupar destaque no contexto pedagógico desde o início dos anos 70. Nas últimas décadas a vinculação da educação ambiental à obtenção de determinados valores, habilidades e atitudes é reconhecida desde a Conferência de Estocolmo/1972, evocando a necessidade de uma consciência “esclarecida” do indivíduo em sua relação com a natureza e o meio ambiente para a sua preservação e conservação.

Seguindo o modelo das conferências ambientais, realizou-se em Tbilisi, na Geórgia, o primeiro grande encontro de Educação Ambiental da história. A Conferência Intergovernamental de Educação Ambiental aconteceu no ano de 1977 e instituiu de forma definitiva esta modalidade educacional como central para a mitigação dos problemas ambientais. Segundo o documento final do evento, a Educação Ambiental é:

o resultado de uma reorientação e articulação de diversas disciplinas e experiências educativas que facilitam a percepção integrada do meio ambiente, tornando possível uma ação mais racional e capaz de responder às necessidades sociais. (DIAS, 2010, p. 107).

Antes desta conferência, a Carta de Belgrado⁴ já havia declarado que as desigualdades, a pobreza e os problemas ecológicos estavam relacionados, o que exigia uma tomada de consciência acerca destas problemáticas, fundamentando as ações dos indivíduos e grupos

³ *Baby boom* é um termo utilizado para caracterizar o aumento significativo das taxas de natalidade em diversos países do Norte Global após o fim da Segunda Guerra Mundial.

⁴ A Carta de Belgrado foi um documento gerado a partir dos debates realizados na Conferência de Belgrado, realizada na Iugoslávia (atual Sérvia), em 1975. A Conferência realizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO teve um papel importante no reconhecimento de problemas como a fome, a pobreza e a exploração do trabalho no contexto dos países capitalistas e socialistas. A Educação Ambiental figurou como uma plataforma fundamental para a resolução destas questões.

sociais em uma responsabilidade crítica. Como aponta o documento, o objetivo da Educação Ambiental deve ser:

Formar uma população mundial consciente e preocupada com o meio ambiente e com os problemas associados e que tenha conhecimento, aptidão, atitude, motivação e compromisso para trabalhar individual e coletivamente na busca de soluções para os problemas existentes e para prevenir novos. (CARTA DE BELGRADO, [1975] 2017, s/p).

Após Tbilisi, diversas iniciativas governamentais foram promovidas com o intuito de instrumentalizar esta estratégia. É notável que houve um processo de ampliação da conscientização ambiental. A mídia, os partidos políticos e movimentos sociais tiveram papel fundamental na construção de um chamado discurso verde. No entanto, nesta história houveram diversas contradições, tendo em vista que as resoluções aprovadas e acordos firmados, em grande parte, refletiam as posições da comunidade científica e de ativistas organizados, mas, na realidade prática dentro de cada país sempre existiram resistências à incorporação de novos modelos de relação humano-ambiente e de políticas de conscientização ambiental.

Em grande medida, havia uma ideia de que restringir ao âmbito educativo as propostas ambientalistas não traria tantos riscos às estruturas econômicas que dependiam da exploração ambiental. Por conta disso, realiza-se em 1987, como resposta a este e outros desafios, a Conferência de Moscou, na ex-URSS, com a participação de mais de 300 especialistas de diversos países, com o objetivo de fundamentar uma estratégia internacional focada na formação de educadores ambientais, buscando organizar uma frente consistente que pudesse impactar de modo significativo as decisões políticas. Este é um momento de abalos sísmicos da geopolítica global, devido ao declínio da União Soviética, aos processos de redemocratização em diversas partes do mundo, e o fim das últimas colônias europeias na África. Portanto, o evento foi ainda mais importante, devido à ênfase dada à necessidade de cessação da Guerra Fria, à contrariedade ao armamentismo e à implementação de políticas econômicas que eliminasse as enormes desigualdades entre os países centrais e os periféricos.

O decênio seguinte talvez tenha sido o mais proeminente na área ambiental e, conseqüentemente, da educação ambiental. Enquanto os diversos especialistas presentes nestas conferências realizavam projetos e fomentaram o debate no âmbito de seus países, organismos multilaterais e empresas passavam a abarcar a temática da sustentabilidade, por conta, principalmente, do Relatório Brundtland, que cunha o conceito de desenvolvimento

sustentável e abre caminho para um novo conjunto de conceitos e práticas que delineiam as políticas ambientais dali em diante.

Em 1992, na Conferência ECO+92, novamente a temática da educação ambiental ganhou espaço. A Agenda 21, documento desenvolvido a partir do evento, possui dois capítulos centrais para o reconhecimento das crianças e jovens como sujeitos políticos do debate ambiental contemporâneo. No capítulo 25, indica-se que os jovens devem ser atores das transformações necessárias nas relações entre humanos e ambiente, por meio, principalmente, da “promoção do papel da juventude e de sua participação ativa na proteção do meio ambiente e no fomento do desenvolvimento econômico e social” (CÂMERA DOS DEPUTADOS, 1995, p. 369). Estima-se, segundo o documento, que a juventude representa mais de 30% da população mundial, sendo que são, em grande parte dos lugares, aliados dos espaços de poder. Assim, a conferência estabeleceu que mecanismos de participação, diálogo com as instâncias representativas da juventude, e a inclusão de seus representantes nos fóruns e grandes eventos ambientais são componentes indispensáveis no quadro de reorganização institucional para fazer avançar os objetivos de desenvolvimento sustentável construídos no evento.

Assim, o capítulo desenvolve a responsabilidade do Estado em garantir que os processos de escolarização reflitam esta necessidade. Segundo o capítulo 25, em seu parágrafo 9, os Governos que assumem o documento devem:

Assegurar o acesso de todos os jovens a todos os tipos de educação, sempre que apropriado, oferecendo estruturas de ensino alternativas; assegurar que o ensino reflita as necessidades econômicas e sociais da juventude e incorpore os conceitos de conscientização ambiental e desenvolvimento sustentável em todo o currículo; e ampliar a formação profissional, implementando métodos inovadores destinados a aumentar os conhecimentos práticos, tais como a exploração do meio ambiente; (...) (CÂMERA DOS DEPUTADOS, 1995, p. 370).

Em um mesmo sentido, o capítulo 36 da Agenda 21 reitera essa responsabilidade, inspirado na Conferência de Tbilisi, e determina que:

O ensino, o aumento da consciência pública e o treinamento estão vinculados virtualmente a todas as áreas de programa da Agenda 21 e ainda mais próximas das que se referem à satisfação das necessidades básicas, fortalecimento institucional e técnica, dados e informação, ciência e papel dos principais grupos (...) (CÂMERA DOS DEPUTADOS, 1995, p. 429).

O capítulo está organizado de modo que suas resoluções reflitam três áreas estratégicas a serem incorporadas segundo a realidade de cada país. Em primeiro lugar a Reorientação do ensino no sentido do desenvolvimento sustentável, garantindo assim que os currículos

escolares reflitam a urgência da Crise Socioambiental e favoreçam a reflexão crítica acerca de suas causas e efeitos, promovendo a conscientização de crianças e adolescentes acerca de suas práticas. Em segundo lugar, o aumento da consciência pública, configurando, desse modo, uma Educação Ambiental que não se restrinja ao ambiente escolar, mas que envolva os diversos atores institucionais e a população nesta reorganização. Por fim, em terceiro lugar, a Promoção do Treinamento, garantindo que, as políticas institucionalizadas de ensino encontrem profissionais e práticas didáticas adequadas para sua efetivação.

Em grande medida, a Educação Ambiental como estratégia de mitigação da Crise Socioambiental passa a ter centralidade internacional, apenas na Conferência de 1992, no Rio de Janeiro, formando a partir de então uma corrente de opinião e formulação de ideias, teorias e agendas de pesquisa envolvendo os diferentes atores sociais e as dimensões da vida coletiva a partir do contexto escolar.

Partindo deste evento, os encontros seguintes aprofundaram as temáticas e buscaram avaliar constantemente o avanço das medidas propostas conforme cada realidade nacional. Em 1997, completando 20 anos de debate sobre a Educação Ambiental, realiza-se em Tessalônica, na Grécia, a Conferência Internacional em Ambiente e Sociedade: Educação e Conscientização Pública para a Sustentabilidade, em que se produz uma crítica aos passos ainda curtos em relação à implementação das resoluções anteriores.

Os desdobramentos destes eventos, e de alguns posteriores, podem ser notados na construção sucessiva de políticas ambientais que levam em consideração a educação como plataforma essencial na implementação das propostas, afinal, entende-se que as mudanças culturais tão importantes para deter o avanço dos problemas ecológicos têm na escola seu principal desencadeador.

Em 2012, na comemoração de 20 anos da ECO+92, a educação novamente figura como elemento importante para o desenvolvimento sustentável. Segundo as partes do acordo no documento firmado na Conferência Rio+20:

Nós reconhecemos que o acesso de todos à educação de qualidade é uma condição essencial para o desenvolvimento sustentável e à inclusão social. Nos comprometemos com o fortalecimento da contribuição de nossos sistemas de educação na busca do desenvolvimento sustentável, inclusive através de um melhor treinamento e desenvolvimento curricular dos educadores. Nós convocamos as universidades a se tornar em modelos das melhores práticas e transformação ao dar um exemplo de sustentabilidade de suas instalações em seus campi e ensinando desenvolvimento sustentável como um módulo em todos os cursos. Desse modo, práticas sustentáveis se tornarão uma parte integrante do aprendizado e da ação. (ONU, 2015 [2012], p. 17).

2.4 EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO BRASIL

Como observado, o Brasil é palco de uma longa trajetória de debates ambientais importantes. Entre conferências, eventos, acordos e documentos, nos destacamos internacionalmente por uma vocação política ao discurso verde, embora isto possa ser questionado mediante as ações tomadas nos últimos anos em relação à preservação dos ecossistemas e os direitos dos povos originários.

No Brasil, a Educação Ambiental repercutiu alguns anos mais tarde que em outros países, devido à perspectiva assumida pelo regime durante a Ditadura Civil Militar, existente de 1964 a 1985. É importante lembrar que neste período ocorrem os primeiros eventos internacionais sobre a causa ambiental, o que coloca nosso país em uma posição bastante vulnerável e periférica, tendo em vista a orientação desenvolvimentista do governo, e as políticas nada favoráveis à preservação ambiental.

Embora existissem algumas iniciativas locais de enfrentamento a processos de exploração dos biomas, especialmente amazônico e na mata atlântica, é apenas nos anos 80 do século XX que a discussão ambiental ganha estatuto político em nível nacional a partir da emergência de um novo modelo democrático em oposição ao autoritarismo de aproximadamente 20 anos.

Os anos 80 no Brasil foram os anos da “abertura” que se seguiu ao fim do regime militar, onde se destaca o movimento pelas “diretas já” em 1984. É uma década de esperança onde se aposta na reconquista dos direitos civis e políticos e no avanço dos direitos sociais, uma luta que deu o tom ao processo Constituinte. Os novos movimentos sociais reforçaram, nesse contexto de abertura e “empoderamento” da sociedade civil, a ampliação da esfera pública. Com a inclusão, no rol das lutas sociais, de uma série de “novos direitos” - direito ao meio ambiente, direito das mulheres, direito a livre escolha sexual, direito a informação, entre outros - estes movimentos instituem novas esferas de legitimação, sensibilidades, sociabilidades, que alimentam um certo ideário existencial e político de corte emancipatório e autonomista. (CARVALHO, 2001, p. 47).

A construção deste novo Brasil foi marcada pelo ativismo de diversos movimentos, entre eles, o ambientalista. A sua efervescência foi tão significativa que a Constituição Cidadã de 1988 refletiu diversos dos grandes debates ambientais internacionais, mesmo que durante o período que as resoluções haviam sido formuladas não houvesse liberdade civil no país para tal engajamento. Dessa forma, prepara-se um arranjo institucional democrático que privilegia participação cidadã, qualidade do financiamento para as políticas, e a transversalidade entre

elas, a fim de se alcançar os objetivos de mudança paradigmática contidas no ideário dos constituintes e das camadas sociais que representavam.

Apesar das críticas pertinentes aos limites e contradições da Constituição de 1988, principalmente pelo legado da ditadura ainda latente e a participação de *lobbies* de interesse privado em sua formulação (REIS, 2019), é inegável os avanços que esta acarretou ao cenário de promoção da igualdade social, incluindo-se nisso a participação política na mudança dos paradigmas ecológicos na realidade brasileira.

Nos anos posteriores à Constituição, diversas leis, decretos e portarias foram necessárias para a efetivação dos direitos e deveres dos cidadãos relacionados ao cuidado da Natureza. Com a criação, em 1992, do Ministério do Meio Ambiente, o debate institucional e as relações com a sociedade civil organizada passam a ser capitaneadas por esta estrutura oficial.

A legislação mais marcante, pré-Constituinte, que definiu algumas políticas importantes em relação à preservação ambiental foi a Política Nacional do Meio Ambiente, instituída pela Lei 6.938 de 1981, período em que iniciou a abertura política no país. Entretanto, diversos dos dispositivos presentes na Lei foram levados à sério apenas após as regulamentações seguintes. Nesta política, a questão educacional surge de forma discreta e pouco resoluta, no inciso X do Artigo 2º, em que afirma-se que a PNMA deve seguir o princípio da: “educação ambiental a todos os níveis de ensino, inclusive a educação da comunidade, objetivando capacitá-la para participação ativa na defesa do meio ambiente” (BRASIL, 1981, s/p).

Apesar dos avanços conseguintes, apenas nos anos 90 do século XX a Educação Ambiental passa a ser encarada com a importância que possui. Em 1994, final do governo Itamar Franco, criou-se o Programa Nacional de Educação Ambiental- ProNEA, com o intento de “desenvolver ações capazes de assegurar, no âmbito educativo, a integração equilibrada das dimensões da sustentabilidade com desenvolvimento do país. Com isso, busca incentivar a participação social na construção de uma melhor qualidade de vida por meio da conservação ambiental.” (MEC, 2022). Além disso, o Programa, desde seu princípio, bem como nas edições seguintes, organizou-se de modo a integrar as ações entre Ministério do Meio Ambiente e Ministério da Educação, tendo em vista a necessidade de articular as duas dimensões em que a política influencia diretamente. Portanto,

O ProNEA representa um constante exercício de transversalidade, criando espaços de interlocução bilateral e múltipla para internalizar a educação ambiental no conjunto do governo, contribuindo assim para a agenda transversal, que busca o diálogo entre as políticas setoriais ambientais, educativas, econômicas, sociais e de infra-estrutura, de modo a participar das decisões de investimentos desses setores e a monitorar e avaliar, sob a ótica educacional e da sustentabilidade, o impacto de tais políticas. Tal exercício deve ser expandido para outros níveis de governo e para a sociedade como um todo. (ICMBIO, 2022, s/p).

Em 1999, ocorreu uma importante evolução deste processo com a Lei que institui a Política Nacional da Educação Ambiental - PNEA. A Lei 9.795/99, sancionada por Fernando Henrique Cardoso, descreve a Educação Ambiental como:

os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade. (BRASIL, 1999, s/p).

Esta definição percorre a construção das políticas públicas de Educação Ambiental brasileiras até à atualidade, fornecendo base para a elaboração de programas e projetos que fortaleçam a conscientização pública acerca da importância da sustentabilidade e em como atingi-la. Destaca-se, como há um alinhamento programático desde a Conferência de Tbilisi, em situar a Educação Ambiental como um desafio relacionado aos valores, saberes e práticas compartilhados socialmente e em como encontrar formas de desenvolver uma consciência ambiental a partir deles.

Do ponto de vista educacional, o PNEA determina que “Art. 2º A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal” (BRASIL, *ibid.*). A partir deste olhar, entende-se que a Educação Ambiental deve encontrar posição privilegiada no âmbito do ensino público e privado, figurando como elemento indispensável em todos os planejamentos que incidem sobre a educação. Currículos, livros didáticos, práticas pedagógicas, infraestrutura escolar e formação docente passam a refletir os princípios e as technicalidades desta política visando a sustentabilidade como uma questão pertinente a toda a sociedade.

Dessa forma, desenvolve-se uma política sustentada em princípios éticos e epistemológicos compreendendo os saberes, mas, motivando os fazeres em virtude da mudança das relações entre os indivíduos, grupos sociais e a natureza. Segundo Marcos Sorretino et al. (2005, p. 290):

(...) a educação ambiental insere-se nas políticas públicas do Estado brasileiro de ambas as formas, como crescimento horizontal (quantitativo) e vertical (qualitativo), pois enquanto no âmbito do MEC pode ser entendida como uma estratégia de incremento da educação pública, no do MMA é uma função de Estado totalmente nova.

Assim, gera-se a Educação Ambiental como política pública de extensão nacional, com uma institucionalidade garantida e sucessivos programas e projetos visando a implementação de iniciativas que correspondam à necessidade de conscientização ambiental e da transformação da situação ecológica no país e em cada localidade.

Alguns projetos foram decisivos na constituição e consolidação da Educação Ambiental no país, não vou me ater a estes, devido a sua intermitência e às problemáticas relacionadas às próprias estruturas do Estado que foram se alterando conforme as transições governamentais, mas, à título de menção, algumas iniciativas importantes foram os projetos *Municípios Educadores Sustentáveis* e *Formação de Educadores Ambientais*, que visavam articulações interinstitucionais para prover materiais e formações visando a implantação do PNEA em todas as cidades brasileiras. Além destes, as Conferências Nacionais do Meio Ambiente e as Conferências Infantojuvenis pelo Meio Ambiente foram marcantes na construção, em diversos níveis, da participação política e na promoção das ideias que fundamentam a pauta ecológica na contemporaneidade. No âmbito escolar, também foram criadas as Comissões do Meio Ambiente e Qualidade de Vida (COM-VIDA), que visam articular os diferentes atores do ambiente escolar e comunidade para interferir positivamente sobre os ecossistemas da região em que se situa a escola e no próprio conjunto dos estudantes, docentes e familiares, visando a sustentabilidade e a melhoria das condições de vida comunitária.

Como aponta Sorrentino et al. (2005), a Educação Ambiental no Brasil inscreveu-se em um contexto de modernização do Estado, com a implementação de políticas sociais e um novo ciclo de valorização da educação pública, gratuita e de qualidade. É notável que neste período a produção intelectual sobre o tema foi decisiva para a consolidação da Educação Ambiental como política pública, campo de estudos e estratégia social de garantia da sustentabilidade nas relações entre humanos e não-humanos.

De modo determinante, a Educação Ambiental conciliou o amplo espectro de debates ecológicos que circulam desde os anos 60 do século XX, interferindo sobre processos econômicos, políticos e culturais, e a ampliação progressiva do direito à educação e a institucionalidade que garantiu sua massificação. Entretanto, não podemos encarar a

Educação Ambiental como um bloco homogêneo, apesar das legislações indicarem isso, pois, as contradições que conformam o campo educacional e ambiental encontram-se na constituição da Educação Ambiental também como objeto de discussão e reflexão crítica.

2.5 DEBATE ECOLÓGICO E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: VERTENTES E CONTRADIÇÕES

Em 1968, quando o Clube de Roma reúne-se pela primeira vez e lança as bases científicas e políticas do ambientalismo contemporâneo, talvez não estivessem cientes dos impactos significativos da construção deste novo conjunto de conceitos, saberes e práticas que permeiam o debate ecológico acerca da Crise Socioambiental junto das diversas propostas possíveis para sua mitigação.

Destarte, a corrente ambientalista que se configurou a partir desta iniciativa não se mostrou inerte seguindo pressupostos fixos de uma pretensa ciência axiologicamente neutra, mas, bifurcou-se conforme perspectivas distintas acerca da problemática ambiental e sua relação com as demais dimensões da vida social no contexto das transformações provocadas pelo modelo de produção capitalista.

Desse modo, entendemos que a Educação Ambiental, assim como o próprio debate ambiental não podem ser interpretados como consensos, pois, na história destas ideias e das políticas atreladas a elas existem vertentes e contradições que se influenciam mutuamente fazendo emergir os diversos modos de se pensar as relações entre humanos e a natureza e, principalmente, em como intervir à respeito.

À primeira vista, pode parecer controverso que se proponha que a pauta ambiental possua correntes internas independentes e, em grande medida, conflitantes, afinal, a oficialidade produz narrativas genéricas que tratam o Ambiente como recurso a ser preservado e utilizado racionalmente pelo bem das futuras gerações e a Educação Ambiental como uma possibilidade estratégica para mudanças culturais que levem a essa consciência. Este é o teor do marco teórico-político mais relevante desta trajetória, o Relatório Brundtland (CMMAD, 1991), de 1987, que relaciona o cuidado dos recursos ecológicos, o desenvolvimento econômico com sustentabilidade por meio de reorganização energética e produtiva, o combate à pobreza e à densidade demográfica como elementos interdependentes dentro dos marcos de um “capitalismo verde” (DIAS; TOSTES, 2009).

Neste sentido, a socióloga Beatriz Cerneiro, aponta que o Ambiente tornou-se um dispositivo discursivo à medida em que os grandes encontros internacionais produziram determinadas práticas e representaram interesses específicos em detrimento da pluralidade que pressupunha as discussões originárias. O debate em torno do desenvolvimento sustentável, inspirado no Relatório, e ovacionado pela Conferência ECO+92, consolidou um modelo de ambientalismo que retoma elementos do naturalismo difuso do romantismo presente na Europa pós-revolução industrial, e apresenta um caráter utilitário aos elementos do Meio Ambiente. Segundo Cerneiro (2012, p. 14, grifo nosso):

A partir da ECO-92, observa-se que a recém-construída questão ambiental equaciona-se pela sustentabilidade como meta. A sustentabilidade deriva do modelo de uma natureza essencialmente harmônica e equilibrada. As políticas resultantes do dispositivo ambiental visam conduzir a população para um modelo de uso equilibrado do meio para se melhorar o ambiente, tanto natural quanto artificial, e, conseqüentemente, contribuir para a saúde do planeta. A harmonia da natureza é um modelo que muitas vezes recorre a outros saberes para se comprovar sua veracidade. Destes estudos procedem relações que atravessam a vida de cada um cujo foco principal repousa na *continuidade capitalista por um viés do desenvolvimento sustentável*, que pretende tornar-se hegemônico. Trata-se de um gigantesco esforço que deve produzir conexões. Tudo o que parece paralelo, alternativo, como os saberes das hoje chamadas populações tradicionais, deve produzir um fluxo que conecte a *produção de verdade* sobre o meio ambiente.

A crítica da autora é pertinente não apenas porque elucida que os grandes eventos internacionais representam vieses sobre a questão Ambiental e em como esta pode ser instrumentalizada para interesses econômicos de classe, mas, também porque situa esta dinâmica, especificamente no evento de 1992, no contexto da *Perestroika*⁵, que pôs fim a URSS, consagrando o que ficara conhecido como “fim da história”, devido ao declínio do ideal socialista e a conjuntura favorável para a hegemonia das relações capitalistas de produção nos países periféricos e centrais.

A “continuidade capitalista por um viés do desenvolvimento sustentável” (CERNEIRO, 2012, *ibid.*), representa uma racionalidade e uma lógica burocrática que fará uso do aparato estatal para a implementação de uma nova utopia/ideologia no cerne da modernidade (RIBEIRO, 1991).

Diante desta contradição, importa defender a pluralidade de compreensões acerca da pauta ambiental e das práticas educativas atreladas à ela. Apesar de não limitar este trabalho a

⁵ A Perestroika (1986) foi um conjunto de políticas de reestruturação econômica realizadas na União Soviética por Mikhail Gorbachev, que resultaram no fim do regime socialista e na abertura completa à influência das potências capitalistas, bem como na articulação de seu mercado interno às redes de comércio globalizadas. Segundo alguns críticos, este foi o estopim para as revoltas separatistas que colocaram fim à URSS em 1991.

uma ou outra contribuição teórica, pois, identificamos que diversos autores nos possibilitam refletir criticamente acerca desta temática, a espinha dorsal, em termos metodológicos, é a teoria da ação social, em Max Weber.

No início do século XX, no contexto de desenvolvimento da Sociologia como campo legítimo do conhecimento científico, Weber lança as bases de uma teoria que atribui ao sujeito um papel fundamental nas relações sociais, sobretudo, em como se relaciona por meio dos sentidos e interpretações que formula conforme seus valores e objetivos.

Quando discutimos aqui grandes eventos históricos para a pauta ambiental, documentos oficiais, políticas de Estado, em suma, está se identificando em um caráter macro um fenômeno que manifesta-se e está tenuamente articulado às dimensões mais individuais e subjetivas de cada sujeito em relação nestes contextos de produção social. Max Weber, neste sentido, nos possibilita pensar a racionalidade como algo multiforme, o que também insere a questão das motivações diversas no campo das ações sociais.

É evidente que seria um projeto audacioso e incabível no momento buscar identificar as razões de cada um dos grupos que participaram do processo de construção da Educação Ambiental como política pública e em suas várias experiências de implementação, no entanto, é possível avaliar as vertentes existentes da EA e algumas das noções ambientais mais relevantes a partir do procedimento metodológico presente na teoria weberiana. Segundo Weber (2004), a ação social pode existir em quatro modalidades: ação racional mediante fins – ação que se baseia nos comportamentos dos outros como condição de sua própria; ação racional mediante valores – determinada por crenças subjetivas que relacionam-se à religião, concepções filosóficas e critérios estéticos do indivíduo em seu grupo social, independente dos resultados objetivos; ação afetiva - ocorre conforme estados emocionais do indivíduo, sem que se avalie racionalmente a situação; ação tradicional - marcada por questões anteriores à existência do indivíduo, mantidas como sagradas ou vitais pelo seu grupo social.

Ao observar a evolução do debate ambiental, a construção da Educação Ambiental como estratégia de conscientização, suas vertentes e contradições, e a maneira como os indivíduos incorporam estas ideias em sua vida prática, construímos como hipótese de trabalho que, embora as legislações indiquem a importância da disciplinarização da pauta ecológica e ofereça subsídios para tal, essa entra em conflito com os padrões valorativos da sociedade contemporânea, exigindo estratégias outras que possibilitem a mudança destes padrões incorporando visões de mundo mais complexas e coletivistas.

Para realizar a identificação das vertentes da Educação Ambiental, importa, em primeiro lugar, revisar brevemente as principais concepções de Ambiente presentes na história moderna e contemporânea. Como demonstra Max Weber (1982), o desencantamento do mundo foi um processo de intelectualização da sociedade humana capaz de produzir um afastamento em relação aos saberes e práticas mágicos tão vitais de tradições milenares para se dominar a natureza e relacionar-se com ela. Em virtude das transformações ocorridas na Europa pós-revolução científica, o homem passa a olhar para si e para o outro com estranhamento, e esta mudança subjetiva foi fundamental para a construção de distintas relações objetivas com o meio de vida. Em um mundo moderno desencantado, racional e burocrático, a Natureza passa a ser o outro, sobre o qual desenvolvem-se discursos e valores mediados pelo contexto e pelos interesses dos grupos sociais envolvidos.

A pesquisadora em educação, Isabela Moura Carvalho (2001), realiza uma classificação dos discursos sobre a Natureza por períodos que convêm à construção deste trabalho.

No contexto da Renascença, segundo Carvalho (2001) produz-se uma perspectiva sobre a Natureza como algo a ser “domesticado”, “domado”. Com a consolidação do mundo urbano, a partir das primeiras grandes cidades do Ocidente, a Natureza passa a ser compreendida como “domínio do selvagem, ameaçador e esteticamente desagradável em contraposição à civilização”, esta seria a “interpretação que está na base do *ethos* moderno antropocêntrico” (CARVALHO, 2001, p. 65). Esta compreensão refletia o novo paradigma da vida urbana emergente a partir das novas aristocracias, sobretudo influenciadas pelo pensamento iluminista e burguês que definirá os rumos da ciência moderna. A cidade, portanto, é o oposto da natureza selvagem, lugar do não-humano, inferiorizado em sua condição precária. Em grande medida, esta concepção norteia o processo de invasão e exploração das colônias europeias, e a subjugação das populações nativas, interpretadas como selvagens.

Ao demarcar tais posições, colocando-se como suprassumo da civilidade, no entanto, a sociedade urbana cria no outro pólo uma nova representação da Natureza, que passa a ser valorizada mediante a emergência dos problemas citadinos. A chamada “Natureza Arcádica”, segundo Carvalho (2001), provoca um desejo pela vida campestre em detrimento do caos urbano e industrialista. Assim, desenvolve-se uma admiração por este espaço, sobretudo rural,

que manifesta-se nas artes ao representar o campo e a Natureza de forma idílica. Como aponta a autora:

(...) se a degradação ambiental não chegou a destacar-se da caótica realidade urbano-industrial como objeto de uma luta específica, a deterioração do meio ambiente foi percebida agudamente na época e esteve na base de uma mudança cultural importante. A experiência urbana (...) impulsionou o surgimento de um sentimento estético e moral de valorização da natureza selvagem, não transformada pelos humanos. (CARVALHO, 2001, p. 74).

Assim, nasce a perspectiva da natureza intocada, ou seja, de fragmentos de ecossistemas saudáveis, em geral distantes dos centros urbanos, como representantes da Natureza que restou das mudanças ocasionadas pela ação antrópica. O pesquisador Antônio Carlos Diegues (2001) realiza um autêntico diagnóstico do pensamento ecológico moderno e uma crítica contundente desta concepção, atribuindo a ela o estatuto de mito, em razão de enunciar uma inverdade baseada nas contradições do modo de vida urbano e capitalista, a partir do qual construíram-se interpretações equivocadas sobre o Ambiente como lugar inerte e paradisíaco.

Esta visão nostálgica e romântica acerca dos espaços verdes, predominante no Norte Global, originaram as primeiras políticas conservacionistas no âmbito do Estado com a criação dos parques florestais, como o famoso Parque de Yellowstone, até hoje reconhecido por sua restrição à atividade humana. Embora esta experiência singular possa ter consequências positivas para o equilíbrio ecológico, a sua difusão como consenso ambiental advoga o contrário.

Os pesquisadores Vivacqua & Freire (2005) demonstram que as denominadas Unidades de Conservação - UC, fortemente influenciadas pela política de parques florestais, foram locus de contradições desde sua implantação até à atualidade, apresentando diversos problemas na relação entre as comunidades humanas afetadas e as políticas estatais.

As pesquisas sobre conflitos socioambientais em áreas protegidas têm revelado que os custos sociais e ecológicos da criação de Unidades de Conservação de uso indireto levam muitas comunidades locais a burlar as leis e desrespeitar as regras estabelecidas pelos sistemas de gestão. (VIVACQUA; VIEIRA, 2005, p. 159).

Além de uma crítica das problemáticas relacionadas às Unidades e as dinâmicas próprias de sua instalação, os autores argumentam que:

Desse modo, a dinâmica do sistema de gestão em Unidades de Conservação exige das comunidades locais uma participação intensa e sustentada nas negociações. Mas o processo de ampliação da participação desenvolve-se geralmente em ritmo lento. Na melhor das hipóteses, deve refletir o fortalecimento progressivo do potencial de autonomia das populações locais – a capacidade desses grupos de

identificar seus próprios problemas e propor soluções de forma soberana. (VIVACQUA; VIEIRA, 2005, *ibid.*).

Ao invés de pensar a relação entre humanos e ambiente de modo a construir disposições éticas mediante a participação e interação social dos indivíduos, o modelo conservacionista apregoa a uniformidade das políticas ambientais em nome de um ecologismo, que acredita que a Natureza é produto tão somente de relações tróficas do ambiente “natural”, eliminando as contribuições de diversos povos ao longo da história destes territórios.

Mais recentemente, em razão da ampliação do debate ecológico e da construção do Ambiente como dispositivo (CERNEIRO, 2012), foi introduzida uma nova concepção em relação à Natureza que podemos identificar como ecoeficiência ou desenvolvimento sustentável. Segundo a autora, este discurso produz determinadas práticas e técnicas ecopolíticas que combinam o neoliberalismo econômico e político com o uso da Natureza para fins de manutenção das relações capitalistas de produção, portanto, exploratórias do homem e de seu ambiente.

Assim, a racionalidade predominante no debate ambiental imprime a economia como central nos processos decisórios, e a participação social e as formas mais sustentáveis de vida que brotam das comunidades tradicionais como secundárias, quando não são completamente ignoradas. Como se sabe, é muito recente que as populações indígenas são ouvidas nas conferências internacionais, sendo a COP26 o cenário de uma participação mais intensa, mesmo que as etnias nativas de vários territórios sejam responsáveis pela manutenção da biodiversidade ao longo da história.

O entendimento de que o Ambiente serve como recurso e que, portanto, deve ser protegido, representa uma forma muito particular (mas, hegemônica) de ecologismo, como menciona Martínez-Alier (2007). Por outro lado, na contemporaneidade encontramos diferentes tradições políticas de construção de resistências frente a processos exploratórios, como os narrados por Alberto Acosta (2016) no famoso livro *Bem Viver: Oportunidade para imaginar outros mundos*, ou mesmo no *Ecologismo dos Pobres* (1997), de Juan Martínez-Alier, em que apresenta diversos casos em que comunidades produziram práticas sustentáveis, independente de serem ou não partícipes do espectro consolidado do ambientalismo contemporâneo (em geral, não são).

Este contexto de concepções e trajetórias discursivas incide diretamente sobre a forma como a Educação Ambiental será caracterizada. As autoras Santos & Toschi (2015), ressaltam que a Educação Ambiental apresenta-se muitas vezes como um bloco homogêneo, principalmente, a partir de seu modelo conservacionista, em que considera-se a natureza como um bem a ser cultivado e contemplado. No entanto, há pelo menos duas outras correntes que disputam este espaço, a pragmática e a crítica.

A Educação Ambiental Conservadora/Conservacionista é uma postura pedagógica inspirada por uma visão reducionista da relação entre humanos e Natureza, colocando-os como danosos ao ambiente, sem que haja uma crítica social e política. A ideia é que a Educação Ambiental contribua na estimulação de sentimentos positivos das novas gerações pela natureza, mas, privilegiando os ambientes “intocados”. Assim, fazem-se trilhas pela natureza, projetos de conscientização e cuidado dos recursos. Visa apenas a mudança de comportamentos individuais. Esta concepção foi influenciada, principalmente, pelo ideário romântico que se expandiu a partir do século XIX, com repercussões nos primeiros movimentos ambientalistas, motivados pela conservação dos ecossistemas em oposição ao mundo urbano. Embora esta corrente representa o período inicial da Educação Ambiental, até os dias de hoje encontram-se diversas iniciativas didáticas cuja estrutura se assemelha a esta postura conservadora.

Segundo Layrargues & Lima (2011, p. 05):

Em um momento inicial, concebia-se a Educação Ambiental como um saber e uma prática fundamentalmente conservacionistas, ou seja, uma prática educativa que tinha como horizonte o despertar de uma nova sensibilidade humana para com a natureza, desenvolvendo-se a lógica do “conhecer para amar, amar para preservar”, orientada pela conscientização “ecológica” e tendo por base a ciência ecológica.

O argumento dos autores é de que esta estrutura foi reflexo do desenvolvimento ainda primário e imaturo das ciências ambientais no contexto pós-Segunda Guerra Mundial, contudo, isso não justifica a permanência desta perspectiva ainda em diversos materiais e práticas pedagógicas, demonstrando que os valores e interesses que motivam a Educação Ambiental como ação social se distinguem. Na posição de professor, frequentemente ouvi em salas de aulas que o cuidado da Natureza deve ser realizado, afinal, ela é a “nossa casa”, “nossa mãe”, e que o Meio Ambiente é belo e perfeito. Narrativas que combinam a contemplação do meio como um exercício criativo, relacionando-o a uma perspectiva afetiva como senso comum. Neste contexto, embora exista uma defesa da biodiversidade, ela se dá

muito mais em termos de um ideal de Natureza do que de uma preocupação com as condições em que encontram-se os territórios e ecossistemas, e como as práticas humanas os afetam.

A Educação Ambiental Pragmática, por outro lado, é uma postura pedagógica inspirada por uma visão ecoeficiente, em que se busca resolver os problemas ambientais por meio de ações técnicas. É uma ideia que se hegemoniza na atualidade, baseando-se no pressuposto de que “cada um faz a sua parte”, construindo um discurso de Consumo Responsável, ao concentrar-se na mudança climática e crise hídrica. Neste sentido, não há um pensamento estrutural, até porque é uma corrente fortemente influenciada pelo ideário neoliberal. Na realidade escolar, a versão pragmática busca conscientizar e ensinar as crianças e jovens a terem comportamentos mais sustentáveis, porém, não há um debate sobre responsabilização ou políticas públicas. Privilegia-se a transmissão de conhecimentos técnicos sobre os fenômenos ecológicos.

O caráter pragmático traz embutidas duas características complementares: primeiro, a ausência de reflexão que possa permitir a compreensão acurada das causas, consequências e peculiaridades dos problemas ambientais. Essa ausência de reflexão deriva, em grande medida, da crença na neutralidade da ciência e da tecnologia e resulta em uma percepção superficial e despolitizada das relações sociais e de suas interações com o ambiente. Segundo, a busca desenfreada por projetos e ações factíveis que tragam resultados orientados a um futuro sustentável, embora dentro de um limite que não ultrapasse as fronteiras do realismo político, do economicamente viável, da conservação do *status quo* (...) (LAYRARGUES; LIMA, 2011, p. 10).

A apropriação do ideal ecoeficiente e neoliberal no contexto escolar provê um protocolo a ser seguido, motivando os estudantes a práticas cotidianas fáceis e individuais, que supõe-se interferir positivamente no resultado final, que é o consagrado “desenvolvimento sustentável”. Assim, produz-se uma ação social frente à Crise Socioambiental mediada por sentidos e significados que se traduzem em técnicas que possam combinar o uso racional dos recursos disponíveis e a manutenção das relações de produção. O questionamento que surge neste contexto é: “O que podemos fazer para manter esta vida confortável de forma sustentável?”.

Por fim, a Educação Ambiental Crítica ou Popular é uma postura pedagógica influenciada pelos pressupostos da educação popular⁶, que se desenvolveu no contexto brasileiro e de outros países da periferia do capitalismo nas últimas décadas.

Além de Freire, essa nova EA foi alimentada pelos paradigmas marxistas e neomarxistas, que defendiam a importância de incluir nos debates as ideias

⁶ Este é um termo geralmente atribuído às propostas pedagógicas de Paulo Freire em relação à educação de jovens e adultos no contexto das lutas operárias no período da Ditadura Civil-Militar.

político-ideológicas do sistema de reprodução social e a inter-relação sociocultural do ser humano com a natureza (...). (SANTOS; TOSCHI, 2015, p. 247).

. Nesta perspectiva, o objetivo é que os sujeitos educados ambientalmente sejam responsáveis e críticos acerca das relações entre humanos e não-humanos, e com o meio em que vivem. Neste sentido, visa a superação da separação entre humanidade e natureza, em prol de uma visão cooperativa, além de que pensa a transformação do modo de produção que gerou diversos dos problemas ambientais existentes.

A ideia de Educação Ambiental crítica trabalha com a intenção de desenvolver processos nos quais os indivíduos, uma vez envolvidos, tomam consciência do que fazem, como o fazem e por que o fazem, sem perder de vista que não o fazem sozinhos, e sobretudo, não o transformam sozinhos. (MACHADO, 2010, p. 36).

A partir das ideias do materialismo histórico dialético, a Educação Crítica pressupõe a leitura crítica das condições sociais em que se produz e desenrola a vida dos sujeitos, buscando, por meio da apreensão dos conhecimentos desenvolvidos historicamente pela humanidade, desenvolver o intelecto e a capacidade de análise da realidade e de instrumentalização dos conhecimentos com relação à sua transformação.

Mas, em que sentido estas contribuições podem auxiliar na educação ambiental, em seu modo crítico?

Em primeiro lugar, como aponta Loureiro (2014), ao analisar o metabolismo natureza-sociedade, deve-se evitar o determinismo da conformidade material, compreendendo que não existe uma dualidade das naturezas, como se houvesse um ser-humano estanque do seu ambiente de origem, pelo contrário, a natureza humana é parte de um processo dialético que envolve as relações com a Natureza, por meio da atividade humana. Assim, nossas próprias noções sobre este meio-ambiente advêm do ato criador humano através da história.

Em termos práticos, esta concepção de natureza significa evitar a comum oposição entre natureza e cultura nas discussões relativas à proteção e conservação ambiental, pois historiciza os processos e evidencia que os problemas existentes decorrem de formas específicas de organização da vida social e não de uma inerente tendência humana a querer destruir o planeta ou de uma dualidade de essências (a natural e a humana) (LOUREIRO, 2014, p. 59).

O materialismo histórico dialético, longe de ser determinista, indica que a ação humana é sempre movida de modo teleológico, porém, a história é aberta às disputas políticas e às concepções de organização social em jogo. De que forma o ser-humano constitui-se em relação com o meio físico?

Iasi (2012) organiza esse movimento de constituição do ser social em cinco etapas que não podem ser pensadas isoladamente ou em uma sequência estática e linear: (1)

a produção social da existência na interação com a natureza e na produção de instrumentos que permitem a transformação e criação dos meios de vida e a satisfação de necessidades; (2) no próprio movimento de constituição dessas atividades e seus produtos, novas necessidades materiais e simbólicas são criadas e tornam-se tão importantes quanto as necessidades primárias vinculadas à sobrevivência biológica; (3) reprodução da espécie e das relações sociais por meio da família e demais relações coletivas vinculadas à sociabilidade; (4) reprodução de determinados modos de vida, condicionados pelo desenvolvimento das forças produtivas, formas de cooperação, culturas, saberes, e relações sociais estabelecidas; (5) movimento dinâmico das quatro etapas, produzindo a totalidade social. (LOUREIRO, 2014, p. 60).

Ou seja, o desenvolvimento humano depende intimamente da relação de criação com a Natureza, que é o seu “outro”, pois, o concebe dialeticamente. Neste sentido, é preciso destacar que para Marx não há, na práxis, separação entre ação instrumental produtora e interação social, ou seja, tudo é feito coletivamente, através de mediações que não se esgotam, mas se exprimem conforme o ser age no mundo à sua volta e em resposta a ele. Portanto, as contradições do sistema capitalista são produto de uma visão fragmentária, que enxerga o humano como apartado da natureza, sobre a qual age apenas por meio da exploração de recursos, sem considerar que esta é parte, e a explora à medida que ele mesmo é significado pelas relações de produção exploratórias.

Portanto, podemos visualizar que na Educação Ambiental as ideias marxianas são importantes, pois, contribuem na superação de uma visão fatalista em relação às problemáticas da exploração e dominação humana e da Natureza, pois, constrói-se uma argumentação sólida sobre a possibilidade de emergência de um novo modelo produtivo e, conseqüentemente, social. Isso, obviamente, não significa que não haverão contradições, mas que serão outras, fruto da nova sociedade e sua organização interna.

Neste sentido, uma crítica dirigida com frequência à Marx, é a de que este era entusiasta do progresso científico e tecnológico. No entanto, Loureiro (2014) defende-o, no sentido de que o marxismo não atribui apenas otimismo a este aspecto, mas, reflete sobre como este fenômeno está atrelado às relações de produção e a organização do trabalho na sociedade, ou seja, este progresso varia e deve ser contextualizado na concretude da vida social.

Assim, conclui-se que o ambientalismo, mesmo como pauta contemporânea global, não carrega em si o caráter radical necessário (LOUREIRO, 2014). Portanto, as contribuições do marxismo para a Educação Ambiental são vitais para adquirir o estatuto crítico e as mudanças de postura fundamentais para a sustentabilidade socioambiental.

Todas estas concepções em disputa interagem e são mobilizadas conforme objetivos, interesses e valores no contexto de despertar da consciência ambiental e de mudança dos paradigmas vigentes. Por conta disso, pode ser comum encontrar ações e iniciativas que combinem elementos de vertentes diferentes, além de a própria subjetividade dos indivíduos e grupos ser lastreada nas controvérsias que existem entre estes modelos e neles mesmos.

Esta classificação, mesmo que não dê conta de todas as possíveis correntes da Educação Ambiental, evidencia que há contradições internas e modos distintos de se encarar a relação entre os indivíduos e grupos sociais com o ambiente. Assim, pressupõe-se o Educar com o Ambiente é conformado por um conjunto de marcos históricos, sociais e políticos que envolvem a educação de uma forma geral, e a sua especificidade ambiental.

2.6 OS DESAFIOS DO EDUCAR COM O AMBIENTE

Com o passar do tempo, e a evolução do debate ambiental, a Educação Ambiental adquiriu um estatuto de significativa relevância e centralidade nas ações governamentais. “Considerando toda essa importância da temática ambiental e a visão integrada do mundo, no tempo e no espaço, sobressaem-se as escolas, como espaços privilegiados na implementação de atividades que propiciem essa reflexão” (...) (EFFTING, 2007, p. 23). Entretanto, esta escolha exige uma reflexão crítica acerca do papel da escola na sociedade mais ampla e, principalmente, a influência das concepções em disputa no âmbito político na estrutura escolar.

Como aponta Effting (2007, *ibid.*), “não raramente a escola atua como mantenedora e reprodutora de uma cultura que é predatória ao ambiente, ou se limita a ser somente uma repassadora de informações”. Em Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, especialmente no livro *A Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino* (1992), observamos contribuições teóricas para avaliar a situação em que se encontra a escola e seus diversos componentes na dinâmica de manutenção e ampliação das desigualdades culturais.

O processo de massificação do sistema escolar, a instituição de sua obrigatoriedade e o interesse burocrático em torno da organização curricular e da formação dos profissionais da educação produziu um cenário comprometido pelo fenômeno da violência simbólica, que se manifesta por meio de ações pedagógicas que buscam incutir nos sujeitos escolares uma determinada visão de mundo e um conjunto de valores e práticas. Segundo os autores, a ação

pedagógica é “objetivamente uma violência simbólica [...], isto é, [um artifício] da imposição e da inculcação de um arbitrário cultural segundo um modo arbitrário de imposição e inculcação” (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 21).

Compreendendo que os sujeitos conformam suas ações sociais mediante racionalidades e valores específicos (WEBER, 2004), podemos identificar que uma das principais problemáticas educacionais está em quais são estas subjetividades motivadas e fortalecidas, e quais as que não valorizadas e reprimidas neste contexto.

Ao tratar-se da Educação Ambiental, sabe-se que o viés privilegiado é o da ecoeficiência, baseado em um projeto pragmático do ponto de vista ecológico, em que o conceito de “desenvolvimento sustentável” torna-se principal desencadeador das ações e iniciativas no campo pedagógico.

Portanto, um dos desafios mais primários da Educação Ambiental está na problemática da reprodução social das desigualdades culturais, econômicas e políticas, compreendendo que a visão pragmática de Educação Ambiental representa valores, saberes e práticas alinhados à economia de mercado e à manutenção dos vários processos de exploração existentes na sociedade capitalista.

Segundo Philippe Layrargues (2006), a educação emerge na contemporaneidade a partir da imbricação entre mudanças culturais e transformações sociais.

Por causa disso, se tradicionalmente entende-se a Educação tecendo tensas relações de poder simultaneamente com a mudança cultural na dinâmica moral e com a mudança social na dinâmica político-ideológica, já a educação ambiental, desde seus primórdios, foi concebida tecendo relações unicamente com a mudança cultural como o vetor privilegiado para se atingir a mudança ambiental. (LAYRARGUES, 2006, p. 74).

Neste sentido, a Educação Ambiental no contexto escolar é considerada prioritária, afinal, todos os currículos incluem a sustentabilidade como elemento fundamental, porém, esta é esvaziada de seu sentido radical, e da busca por soluções macrosociais à problemática ambiental. Para Layrargues (2006), optou-se em privilegiar o aspecto cultural da crise ambiental, tanto na educação quanto no ecologismo, em virtude de um paradigma centrado unicamente na crítica aos padrões valorativos da modernidade, sem que se avaliasse o aspecto material destas relações, ou seja, a realidade do trabalho em nossa sociedade.

Assim, algumas questões fundamentais ficam fora de foco dentro da construção discursiva do Ambiente em sala de aula ou mesmo fora dela. Uma Educação Ambiental que discute a Crise Socioambiental como causada pelo ser-humano, sem uma análise substancial

deste fenômeno, simplifica a temática e ignora as contradições entre os valores capitalistas e a sustentabilidade ambiental (VENTURA; SOUZA, 2010). Como aponta Layrargues (2006), não é a “humanidade” que causa a degradação ecológica. Esta é uma categoria abstrata que sintetiza um conjunto de seres e modos de vida evidentemente controversos. A Educação Ambiental em sua forma crítica exige uma análise detida das relações sociais que envolvem a questão ambiental. Afinal, quem explora, quem é o explorado?

Independente dos legalismos não refletirem esta perspectiva, o papel dos docentes é fundamental na construção de uma didática que sirva à uma aprendizagem significativa no quesito ambiental, no entanto, outro desafio se apresenta: a questão da interdisciplinaridade.

Segundo os Parâmetros Curriculares da Educação Básica de 1997, confirmado pelos demais,

Tratar a questão ambiental, portanto, abrange toda a complexidade da ação humana: se quanto às disciplinas do conhecimento ela é um tema transversal, interdisciplinar, nos setores de atuação da esfera pública ela só se consolida numa atuação do sistema como um todo, sendo afetada e afetando todos os setores: educação, saúde, saneamento, transportes, obras, alimentação, agricultura, etc. (BRASIL, 1997, p. 33).

Portanto, na conjectura atual das iniciativas de Educação Ambiental, apresentam-se a transversalidade e a interdisciplinaridade como fatores necessários desta prática educativa, frequentemente utilizando-se de espaços não-formais de ensino para que se realizem as atividades de ensino-aprendizagem, como em parques, praias e matas. Porém, esse objetivo, embora importante, porque educar ecologicamente deve ser um compromisso coletivo, encontra limites por conta da organização curricular que vê-se fragmentada, havendo pouco diálogo entre os professores, recursos escassos por parte do Estado no quesito de estrutura física e ferramentas didáticas, além de uma formação pouco voltada ao debate ambiental para docentes que não sejam das ciências da natureza.

Uma outra questão importante é a de incorporar a Educação Ambiental como uma questão holística e permanente no contexto escolar, em detrimento de iniciativas que apenas cumpram determinados protocolos curriculares. A pesquisadora Tânia Effting afirma que:

Implementar a Educação Ambiental nas escolas tem se mostrado uma tarefa exaustiva. Existem grandes dificuldades nas atividades de sensibilização e formação, na implantação de atividades e projetos e, principalmente, na manutenção e continuidade dos já existentes. (EFFTING, 2007, p. 27).

A implementação da Educação Ambiental encontra sua principal dificuldade na própria cultura urbanocentrada e antropocêntrica que constitui as problemáticas ecológicas na

modernidade, o que, evidentemente, não se muda com simples ações educativas, sendo necessário um longo processo didático envolvendo a todos, inclusive a comunidade escolar.

Effting (2007, *ibid.*) menciona que:

Dado que a Educação Ambiental não se dá por atividades pontuais, mas por toda uma mudança de paradigmas que exige uma contínua reflexão e apropriação dos valores que remetem a ela, as dificuldades enfrentadas assumem características ainda mais contundentes.

Dessa forma, a Educação Ambiental torna-se lócus de potenciais mudanças nas relações entre os indivíduos, grupos sociais e o Ambiente. Além dos desafios, que devem ser avaliados e superados por meio da ação política dos sujeitos envolvidos, a Educação Ambiental constitui-se um importante instrumento didático para se repensar a vida humana e seus valores constitutivos. O potencial crítico destas ações devem basear-se em um Educação que não seja apenas sobre o Ambiente, mas a partir dele em relação, compreendendo que os processos de socialização devem envolver a transformação ética das relações entre o sujeito e o seu meio de vida.

Identificamos historicamente dinâmicas exploratórias em caráter global que afetam a vida humana e de todos os demais seres, porém, é no cotidiano como invenção dos sujeitos (CERTEAU, 1994), por meio das práticas de ocupação do espaço e construção deste que encontram-se os dilemas da ação social frente à Crise Socioambiental. Parte disso nossa perspectiva em pesquisar um programa de Educação Ambiental e sua emergência como proposta política de construção coletiva do espaço a partir de práticas educativas sustentáveis, que afetam toda a sociedade.

Concluir este capítulo, evidentemente, não fecha o círculo de reflexão que pretende-se criar como pressuposto ao estudo das condições objetivas da Educação Ambiental na prática. Ao observar esta trajetória, precisamos propor questões emergentes, a fim de que guiem nossa análise durante o percurso. Em primeiro lugar, qual o sujeito da Crise Socioambiental? Quem são os atingidos, os mais gravemente afetados, e quem detém o poder de resolução desta crise, seja integral ou parcialmente? Quais as soluções, de curto, médio e longo prazo em que podemos confiar? A contradição entre o modelo de produção capitalista e a sustentabilidade ecológica define e determina o ocaso da sociedade humana, ou existem formas de imaginar outros mundos a partir das comunidades e suas práticas cotidianas (ACOSTA, 2016) De que forma pode-se aproveitar os avanços tecnológicos na busca pela sustentabilidade sem que se absorva a ideologia presente na ecoeficiência dominante? Qual o lugar da Educação

Ambiental neste contexto? Há (ou houve) um lugar? Talvez seja importante encontrá-lo ou criá-lo.

3. DO DISCURSO ECOLÓGICO AOS COMUNS

A emergência do discurso ecológico, como já demonstrado, coincidiu com o declínio da legitimidade de determinadas formas de viver e habitar o mundo típicos do modelo de produção capitalista. O industrialismo e a acumulação de recursos promoveu uma das maiores reorganizações das forças sociais e produtivas da história, levando espaços lidos como “Natureza” ao colapso. Neste sentido, a popularização do debate ambiental, a ação de ativistas e grupos, e a constituição de arranjos institucionais para a promoção de políticas de contenção da crise socioambiental são absolutamente necessárias, porém, insuficientes.

Como apontado, a efervescência das conferências internacionais sobre o meio ambiente e seus desdobramentos foram, paulatinamente, incorporados à lógica de reprodução das relações próprias do capitalismo industrial, traduzindo-se efetivamente em uma nova utopia no campo da (pós) modernidade, que não se realiza. Segundo Gustavo Lins Ribeiro (1991), o desenvolvimento sustentável, cujo sentido é impreciso e disputável, é apresentado como solução, e é assumido pelos organismos internacionais, empresas e movimentos sociais, na onda de qualificar o modelo de produção vigente, mesmo que este seja o próprio responsável em difundir os valores e práticas que põem em risco à sustentabilidade.

A Educação Ambiental, de igual modo, apropriada em suas correntes conservadoras ou pragmáticas (SANTOS; TOSCHI, 2015), representa um discurso e um viés comprometido com mudanças culturais e comportamentais, focadas na conscientização como efeito da política institucional, mas não dá relevo às causas da crise socioambiental, muito mais relacionadas à difusão dos valores capitalistas da competitividade, lucro e acumulação, e sua materialização nas estratégias econômicas (VENTURA; SOUZA, 2010), que na subjetividade dos indivíduos em suas relações com o meio. Na verdade, a construção das ideias, interesses e modos de se relacionar com o meio pressupõem uma base material e tendências macroestruturais, dificilmente discutidas nos marcos tradicionais da Educação Ambiental, como se observa nas legislações atinentes à questão.

Assim, o Discurso Ecológico e a Educação Ambiental encontram-se definidos pela tendência à reprodução social (LAYRARGUES, 2006), em detrimento da necessidade crítica de mudança coletiva e estrutural. Interessa-nos, portanto, enfatizar este problema por um outro olhar, o que nos leva à discussão dos *Commons*, e as suas possíveis contribuições ao

questionamento do modelo vigente e a superação da crise socioambiental em que se encontram as populações do Planeta.

Desenvolve-se como hipótese que, o debate teórico e político com base na ideia dos bens comuns ou comuns, pode oferecer subsídios para pensar o avanço de uma Educação Ambiental Crítica no contexto escolar e societário, visando desestabilizar o paradigma presente no debate ecológico convencional. Para tal, buscamos identificar os *Commons* na literatura, delimitando-o em termos conceituais e epistemológicos.

3.1 DE GARRET HARDIN À ELINOR OSTROM

Os anos 60 do século XX foram cenário de uma intensa atividade política, intelectual e econômica que envolviam os conflitos da Guerra Fria entre Estados Unidos e União Soviética pela hegemonia. Neste contexto, a pauta ambiental emergiu como solilóquio de um Norte Global impressionado com sua capacidade de destruição sistemática dos recursos naturais.

Diversas respostas foram dadas ao problema das crises vivenciadas por esta sociedade, e uma delas encontra no ecólogo Garret Hardin seu principal expoente. Em termos de correntes teóricas, enquadrar este pesquisador não é uma tarefa fácil, no entanto, poderíamos dizer que sua teoria trata-se de um economismo ecológico, ou uma ecologia econômica, a partir da qual se desenha uma crítica ao uso desenfreado e não regulado dos recursos naturais, os quais são chamados por ele de *Commons*⁷. Embora este termo já existisse, o enquadramento conceitual adequado que o populariza no campo científico está presente no título do artigo mais famoso e polêmico de Hardin, *A Tragédia dos Comuns*, publicado em 1968, na reconhecida revista *Science*.

Neste trabalho, Hardin busca desconstruir a ideia de que os Comuns são uma forma razoável de apropriação da Natureza, considerando como Comuns os recursos e territórios situados fora da propriedade privada ou do poder estatal. Para o autor, a possibilidade de que os indivíduos utilizassem de maneira livre e desinteressada o que está presente no meio certamente levaria ao colapso da próxima existência humana. O argumento de Hardin encontra-se na encruzilhada de determinadas correntes teóricas consolidadas do campo das

⁷ Na língua portuguesa não há uma tradução semanticamente exata para a palavra *Commons*, devido à tradição anglosaxã do termo (SILVEIRA; SAVAZONI, 2018). Portanto, utilizaremos os conceitos que comumente foram adotados pelo debate acadêmico no Brasil, como Comuns, o Comum ou, ainda, Bens Comuns.

Ciências Humanas, especialmente econômicas, o que justifica sua reflexão e nos permite situá-lo historicamente no campo de produção social que levou ao comprometimento do ativismo ambiental em fomentar dispositivos internacionais de controle social e ecológico.

A base da teoria hardiana está em Thomas Malthus, o conhecido economista britânico responsável por atribuir à Demografia um status científico. Segundo Malthus (1998 [1798], p. 04), “*Population, when unchecked, increases in a geometrical ratio. Subsistence increases only in an arithmetical ratio. A slight acquaintance with numbers will shew the immensity of the first power in comparison of the second.*”. A máxima de Malthus, que explora o comportamento lacunar entre os indicadores de reprodução humana e de produção de subsistência, é apropriada pela teoria ecológica de Hardin, a fim de explicar como existe uma necessidade tácita de se pensar as relações entre humano e ambiente pelo viés do controle demográfico.

Assim como Malthus defendeu, e os neomalthusianos ainda reforçam, a afluência das sociedades humanas encontra limites bastante definidos pela própria finitude do Planeta em que vivemos (o que possui certa razão), além de que, a racionalidade humana é por essência maximizadora e tende sempre ao egoísmo, conclusão comum das filosofias de seu tempo (um ponto de vista a ser relativizado). Está na teoria da escolha racional o grande gancho narrativo que Hardin utiliza para aludir à tragédia dos comuns. Segundo ele, a partir das teorias de base liberal, como a de Adam Smith, estabelece-se como dominante

la tendencia a suponer que las decisiones individuales son, de hecho, las mejores para la sociedad en su conjunto. Esta suposición, si se le considera cierta, justifica la prevalencia del actual laissez-faire en materia de reproducción. Si la suposición es correcta, podemos esperar que el hombre controlará su fecundidad individual a fin de producir la población óptima. Si la suposición no es correcta, es preciso examinar de nueva cuenta nuestras libertades individuales para ver cuáles se pueden sostener todavía. (HARDIN, 1992, p. 28-29).

Assim, há uma complementaridade entre a teoria das populações de Malthus e a do egoísmo formal de Smith, apesar de uma certa contradição entre os objetivos e a dinâmica de organização de ambas as teorias, afinal, dizer que as pessoas são egoístas em essência e que isso é bom para garantir a coesão social, é algo refratário as preocupações malthusianas relacionadas ao crescimento populacional provocado pela vontade humana. Hardin pinça suas preferências de ambas as perspectivas e formula o seu problema central, a saber a incompatibilidade entre as vontades individuais, que são via de regra incontornáveis na ação

racional dos sujeitos, e a sustentabilidade a longo prazo dos recursos naturais, exigindo-se assim a regulação pública destes ou a sua privatização completa.

O *Laissez-faire*⁸, desse modo, só é possível e louvável caso produza as condições sociais de limite da natalidade, que garanta o “crescimento zero” da população e, portanto, um uso equitativo dos recursos. Na ausência desta certeza, a restrição de algumas das liberdades individuais parece ser a melhor solução para o autor. O título de uma das seções do artigo em questão, “*La Libertad de Procriar es Intolerable*”, dimensiona de forma objetiva seu pensamento.

À lá Hardin, estabeleceu-se em âmbito global a ideia de que estava no controle demográfico e na regulação intensiva do uso dos recursos a solidez da política ambiental. É sobre este fundamento que se constrói o edifício do ambientalismo consolidado que conhecemos, a partir de 1972, com a Conferência de Estocolmo. A introdução da Declaração de Estocolmo (IPHAN, 2022) indica a perspectiva da ecologia humana centrada na questão da gestão dos recursos, que é assumida pelos Estados-parte no documento e reflete o debate conjuntural da época na qual, em que pese as suas contradições, demonstrava a importância do Estado em reger por meio de suas instituições o uso dos recursos naturais.

Os recursos naturais da Terra, incluídos o ar, a água, o solo, a flora e a fauna e, especialmente, parcelas representativas dos ecossistemas naturais, devem ser preservados em benefício das gerações atuais e futuras, mediante um cuidadoso planejamento ou administração adequados. (IPHAN, 2022, p. 01).

O mundo pós-apocalíptico legado pelas grandes guerras mundiais produziu em consonância uma estrutura argumentativa calcada na ideia de “futuras gerações” como foco das políticas, não apenas ambientais, como sociais e econômicas. O *boom* de natalidade promoveu um conjunto de reflexões por parte dos cientistas diante do evidente limiar existente na Natureza. No entanto, a Declaração reflete de igual modo a tendência desenvolvimentista que marcou, além da emergência do discurso ecológico, o uso da Educação Ambiental como estratégia de conscientização.

O desenvolvimento econômico e social é indispensável para assegurar ao homem um ambiente de vida e trabalho favoráveis, bem como para criar na terra as condições necessárias à melhoria da qualidade de vida.

As deficiências do meio ambiente em decorrência das *condições de subdesenvolvimento e de desastres naturais* ocasionam graves problemas, sendo a melhor maneira de atenuar suas consequências a promoção do *desenvolvimento acelerado*, mediante a transferência maciça de recursos consideráveis de assistência

⁸ Termo francês utilizado para definir uma das expressões centrais do liberalismo econômico, que indica a necessidade do mercado ter total liberdade de atuação, independente das forças do Estado, sendo este responsável apenas pela garantia dos direitos de propriedade.

financeira e tecnológica que complementem os esforços internos dos países em desenvolvimento (...) (IPHAN, 2022, p. 02, grifo nosso).

A razão pela qual a agenda ambientalista hegemônica estruturou-se em torno do ideal de ecoeficiência, ou seja, de sustentabilidade ambiental sem que se toque nos níveis de desenvolvimento econômico, encontra neste documento sua maior justificativa. O protocolo desenvolvido a partir desta perspectiva contribuiu para a construção do meio ambiente como um dispositivo no âmbito das políticas públicas e das relações entre sociedade civil, Estado e empresas sem que houvesse uma criticidade direcionada às causas da crise socioambiental. Seguindo a cartilha de Hardin, as causas estariam relacionadas à incapacidade da humanidade em produzir subsídios à vida humana dado à superpopulação. Em maior ou menor grau, tanto este documento, quanto o famoso “Nosso Futuro Comum” (1987), enfatizam a relação matemática humano-ambiente, com pouca atenção aos aspectos salientes do modo de produção capitalista que produzem condições inadequadas de desenvolvimento, pois, se fortalece sobre a desigualdade de acesso aos recursos que as próprias conferências sobre a temática assentem como um problema.

A Tragédia dos Comuns torna-se, portanto, um receituário ecoeficiente que aponta a insustentabilidade da vida humana sem restrições e sanções morais e materiais que envolvam o loteamento dos recursos por entes privados ou a consagração do Estado como o Leviatã capaz de tudo resolver. Ignora-se, portanto, as diversas experiências históricas de gestão de recursos comuns que não levaram à exaustão ecossistêmica, mas, inclusive, produziram as condições de possibilidade da exploração econômica contemporânea, seja pelo Estado, seja pelo capital. O exemplo utilizado por Garret Hardin em seu texto, ilustrando a partir de pastores de ovelhas a disputa desenfreada por recursos naturalmente escassos, revela uma contradição instantânea. A primeira, de que o conjunto de ocupantes de determinado território realizem a mesma forma de trabalho em relação aos recursos, ou seja, desenvolvam as mesmas atividades em grau de intensidade e frequência, simplesmente porque habitam este território, partindo da premissa sacra de que são egoístas em sua natureza e são bons maximizadores de ganhos. Além de que, em segundo lugar, apresenta-se como pressuposto (e não como hipótese, o que seria mais justo), que o grau de competitividade humana levaria ao esgotamento consciente dos recursos, ao invés de formas de governança e cooperação em que todos se beneficiassem. Em suma, Estado e iniciativa privada emergem como únicas possibilidades de evitar a degradação, porque não se imagina que os povos humanos tenham

outra conduta senão a de apropriação acumulativa e exploratória dos recursos existentes, tese que pode ter sentido diante de determinados grupos e contextos, mas não ao conjunto dos humanos, tratados aqui de forma genérica e abstrata.

Em uma postura crítica a esta teoria, a economista Elinor Ostrom torna-se pioneira e expoente de um importante movimento teórico e político de contestação desta lógica, algo bem detalhado em sua principal obra, *Governing the Commons* (1990), na qual reflete sobre o conjunto dos trabalhos que ignoram a auto-organização e o uso comum dos recursos naturais. Ao apresentar casos concretos sobre formas de governança coletiva que rompem com o binômio clássico sustentado por Hardin, Público e Privado, a autora abre a possibilidade de se pensar a construção do Comum.

Segundo Elinor Ostrom (2000, p. 26), ao discutir com a teoria de Hardin,

Sin embargo, lo que se observa en el mundo es que ni el Estado ni el mercado han logrado con éxito que los individuos mantengan un uso productivo, de largo plazo, de los sistemas de recursos naturales. Además, distintas comunidades de individuos han confiado en instituciones que no se parecen ni al Estado ni al mercado para regular algunos sistemas de recursos con grados razonables de éxito durante largos periodos.

O interesse da autora está em demonstrar a singularidade da ação humana frente às relações com o ambiente, principalmente, em um aspecto histórico (diacrônico) e da construção de institucionalidades do fazer coletivo na prática cotidiana (sincrônico). Neste sentido, a teoria econômica de Ostrom obviamente conflita frontalmente com perspectivas consolidadas do campo e evidencia o quanto os pressupostos epistemológicos das teorias da ação racional utilitária precisam ser revistos e repensados sobre novo enquadramento.

No aspecto da relação entre o discurso ecológico e a educação ambiental, podemos pensar sobre quais as características da teoria de Ostrom podem influir positivamente sobre as mudanças necessárias do fazer educativo em contextos escolares, visando constituir um saber informado e transformações necessárias no campo simbólico e material das relações entre humanos e não-humanos.

Os Comuns tornaram-se objeto de um intenso debate contemporâneo, a partir de Ostrom, também devido à agência de movimentos sociais, ativistas, intelectuais e organizações que, ao buscar soluções mediadas para a crise socioambiental e os diversos conflitos sociopolíticos atuais, relativizam as propostas calcadas nos mecanismos do mercado capitalista ou nas experiências de controle estatal, influenciadas pelo *Welfare State* e na planificação econômica de origem socialista. Devido a esse movimento teórico-político, os

Comuns passaram do descrédito no campo científico para o centro de diversos trabalhos acadêmicos, como teses e dissertações, inclusive no Brasil (SILVEIRA; SAVAZONI, 2018).

Assim, embora exista um conjunto de contribuições de diversas áreas como do direito, da filosofia, da história, da economia e da psicologia, precisamos identificar um fio condutor em comum que possibilite a precisão conceitual. Consideramos, portanto, que os Comuns descrevem formas de gestão coletiva que envolvem recursos usufruídos por uma comunidade, cujas regras, normas e práticas são definidas a partir da auto-organização dos grupos em relação. Esta conceituação reflete, em grande medida, o trabalho de Ostrom (2000), cuja especificidade está em avaliar empiricamente casos concretos de ação coletiva frente ao uso dos recursos, para então produzir reflexões que representam teoricamente estas experiências, qual seja uma postura contrária a de teóricos anteriores que partiam da correspondência da ação racional e egoísta dos indivíduos para analisar tais relações.

Portanto, os Comuns, emergem conforme saberes e fazeres coletivos formulados de modo a produzir a sustentabilidade de um determinado conjunto de recursos. Como aponta a literatura (VIEIRA, 2014; FROTA, 2018; SILVEIRA, 2010), os recursos comuns não dizem respeito simplesmente a recursos naturais, mesmo que estes sejam os mais evidentes devido à sua finitude. A gestão de propriedade intelectual livre, informações e dados, softwares, mecanismos tecnológicos, práticas artísticas e socioculturais, e outras formas de saber e fazer criados para o usufruto social, possibilitados pelas transformações das tecnologias da informação e comunicação, se encaixam na definição de Comuns que adotamos. Em larga medida, os Comuns sobressaem-se como alternativas frente às problemáticas oriundas da própria ação do Estado ou da iniciativa privada. Dardot & Laval (2016) defendem que o Comum representa uma revolução no tempo presente devido à sua capacidade de articulação de forças sociais que não estão comportadas nem no paradigma clássico da livre concorrência capitalista ou nos Estados que exercem controle por meio de suas instituições. Como Ostrom (2000) bem demonstrou, os Bens Comuns são, antes de tudo, o resultado da auto-organização e ação coletiva de comunidades que compreendem que a gestão dos recursos depende da criação de novas institucionalidades que sejam organicamente formuladas por aqueles que deles dependem. Desse modo, a teoria econômica não concebe a identidade dos Comuns, mas os encontra e a reconhece.

3.2 OS COMUNS: AUTO-ORGANIZAÇÃO E AUTO-GESTÃO

Responder à questão do porquê os indivíduos escolhem colaborar e cooperar em prol de um determinado objetivo sustentável, no caso de um manejo ecossistêmico, por exemplo, pode nos ajudar a refletir sobre as possibilidades de encontro entre o discurso ecológico e os Comuns. Historicamente, a pauta ambiental foi deslocada da realidade concreta dos sistemas sociais de relação com o ambiente para o âmbito do Estado e das organizações. Diversas instituições foram criadas, e o discurso verde tornou-se central na política institucional da maioria das organizações empresariais e financeiras, no entanto, isso não produziu como resultado o retardo das condições adversas de vida no Planeta. O relatório mais recente do IPCC (2022) aponta como cenário trágico que lidar com a crise socioambiental e seus efeitos já é uma realidade, e que a saída está em encontrar de estratégias de adaptação à essa situação, ou seja, evitar os efeitos sistêmicos da degradação ecológica deixou de ser uma possibilidade.

Neste contexto, diante das críticas já estabelecidas ao modelo de produção econômica e as ações limitadas do Estado frente aos processos de degeneração dos recursos ambientais, os Comuns parecem ser uma boa fonte para a discussão. Valores como a cooperação e ideais como a ação coletiva exigem, certamente, muito trabalho e energia, mas, podem proporcionar melhores condições nas lacunas deixadas pelo ambientalismo consolidado. Segundo Futtema et al. (2002, p. 02):

In addition to well-structured social groups and previous individual experience in political action, particular assets and perceptions directly influence individual choices toward collaborative behavior. Since those features vary in the group, social heterogeneity has been a major focus of debate involving collective action.

A partir do argumento desenvolvido conforme os casos concretos estudados por Elinor Ostrom (2000), podemos identificar os elementos ressaltados nesta análise. O comportamento colaborativo dos indivíduos envolve, em grande medida, grupos sociais estruturados, experiências individuais de ação política e a produção de percepções favoráveis à ação coletiva. Desse modo, a construção do Comum não diz respeito apenas ao aspecto material da relação, mas a ela em si, e ao conjunto de valores e interesses pertencentes aos sujeitos imersos nesta realidade.

Os sujeitos da análise de Ostrom (2000), diferente do que se possa imaginar, não são desinteressados, apolíticos ou desinformados, a questão central para a autora está em pensar como reunir pessoas e grupos heterogêneos e torná-los capazes de gerir recursos de modo

responsável, reconhecendo os impasses disso, mas apresentando suas potencialidades em decorrência dos resultados objetivos. Tratando-se da questão ambiental, identifica-se que a introdução dos valores capitalistas de competitividade e da busca pelo lucro, ou da ação organizacional do Estado por meio de suas leis e aparatos, encontram limites estruturais que se complexifica à medida em que a sociedade contemporânea é globalizada e vive um contexto de relações intensas e flexíveis. Assim,

La pregunta central en este estudio es cómo un grupo de causantes que se encuentra en una situación de interdependencia puede organizarse y gobernarse a sí mismo para obtener beneficios conjuntos ininterrumpidos, a pesar de que todos se ven tentados a gorronear (free-ride), eludir responsabilidades o actuar de manera oportunista. (OSTROM, 2000, p. 65).

Segundo esta reflexão, não há a necessidade de que se elimine a individualidade dos sujeitos, nem se considera que estes colaboram de forma meramente intuitiva. Como a autora demonstra ao longo do livro, o oportunismo e o egoísmo de fato existem, mas, estes não podem ser tomados como comportamentos fatalmente conclusivos, ignorando a própria racionalidade complexa dos sujeitos que, por meio de suas relações, elaboram sua ação social conforme intenções distintas (WEBER, 2004).

Elinor Ostrom demonstra que a auto-organização e a ação coletiva são possíveis frente a gestão dos recursos mediante o comprometimento dos sujeitos com o usufruto destes de forma responsável e consciente, que só pode ser alcançada conforme normas e regras previamente debatidas e firmadas em conjunto. Para a autora,

Los modelos que los científicos sociales tienden a usar para analizar los problemas relacionados con los RUC tienen el efecto perverso de apoyar una centralización creciente de la autoridad política. En primer lugar, los individuos que usan los RUC son considerados como capaces de una maximización de corto plazo, pero no de una reflexión de largo plazo en torno a las estrategias conjuntas para mejorar los resultados conjuntos. En segundo lugar, se contempla a estos individuos como si estuvieran en una trampa de la que no pudieran salir sin alguna autoridad externa que les imponga una solución. En tercer lugar, las instituciones establecidas por los individuos son ignoradas o rechazadas como ineficientes, sin estudiar cómo ellos pueden ayudarles a adquirir información, reducir los costos de supervisión y ejecución, y asignar de manera equitativa los derechos y deberes de provisión. En cuarto lugar, las soluciones presentadas ante "el" gobierno, que habría de imponer, se basan en modelos de mercados o estados idealizados. (OSTROM, 2000, p. 338).

O discurso corrente nas ciências sociais exclui, portanto, a possibilidade de que a ação racional dos indivíduos leve a um resultado distinto que não seja a degradação dos recursos de uso comum (RUC)⁹, pois toma como pressuposto o comportamento individualista que é uma marca central de um determinado conjunto de valores e práticas de natureza política

⁹ Termo utilizado frequentemente para se referir aos Comuns.

econômica que são, em parte, predominantes, mas não homogêneos ou generalizados. A ação coletiva e auto-organização são possíveis formas de gestão historicamente identificadas na produção e reprodução de saberes culturais relacionados à gestão dos recursos e a transmissão destes geracionalmente e de forma comunitária (BARRERA-BASSOLS; TOLEDO, 2015), além de constituírem estratégias ecológicas de comunidades periféricas importantes do ponto de vista das assimetrias de poder com as instituições do Estado e a exploração econômica (MARTÍNEZ-ALIER, 2007), e possibilitarem a resistência ao neoliberalismo como modelo econômico hegemônico da sociedade contemporânea, no qual se estabelecem novas formas de apropriação e acumulação dos recursos, incluindo os territórios cuidados e manejados por grupos culturais ao longo da história (ACOSTA, 2016).

Desse modo, a crítica ao ecologismo conservador ou ecoeficiente, representados pelos moldes desenvolvimentistas defendidos pelos organismos multilaterais, governos e corporações deve coincidir com a promoção dos Comuns como possibilidade, em termos teóricos e político-práticos frente à crise socioambiental. É importante ressaltar que não se trata de retornar a um comunismo primitivo, nem mesmo às comunidades pré-expropriação, mas, desenvolver novas racionalidades mediante a ação dos sujeitos que estão interessados em promover a sustentabilidade, não no sentido técnico proposto pelo conjunto de teorias do desenvolvimento sustentável, mas, a partir das vivências comunitárias, concretas e coletivas.

Para isso, Elinor Ostrom (2000), como uma neo-institucionalista¹⁰, oferece uma importante contribuição a esta proposta, ao apresentar os *design principles*, que representam uma espécie de protocolo especulativo a ser assumido pelas novas institucionalidades construídas nos marcos da gestão dos Comuns. Para a autora, “‘Principio de diseño’ significa un elemento o condición esencial que ayuda a dar cuenta del éxito de estas instituciones para sostener un RUC y obtener el cumplimiento de las reglas en uso de generación tras generación de apropiadores” (OSTROM, 2020, p. 147).

Os *design principles* são 1) Limites claramente definidos; 2) Congruência entre benefícios e exigências; 3) Arranjos participativos de escolha; 4) Monitoramento; 5) Sanções graduadas; 6) Mecanismos de resolução de conflitos; 7) O reconhecimento da auto-organização; e, no caso de Comuns que estão relacionadas a grandes empreendimentos,

¹⁰ O neo-institucionalismo é uma corrente teórica presente nas ciências humanas, como a Ciência Política, a Ecologia Humana e a Economia, que estuda os efeitos das regras e normas institucionais sobre o comportamento dos indivíduos em relação. Nesta perspectiva defende-se, em geral, a criação de dispositivos que permitam um maior nível de decisão coletiva na criação, manutenção e fiscalização destas regras e normas.

8) Camadas diferentes de gestão. (OSTROM, 2000). Segundo a autora, estes são princípios que possibilitam que as ações coletivas e auto-organizadas de gestão comum dos recursos tenham mais sucesso. Em suma, contrasta efetivamente com a concepção de Hardin e outros autores de que um bem comum é sempre, e em todo lugar, algo apropriado sem normas e de modo exclusivo, pelo contrário, a agência dos indivíduos depende da construção de marcos comuns de solidariedade que podem ser observados mesmo em comunidades mais horizontais, nas quais o poder e a propriedade não estão necessariamente relacionadas ao Estado ou ao mercado, como em populações indígenas, camponesas e tradicionais (LEROY, 2016).

Em virtude da significância da proposta teórica de Ostrom para este trabalho, mencionaremos brevemente e com algumas especificações cada um dos princípios, no entanto, não pretende-se analisá-los com profundidade.

Em primeiro lugar, Elinor Ostrom (2000) define que o estabelecimento de limites claros e objetivos é condição original da organização das comunidades e coletivos frente à gestão dos bens comuns. Assim, *“la definición de los límites del RUC y la especificación de quienes están autorizados a usalo puede considerarse como primer paso de la organización para la acción colectiva”* (OSTROM, 2000, p. 149), tendo em vista que, a própria concepção de bem comum ou Comuns depende da intencionalidade dos sujeitos e de arranjos organizacionais que mobilizem o trabalho conjunto. Portanto, para Ostrom, é imprescindível que todos os sujeitos envolvidos nesta relação tenham plena consciência de quais são as marcas de apropriação que não podem ser ultrapassadas, visando a não-exaustão dos recursos ou a distribuição desigual deles. Importa defender que esta visão é ligeiramente distinta da gestão que seria realizada por entidades privadas ou públicas, cuja estrutura está relacionada a decisões que beneficiam de forma pouco democrática e pouco justa os sujeitos que dependem dos recursos. Como quando uma empresa realiza o loteamento de áreas com seus recursos e as vende para quem possui mais capital financeiro, ou o Estado regula a propriedade de modo a beneficiar alguns grupos em detrimento de outros.

Junto a isso, a congruência entre benefícios e exigências deve ser levada em consideração. Para ilustrar este princípio, Ostrom (2000) cita o caso de uma represa criada em Valência, na Espanha, que visava abastecer a agricultura da região e era gerida pela comunidade. No caso estudado, menciona-se que o nível de organização da gestão dos recursos permitia aos agricultores saber a quantidade de água disponível para o dia e,

portanto, o quanto receberiam em suas propriedades. Desta forma, a gestão comunera¹¹ leva em conta as condições locais, a quantidade de sujeitos dependentes e os níveis de apropriação equitativos, afinal, aqueles que necessitam, independente da razão, de mais recursos, são também os que cumprirão maiores parcelas das obrigações estipuladas. Assim, argumenta-se que este arranjo sustenta de forma mais integral a gestão dos recursos disponíveis, pois,

En cada sistema se utilizan reglas sutilmente diferentes para imponer cuotas de agua que se usan para pagar guardias y actividades de mantenimiento [...] Ningún conjunto de reglas definido para todos los sistemas de irrigación de la región podría dar cuenta de los problemas específicos de administración de estos sistemas similares en términos generales, pero con particularidades diferentes. (OSTROM, 2000, p. 151).

Para que isto funcione, o terceiro princípio é fundamental, que são os arranjos participativos de escolha. Para Ostrom (2000), a iniciativa de constituir e gerir os Comuns têm maiores chances de sucesso à medida em que os indivíduos envolvidos possuam margem de escolha durante todo o processo. Como mencionado em seu texto, ter boas regras de uso dos recursos comuns não garante que estas serão seguidas, a não ser que exista um comprometimento prévio dos atores envolvidos e, certamente, dinâmicas de avaliação contínua e conjunta em relação às regras. No Brasil, um caso emblemático é o do Seguro Defeso. Este é um direito concedido pelo Instituto Nacional de Seguridade Social - INSS para pescadores artesanais cadastrados durante o período de proibição da pesca nas áreas marinhas, fluviais e lacustres. Apesar de ser uma política importante do ponto de vista da reprodução das espécies marinhas e recuperação da biodiversidade local, esta possui problemas relacionados à burocratização do acesso ao direito, ao valor insatisfatório para atender às necessidades de quem depende da pesca e aos conflitos socioambientais com outros grupos sociais (TORRES & GIANELLA, 2020; GALDINO, 1995). A questão central é a de que os maiores interessados pela política não possuem os espaços adequados para apresentar suas perspectivas acerca do assunto, sendo submetidos à política estatal de gestão de recursos que possui pouca permeabilidade a mudanças que poderiam trazer benefícios às comunidades e à sustentabilidade dos mares e suas formas de vida, tendo em vista que as ausências da política levam à pesca ilegal, além de problemas de ordem econômica que produzem a superexploração em outros momentos do ano.

Segundo Ostrom (2000), os modelos teóricos que compreendem a autoridade externa como única capaz de manter o cumprimento das regras e normas, perdem de vista o fato de

¹¹ Termo inspirado em comunidades que gerenciam recursos de modo compartilhado.

que estas dificilmente são cumpridas por haver pouca legitimidade, enquanto nos casos estudados, em que os arranjos são organizados coletivamente, há um maior peso da cooperação e da reputação como aspectos da gestão. No entanto, a autora reconhece os desafios existentes no cumprimento de normas por longo prazo, portanto, apresenta dois princípios interdependentes que podem favorecer a regulação comum dos recursos.

O Monitoramento e as Sanções Graduadas surgem como propostas de coesão interna das coletividades, sem que exista a exigência de agentes externos para tal. Como defende Ostrom (2000), em geral, os responsáveis por monitorar o uso dos bens comuns são eles próprios usuários, o que torna a relação mais próxima, e as sanções, ou seja, penalidades definidas previamente e conhecidas por todos, são aplicadas mediante a interação do coletivo.

Neste contexto, a autora elucida que, assim como ocorre com a tributação, o cumprimento das regras diante dos Comuns exige um nível de voluntarismo dos sujeitos envolvidos, porém, *“Los apropiadores de RUC crean su propio control interno de la observancia de las normas para 1) disuadir a los que están tentados a romper las reglas y por lo tanto, 2) asegurar a los cumplidores cuasi voluntarios de que los otros también cumplen”* (OSTROM, 2000, p. 154). Assim, devem-se criar sistemas de penalidades e compensações que afirmam o direito comum em detrimento da apropriação individualista dos bens comuns. Considerando que os comuneros constroem suas próprias regras, é bastante provável, segundo esta reflexão, que isso implique em uma auto-censura dos indivíduos.

Segundo Ostrom (2000), também faz-se essencial que sejam criados mecanismos de resolução de conflitos, não apenas enfocados na questão das infrações, mas, também como forma de evitar que estas ocorram, ou de oferecer soluções para sujeitos que possuem problemas em atender as expectativas do grupo. Desse modo, assim como a constituição das regras exige participação coletiva, os conflitos gerados a partir dela também devem ser tomados como questão de todos.

Por fim, mas não menos importante, a condição estruturante para o sucesso de um Comum, é o de que o sistema social desenvolvido seja reconhecido e respeitado por outros níveis de organização social, como o Estado. Como Ostrom (2000, p. 162-163) exemplifica, no caso de recursos costeiros, se a comunidade de pescadores formula suas regras, e estas são minimamente respeitadas pelas autoridades competentes da região, alcança-se êxito e, potencialmente, os comuneros farão cumprir as regras. No entanto, se o Estado por meio de

seus agentes, ou mesmo entes privados, visam deturpar tal organização coletiva, evidentemente haverá problemas, podendo levar a tensões insolúveis.

Portanto, todo este desenho desenvolve-se a partir de partes que se integram criando um sistema auto-organizado que visa a sustentabilidade dos recursos comuns. Obviamente Elinor Ostrom não considera este um sistema perfeito, mas, um modelo produzido conforme a observação de dezenas de casos em que os Comuns se sobressaíram em relação à apropriação privada ou a gestão pública. De forma geral, estes princípios podem ser encontrados na realidade prática e cotidiana de várias comunidades, porém, não se pode esquecer que todos os casos concretos estão situados em contextos determinados historicamente, com conjunturas políticas, econômicas e socioculturais complexas, o que não invalida a contribuição teórica dos modelos possíveis, mas, insere a questão de como os Comuns podem ser mais que apenas casos específicos.

3.3 O NEOLIBERALISMO E OS COMUNS

Após o projeto teórico de Ostrom alcançar a evidência internacional, inclusive lhe concedendo o Prêmio Nobel de Economia em 2009, o debate sobre os Comuns tomou proporções notáveis, sendo campo de intensa atividade intelectual e produção acadêmica. No entanto, não são apenas nas páginas dos livros que os Comuns se sobressaem, as lutas sociais nas últimas décadas contra o neoliberalismo coincidiram com a emergência deste como conceito central para a compreensão dos desafios contemporâneos da teoria e da prática contra-hegemônicas.

A historiadora e ativista Silvia Federici (2014), a partir de suas pesquisas sobre a presença feminina no contexto de industrialização europeia, passou a defender a tese de que as mulheres camponesas representaram um importante grupo social que resistiu às expropriações realizadas pela burguesia, denominadas pela teoria marxista de acumulação primitiva de capital. Segundo Federici (2014, p. 152),

na primeira fase do desenvolvimento capitalista, as mulheres propuseram a primeira linha de defesa contra os cercamentos, tanto na Inglaterra como no “Novo Mundo”, e foram as defensoras mais aguerridas das culturas comunais ameaçadas pela colonização europeia.

Este status atribuído às mulheres diz respeito ao lugar que ocuparam historicamente na civilização ocidental, sendo a elas imputado o trabalho de cuidados e doméstico, responsável

por reproduzir a classe trabalhadora e dependente dos recursos naturais, no caso campestre, especialmente os de uso compartilhado. Assim, para Federici, discutir os Comuns é fundamentalmente reconhecer a emergência destas formas de gestão coletiva como focos de contraposição a projetos marcados pela expropriação econômica e a acumulação de recursos, ou seja, sua privatização. Embora já existisse um conjunto de pensadores que conectam a construção dos Comuns com a resistência política, a historiadora marxista tem se tornado a principal expoente de um debate e de ações que culminam na defesa de uma perspectiva crítica sobre os Comuns e na representação dos atores sociais envolvidos neste processo.

De fato, se o comum tem algum sentido, este deve ser a produção de nós mesmos como sujeito comum. Esse é o significado que devemos obter do slogan “não há comuns sem comunidade”. Mas entendendo “comunidade” não como uma realidade fechada, como um grupo de pessoas unidas por interesses exclusivos que as separam dos outros, como comunidades baseadas na etnicidade ou na religião. Comunidade entendida como um tipo de relação baseada nos princípios de cooperação e de responsabilidade: entre uns e outros e em relação às terras, às florestas, aos mares e aos animais. (FEDERICI, 2014, p. 154).

A autora nos lembra que o conceito de Comum só faz sentido quando trazemos à tona o âmbito comunitário, muitas vezes ladeado em razão das estruturas discursivas que privilegiam o aspecto social, em sua totalidade, ou o individual, a partir das idiossincrasias pessoais. Em suma, o que está sendo apresentado é repensar as relações entre os humanos e não-humanos a partir dos espaços construídos por meio destes em suas ações cotidianas. Em larga medida, esta ideia vê-se negligenciada perante as políticas oficiais que demarcam o discurso ecológico na contemporaneidade.

O Relatório Brundtland (1987), ou Nosso Futuro Comum, ao apresentar o conceito de desenvolvimento sustentável como aglutinador das aspirações e expectativas frente à crise socioambiental, defende uma perspectiva crítica ao uso desenfreado dos recursos naturais, apontando a relação positiva entre desenvolvimento econômico e desigualdades sociais como uma problemática presente na sociedade moderna, no entanto, as soluções elaboradas dão conta de uma humanidade genérica, regida por regras, normas e leis que ultrapassam as experiências socioculturais específicas. A principal limitação desta perspectiva diz respeito à uma tentativa de ecologização do capital, abstraindo as responsabilidades das corporações capitalistas e do próprio modelo produtivo, enfocando na dimensão individual das relações entre humanos e Natureza, e responsabilizando os Estados nacionais, especialmente aqueles em que, na época, encontravam-se sob a forte interferência de políticas desenvolvimentistas e de demandas de organismos econômicos, como o Fundo Monetário Internacional - FMI.

Segundo o pesquisador em Serviço Social Julio Monerat (2020), as dinâmicas provenientes do Relatório Brundtland desdobraram-se na reprodução dos marcos desenvolvimentistas de matriz capitalista, cujo objetivo estava em atribuir a este sistema econômico um caráter mais sustentável, uma espécie de capitalismo verde, sendo este, portanto, liberado para permanecer sua expansão indefinida, representando a lógica imanente. Desse modo, tal relatório cumpre o papel de definir os limites da globalização da pauta ambiental, servindo às novas diretrizes internacionais que remetem à nova ordem mundial, protagonizada por uma visão de mundo eurocêntrica.

Assim, o reconhecimento da problemática ambiental revela menos sobre a natureza crítica dos expoentes da ecoeficiência, do que a continuidade dos níveis de crescimento econômico e desigualdade imantados por esta pauta. Segundo Monerat (2020, p. 264):

Ora, como temos verificado, é justamente a lógica imanente do valor que determina o movimento expansivo do capital que, contraditória e combinadamente, leva destrutivamente a ultrapassagem dos limites naturais ao mesmo tempo em que mercadoriza a crise ambiental como forma de torná-la fronteira de expansão renovada do capital, estabelecendo com isso uma dinâmica contratendencial ao limite endógeno à valorização, que se manifesta nas crises capitalistas.

A mercantilização do ambiente, seja pela forma-mercadoria derivada dos processos convencionais da indústria capitalista por meio da fetichização da mercadoria, ou pela transformação do discurso verde em *commodity*, representam dois lados da mesma moeda, que reverberam de igual modo nas políticas de Estado e nas relações que a sociedade desenvolve com seu habitat. Considerando a nova fase de acumulação capitalista, que reúne as dinâmicas identificadas por alguns autores como acumulação por espoliação (HARVEY, 2004) e de expropriação secundária (FONTES, 2010), torna-se nítido que o ecologismo fez-se um novo nicho de mercado, com imenso valor agregado devido ao problema autêntico da degradação ambiental, porém, sem uma experiência real de transformação das condições causadoras de tal cenário.

Neste sentido, produz-se no âmbito do Estado neoliberal uma nova conjuntura que garante, por um lado, o crescimento dos níveis de lucro, seja pela via da exploração de matérias-primas, pela indústria, na digitalização dos processos ou no mercado de bens simbólicos, ao mesmo tempo em que se têm políticas cauterizadoras das lutas sociais frente às imposições do capital.

Embora exista um intenso debate em torno do conceito de neoliberalismo e o que este de fato representa, para além das fraseologias e das discussões do âmbito político-partidário, tomamos como ponto de partida a conceituação defendida por David Harvey (2008, p. 02).

O neoliberalismo é em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos à propriedade privada, livres mercados e livre comércio. O papel do Estado é criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a essas práticas; o Estado tem de garantir, por exemplo, a qualidade e a integridade do dinheiro. Deve também estabelecer as estruturas e funções militares, de defesa, da polícia e legais requeridas para garantir direitos de propriedade individuais e para assegurar, se necessário pela força, o funcionamento apropriado dos mercados. Além disso, se não existirem mercados (em áreas como a terra, a água, a instrução, o cuidado de saúde, a segurança social ou a poluição ambiental), estes devem ser criados, se necessário pela ação do Estado. Mas o Estado não deve aventurar-se para além dessas tarefas. As intervenções do Estado nos mercados (uma vez criados) devem ser mantidas num nível mínimo, porque, de acordo com a teoria, o Estado possivelmente não possui informações suficientes para entender devidamente os sinais do mercado (preços) e porque poderosos grupos de interesse vão inevitavelmente distorcer e viciar as intervenções do Estado (particularmente nas democracias) em seu próprio benefício.

Talvez o sentimento seja de que esta definição compreende as máximas do liberalismo clássico, apregoado por John Locke, Adam Smith, Ludwig Von Mises, entre outros. No entanto, a emergência do *Welfare State* a partir do início do século XX evocou novos papéis para o Estado capitalista, que produziu mudanças teórico-políticas importantes no cenário intelectual e das lutas sociais. Mercados fortemente regulados, os Estados-nacionais investindo pesado na indústria bélica, biomédica e dos bens de consumo, bem como a introdução gradativa de novos grupos sociais organizados no jogo político. É justamente neste cenário que ocorre o que Harvey denomina de ruptura, ocorrida especificamente no fim dos anos 70 do século XX, quando em diversos países do mundo a ofensiva capitalista trouxe fim aos “anos dourados” de desenvolvimento baseados na relação intrínseca entre os mercados e os Estados, abrindo caminho a uma nova liberalização baseada em políticas de austeridade fiscal, privatização de empresas e bens públicos, e a desregulação institucional relacionada ao trabalho. Como afirma Harvey (2008, p. 04), “o neoliberalismo se tornou hegemônico como modalidade de discurso e passou a afetar tão amplamente os modos de pensamento que se incorporou às maneiras cotidianas de muitas pessoas interpretar, viverem e compreenderem o mundo”.

Os principais representantes deste novo modo de pensar e intervir sobre o mundo foram Margareth Thatcher, primeira-ministra britânica, o general chileno e ditador Augusto

Pinochet, o presidente estadunidense Ronald Reagan e, inclusive, Deng Xiaoping, líder da China “Comunista”, os quais eliminaram paulatinamente uma série de institucionalidades ligadas ao bem-estar garantido pelo Estado, em busca de fortalecer a livre-iniciativa, fenômeno que se hegemonizou à medida que as instituições da globalização (ONU, FMI, organizações e tratados regionais, etc.) produziram suas cartilhas fomentando este novo conjunto de valores.

Desse modo, o ambiente e as relações entre as sociedades com suas múltiplas formas de “Natureza” também passaram por um processo de homogeneização. Assim, o proferido “fim da história” de Francis Fukuyama se concretizou em partes. O obsídio das teorias e práticas revolucionárias às dinâmicas do capitalismo em sua plena ascensão, levou à busca de novas utopias que abarcassem as novas problemáticas, em nome de um outro futuro. Enquanto a exploração do trabalho como contradição declinou no discurso e perspectiva adotada globalmente, inclusive na esquerda, questões como sustentabilidade, diversidade e consumo tornaram-se o fulcro da nova mentalidade.

É neste sentido que Silvia Federici (2004) retoma a apropriação econômica e a exploração dos corpos como objeto de estudo necessário na era neoliberal, tendo em vista que, segundo sua tese central, as sociedades humanas passam novamente por esse processo, em que os bens comuns são alvo da privatização completa ou da centralização por parte do Estado.

Em outro sentido, os Comuns também surgiram como estratégias de consolidação de uma perspectiva revolucionária centrada no aspecto ético das relações entre os indivíduos e os grupos sociais. Pierre Dardot e Christian Laval são, também, pesquisadores que constroem novas textualidades em busca de uma defesa dos Comuns, que eles definem como o “Comum”. A partir da recuperação crítica de aspectos estruturantes da teoria marxista clássica, estes autores, que compõem o rol de pesquisadores da Universidade de Sorbonne, na França, buscam restabelecer uma proposta revolucionária de caráter mundial, porém, que esteja adequada às questões e necessidades próprias do tempo presente. Assim, a partir do reconhecimento de que o livre mercado por meio de seus mecanismos endógenos não é capaz de assegurar a sustentabilidade da vida humana, nem mesmo o Estado, através de seus dispositivos de controle social, pode traduzir-se em bem-estar comum, Dardot e Laval (2017) defendem uma mudança qualitativa na organização produtiva e nas relações econômicas,

sociais e políticas nas sociedades contemporâneas, identificando na democratização radical o seu pivô.

Segundo Queiroz (2019, p. 01), “de acordo com os autores, o comum não é um bem, objeto, lugar ou coisa; antes, ele é uma instituição que se efetiva na esfera coletiva”, ou seja, há neste aspecto uma retomada da conceituação ofertada por Elinor Ostrom¹², a partir da qual se estabelece o Comum como um âmbito de operação das relações sociais com o ambiente, as ideias e os itens necessários à vida, em que prevalece a vontade coletiva por meio de sistemas de auto-organização e auto-gestão. Além disso, o autor pontua que para Dardot e Laval,

[...] o comum jamais se apresenta na forma de um esquema universal ou uma fórmula pré estabelecida; antes, ele é produto de uma construção política coletiva com base na qual é possível criar instituições (sociais, políticas, econômicas e jurídicas) do comum que façam oposição entre o novo direito de uso e o direito de propriedade, e estabeleça aquilo que não pode ser apropriado privadamente. (QUEIROZ, 2009, p. 01).

O princípio de “inapropriabilidade” torna-se pilar da argumentação em torno do Comum como estratégia que se sobressaia às demais formas de gestão presentes na contemporaneidade. Isto significa que as negociações em torno dos bens a serem compartilhados partem do pressuposto de que há determinados âmbitos que pertencem ao coletivo, e por ele é gerido, sendo censurada a apropriação privada. A constituição desta institucionalidade de forma auto-organizada produz, segundo esta reflexão, um efeito educativo, formativo e transformador nos grupos sociais, como nas comunidades e movimentos sociais, que passam a desenvolver uma ética diferenciada e anticapitalista.

O cuidado dos recursos, sejam eles naturais ou não, presume uma lógica baseada na representação da comunidade e do coletivo como sujeito de direito, o que contrapõe, em grande medida, o sustentáculo das ciências jurídicas modernas, que é o indivíduo, livre, autônomo e racional. Destarte a posição de crítica a esta perspectiva por sua iminente abstração, Dardot & Laval (2019, p. 04) defendem que,

the emergence of the “common” as a political rallying cry initially grew out of dispersed social and cultural struggles against the capitalist order and the entrepreneurial state. As the central term used to denote an alternative to neoliberalism, the common became the effective principle for struggles and movements that, over the past two decades, have resisted the dynamics of capital and given rise to original forms of activism and discourse. In other words, the common is far from a purely conceptual invention [...].

¹² Elinor Ostrom é uma das principais referências de Dardot e Laval, sobretudo em sua precisão empírica, no entanto algumas conclusões dos autores são distintas, principalmente no quesito político.

Frisamos, novamente, que a emergência do Comum como estratégia de resistência política aparece no conceito e na teoria porque concretamente se desenrola nas práticas cotidianas de comunidades ao redor do mundo. Como os autores mencionam em seu texto, mais os exemplos que podemos acrescentar, experiências como a quebra de patentes tecnológicas, os levantes indígenas e camponeses pelo mundo e no Brasil, as iniciativas de agricultura ecológica popular em várias partes do globo, a criação de redes de solidariedade por meio de bancos comunitários, bancos de horas e sistemas de economia solidária, a ocupação de espaços públicos e privados como escolas, praças, parques e fábricas por meio do gerenciamento coletivo, o hackerativismo, entre outras formas de existir no mundo de maneira participativa, consolidam uma perspectiva audaciosa frente aos desafios enfrentados, não apenas no quesito ecológico, como político e econômico em um âmbito geral.

Neste sentido, como defendem os autores, o grande desafio é passar das experiências comunitárias, isoladas, para a definição de um grande movimento, articulado e constituinte de um conjunto original de transformações na contemporaneidade; aquilo que Hardi & Negri (2005) denominam de “multidão”. No entanto, a lógica neoliberal exaustivamente investigada por Dardot e Laval em *A Nova Razão do Mundo* (2016), se perpetua de forma a criar empecilhos para a renovação do caráter revolucionário da crítica social e de sua ação correspondente. É importante destacar, que não se trata apenas de um Estado neoliberal ou de um mercado neoliberal, pois, se assim fosse a refundação dos sistemas econômico e político exigiria rupturas apenas em um nível da organização produtiva. Segundo esta perspectiva, trata-se da construção de uma subjetividade alienada e refém de uma estrutura discursiva que compromete a ação coletiva em nome do indivíduo como centro de tudo:

Em outras palavras, a racionalidade neoliberal produz o sujeito de que necessita ordenando os meios de governá-lo para que ele se conduza realmente como uma entidade em competição e que, por isso, deve maximizar seus resultados, expondo-se a riscos e assumindo inteira responsabilidade por eventuais fracassos. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 328).

No livro citado, os autores defendem que o projeto liberal focado na empresa industrial, e na ideia do homem trabalhador e situado em seu lugar no sistema produtivo, é substituído pelo sujeito flexível, altamente fragmentado em relação às suas redes tradicionais de convívio e organização, o qual é mediado pura e simplesmente por seu próprio ego e auto responsabilização. Tomando esta conclusão como verdadeira, é compreensível que o discurso ecológico seja assumido de um modo individualista e focado na questão da eficiência,

afinal, o ambiente deve servir à empresa neoliberal e seu modo fragmentário de relacionamentos, assim como os próprios sujeitos o são.

Neste sentido, embora haja semelhanças entre o liberalismo clássico e as formas neoliberais de gestão social,

Isso não significa que a neogestão não seja novidade e o capitalismo no fundo seja sempre o mesmo. Ao contrário, a grande novidade reside na modelagem que torna os indivíduos aptos a suportar as novas condições que lhe são impostas, enquanto por seu próprio comportamento contribuem para tornar essas condições cada vez mais duras e mais perenes. Em uma palavra, a novidade consiste em promover uma "reação em cadeia", produzindo "sujeitos empreendedores" que, por sua vez, reproduzirão, ampliarão e reforçarão as relações de competição entre eles, o que exigirá, segundo a lógica do processo autorrealizador, que eles se adaptem subjetivamente às condições cada vez mais duras que eles mesmos produziram. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 329).

Assim, compreende-se que o principal desafio para os Comuns, que está na subjetividade predisposta ao individualismo competitivo, é a sua maior potencialidade, considerando a máxima marxista de que a nova sociedade sempre é gerada das entranhas da anterior, contaminada ainda por seus estigmas. Dardot e Laval (2019), de maneira ligeiramente distinta à Federici (2014), assumem o Comum mais como processo ou dinâmica de construção coletiva que como casos práticos, o que evidencia a diferença que ambos fazem do conceito. Enquanto para Federici, a luta contra a apropriação capitalista, protagonizada pelas mulheres, está no centro da resistência ao neoliberalismo e na construção de outra sociedade possível, Dardot e Laval acreditam na convivência entre a “empresa comum”, munida dos valores específicos que defendem, com a empresa pública e a privada, sendo que estas ficariam submetidas à uma nova lógica social, como aponta Queiroz (2019).

Desse modo, a saída revolucionária proposta pelos autores diz respeito à uma gradativa liquidação da mentalidade neoliberal pela força da ação coletiva, compreendendo, assim, um conjunto de novas práticas que forcem o sistema de produção capitalista a institucionalidades outras que permitam a gestão qualitativa da vida humana e planetária.

Considerando estes pontos de vista em relação ao conceito de Comum, ou Comuns, ainda, Bens Comuns, encontramos bifurcações, entraves, contradições e articulações possíveis, o que não diminui o caráter promissor deste debate, mas, o empolga. Por um lado encontramos a abordagem econômica e neoinstitucionalista de Ostrom, que visa produzir parâmetros técnicos e confiáveis para a consolidação dos Comuns, por outro, uma agenda política fundada em uma tradição crítica de orientação marxista. Porém, avaliamos que não há uma controvérsia que nos impeça de pensar conjuntamente sobre estas concepções em jogo no

campo intelectual sobre os Comuns, tendo em vista o seu papel de recursos reflexivos e teórico-metodológicos. Dada a emergência dos Comuns na sociedade contemporânea, com exemplos multiplicando-se nas fendas do modelo de produção vigente, torna-se importante ressaltar as contribuições desta discussão teórica à constituição da Educação Ambiental no tempo presente, com seus desafios, que são variados, e suas potencialidades.

4. EDUCAÇÃO AMBIENTAL E OS COMUNS

Em 1977, quando professores, cientistas e políticos reuniram-se em Tbilisi, na Geórgia, para discutir os parâmetros do que tornou-se categoria comum do debate ecológico, a Educação Ambiental ainda era tomada mais como um valor ou uma perspectiva, do que uma política pública concreta. Apesar da crítica aos problemas socioambientais estarem em ascensão desde o pós-guerra, em parte significativa do mundo ocidental,

a Conferência de Tbilisi foi o ponto de partida de um programa internacional de educação ambiental, conforme o desejo unânime dos Estados-Membros. Contribuiu, particularmente, para especificar a natureza da educação ambiental, definindo seus objetivos, características e estratégias pertinentes, tanto no âmbito nacional quanto internacional. A Conferência de Tbilisi concluiu também que a educação ambiental - elemento essencial de uma educação global e permanente, voltada para a solução dos problemas e com a ativa participação de todos - contribuirá para orientar os sistemas de educação no sentido de uma idoneidade maior, maior realismo e maior interpenetração com o meio natural e social, visando facilitar o bem estar das comunidades humanas. (IBAMA, 1997, p. 07).

O esforço global em se criar meios de fundamentar ações educativas a partir da UNESCO demonstrou claramente a preocupação com as questões ambientais de diversos países do mundo e é notável a unidade que se desenvolveu, inclusive, rompendo a cortina de ferro durante a Guerra Fria. Como afirma Reigota (1994), a Educação Ambiental tornou-se consenso em termos de ser uma estratégia possível frente à crise socioambiental vigente; fato que produziu uma série de eventos e iniciativas, bem como o comprometimento dos Estados-parte em inserir este elemento em sua educação.

Embora a história oficial da Educação Ambiental indique as conferências internacionais e os seminários produzidos pela ONU sobre o tema como marcos da difusão de reflexões acerca de uma vida humana sustentável, Reigota (1994) assume que esta fez-se como prática pedagógica muito antes que tomasse o cenário internacional, levando em conta que o ambiente escolar, e espaços não-formais de ensino, já tivessem experiências didáticas com base na relação entre humanos e o ambiente antes de tornar-se tendência.

No Brasil, o processo de incorporação da Educação Ambiental tardou, algo que se tornou visível apenas com a criação do Ministério do Meio Ambiente, nos anos 90 do século XX. Além disso, até a atualidade existem limites conjunturais e estruturais que afetam a implementação de projetos articulados e profundos no ambiente escolar. Com o cuidado de não generalizar tal situação, é importante mencionar que as práticas pedagógicas em Educação Ambiental ainda são encaradas de maneira bastante periférica na maioria das

escolas ou, em alguns casos, tornam-se uma ação educativa breve e sem nexos com os demais processos de escolarização dos estudantes. Considera-se que a EA deve ser transversal, devido a sua urgência como campo de ação e à universalidade do tema que lhe compete (MEC, 1997), ou seja, deve figurar em todas as disciplinas como elemento das relações de ensino-aprendizagem. Contudo, o conteudismo, criticado por Reigota (1994), acaba se tornando fio condutor deste processo, fazendo com que os docentes foquem os aspectos conceituais e formais mais do que a análise produzida acerca das condições concretas da realidade social.

Como uma crítica a esta tendência,

Reigota traz em sua obra o foco sobre a Educação Ambiental Política, e defende a ideia de que a mesma não poderia ser considerada como uma simples disciplina dentro do sistema educacional, mas, como uma perspectiva que se insere em todas as disciplinas, ou seja, transitando entre as várias áreas do conhecimento e trabalhada de forma contextualizada, possibilitando a interação mediadora e a construção de novos conhecimentos de forma colaborativa e dialógica entre professores e alunos. (SOARES NETO; FEITOSA; CERQUEIRA, 2021, s/p).

Neste sentido, o papel deste capítulo é o de avaliar criticamente o processo de constituição da Educação Ambiental, compreendendo que ela não se constitui como bloco homogêneo, mas, assim como o discurso ecológico, é uma dimensão complexa e dinâmica atinente às questões ambientais emergentes. Neste ínterim, analisar as contribuições da teoria dos Comuns à educação e como podem colaborar no estabelecimento de novas concepções sobre a relação entre humanos e não-humanos, na Natureza, que permitam uma Educação Ambiental “política”, no sentido cunhado por Marcos Reigota e, principalmente, coletiva e comunitária, com base nas necessidades do tempo presente.

4.1 QUE EDUCAÇÃO AMBIENTAL?

É muito provável que ao falar sobre Educação Ambiental estejamos mobilizando nos leitores um conjunto de impressões levemente distintas ou até mesmo diametralmente opostas. Isso se deve ao certo ecletismo que a temática ambiental assumiu ao longo do tempo e em como o contexto escolar incorpora e dissemina conceitos, teorias e técnicas de aprendizagem de formas diversas. Quando decidi escrever e trabalhar com este tema, me veio à mente jovens com suas colheres de jardinagem ajudando a professora a plantar na horta de uma escola. Esta é a imagem que eu possuo, pois é a representação concreta que a prática ambiental assumiu em minha experiência na maior parte das situações. No entanto, ao discutir sobre o educar com o ambiente podemos estar referenciando as práticas dos camponeses, de

aldeias indígenas, hortas urbanas nas periferias, ações de conscientização e limpeza de ecossistemas, bem como, em um outro sentido, a produção de debates que toquem à questão central da ecologia humana, que é o modo como nos relacionamos com o ambiente.

Em suma, não existe uma definição que abarque de forma conclusiva a diversidade das práticas educativas neste campo, embora possamos realizar aproximações conceituais com base nas teorias consolidadas do campo, tomando, por exemplo, Layrargues (2006, p. 03), que defende que a Educação Ambiental, sobretudo no centro do capitalismo, “tem como tarefa prioritária a promoção de uma mudança cultural como a contribuição da Educação para a reversão da crise ambiental”. Como mencionamos anteriormente, a mudança cultural por meio da conscientização progressiva dos indivíduos e grupos sociais sobre a crise socioambiental foi o foco do trabalho desenvolvido a partir do Norte Global, sendo assumido em grande parte do mundo moderno. Embora esta dimensão seja importante, repercute de modo a evidenciar as contradições entre o modelo de produção econômica, com seus processos internos, e a necessidade de se revogar os problemas de ordem ecológica. Entretanto, mesmo esta visão, centrada em um arcabouço desenvolvimentista, que produz a ecologização do capital, enfrentou dificuldades em se estabelecer, o que observamos até à atualidade. Roberto Viestel (2009) explica que,

O arranjo emocional dos seres humanos muda com o tempo, o que se revela, por exemplo, nos encontros ambientais. Estes precisaram passar por um período de conhecimento das questões ambientais para a sensibilização da humanidade e chegar, finalmente, a alguma ação. O processo é lento e descontínuo, tendo de enfrentar situações de "descompasso" entre o conhecimento científico e a aceitação moral e comportamental das pessoas. (VIESTEL, 2009, p. 91).

Por conta deste autor focar a questão do comportamento e da moral na relação com o conhecimento sobre a crise socioambiental, sua inserção é lúdica em razão de demonstrar que existe a necessidade do convencimento no processo de mudanças exigidas pela Educação Ambiental. Neste sentido, reconhecemos que como toda a ação social, esta é orientada por determinados valores e crenças que remetem a estilos de vida, experiências, representações incorporadas e, principalmente, posições ocupadas pelos sujeitos na estrutura social. Ao desenvolver qualquer que seja a ação, o indivíduo toma parte de seu grupo, sua comunidade, os costumes com que comunga e os sistemas de valores que permeiam sua subjetividade durante toda a vida. Por conta disso, discutir que educação ambiental é essencial para analisar, compreender e agir socialmente frente a nossos problemas mais graves. Do ponto de vista

ambiental, implica em entender quais são valores que se traduzem nas perspectivas construtivas da Educação Ambiental e, principalmente, a que se prestam.

Procuramos retomar parte de nossa discussão, como forma de reconectar as pontas do debate proposto. Iniciamos esta reflexão pela Educação Ambiental chamada frequentemente de Conservadora ou Conservacionista (SANTOS; TOSCHI, 2015). Esta perspectiva teórica-política é muito anterior à emergência do debate ambiental como o conhecemos, por conta disso, também, até os dias de hoje goza de determinado espaço no âmbito da construção das políticas públicas em Educação Ambiental. Sem hesitação, podemos identificar as bases desta perspectiva ainda no período de industrialização e urbanização européia, em que se estabelece uma dicotomia clara entre a cidade e o campo, sendo o primeiro marcado pelo progresso e pela racionalidade, enquanto ao segundo ficou legado o rótulo de atrasado e arcaico (CARVALHO, 2001).

É no mínimo curioso que o processo que faz emergir o paradigma do consenso industrialista, afetando a Europa e o restante do mundo, tenha em sua origem o processo de cercamentos de terras, tão bem analisados por Karl Marx (2014 [1867]), ao identificá-los como a acumulação primitiva de capital. Interessante observar que a consolidação da separação entre o homem e seu meio de vida, processo longo, complexo e situado nos contextos de construção do sistema capitalista, tem na supressão da propriedade comum o seu principal motor.

Identificamos no pensamento de Silvia Federici (2014) uma importante contribuição para avaliar criticamente este processo e em como está articulado à emergência do ambientalismo na contemporaneidade. Segundo a historiadora, os cercamentos tiveram um evidente recorte de gênero, considerando que foram as mulheres camponesas as que primeiro ofereceram resistência à expropriação. Até os dias de hoje, podemos observar nas práticas contra hegemônicas das mulheres a sobrevivência de formas mais sustentáveis de relação com a terra, que fazem jus a este histórico do protagonismo feminino na reprodução da vida, tomando como exemplo a agricultura de subsistência:

Se debería reconocer lo asombroso de la persistencia de la agricultura de subsistencia si consideramos que para el desarrollo capitalista ha sido prioritaria la separación de los productores agricultores, en especial las mujeres, de la tierra. Y esto tan solo puede ser explicado por las tremendas luchas que las mujeres han llevado a cabo para resistir la mercantilización de la agricultura. (FEDERICI, 2013, 226).

A mercantilização que Federici menciona se traduz na maneira como as imensas áreas comuns, constituintes dos arredores das cidades florescentes do medievo, ou nas colônias como parte central da cultura nativa, foram sendo agressivamente tomadas e transformadas em áreas privadas, servindo ao extrativismo predatório, mas, também, ao setor público, que mercantiliza estes espaços como um produto do “capital verde”, impedindo o seu uso por comunidades tradicionais, mas abrindo a uma espécie de “especulação ecológica”, que agrega valor simbólico aos locais que incorporam esta política. Este movimento ficou claro com a formulação dos Parques Nacionais e a criação das sociedades protetoras da natureza, que marcaram a visão conservadora ambiental durante o século XIX.

Segundo Antônio Carlos Diegues (2001), a desvalorização do ambiente foi substituída pela sua veneração, principalmente, a partir do avanço das pesquisas no campo das ciências biológicas.

Essa desvalorização do mundo selvagem começou a mudar a partir do início do século XIX, e para isso contribuíram o avanço da História Natural, o respeito que os naturalistas tinham por áreas selvagens não-transformadas pelo homem. Como exemplo, os pântanos que antes eram drenados para dar lugar aos campos de cultivo, passaram a ser valorizados como habitats de espécies selvagens. (DIEGUES, 2001, p. 14).

Em suma, o nascedouro da perspectiva conservadora está em uma romantização da ecologia, sua valorização como coisa em si e, mais, uma crítica à ação humana de forma geral. Neste sentido, as imagens do bom selvagem, inspiradas nos nativos brasileiros contribuíram para a construção de uma ideia de que fosse possível uma relação mais harmônica com o meio. No entanto, o conservadorismo está, justamente, no fato de que esta concepção de Natureza e de Homem estão calcados em uma residualização dos aspectos físicos e naturais do planeta, sem que se compreenda a contribuição dos próprios humanos na transformação da paisagem e em sua diversificação ao longo do tempo.

Assim, ao invés de se propor aquilo que há de mais intrínseco na relação entre os povos tradicionais e os ecossistemas, que é a integração com o meio por meio da atividade coletiva, ou seja, a simbiose, pretende-se afastar ainda mais os humanos de seu meio de vida, provocando visões deturpadas acerca do ambiente. Diegues (2001) demonstra como estas representações não estão isentas de disputas de poder, portanto, não ocorrem conforme uma evolução natural do entendimento humano, mas, a partir da construção de um discurso e de práticas que reforçam uma visão dominante. Não podemos nos esquecer em como o argumento de manutenção dos biomas é, historicamente, útil às classes dominantes em busca

de estabelecer estratégias coloniais. Neste sentido, seria improvável que os Comuns fossem defendidos ou incentivados pelos grupos políticos da burguesia ascendente no Norte Global, tendo em vista que a gestão comunera representa exatamente o oposto da dualidade consolidada entre preservar e explorar, maturada posteriormente pela ideologia da ecoeficiência (MARTÍNEZ-ALIER, 2007).

A Educação Ambiental, especialmente em seus primórdios, também alimenta-se do conservadorismo ecológico e de uma tendência à romantização, visto que até os dias atuais encontramos no ambiente escolar práticas didáticas referenciadas no “amor à natureza”, na “defesa dos animais”, e na crítica da ação humana de forma genérica. Busca-se sensibilizar estudantes por meio de vídeos emotivos e campanhas publicitárias que demonstrem a "selvageria" do Homem em seu trato com a Natureza, reforçando a compreensão de que todos são igualmente responsáveis pela degradação ambiental, e a solução está em uma mudança de consciência. Segundo Viestel (2009, p. 94):

A associação de ambientalismo e da prática educativa, ou seja, educação ambiental, tem sua origem com as sociedades de proteção e conservação, ainda no século XIX, porém, mais ou menos entendida como hoje, possui sua história bem recente, como, por exemplo, com o aparecimento da expressão estudos ambientais (*environmental studies*) usada por profissionais da educação na Grã-Bretanha, em 1945.

Embora o início da institucionalização da Educação Ambiental remete a 1977, há um conjunto de elementos anteriores como as sociedades de proteção e conservação que contribuíram não apenas na transformação dos estudos ecológicos em uma prática política, como em constituir um arcabouço simbólico para a Educação Ambiental. Apesar de um conjunto de trabalhos, incluindo o de Viestel (2009), fazer referência positiva ao conservacionismo ambiental, destacamos que este realiza-se como dominação objetiva no campo da construção de uma ética ambiental, que busca, por um duplo movimento, se afirmar.

Por um lado existe um conjunto de símbolos, imagens, representações e saberes que informam a necessidade de “zoológico” o mundo, criando redutos em que a biodiversidade viva livremente, em seus ciclos naturais. As Reservas Naturais existentes são formas de proteção ambiental que tornaram-se populares, combinando o aspecto científico com o religioso, na justificação de tal empreendimento, pois, as áreas de preservação são, ao mesmo passo, lócus para pesquisas científicas, servindo à manutenção das espécies vegetais e animais e a descobertas de substâncias valiosas, assim, como são parte da "criação de Deus”, objeto de

contemplação. O fato de estas duas visões de mundo distintas colaborarem com a mesma política demonstra que há um enquadramento valorativo baseado em interesses e na construção de dispositivos discursivos próprios para a manutenção da dominação.

Em outro sentido, entende-se que o desenvolvimento econômico deva permanecer em movimento, nos mesmos termos, inclusive, porque é ele que garante os recursos para a preservação ambiental. Portanto, estabelece-se uma via de legitimação para a permanência dos processos de exploração de matéria-prima. A partir de Boaventura de Souza Santos, Martha Tristão realiza uma síntese concreta sobre como a mente colonizadora conecta a Natureza ao colonizado:

Assim, as sociedades coloniais ou os povos tradicionais ainda não estão independentes das várias facetas em que se manifesta o colonialismo do pós-colonialismo. Se, como argumenta Santos (2008), o colonizado, no sentido amplo do termo, é o selvagem e este ocupa um lugar inferior, *a natureza é, por excelência, o lugar da exterioridade*. Como o que é exterior não pertence a ninguém, e o que não tem *dono* não é reconhecido como igual, a natureza é, portanto, considerada inferior. (TRISTÃO, 2014, p. 2014, grifos da autora).

Assim, a visão conservadora de Natureza não apenas legitimou (e, em alguma medida, ainda legitima) uma vida estanque ao ambiente, identificando o lugar da “exploração” e o da “preservação” como espaços separados e, portanto, independentes, como afirma isso com relação aos povos historicamente explorados. Chegamos ao ponto de refletir que, desde o “descobrimento” do Novo Mundo, uma das vias de relações mais intensas entre periferia e centro do capitalismo é a da importação de modelos econômicos, científicos e políticos que interferem sobre as condições sociais concretas do metabolismo humano-ambiente por estas terras, como efeito depreciativo do que chama-se “colonialidade do poder e do saber” (QUIJANO, 2005).

Esta perspectiva ambiental ainda é muito aceita no contexto educacional devido ao movimento que Quijano (2005) chama de colonialidade, que nada mais é que a perpetuação de um sistema de dominação que se difunde por todos os campos da vida, incluindo à educação e a educação sobre o ambiente. A colonialidade, por assim dizer, é um sistema de poder que se sustenta por um ideal modernista e civilizatório que irrompe com as semelhanças e vínculos existentes entre o Homem e o restante do mundo natural. Sobre isso, Quijano (2005, p. 122) explica:

O fato de que os europeus ocidentais imaginaram ser a culminação de uma trajetória civilizatória desde um estado de natureza, levou-os também a pensar-se como os modernos da humanidade e de sua história, isto é, como o novo e ao mesmo tempo o mais avançado da espécie. Mas já que ao mesmo tempo atribuíam ao restante da

espécie o pertencimento a uma categoria, por natureza, inferior e por isso anterior, isto é, o passado no processo da espécie, os europeus imaginaram também serem não apenas os portadores exclusivos de tal modernidade, mas igualmente seus exclusivos criadores e protagonistas. O notável disso não é que os europeus se imaginaram e pensaram a si mesmos e ao restante da espécie desse modo –isso não é um privilégio dos europeus– mas o fato de que foram capazes de difundir e de estabelecer essa perspectiva histórica como hegemônica dentro do novo universo intersubjetivo do padrão mundial do poder.

A marca fundante deste poder constituído está, precisamente, na ideia de que o outro, por estar mais próximo e dependente da natureza, é menos desenvolvido. Portanto, a Educação Ambiental Conservadora apresenta-se, por duas razões, como uma forma de dominação ideológica no campo do discurso ecológico e da Educação Ambiental como estratégia política. Via de regra, o conservacionismo pelo discurso não parece ser um problema, afinal, quem discordaria da necessidade de se conservar os ecossistemas nativos da predação? No entanto, como todo discurso possui sua faceta oculta, precisamos nos questionar sobre qual tipo de Natureza está sendo conservada e quais são os objetivos disso. Como salientamos anteriormente, a “natureza intocada” é mais um mito que uma realidade, a qual serve ao interesse de reforçar o caráter civilizatório do ocidente. Em segundo lugar, de modo a pensar o impacto educacional disso, a visão eurocêntrica criticada por Aníbal Quijano (2005) acaba por contribuir com o esvaziamento da crítica ecológica no contexto escolar, produzindo uma visão abstrata da Natureza, focada em ações individuais, quando muito, protetivas, sem que se considere o nível mais amplo das relações entre humanos e ambiente que levaria necessariamente a crítica do capitalismo como um sistema econômico, das elites locais, e do Norte Global.

Em consonância com esta reflexão está o conceito de “dominação” em Max Weber, o qual a identifica como “a probabilidade de encontrar obediência a uma ordem de determinado conteúdo, entre determinadas pessoas indicáveis;” (WEBER, 2004, p. 33). Trata-se, pois, de compreender que a visão pedagógica de cuidado dos recursos naturais distribuída internacionalmente pelos ideólogos deste ecologismo por meio de documentos como “Os Limites do Crescimento”, de 1972 e A Carta de Belgrado, de 1975, representa uma estrutura de comandos, verbalizados pela parte rica do Ocidente industrial, a qual espera, através da educação, reverberar suas concepções modernizadoras, mesmo quando o assunto é a crise socioambiental causada por estes mesmos países.

Assim, mesmo que exista a compreensão de que as sociedades devem coordenar ações visando mitigar os problemas ambientais, o que pode ser considerada uma ação social referida

a fins racionais, estamos diante de um caso de dominação legitimada, no qual existe o pressuposto que o Norte Global, a partir de sua longa tradição intelectual e política é capaz de encontrar as saídas para a crise. Desse modo, como afirma Weber (2004, p. 139), todas as formas de dominação não se sustentam apenas por meio dos interesses materiais, dos fins nacionais, do carisma, ou das tradições, mas exige-se que exista a vigência da legitimidade, tal qual constitui-se a partir da crença de que este exercício de poder está correto.

No entanto, foi exatamente isso que aconteceu. Com o passar dos anos, os encontros internacionais sobre a pauta ambiental se reproduzem, bem como sua visão de mundo, levando ao que foi denominado de ecoeficiência ou desenvolvimento sustentável, que na área educacional chamamos de Educação Ambiental Pragmática.

A ideologia ecoeficiente ou evangelho da ecoeficiência, como foi retratada por autores como Martinez-Alier (1997), é uma corrente do pensamento ambiental caracterizada por uma crítica à visão idealista de natureza, substituindo-a por uma representação mecânica e produtiva. Podemos identificar no Relatório Brundtland, ou Nosso Futuro Comum, e na Conferência Eco+92, os responsáveis pelo desenvolvimento desta perspectiva.

Desta concepção ambiental derivou o que ficou conhecido como Educação Ambiental Pragmática,

[...] que abrange sobretudo as correntes da Educação para o Desenvolvimento Sustentável e para o Consumo Sustentável, é expressão do ambientalismo de resultados, do pragmatismo contemporâneo e do ecologismo de mercado que decorrem da hegemonia neoliberal instituída mundialmente desde a década de 80 e no contexto brasileiro desde o governo Collor de Mello nos anos 90. (LAYRARGUES; LIMA, 2011, p. 09).

É fato notável que esta expressão do debate ecológico no campo educacional guiou-se pelas novas exigências do capital, em uma fase de reorganização produtiva posterior às duas guerras mundiais, e no bojo na Guerra Fria. A emergência desta corrente na Educação Ambiental precisa ser analisada mediante as transformações sociais que a impulsionaram e a tornaram hegemônica, inclusive, porque o debate ambiental passa a basear-se quase que exclusivamente sobre fundamentos liberais devido ao declínio das ideias socialistas no fim dos anos 80 do século XX.

Max Weber (2004) expressa em *Economia & Sociedade: Fundamentos da Sociologia Compreensiva*, um conjunto de conceitos pertinentes ao grau de análise exigido pela sociedade contemporânea. Um dos campos em que podemos aplicar suas reflexões é no estudo da relação entre a formação da Educação Ambiental a partir do sistema econômico

vigente com o problema ao qual propõe-se solucionar. Em suma, o sociólogo nos leva a pensar em como a economia, de forma geral, vê-se abarcada pelas ciências culturais, visto que, há no “significado” um importante marcador das relações estabelecidas entre os grupos sociais pela via do mercado. Ao afirmar isso, Weber demonstra que não é possível avaliar determinado fenômeno econômico sem que se analise quais os valores que guiam a ação. Portanto é importante considerar a diferenciação que se faz entre duas formas de racionalidade que impactam o fator mercadológico das relações sociais. Segundo Weber (2004, p. 52, grifos do autor),

chamamos racionalidade *formal* de uma gestão econômica o grau de *cálculo* tecnicamente possível e que ela realmente aplica. Ao contrário, chamamos racionalidade *material* o grau em que o abastecimento de bens de determinados *grupos* de pessoas (como quer que se definem), mediante uma ação social economicamente orientada, ocorra conforme determinados *postulados valorativos* (qualquer que seja a sua natureza) que constituem o ponto referência pelo qual este abastecimento é, foi ou poderia ser julgado. [...].

Com a reorganização do capital, especialmente dentro dos processos de mundialização ascendente, o mercado de bens simbólicos acabou tornando-se protagonista na criação de valor às mercadorias desenvolvidas neste novo período. O modelo econômico chamado de “neoliberalismo” é caracterizado, segundo David Harvey, por ser uma nova etapa do desenvolvimento das forças do capital, representando um “sonho capitalista” de eliminação das restrições políticas do avanço do modelo produtivo, além do controle de todas as esferas da vida humana por meio de dispositivos que moldam os discursos e as práticas dos sujeitos. Como afirma Dardot e Laval (2017), o novo Homem é produto de uma nova racionalidade individualista, aut centrada e competitiva. Neste ínterim, a educação também é envolvida por essa forte tendência de neoliberalização de todas as dimensões da vida humana.

No famoso livro “*A Escola não é uma Empresa*”, Christian Laval (2019) empreende uma forte crítica ao momento educacional em que vivemos, no qual deixa-se de lado a formação humanística, intelectual e crítica, produto do avanço das pedagogias e técnicas de ensino, bem como da compreensão social do valor do ensino público, para substituí-lo por um conjunto de estratégias didáticas que focam no indivíduo, em sua auto responsabilização contínua, e no fomento de determinadas competências e habilidades que preparem o indivíduo, no caso o estudante, a ser um adulto produtivo nesta sociedade movediça. No Brasil, em 2018, fora aprovada a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), que, em sua versão mais recente, traduz *ipsis literis* as cartilhas econômicas das instituições

financeiras internacionais, manifestando por meio da incorporação da pedagogia das competências¹³, uma visão de mundo desprovida de crítica, que se justifica no ideal do empreendedorismo, na agência das pessoas, e na auto-realização, mas, que na verdade, ecoa um certo conformismo aos padrões dominantes.

Considerando a Educação Ambiental como alicerçada nas contradições da sociedade capitalista contemporânea, a sua versão pragmática corresponde aos denominados postulados valorativos que Weber menciona como determinantes sobre a racionalidade material. Portanto, existe uma razão de ser para que os estudos sobre o ambiente e as práticas educativas atreladas a ele incorporem tal lógica, uma vez que o desenvolvimento das forças produtivas no contexto neoliberal, diante das problemáticas socioambientais, exigem um discurso educacional condizente, que contribua para o estabelecimento de tais pressupostos.

Evidencia-se que o novo Homem, produtivo, flexível, individualista e auto-centrado precisa também de uma nova Natureza. Neste sentido, a ideologia ecoeficiente produz uma representação do ambiente como reserva de recursos, valiosos economicamente, e também culturalmente, os quais devem ser preservados em parte, mas, sem que se interrompam os ciclos de crescimento econômico. O conceito de “desenvolvimento sustentável” é o que melhor traduz este pensamento. Os educadores ambientais incorporaram tal definição, a ponto de que ela tornou-se hegemônica nos sistemas de ensino. Assim, o que importa é que as novas gerações aprendam a desenvolver com sustentabilidade, algo que, infelizmente, seus antepassados não foram capazes. Não por maldade ou estratégias mal calculadas, mas por desconhecimento do que suas ações causariam. Constrói-se um discurso que isenta determinados atores da responsabilidade frente à crise socioambiental, enquanto mantém a concepção de progresso presente no cenário social desde o século XIX.

Uma pesquisa rápida nos repositórios virtuais e nas revistas de Educação Ambiental virá a provar a tese de que a busca pelo crescimento econômico com sustentabilidade, através de práticas individuais ou de conscientização de grupos, tornou-se lugar comum na produção acadêmica, considerando que o papel da educação é o de criar condições de que os jovens reconheçam seu compromisso individual com a manutenção dos recursos naturais, por meio da reciclagem, compostagem, tratamento de esgoto e redução do consumo de produtos de

¹³ A pedagogia das competências trata-se de uma abordagem educacional focada no desenvolvimento de determinadas competências socioemocionais por parte do estudante, reservando-se de aprofundamento com relação a conteúdos e teorias, bem como procura-se diluir os conhecimentos disciplinares e seu grau de especialização em projetos que visem o desenvolvimento pessoal.

origem animal. Embora sejam todas iniciativas importantes, que dizem respeito à sociedade de uma forma geral, é de um senso comum erudito (BOURDIEU, 2007) defender que este é precisamente o papel da Educação Ambiental.

A Educação Ambiental como estratégia de conscientização pública acerca da crise socioambiental envolveu-se de uma a-criticidade veemente nas últimas décadas que, como menciona Layrargues (2006), criou uma síntese reprodutora das contradições sociais do modelo de produção capitalista, ao invés de questioná-lo e, até mesmo, propor mudanças estruturais. Vimos a formação de iniciativas educativas curriculares, como o COM-VIDA e a implantação de hortas escolares, as quais a despeito de sua relevância interna para o dinamismo do ambiente escolar, oferecem muito pouco em relação à produção de uma nova ordem socioambiental que emerja deste o ato de aprender.

Em linhas gerais, o campo de conhecimento da Educação Ambiental constitui-se de um conjunto de teorias e reflexões empíricas que fornecessem uma visão ora romântica, ora pragmática da relação entre humanos e ambiente, fruto do que a pesquisadora Isabela Carvalho (2001) veio a denominar de construção do “sujeito ecológico”, sendo este uma representação ou um modelo a ser seguido.

Espero que esta elucidação não seja mal-interpretada. A problemática não está situada nas práticas socioambientais já existentes, bem como, não existe uma desvalorização dos avanços promovidos pelo discurso ecológico no que se refere ao aumento da preocupação em relação à Natureza, no entanto, a crítica estabelecida aqui diz respeito aos limites destas perspectivas em discutir teoricamente e apresentar propostas práticas que possibilitem à Educação Ambiental um lugar mais favorável dado o seu compromisso de mudança social. Algo que a visão conservadora e liberal não tem conseguido sustentar, principalmente, por conta das matrizes sociais que representam.

Por outro lado, existem diversos pesquisadores que filiam-se a um outro panorama na Educação Ambiental, a qual chamamos Educação Ambiental Crítica, Emancipatória ou Popular. Apesar destas definições estarem frequentemente sendo abarcadas em um mesmo movimento, como apontado por Santos e Toschi (2015), buscaremos atribuir uma certa classificação, propondo, por fim, a Educação Ambiental Crítica e Comunitária.

A crítica no âmbito das políticas educacionais sobre o meio-ambiente remetem a processos de disputa pela construção de sentido na formulação dos currículos da educação básica. Podemos falar em um movimento contra-hegemônico, que passa a considerar que a

Educação Ambiental deve apresentar uma contestação ao modelo vigente, demonstrando como os sujeitos podem assumir seu papel histórico na sustentabilidade ambiental, para ir além de mudanças culturais situadas. A herança da crítica ambiental nos remete obviamente à Ecologia Política, entre os quais estão diversos pesquisadores, como o já citado Martínez-Alier (2007), os quais pensam a relação entre os seres humanos e o ambiente desde a perspectiva dos conflitos socioambientais.

A partir de uma conceituação básica da Educação Ambiental Crítica, podemos tomar a discussão proposta por Carlos Loureiro (2007, p. 66), em que elucida que:

A sua marca principal está em afirmar que, por ser uma prática social como tudo aquilo que se refere à criação humana na história, a educação ambiental necessita vincular os processos ecológicos aos sociais na leitura de mundo, na forma de intervir na realidade e de existir na natureza. Reconhece, portanto, que nos relacionamos na natureza por mediações que são sociais, ou seja, por meio de dimensões que criamos na própria dinâmica de nossa espécie e que nos formam ao longo da vida (cultura, educação, classe social, instituições, família, gênero, etnia, nacionalidade etc.). Somos sínteses singulares de relações, unidade complexa que envolve estrutura biológica, criação simbólica e ação transformadora da natureza.

Portanto, antes de mais nada, a Educação Ambiental em sua forma crítica pressupõe a mudança e transformação como constantes da ação social, além de considerar o metabolismo ambiental envolvendo, também, os indivíduos humanos. Como vimos explicando até aqui, não é possível pensar o ser-humano como apartado da Natureza, embora haja representações sociais que reforcem tal comportamento, devemos considerar as interações entre todos os seres vivos e não-vivos.

Neste ponto, hei de concordar com Mauro Guimarães (2004) que, ao discutir o papel da Educação Ambiental como crítica, afirma que as diferenças entre a vertente conservadora e a crítica não são resultado de mera evolução conceitual ou desenvolvimento de teorias a partir de novos enquadramentos. Nas palavras do autor,

não vejo a Educação Ambiental Crítica como uma evolução conceitual ou desenvolvimento metodológico de algo que era anteriormente conservador. A percebo como uma contraposição que, a partir de um outro referencial teórico, acredito subsidiar uma leitura de mundo mais complexa e instrumentalizada para uma intervenção que contribua no processo de transformação da realidade socioambiental que é complexa. Ao perceber a constituição da realidade como decorrente de um movimento dialético/dialógico, em que a interação de forças, seus conflitos e consensos, são estruturantes dessa realidade, debruçamo-nos sobre a relação, sobre o movimento de inter-retro-ação do todo e das partes, num processo de totalização. Essa é uma abordagem que traz a complexidade para a compreensão e intervenção na realidade socioambiental, que ao contrário da anterior que disjunta e vê o conflito como algo a ser cassado porque cria a desordem social (complexifica a realidade), na perspectiva crítica, o conflito, as relações de poder são fundantes na construção de sentidos, na organização espacial em suas múltiplas determinações. (GUIMARÃES, 2004, p. 27-28).

É notório que este texto esteja inserido em um volume sobre as identidades da Educação Ambiental, publicado a partir de um órgão governamental, o Ministério do Meio Ambiente, sob coordenação de Philippe Pomier Layrargues, talvez a maior voz nos estudos sobre Educação Ambiental no Brasil. Importante observar o movimento concentrado, sobretudo, nos governos democráticos de Lula, do Partido dos Trabalhadores, em elaborar uma visão autenticamente brasileira da crítica social acerca das contradições do sistema capitalista e em como estas impactam sobre o meio ambiente e as práticas educativas atreladas a ele. Contudo, visualizamos na prática que o avanço dessas discussões no campo teórico-político não teve um efeito objetivo no contexto escolar, no qual as ações educativas relacionadas ao tema ainda carecem de criticidade.

Por conta disso, relembremos o importante texto de Louis Althusser (1975), *Aparatos Ideológicos del Estado*, frequentemente mobilizado por pedagogos críticos para demonstrar em como, a despeito das melhores intencionalidades, a escola ainda funciona como um aparelho do Estado, o qual visa, não o esclarecimento da população frente a seus problemas mais primordiais, antes, a manutenção da situação de classe e a reprodução da dominação em todos os níveis. Esta é uma realidade tanto em conjunturas democráticas, quanto antidemocráticas, alterando-se assim a espécie da legitimidade atribuída e os processos de subjetivação desta forma de dominação, porém, a estrutura permanece a mesma.

De certo modo, a Educação Ambiental Crítica vê-se diante de um problema muito superior ao que tem a capacidade de lidar, pois, o seu processo de construção interno a coloca na dupla função de servir a pauta ambiental, como uma estratégia de conscientização, e a educativa, como área do conhecimento. No entanto, o conjunto de autores críticos têm ofertado reflexões que nos ajudam a ir além dos casuísmos das pedagogias convencionais e do adesismo às experiências orientadas pela globalização pragmática de ideias (in)sustentáveis.

Como já afirmamos, o colonialismo do saber e do poder, nas palavras de Quijano (2005), tem um papel central na disseminação de ideias e concepções eurocêntricas que tornam opaca a leitura objetiva da realidade concreta da sociedade brasileira e do Sul Global. Por conta disso, a Educação Ambiental Crítica, que alimenta-se de pressupostos marxistas, proporciona a desnaturalização da dominação político-ideológica realizada pelas estruturas discursivas do Estado e do Mercado. A crítica ecológica permite refletir e produzir

ferramentas pedagógicas que imprimam algo além do indivíduo como centro da educação para a sustentabilidade. Segundo Guimarães (2004, p. 31):

Sendo esta a compreensão que venho desenvolvendo sobre a perspectiva crítica da educação ambiental, acredito que as ações pedagógicas que reflitam essa compreensão devam superar a mera transmissão de conhecimentos ecologicamente corretos, assim como as ações de sensibilização, envolvendo afetivamente os educandos com a causa ambiental. Ações essas que predominam, por exemplo, no cotidiano escolar, muitas vezes sendo trabalhado isoladamente o aspecto cognitivo do afetivo no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, superar essa tendência não significa negá-las, mas apropriá-las ao contexto crítico que pretendemos no processo educativo.

Importa, neste momento, fazer uma breve ressalva sobre as nomenclaturas que esta perspectiva assume, a fim de que possamos elucidar mais claramente nossa proposta.

A Educação Ambiental Crítica configura-se como o guarda-chuva teórico-político a partir do qual desenvolvem-se todas as perspectivas contra-hegemônicas e, especialmente, decoloniais em Educação para a sustentabilidade. Eu diria que anticapitalistas ou, até mesmo marxistas, no entanto, isto não fica claro em todos os trabalhos que assumem o título de “crítica”. As bases desta criticidade remetem às abordagens ambientalistas que se desenvolveram no bojo da Teoria Crítica (GUIMARÃES, 2004), fundamentando-se, principalmente, na Teoria da Complexidade (MORIN, 2002). Portanto, para não forçarmos o argumento para além de sua possibilidade heurística, pode-se dizer que a Educação Ambiental Crítica conjuga o pensamento ecológico e educacional que se opõe a visão idílica da Natureza e, de igual modo, a uma perspectiva que apoia o desenvolvimento econômico com sustentabilidade, nos moldes do ambientalismo consolidado. Diz-se desta abordagem, que ela se inscreve nas práticas de resistência cotidiana que conformam os novos modos de incursão política na sociedade contemporânea (SCOTT, 1990).

O adjetivo de "emancipatória" que atribui-se frequentemente à versão crítica da Educação Ambiental diz respeito mais a uma proposta política que necessariamente a uma corrente propriamente dita. Seria como se afirmarmos que existe uma teoria Crítica, e uma teoria Emancipatória, no campo da filosofia. Na verdade, o termo emancipatório diz respeito a direção teleológica apontada por alguns pensadores da Educação Ambiental Crítica. Portanto, a emancipação, pensando a questão ontológica na concepção teórico-política desta corrente, traduz-se em uma visão de mundo que se pretende transformadora das condições sociais em que se encontra a vida dos indivíduos. Como analisa Eunice Trein (2008), a visão emancipatória tem auxiliado de modo fundamental na construção de iniciativas que

incentivam a participação popular na construção de alternativas sistêmicas, em espaços pedagógicos formais ou não-formais como museus, movimentos sociais, unidades de preservação, etc.

Embora os trabalhos nesta abordagem descrevem com propriedade os significados sociais da transformação potencial das relações entre os grupos sociais e o meio, não podemos esvaziar o sentido da palavra “emancipação”, muitas vezes vulgarizado apenas por pressupor uma linguagem valorativa e crítica que alude, em outros termos, à revolução social. Costumamos falar em emancipação quando descrevemos o processo de rompimento com modelos anteriores, como no caso da emancipação de uma cidade, ou de alguém que está sob o jugo de autoridade, pois então, discutir esta situação no quesito ambiental exige que haja clareza sobre o que deseja-se romper e superar e, principalmente, em trazer à tona de que maneira as práticas educativas poderão produzir autonomia para os indivíduos.

A educadora Luciane Schultz (2014) demonstra em sua tese, como a Pedagogia Ecovivencial, que se utiliza de vivências de prática ecológica com crianças, pode contribuir à construção de uma práxis emancipatória do ponto de vista ambiental, tendo em vista que, por meio da educação dos afetos, os sujeitos tornam-se mais autônomos e conscientes de sua relevância na produção do espaço e na constituição de outros saberes e fazeres. No entanto, o uso de uma perspectiva relacional e de auto-organização depende das condições concretas de efetivação da Educação Ambiental, além de prescindir de uma teoria que lhe possibilite observar a realidade para além do paradigma desenvolvimentista do presente. Em suma, o senso de coletividade frente aos problemas socioambientais é o que pode ser mais emancipatório na formação intersubjetiva dos agentes em relação à Natureza.

Por fim, não poderíamos deixar de discutir sobre a Crítica Ambiental Educativa mais bem posicionada no Brasil, a vertente popular freiriana. O pernambucano Paulo Freire foi e é o maior educador brasileiro em termos de produção intelectual internacionalmente conhecida e de serviços prestados à educação pública popular e institucional, seja em seu país, ou fora dele, tendo servido em reformas educacionais anti-imperialistas em Guiné-Bissau e Moçambique, no continente africano. Em termos gerais, a Educação Ambiental Popular trata-se do referenciamento das práticas ambientais na proposta de Pedagogia Popular encontrada neste autor.

Segundo Dutra, Camargo & Souza (2021), a questão ambiental envolve parâmetros éticos, políticos e epistemológicos, sendo que, parte do problema relaciona-se à fragmentação

do conhecimento e da relação entre humanos e natureza que é fomentada por práticas destrutivas de caráter econômico. Em razão do subdesenvolvimento causado pelas assimetrias produzidas pelo capitalismo industrial, os problemas ambientais encontram suas áreas de maior tensão nos trópicos, justamente, em países mais pobres. Este é o pontapé inicial dado pela perspectiva crítico-popular assumida por estes pesquisadores - a Educação Ambiental não se trata apenas de pensar as relações entre a humanidade e a Natureza, mas, e principalmente, identificar os recortes classistas nesta realidade concreta.

O Relatório Social Mundial de 2020 enuncia a necessidade de pensar a sustentabilidade sob a égide da questão socioeconômica, e em como a superação dos problemas ambientais depende da redução das desigualdades no acesso e acumulação de recursos. Portanto, para cumprir as necessidades formativas voltadas para seres humanos críticos e agentes de transformações em seus meios sociais, conscientes de seu lugar atuante no mundo, não será qualquer educação que irá proporcionar os meios para tal objetivo (DUTRA; CAMARGO; SOUZA, 2021, p. 606).

A proposta freiriana considerada aqui pressupõe que a Educação Popular alcance a compreensão de que o ser e o mundo são inacabados, e toda a ação pode interferir na humanização ou desumanização; que a educação crítica deve produzir um aluno-sujeito cidadão; a formação deve ser continuada e permanente, tendo em vista a necessidade de se constituir uma práxis pedagógica. Diante disso, a Educação Ambiental vê-se imbuída de colaborar definitivamente com a formação do sujeito, não para que seja ético do ponto de vista ambiental, mas para que seja um cidadão ético na totalidade, levando a todos os âmbitos da vida os processos de subjetivação que impulsionam a participação política e a crítica.

Consideramos a abordagem freiriana extremamente válida, inclusive para pensar o avanço teórico do campo da Educação Ambiental e a articulação com o fenômeno dos Comuns, pois,

a dimensão formativa do ser humano, para Paulo Freire, está intimamente ligada a transitoriedade do movimento da consciência ingênua, acrítica, onde a explicação da realidade-mundo é um caminho dado, para uma consciência crítica que compreende a realidade-mundo a partir das causas e efeitos dos fatos, sendo essa a estrutura do que ele denominou de processo de conscientização. (DUTRA; CAMARGO; SOUZA, 2021, p. 615).

Neste sentido, o pedagogo compreende que o processo educacional não está imune às contradições internas da intersubjetividade dos indivíduos, existe aqui uma noção construtivista importante para que se realize uma ponte consistente entre a teoria e a prática na

dimensão socioambiental. A conscientização, defendida por Freire e seus seguidores, não se trata da apreensão dos conteúdos formais de uma determinada área do conhecimento, tampouco de produzir uma ansiedade com relação a problemas socioambientais como lixo, extinção da biodiversidade, poluição do ar, etc., mas, a conscientização em termos de educação ambiental pressupõe, literalmente, tomar ciência de dada realidade em sua complexidade, para que se produza uma leitura informada do mundo e da sua responsabilidade nele. Os estudantes devem ser capazes de fazer conexões, articular conhecimentos e produzir uma prática distinta em relação aos estágios anteriores de desenvolvimento do intelecto, a fim de que a própria Educação Ambiental, seja ela mesma um espaço de emancipação coletiva.

Nesta perspectiva, o discurso não se sustenta sozinho e as práticas educativas não são meramente representações do que um sujeito ecologicamente responsável deveria fazer, mas, propõe-se a estabelecer uma práxis pedagógica que não se limite ao ambiente escolar, qual seja a sua definição mais exata, refletir sobre os fatos concretos, agir sobre eles, refletir novamente. Como demonstra Gasparin (2020), uma educação crítica e pautada pela historicidade que a vida social possui, precisa ter como paradigma uma proposta didático-pedagógica que vá do conhecimento tácito, acessível e mediato dos estudantes, passando por processos de confrontação com um novo conjunto de informações, conceitos e teorias, até o ponto de que estes reconheçam como aplicar tais conhecimentos, chegando ao que o autor denomina de “catarse”, cuja função é a de tornar o estudante um sujeito ativo de sua realidade sociohistórica.

Especialmente nos meios populares, as ideias apresentadas encontram uma reverberação positiva, pois, exigem que o educador ambiental invista no que existe naquele contexto para que se produza propriamente o ato de educar ambientalmente. Portanto, apesar dos limites que qualquer perspectiva teórica possua, a pedagogia freiriana, especialmente em seus trabalhos metodológicos, prosperam na construção de uma ideia e de uma prática socioambiental que considere a vivência dos grupos sociais como matéria-prima da construção pedagógica, algo que defendemos como possibilidade e urgência no âmbito da Educação Ambiental.

4.2 OS COMUNS E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA: PRODUZINDO UM ENCONTRO

A Educação Ambiental, dada sua complexidade e história, constitui-se, na verdade, em três campos distintos e interconectados, ela é um campo do conhecimento (NETO, 2009), uma prática pedagógica interdisciplinar (KNECHTEL, 2001) e uma política pública (TAMAIIO, 2008). Deste modo, isso implica observar como a sua vertente crítica influencia e é influenciada pelos processos próprios da dinâmica social mais ampla, tendo em vista o caráter multifacetado e contraditório das relações entre os indivíduos e o seu meio.

A Educação Ambiental Crítica, seja popular, transformadora, emancipatória, ou outra categoria qualquer que vise qualificar este termo, possui como tarefa deslocar o debate ambiental da esfera da ecologização radical, centrada em um certo naturalismo em abstrato, para um olhar diagnóstico e interessado sobre o mundo social em sua totalidade. Neste sentido, desenvolvemos aqui o argumento de que a teoria dos Comuns pode contribuir significativamente na construção de estratégias de Educação Ambiental relevantes, situadas na realidade concreta e, de fato, críticas.

A ausência desta confluência nos trabalhos estudados, sendo muitos aqui discutidos e citados, reflete uma tendência. Obviamente não podemos falar em termos de um “paradigma”, pois, como já evidenciamos, existem perspectivas distintas na construção do conhecimento ambiental, provando-se pelas suas correntes e em como tratam esta temática conforme enquadramentos diversos. No entanto, reflete-se a incorporação de um olhar sobre a educação ambiental ainda muito centrado em questões subjetivas do ser ecológico, quando muito pensando algumas práticas, sendo pouco interdisciplinar e, inevitavelmente, menos complexa do que poderia.

De um modo geral, os trabalhos em Educação Ambiental apresentam como premissa que a intenção de uma atividade, um curso ou uma prática socioambiental seja a de criar cidadãos responsáveis, cientes de suas escolhas e de como elas interferem no ambiente, portanto, justifica-se que, mesmo nas discussões mais avançadas em educação ambiental crítica, como as de Loureiro (2007), persista uma lógica que parte do problema, da identificação de causas e da apresentação de propostas, considerando, assim, a sala de aula como um laboratório em que se produza um conhecimento situado sobre os fenômenos

próprios da Natureza e suas interferências mútuas. Qual o desafio disso? Sob pena de desagradar a gregos e troianos, considera-se que uma Educação Ambiental, especialmente crítica, envolve a dissolução do limite entre a escola e o mundo e, principalmente, que o micro e o macro se contaminem por meio da ação social dos indivíduos, não através de práticas individuais, mas, pela construção de consensos que não se limitem às temáticas básicas das cartilhas ecológicas que circulam na educação brasileira.

Certamente, esta mirada envolve um desafio primário que é o de repensar a própria educação, justamente porque além de ser uma prática pedagógica, já consolidada no currículo e, portanto, padronizada, a Educação Ambiental é uma política pública que demanda planejamento, orçamento, recursos humanos, processos avaliativos, materiais, etc. No entanto, a ascendência do debate em torno dos Comuns, e a observação da constância que diversas práticas de resistência ao neoliberalismo vêm ganhando força, demonstram que essa ponte precisa ser criada.

Em suma, educar ambientalmente pode transformar-se em educar comunitariamente à medida em que os sujeitos envolvem-se em algo além da mera compreensão de conceitos e aplicação de determinadas técnicas, objetivando o bem-estar comum (HARDT; NEGRI, 2016), que é, antes de mais nada, um estado social produzido por processos de luta política coletiva envolvendo também, e de modo fundamental, a escola e seu papel criador.

Ao discutir a relação entre a escolarização e a mudança social, em "Para que servem as escolas?", Michael Young (2007) estabelece uma percepção negativa do idealismo que ainda envolve o âmbito escolar e o conhecimento curricular, fazendo a defesa do lugar da escola na sociedade contemporânea a fim de produzir e transmitir o "conhecimento poderoso" que favorece as classes sociais historicamente afastadas do poder.

Esse conceito não se refere a quem tem mais acesso ao conhecimento ou quem o legitima, embora ambas sejam questões importantes, mas refere-se ao que o conhecimento pode fazer, como, por exemplo, fornecer explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo. (YOUNG, 2007, p. 1294).

O autor, neste sentido, reabilita e redimensiona a capacidade da escola em oferecer subsídios ao desenvolvimento intelectual das novas gerações através de um ensino situado socialmente e potencialmente crítico acerca do mundo que envolve a realidade particular de cada um. Assim, gostaríamos de evidenciar que, a configuração já estabelecida da Educação Ambiental em termos generalistas e estanques à realidade social constitui um impedimento ao desenvolvimento de uma consciência objetiva acerca da crise socioambiental, ao passo de que

o “conhecimento poderoso”, neste caso, é um currículo que possibilite ir além do senso comum, produzindo processos de catarse por meio da ação social dos indivíduos que constituem o espaço escolar.

Neste sentido, demonstra-se que, ao mesmo passo que o debate educacional, e especificamente o da Educação Ambiental, precisam abrir-se às contribuições da teoria dos Comuns para que se estabeleça um novo olhar crítico sobre as relações entre grupos sociais e destes com a Natureza, os próprios teóricos dos Comuns devem observar mais de perto o valor do espaço escolar e das disputas sociais em torno do currículo para as transformações pretendidas por este movimento teórico-político.

Uma discussão mais profunda sobre o caráter ontológico presente na teoria dos Comuns implica reconhecer a necessidade de criar-se condições de efetivação de uma outra mentalidade, personalidade ou subjetividade. Independente da palavra utilizada, a transformação da dicotomia entre público e privado em uma oportunidade para a emergência dos bens comuns só se justifica se houver um esforço apriorístico em compreender que a remodelação da teoria social exige *per se* a própria transformação da sociedade que ela analisa, e com isso, digo, o *animal laborans* (ARENDT, 2007) precisa re-contextualizar seu lugar, seus conhecimentos e suas práticas.

A definição que a filósofa Hannah Arendt apresenta sobre o fenômeno do humano moderno é explicitamente importante para esta discussão por duas razões. Em primeiro lugar, o debate teórico que a autora levanta exprime as concepções de uma época de intensas transformações sociopolíticas e econômicas no século XX, que marcam a própria trajetória da constituição do sujeito ecológico. Em segundo lugar, a crítica ao sujeito que nega a política, demonstra de modo específico que este comportamento é produto de uma época, de um conjunto de condições socioculturais, e mais definitivamente, de valores disseminados, o que implica, de modo favorável, que tal situação possa ser mudada. A educação, na teoria política dos autores desta tendência crítica, como Arendt, Adorno, Horkheimer, possuem um papel fundamental na emancipação do sujeito humano por meio da ativação de suas qualidades políticas. O espaço do Comum, que Habermas (1962) denomina como “esfera pública” é o lugar do debate, da mediação, da construção coletiva e dos consensos, em detrimento dos ostensivo individualismo que lastreia a consciência contemporânea.

Assim, para Hannah Arendt,

A vitória do *animal laborans* concretizou-se plenamente com o processo de secularização. Assim, depois da inversão cristã, a dúvida cartesiana trouxe a perda da fé e com isso a vida humana, que antes era imortal, com o Cristianismo, volta a ter seu aspecto mortal característico da vida individual. Com a dúvida, além da mortalidade da vida, o mundo também se tornara mortal. A partir disso, a introspecção fez com que o ser humano se voltasse para dentro de si mesmo, e apenas restaram-lhe suas necessidades vitais. O processo vital passa a ser imortal, processo tal que é totalmente peculiar do *animal laborans*, sendo que o trabalhar e o consumir passaram a ocupar o mais alto grau, no lugar da política, eliminando assim a pluralidade. (LUZ, 2018, p. 67)

Desse modo, o sujeito moderno torna-se avesso ao comunalismo, ao coletivismo, ao bem-estar que ultrapasse os limites de sua própria individualidade, algo que impede modos de vida mais sustentáveis, ao mesmo passo que, estranhamente, legitima uma perspectiva em Educação Ambiental que reproduz as contradições sociais pré-existentes.

Mesmo na discussão de Dardot e Laval (2017) sobre a “a nova razão do mundo”, está se falando de um tipo de novo “homem” neoliberal, empreendedor, autocentrado, individualista e resiliente. Assim, a articulação entre educação e os Comuns prescinde da construção de uma subjetividade que se realiza no Comum, articulando as vivências pessoais às coletivas, em um exercício de alteridade que só pode acontecer na prática.

Em todas as oportunidades, os pensadores críticos da Educação Ambiental ergueram um muro entre eles e as perspectivas reprodutivistas, conservadoras e liberais, argumentando sobre suas limitações e desmontando suas premissas, algo que trouxemos pontualmente neste trabalho. Porém, a crítica avançou até um ponto, o qual precisa ser agora mudado de lugar, pois, se a nossa análise está correta, de que a urgência da crise socioambiental exige algo mais que a conscientização, não pode ser objeto de satisfação que a Educação Ambiental permaneça estanque a uma verdadeira revolução do comum.

A historiadora Silvia Federici nos fala das “políticas do comum”, e em como estas representam estratégias relevantes frente ao Estado e ao Mercado, mas, como isto pode contribuir à Educação Ambiental?

Em primeiro lugar, Federici advoga a perspectiva feminista como ponto de vista para pensar os Comuns, perspectiva algo distante de outras, como as de Ostrom, e de Dardot e Laval. A importância disso está na explicação que esta faz do que é o ponto de vista feminista, que “se refere a um ponto de vista constituído pela luta contra a discriminação sexual e sobre o trabalho reprodutivo — que, citando Linebaugh, é a base sobre a qual a sociedade é construída e pela qual todos os modelos de organização social devem ser testados.” (FEDERICI, 2019, p. 303).

Pode parecer forçar o argumento, mas, pensar o campo de pesquisa em Educação Ambiental e, especialmente, este como prática pedagógica remete-nos à reprodução social e a manutenção da vida a partir dos diversos papéis que são cumpridos por grupos sociais distintos. Federici fala desde a categoria de mulheres, mas, poderíamos discutir em termos de raça, etnia, classe social, para explicitar que os que governam a crise socioambiental e os que são sobremaneira afetados por ela se distinguem ligeiramente. Assim, o ponto nevrálgico deste debate precisa ser qual educação ambiental é capaz de levar em conta a diversidade dos pontos de vista ou, em outros termos, as “perspectivas parciais” (HARAWAY, 1995), que animam a vida social.

Assim, a Educação Ambiental Crítica precisa levar em conta o caráter potente dos diferentes grupos sociais que compõem a tessitura do “real”. Não se pode aventar que exista um “Nosso Futuro Comum”, nos termos do Relatório Brundtland, sem que se pontue quais são os causadores dos problemas ecológicos e, de igual modo, que comunidades e grupos historicamente fomentam o caminho inverso.

Em termos gerais, Federici argumenta que as mulheres camponesas, periféricas, negras, entre outras, têm sido as responsáveis por revitalizar as lutas sociais, justamente no âmbito da sustentabilidade da vida, tendo em vista que é sobre elas que recai a tarefa de reproduzir a sociedade por meio do trabalho de cuidados e doméstico, algo amplamente discutido em todo o livro *O Ponto Zero da Revolução* (FEDERICI, 2019). Portanto, a Educação Ambiental Crítica deve incorporar, ao passo que questiona a ordem vigente e seus efeitos sobre a Natureza, também a crítica feminista do desenvolvimento econômico e das desigualdades sociais, situando o fato de que a crise socioambiental atinge de modo mais significativo as mulheres e seus filhos, principalmente, nas populações vulneráveis, como aponta o IPCC, em seu relatório de 2018.

Para Federici, a defesa dos Comuns passa por uma questão de cunho político, mas, fundamentalmente econômico.

Uma razão crucial para criar formas coletivas de viver é que a reprodução de seres humanos é o trabalho mais intensivo do mundo e, em grande medida, é um trabalho impossível de ser reduzido à mecanização. Não podemos mecanizar o cuidado das crianças ou dos doentes, nem o trabalho psicológico necessário para recuperar nosso equilíbrio físico e emocional. Apesar dos esforços que têm feito os industrialistas futuristas, não podemos robotizar o “cuidado” sem um custo terrível para as pessoas envolvidas. (...) Por séculos, a reprodução de seres humanos foi um processo coletivo. Era o trabalho das famílias estendidas e das comunidades nas quais as pessoas podiam confiar, especialmente em bairros proletários, mesmo quando moravam sozinhas, (...). Foi apenas com o advento do capitalismo que a reprodução

foi completamente privatizada, processo que agora foi levado a um grau que destrói nossa vida. Precisamos mudar isso se quisermos pôr um fim à constante desvalorização e fragmentação de nossa existência. (FEDERICI, 2019, p. 319).

Desse modo, quando a autora toca na questão do poder das comunidades e na capacidade da organização coletiva para a reprodução da vida, podemos retomar os primórdios do discurso ecológico, em que se relacionava de maneira positiva a densidade demográfica com os problemas ambientais, sem que se fizesse o exercício de avaliar que é a privatização dos espaços de vida e dos recursos de comum, que geraram sua acumulação e consequente escassez, e não propriamente a reprodução social humana. Em suma, esta perspectiva sociohistórica sobre o trabalho das comunidades e, principalmente, das mulheres nestes contextos, se reflete em uma proposta política, em que a autora define que “Os tempos são propícios para um começo como esse. Enquanto a crise capitalista destrói o elemento básico da reprodução de milhões de pessoas por todo o mundo, inclusive nos Estados Unidos, a reconstrução da nossa vida cotidiana é uma possibilidade e uma necessidade.” (FEDERICI, 2019, p. 319).

É precisamente no cotidiano, no desenrolar da vida, na produção de sentido e significado e de inter relações de dependência e cooperação que a Educação Ambiental Crítica pode ser preenchida de um conteúdo profícuo, não só para que se critique o mundo em que vivemos, mas, para que se imagine outros e se produza-os coletivamente.

Neste sentido, os *design principles*, desenvolvidos e popularizados pela teoria dos Comuns em Elinor Ostrom (1991), surgem como possibilidade de aplicação no âmbito educacional, a fim de que se alcance de modo projetivo as intenções próprias da Educação Ambiental, tanto em seu aspecto de conscientização, como de intervenção social, tomando a comunidade como ponto de partida.

Como já destacamos, Ostrom os desenvolve a partir da sistematização de diversos casos empíricos em que comunidades mais ou menos numerosas satisfizeram suas necessidades de modo sustentável por meio de uma gestão comum. Conforme as contribuições de Paulo Freire acerca do debate educacional, podemos entender que a participação dos indivíduos em relação, com suas idiossincrasias e experiências fortalecem qualquer proposta, seja em um nível científico, educativo, social, pois, sempre é político e envolve a práxis, qual seja, a prática social como forma de transformação do mundo, de modo informado e reflexivo.

Para muitos de nós, a realidade concreta de uma certa área se reduz a um conjunto de dados materiais ou de fatos cuja existência ou não, de nosso ponto de vista, importa constatar. Para mim, a realidade concreta é algo mais que fatos ou dados tomados mais ou menos em si mesmos. Ela é todos esses fatos e todos esses dados e mais a percepção que deles esteja tendo a população neles envolvida. Assim, a realidade concreta se dá a mim na relação dialética entre objetividade e subjetividade (FREIRE, 1981, p. 35).

Romper a visão dicotômica entre sujeito e objeto, subjetividade e objetividade, ciência e política é, certamente, um grande desafio, entretanto, observando a formação e o desenvolvimento da Educação Ambiental em suas vertentes conservadoras e liberais, incluindo sua perspectiva crítica, em alguns casos, exige-se uma renovação que este trabalho visa apresentar como proposta.

Assim, refletimos que a Educação Ambiental deva articular melhor suas dimensões (campo científico; prática pedagógica; política pública) em torno da construção de marcos de aprendizagem significativa que envolvam os sujeitos aprendizes com a realidade concreta. Reconhecemos a necessidade teórica, e o quanto é imprescindível que os estudantes compreendam os fenômenos em seu nível macrossocial, porém, como bem demonstraram McGinnis e Elinor Ostrom (1992), o desenho de uma planejamento social que envolva as comunidades na gestão de seus recursos pode, também, produzir efeitos de longo prazo e de amplo espectro, inclusive, fortalecendo as práticas de gestão dos comuns globais. São dimensões que não se encontram estanques, mas articuladas pela experiência social.

Abaixo, buscamos analisar brevemente possíveis encontros entre os princípios desenvolvidos por Ostrom (1991) com as práticas de Educação Ambiental em nível escolar¹⁴. Destaca-se o caráter teórico e indutivo deste trabalho, considerando oportuna esta formulação a fim de que nasçam pesquisas empíricas a partir desta reflexão, confirmando-a ou reelaborando conforme os novos dados da realidade.

Para tal, conjuramos a imagem de uma determinada escola que, com seus grupo de alunos, deseja realizar um programa didático-pedagógico em Educação Ambiental, que leve em conta os parâmetros de uma gestão comunitária dos bens, a saber, os recursos encontrados onde se situa a escola: riachos, hortas comunitárias, terrenos públicos, praias, entre outros. A situação a ser imaginada é que a escola pretende educar os estudantes conforme a sua participação na gestão destes bens, inserindo-os no contexto da comunidade, em busca de uma aprendizagem significativa e de uma interface crítica sobre a questão socioambiental.

¹⁴ Analisaremos sete dos oito princípios, tendo em vista que o último diz respeito a contextos mais amplos, de bens comuns globais.

1) Limites para recursos e apropriadores:

O primeiro passo da gestão comum, como evidenciado em todos os casos empíricos estudados por Ostrom (1991), é o estabelecimento de limites reconhecidos por todos, os quais sejam justos e equilibrados. A teoria sobre o indivíduo de Garret Hardin, ou sobre o aumento populacional de Thomas Malthus, partem da premissa de que os grupos sociais só concebem limites nos marcos de uma forte regulação estatal. Neste sentido, o argumento de Ostrom nos permite observar, evidente que em casos microssociais, o quanto é possível criar um sistema de tendências a partir da cooperação. Isto não significa a ausência de regras, mas o consentimento e a construção coletiva delas. Por outro lado, como já mencionamos, não são ótimas regras que convencem os apropriadores a colaborar, mas, sim, os valores e ideias que emergem e conduzem a ação social a partir desta construção.

Neste sentido, o percurso de um programa de Educação Ambiental nestes termos deve pressupor que os estudantes sejam sujeitos ativos, reflexivos e capazes de trabalhar juntos em torno de um determinado objetivo, mesmo que isto não seja tão saliente no cotidiano. O sociólogo Manuel Sarmiento (2008) realizou importantes trabalhos na área da Sociologia da Infância, nos quais demonstrou que a percepção sobre as crianças têm mudado ao longo do tempo a partir das reconfigurações sociais, chegando ao entendimento de que estas são indivíduos que refletem e se empoderam a medida que possuem condições para tal. Traduzindo-se isso para a Educação Ambiental, permitir que as crianças e jovens produzam os limites e regras sociais de gestão dos bens comuns que compartilham pode favorecer sua consciência crítica e ação responsável perante a sociedade.

No caso de um bem comum natural, como um riacho, que deve ser cuidado pelos estudantes e apropriado por eles para suas atividades rotineiras, ou no caso de algo construído, como o uso de um parque ou de materiais da escola, o estabelecimento de regras comuns permite o desenvolvimento da autonomia e do senso de responsabilidade, possibilitando que este entendimento se estenda para outros campos da vida para além do ambiente escolar. A escola pode, por exemplo, incentivar parcerias em relação a outros espaços a serem apropriados de forma comum, como terrenos baldios que podem se tornar hortas a serem aproveitadas pela comunidade, instalação de equipamentos esportivos e/ou culturais, bem como serviços sociais prestados pelos indivíduos. Nestes casos, a autogestão pode se

transformar em um elemento empoderador da comunidade, que cria seus próprios limites, ampliando a capacidade e necessidade de diálogo entre os apropriadores.

A economia solidária tem sido ao longo das últimas décadas uma atividade comum popular. Os bancos do tempo são uma destas experiências que possuem um sucesso relativo dado ao modo de organização comunitário, baseado em interesses, regras e valores compartilhados entre os indivíduos, que combinam de maneira satisfatória a oferta de serviços e sua apropriação, criando compensações equivalentes e elaboradas previamente, conforme a disponibilidade e o valor agregado. Analisando o trabalho de João Pedro Morciani (2019) sobre o Banco do Tempo de Florianópolis, identificamos que, a criação de uma moeda própria para trocas de serviços entre os integrantes do grupo (organizado via redes sociais), corresponde a associação que Ostrom (1991) faz entre a criação de regras e a gestão delas pela própria comunidade interessada. Em se tratando de serviços diversos oferecidos por uma plataforma, estamos discutindo um caso ligeiramente distinto dos bens comuns ambientais ou mesmo de comunidades que dependem de modo irrestrito deste recurso, no entanto, é uma experiência válida para se refletir sobre o potencial da auto-organização em relação a atividades econômicas que possam ser apropriadas de um modo mais justo, sustentável e cooperativo.

Quais as possíveis vantagens de se pensar este ideal no ambiente escolar? Certamente existem algumas. Imagine propor que os estudantes realizem “serviços ambientais” junto ao espaço da comunidade como forma de prática didático-pedagógica, interagindo com ONGs, associações, entre outras instituições. Se a Educação Ambiental Crítica pensa o contraponto ao individualismo e os modelos sociais que dele derivam, e em como a relação entre humanos e ambiente é mediada pela maximização dos ganhos, uma proposta que possibilite a co-participação e as trocas baseadas em limites e regras comuns pode contribuir no fortalecimento da consciência ambiental e no uso deste espaço, inclusive, para provocar melhorias no lugar em que vivem os sujeitos.

Portanto, educar ambientalmente não torna-se apenas elucidar sobre diversos conceitos e elementos da relação entre humanos e ambiente, mas, demonstrar e provocar os estudantes a dar conta de situações sociais que estejam relacionadas a bens comuns, sejam eles naturais ou não, pelos quais sejam os responsáveis por gerir coletivamente.

2) Congruência entre benefícios e exigências.

É evidente que qualquer contexto social, especialmente quando passa por mudanças, não está imune a conflitos e contradições. Por conta disso, a sistematização de limites claros não é suficiente para garantir uma cooperação duradoura. Quanto a isso, Ostrom (1991) apresenta o segundo princípio que identificou em governanças bem-sucedidas de bens comuns, a congruência, ou coerência entre benefícios e exigências. Em outros termos, deve haver um equilíbrio entre os direitos e os deveres dos sujeitos.

Suponhamos que os estudantes tenham construído um espaço para uso coletivo, como um parque, sabendo que todos são igualmente responsáveis, deve-se incentivar que estes criem condições adequadas para uso do espaço, com exigências relacionadas à sua manutenção, produzindo desta maneira um comportamento de cuidado com os bens coletivos. O rompimento deste modelo está baseado em situações nas quais alguns indivíduos acabam usufruindo pouco e sendo muito cobrados em relação à manutenção do bem comum, ou no caso de haverem alguns que usufruem exageradamente sem que se envolvam no cuidado de modo equivalente. Este cenário pode ser encontrado às vezes nos serviços públicos, em que alguns grupos utilizam-se de determinados serviços, mas não os valorizam e cuidam porque outros o farão em seu lugar.

Em Francisco Ortega (2001), ao dialogar sobre o pensamento de Michel Foucault e Hannah Arendt acerca da política e do espaço público podemos identificar a urgência de se pensar o Comum como forma de ocupar o mundo concreto, não no enlace das imagens tradicionais do poder, que cristalizam-se na forma de leis e normas abstratas, ou numa ética política restrita a apropriação privada e individualista do espaço comum, mas, por outro lado, “a identidade humana aparece então como uma realização no espaço público e não como dada” (ORTEGA, 2001, p. 231). Assim, a intenção é que o sujeito encontre na congruência entre o que pode aproveitar com o que deve contribuir uma forma de realização intersubjetiva na qual possibilite se questionar, portanto, a crise socioambiental, cujas especificidades estão enraizadas no cotidiano, nas práticas do dia-a-dia, nos saberes e nos modos de ocupar e produzir o lugar, ainda mediados pela forma-mercadoria.

Por conta disso, uma nova relação com o ambiente, implica, nos termos arendtianos, um novo encontro com o outro, com a novidade, com o risco e, portanto, habilitar formas de governança que pensem a co-responsabilidade tornam-se bem-vindas ao avaliar os desafios da Educação Ambiental e em saltar qualitativamente da apropriação conceitual para a aplicação prática dos conhecimentos ecológicos.

Considerando a Educação Ambiental Crítica como política em um sentido amplo do termo, partir da construção de obrigações e benesses implica investir em uma significação política igualmente ampla e democrática, pois, não é pela coerção ou pela introdução do medo que os sujeitos devem cooperar ambiental, mas, através de uma ação reflexiva e compreensiva sobre seu papel no todo complexo. Segundo Ortega (2001, p. 235) em referência à perspectiva de Arendt:

A política é um risco, é difícil abandonar crenças, valores, tradições, sem saber o desenlace final, pois agir é um início que se define pela irreversibilidade e pela imprevisibilidade, mas ao mesmo tempo uma chance, uma forma de sacudir as imagens e metáforas tradicionais, de experimentar e criar novas formas de vida.

3) Arranjos participativos de escolha.

Como já descrito anteriormente, considerar os estudantes como sujeitos ativos e capazes produz condições para que exerçam maior autonomia e se responsabilizam mais em um modelo de governança comum. Assim, permitir que os sujeitos que são afetados pela gestão dos Comuns sejam os próprios a construir estes recursos como comuns torna-se algo potencialmente interessante e, até mesmo, necessário para que o projeto se consolide.

Por isso, avaliamos que qualquer proposta de Educação Ambiental deva promover discussões aprofundadas sobre as representações dos sujeitos sobre seu mundo, quais as interpretações que possuem de experiências anteriores, quais atividades gostariam de realizar e assim por diante.

Para Nunes, França e Paiva (2017), o nível de participação dos estudantes nos projetos de Educação Ambiental tornam maior seu interesse pela preservação ambiental e o cuidado dos recursos, à medida em que estes reconhecem a importância desta prática. Avançando no argumento, o interesse se consolida ainda mais se levado em conta os interesses prévios dos estudantes no desenho das atividades, tornando o processo democrático e horizontal. Desse modo, os arranjos participativos permitem que os próprios educandos reproduzam sensivelmente as práticas socioambientais que aprendem, tornando o processo deliberativo também um Comum governado por eles.

4) Monitoramento.

Um princípio básico de qualquer conjunto de regras aplicáveis é o de garantir que estas sejam observadas pelos integrantes de um grupo. Afinal, se construído um Comum, o que certifica que este não seja apropriado de maneira indébita, interferindo em sua

sustentabilidade? Certamente criar modos de monitorar o uso e o cuidado dos recursos é elemento fundamental de sua preservação.

Contudo, duas ressalvas precisam ser feitas quanto a este princípio. Em primeiro plano, a melhor forma de monitorar algo e fazer com que todos se comprometam, portanto, é tornar o abuso de um recurso comum uma prática absurda, pois isto impacta a própria rede de vínculos e confiança que se forma. Razoavelmente, todo conjunto de teorias e dispositivos de aprendizagem em Educação Ambiental reiteram o papel da dependência dos recursos, especialmente não-renováveis, como marcador da necessidade de sua conservação. De modo sistemático, isso precisa estar presente nas redes que se criam, não para se impor o medo, mas, para que se possua a noção de coletividade que um Comum imprime, ou seja, o sujeito precisa compreender que estar com o coletivo é muito mais positivo para seu próprio uso dos recursos que estar sozinho. Em outras palavras, as práticas educativas devem criar um senso de responsabilidade forte para que o monitoramento seja eficaz.

E, uma segunda ressalva, mas, não menos importante, é que este grupo precisa estar disposto a erros, concebendo que a experiência não é formulada apenas de acertos, pois, como humanos, não somos normativos. Isto garante que, a qualquer problema ocorrido, não se tenha que responder a alguma arbitragem externa rompendo com as redes de confiança pré-estabelecidas.

Imaginando este microcosmo, e comparando a níveis mais amplos e gerais, podemos observar esta situação repetir-se época à época no quesito socioambiental, quando organismos internacionais precisam intervir em países ou sobre grupos, em nome da sustentabilidade, tendo em vista que estes estão degradando o meio para além de limites razoáveis. É importante que os estudantes percebam que o monitoramento não é um mecanismo de culpabilização, mas, antes, de redução de conflitos e, principalmente, de evitamento das interferências externas, em geral, centralizadoras.

5) Sanções graduadas.

O que acontece quando integrantes de uma governança comum infringem regras relacionadas ao uso dos recursos? Mesmo nos enquadramentos mais idealistas, é algo pacificado que conflitos ocorrem em contextos de uso dos recursos comuns. Compreender quais os determinantes para isso ainda carece de aprofundamento, mas, é certo que a

acumulação ou mesmo o desconhecimento pleno de regras culturais e institucionais interferem sobre os Comuns.

Em uma sociedade como a nossa, na qual a mentalidade neoliberal (DARDOT; LAVAL, 2017) ganha força, estimulando a competitividade, a maximização de ganhos e o individualismo, levar os indivíduos a cooperar por um objetivo comum pode parecer um desafio incontornável. Mais que isso, estabelecer um novo paradigma socioambiental implica reformulações teóricas e práticas que a escola convencional não parece disposta a realizar. Por conta disso, devemos ter em mente a noção de processo e que toda a prática educativa, principalmente em caráter experimental, está sujeita a rachaduras. Considerando isso, as normas de uso e cuidado dos recursos comuns devem prever diversos estágios de sanção, conforme três elementos principais: a norma rompida, o dano causado, e, o nível de conhecimento que o sujeito possui em relação àquele Comum.

Vamos supor que em uma atividade de Educação Ambiental os estudantes devem colaborar na restauração da mata ciliar de uma lagoa para que consigam utilizar aquele espaço para *camping*. Depois de estabelecidos os limites de uso e cuidado, estabelecida a congruência entre benefícios e exigências, foram mobilizadas reuniões para decisão coletiva e há um sistema de monitoramento vigente, descobriu-se que um dos integrantes do projeto não está realizando o plantio de mudas nativas de forma correta, interferindo negativamente sobre os resultados do projeto. Ao ser constatado isso, deve-se partir das três premissas a fim de que se alcance uma sanção específica para este caso. Avaliando que a norma rompida foi a do plantio adequado de mudas, com procedimentos e quantidades, mas, que o dano não foi tão significativo, apenas atrasando um pouco a realização da tarefa, entende-se que o desconhecimento ou a falta de habilidade tenham sido as principais razões do feito. É certo que isso não abona a irresponsabilidade, mas a comunidade deve garantir que o autor compense seu efeito negativo, para que a cooperação permaneça estável. Em qualquer situação, o princípio das sanções graduadas é que elas sejam sempre correspondentes ao problema de apropriação advertido, além de ter um efeito compensatório, com a finalidade de que o grupo permaneça unido e os bens comuns mantidos.

Nestas situações, o conflito entre a norma e a realidade concreta parece dispor de uma oportunidade privilegiada para o aprendizado coletivo de novos valores. A simples responsabilização individual leva a determinados constrangimentos incompatíveis com o fazer comum, o que não significa, evidentemente, que erros cometidos devam ser abonados, antes,

recontextualizados no espaço público a fim de que se procure desenvolver a partir de um contexto controverso o entendimento real das causas sociais do rompimento das regras e, por que não, a avaliação contínua das mesmas. A proposta de sanções graduadas, segundo Ostrom (1991), não pressupõe a penalização de modo a erradicar os problemas de uso dos comuns, mas o cuidado para que este seja coletivamente restaurado, incluindo os sujeitos dele dependentes.

6) Mecanismos de resolução de conflitos.

De igual modo ao caso anterior, um Comum depende da criação de mecanismos internos que tragam solvência aos conflitos emergentes, que certamente existem. Como citado por Ostrom (1991), no caso das hortas, o uso, em geral, de recursos escassos como aqueles provenientes de produção de pequena escala podem constituir-se em lócus de conflito, o que exige a criação de mecanismos infraestruturais que estejam além dos indivíduos em particular.

Um exemplo disso são as próprias aulas de Educação Ambiental ou debates sobre esta temática. Os conflitos, para se utilizar de um pensamento marxista, são a base da história humana, é na iminência das contradições que a experiência social cria o conteúdo que empolga a existência dos sujeitos. Inclusive, na didática da pedagogia histórico-crítica, nos termos de Gasparin (2020), têm-se no tensionamento entre os conhecimentos prévios e dos novos uma forma importante de aprendizagem, que se dá por meio da confrontação. Portanto, resolver conflitos quanto ao uso de recursos comuns pode ser uma excelente matéria-prima das reflexões pedagógicas neste campo. Além disso, os estudantes precisam estar conscientes de como os conflitos socioambientais conformam a realidade concreta e dizem muito a respeito de suas vidas.

Sobre os conflitos socioambientais e a Educação para a Gestão Ambiental, Phillippe Layrargues assume que:

Contudo, apesar do caráter explicitamente antropocêntrico da Educação para a Gestão Ambiental, pudemos verificar que sua prática limita-se à conjugação de um componente da educação para a cidadania com a educação ambiental, unindo demandas sociais por melhores condições de vida e por melhores condições ambientais. Além disso, a Educação para a Gestão Ambiental, por definição, carrega implicitamente o potencial da formação e exercício da cidadania de uma determinada classe social – a mais afetada pelos riscos ambientais – no âmbito do fortalecimento do espaço público, quando ele está relacionado ao meio ambiente entendido como local de vida cotidiana. Portador da ação coletiva, através da participação democrática no destino da sociedade como principal instrumento pedagógico, superpõe, portanto, o interesse coletivo ao direito individual. Essa

talvez seja a maior lição que deva ser aqui registrada. (LAYRARGUES, 1998, p. 28).

Assim, o arranjo de mecanismos para a resolução de conflitos pode envolver não apenas os estudantes, como toda a comunidade, buscando, dessa maneira, construir entendimentos comuns que façam avançar a consciência em relação aos Comuns e até mesmo sua legitimidade.

7) O reconhecimento da auto-organização

Neste ponto encontra-se a pedra de toque da constituição dos bens comuns e de sua governança como possibilidade na Educação Ambiental escolar. Para qualquer instituição, o principal desafio está em abrir mão de suas prerrogativas ou dar passagem a formas distintas de organização social. Este é precisamente o caso da Escola.

Ao analisar os planos pedagógicos, currículos, planos políticos das escolas, observamos um conjunto de referenciais que explicitam a importância do estímulo a autonomia dos estudantes, a criação de condições de participação ativa dos mesmos e de desenvolvimento da criticidade, como um educador na ativa reconheço que esta não tem sido uma realidade na maioria das escolas, salvo exceções.

A totalidade da teoria dos Comuns reside justamente em provocar as instituições públicas e privadas a repensar seu papel, permitindo a auto-organização das comunidades frente a realidade que constroem objetivamente e subjetivamente. No caso de uma Educação Ambiental Crítica bem informada pelos Comuns, deve-se criar maneiras de que os estudantes, junto a sua comunidade, concebem formas de organização que extrapolem a oficialidade da instituição, permitindo que a criatividade, o compromisso e a cooperação aflorem. Como demonstra Ostrom (1991), a governança dos Comuns só torna-se possível mediante a não-intervenção dos órgãos, mas, por meio do diálogo. Certamente este se constitui em um grande desafio, mas a experiência educativa o é em toda sua complexidade, pois, como permitiremos as futuras gerações agirem coletivamente se em todas as oportunidades são governados por regras que não reconhecem? Esta parece ser a questão desencadeadora da Educação Ambiental Crítica e Comunitária que analisamos aqui.

De forma geral, a teoria dos Comuns oferece um suporte teórico que nos permite repensar a educação, e nela, o educar ambientalmente. Estamos discutindo antes de tudo a confrontação de valores, a transformação dos modos de pensar, a construção de outras vias.

Pierre Dardot e Christian Laval (2017) sintonizam filosoficamente o que Ostrom apresenta por seu pragmatismo econômico - construir, defender e manter os Comuns é uma prática de resistência que evoca uma reorientação de olhares sobre a Natureza e os próprios indivíduos que dela dependem. A revolução dos Comuns como um contraponto justificável à racionalidade neoliberal pode parecer uma utopia das que haviam morrido no século anterior, no entanto, concebemos esta dinâmica teórica como parte de um processo que se inicia nos anos 60 do século XX, que ficou conhecido como despertar da consciência ambiental (PEREIRA; CURI, 2012), sendo este um movimento teórico-político que visava a remodelação do ideário moderno, em torno de formas ecologicamente responsáveis de produção e consumo.

Como demonstramos, o discurso nem sempre coaduna com a prática e isso não é necessariamente um problema, desde que o conhecimento científico continue a progredir, permitindo-nos encontrar novas fontes de energia mais limpas, tecnologias que reduzam a necessidade de emissões de carbono, técnicas agrícolas menos danosas à saúde humana e dos não-humanos.

No confronto entre as diferentes perspectivas, os Comuns emergem como resposta e como questionamento. Resposta no sentido de que alude a um problema extensivo da história humana, que é a da gestão dos recursos e de quais sistemas de valores melhor se enquadram. Questionamento, no sentido de quais são os procedimentos, estratégias e reflexões que devemos aplicar para que esta mentalidade (ou mentalidades) possam se disseminar a fim de uma existência mais sustentável e menos disruptiva entre nós e os outros.

Compreendendo a ação social como forma de, reflexivamente, desencadear processos de mudança social necessários à reformulação do *status quo* das práticas ecológicas, de individualistas para comunitárias, identificamos na mudança dos valores o pressuposto central deste empreendimento. Segundo Max Weber (2004, p. 03):

Por “ação” entende-se, neste caso, um comportamento humano (tanto faz tratar-se de um fazer externo ou interno, de omitir ou permitir) sempre que e na medida em que o agente ou os agentes o relacionem com um sentido subjetivo. Ação “social”, por sua vez, significa uma ação que, quanto a seu sentido visado pelo agente ou os agentes, se refere ao comportamento de outros, orientando-se por este em seu curso.

Assim, identifica-se que a constituição do agir dos indivíduos se dá através do sentido atribuído no interior das relações sociais que dizem respeito aos contextos em que estes sujeitos experienciam suas vidas. No quesito do saber ambiental e da prática ambiental, consideramos que a educação torna-se espaço privilegiado da disseminação de novos valores,

os quais possam induzir a construção de ações sociais diversas, sendo estas responsáveis pelas reconfigurações econômicas, culturais e políticas necessárias, compreendendo todos estes como processos articulados de modo interdependentes.

Por fim, a Educação Ambiental Crítica e Comunitária pode favorecer processos de conscientização ambiental que não estejam restritos aos conteúdos formais que, embora importantes, mostram-se limitados perante a urgência das questões socioambientais. Exige-se, porém, uma racionalidade comprometida com a mudança social, em que os Comuns possam tornar-se mais que uma forma de gerir, mas uma maneira de pensar e viver que se constrói na prática do dia-a-dia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho foi construído a várias mãos. Cada uma das críticas, opiniões, referenciais compartilhados, divagações sobre os temas que o compreendem, tornaram esta experiência mais que uma síntese de uma graduação, fizeram de um trabalho de conclusão de licenciatura um projeto coletivo. Isso engloba, também, o slogan feminista que eu gostaria de conjurar aqui: o pessoal é político!

Não poderia ser diferente, todo projeto científico, por mais objetivo, neutro e sistemático que pareça, colabora na consolidação ou desconstrução de conhecimentos na mesma medida em que é tomado como uma iniciativa de cunho coletivo e, portanto, político. Não escondemos a face, nem ocultamos as controvérsias, a narrativa constituída até aqui reflete lugares, posições, interesses e valores específicos, sem a negligência, é evidente, de ser objetivista, sério e organizado no trato dos dados, textos e conceitos com os quais trabalhamos.

Estas poucas palavras na introdução das considerações finais buscam orientar o sentido a partir daqui, pois, a questão original que mobiliza este projeto não é a controvérsia, as utopias, ou ideologias, nem mesmo as disputas pelo poder, as quais mostramos ser tão latentes do processo de construção histórica do sujeito ecológico, mas, é a de entender qual o problema da Educação Ambiental. Quais são os seus desafios? Por que não tornou-se eficaz como apontava-se em seus projetos iniciais? Quais mudanças precisam ocorrer? E, ao estudar e refletir criticamente sobre a Educação Ambiental, compreendemos a necessidade de se ir além e investigar a constituição do Discurso Ecológico na modernidade que, por outro lado, também nos fez questionar a homogeneidade destas narrativas e das representações criadas.

O Discurso Ecológico que hegemonizou-se a partir dos anos 60 do século XX destaca-se por um viés liberal, normativo e burocrático. Porém, antes que isso seja necessariamente encarado como um problema de percurso, evidencia-se que, a contradição está em que este discurso reflete determinadas posições sociais que não se visa alterar significativamente. A moderna industrialização econômica eurocentrada, disseminada como projeto político e social através dos processos de globalização, implementam métodos insustentáveis de vida pelo planeta, ao passo de que é o próprio Norte Global que deseja frear o desenvolvimento em nome de um futuro comum. A crítica, para que fique nítido, não está em como a urgência socioambiental é apresentada, pois, existe um consenso científico sólido

em relação à crise climática, à responsabilidade humana na extinção de outros seres vivos e no esgotamento de recursos. Poucos discordariam que nós, como sociedade, devemos fazer algo a respeito. No entanto, o Discurso Ecológico que se consolidou como ambientalismo, que produziu políticas, foi fomentado por organismos multilaterais, ONGs e empresas, representando uma visão acrítica desse processo e asséptica em relação à natureza.

Outro ponto a ser debatido é justamente esse, de que natureza estamos falando? As sociedades humanas conviveram em relativa cooperação com os ecossistemas por milhares de anos, porém, o desenvolvimento técnico, aliado a dinâmicas de exploração e acumulação de recursos romperam com o metabolismo socioambiental regular, criando, assim, representações sobre a natureza como submissa e reserva de recursos. O desencantamento do mundo nos levou a ver o meio de vida como uma simples mercadoria. Esta é a inflexão que buscamos explorar, a formação do sujeito ecológico moderno ao invés de questionar a ordem dominante, a corrobora, mantendo os outros seres como submetidos ao humano racional. Deste modo, seja em uma visão idílica do ambiente, ou em algo mais economicista, como na ideologia ecoeficiente, o que resiste é uma perspectiva de sustentabilidade como rótulo, mais do que como prática.

Neste sentido, a Educação Ambiental alimenta-se das mesmas contradições. Como procuramos ilustrar, existem diversas correntes que conflitam entre si, embora duas delas sejam mais antigas e predominantes. A Educação Ambiental Conservadora ou Conservacionista apregoa uma natureza inerte, a ser observada e cuidada, mas, mantida separada do fenômeno urbano e da ação antrópica, funcionando como recanto da vida selvagem. Por outro lado, a Educação Ambiental Pragmática, pensa a conscientização ambiental de um ponto de vista individualista, em que os estudantes devem aprender a preservar os recursos a fim de que eles se mantenham por mais tempo gerando os benefícios que nossa economia necessita. Esta perspectiva encampa perfeitamente o ideário neoliberal, que atribui centralidade ao indivíduo e exige deste uma postura competitiva e autocentrada. Assim, as controvérsias existentes nestes modelos deram origem, após os anos 80 do século XX, à corrente crítica em Educação Ambiental. Principalmente pautada pelos ideais marxistas e, no caso brasileiro, pela pedagogia freireana, esta vertente pensa as relações entre indivíduo e ambiente em outros termos, trazendo para o coletivo e, apresentando uma crítica ao sistema econômico como principal matriz dos problemas socioambientais. Desse modo, refletir sobre

a mudança de consciência implica processos de educação pela prática que visam a própria transformação social, econômica e política.

Embora a corrente crítica represente um avanço considerável, não está isenta de desafios, por isso, identificamos na Teoria dos Comuns contribuições que potencializam os processos de educação para a convivência ambiental. Em linhas gerais, esta teoria incorpora a criticidade às abordagens hegemônicas de cunho liberal, e reivindica uma visão crítica sobre como a sociedade trata dos recursos. Como defendemos, Elinor Ostrom (1991) possui uma visão estratégica sobre a gestão dos recursos comuns, que possa beneficiar as sociedades humanas, manter a reprodução dos Comuns e criar melhores condições de desenvolvimento a partir de novas instituições da ação social. Por meio dos *design principles*, Ostrom consolida um projeto de definição sistemática de princípios que colaborem para o fazer coletivo na área socioambiental. De certo modo, embora haja peso nesta palavra, compreendemos que a autora possua uma visão pragmática ou realista das dinâmicas que envolvem a gestão dos Comuns, com a qual possamos aprender e desenvolver criativamente na educação.

Além de Ostrom, sugerimos aqui as ideias de Pierre Dardot e Christian Laval (2017), como possibilidades heurísticas quanto à necessidade de se pensar os Comuns. Estes autores nos apresentam uma crítica contundente às políticas neoliberais que aprofundaram ainda mais problemas de ordem econômica e cultural, cuja interferência no ambiente é evidente. Diante do individualismo exacerbado, defende-se o Comum como uma forma de construção de identidade social e política que envolva a construção de estratégias, redes e conexões para além da lógica hegemônica, buscando reconstruir uma ética da convivência que nos permita a sustentabilidade da vida em sociedade. Por um viés mais filosófico e abstrato, Dardot e Laval realizam uma síntese das ideias que constituem o Comum que combinam-as aos nossos objetivos neste trabalho.

Em um sentido das lutas sociais, os Comuns também emergem como forma de resistência, em que se sobressai o poder das comunidades, e nelas, das mulheres, em questionar a ordem dominante e propor soluções coletivas para as crises que envolvem os recursos comuns. A historiadora Silvia Federici (2013) é uma destas autoras que traduzem este importante debate nos termos na história social das lutas contra a exploração, que ligam desde a resistência aos cercamentos na Europa, as lutas anticoloniais no Sul Global, e a construção dos Comuns na contemporaneidade, sejam eles naturais ou não.

Assim, a reunião destas três perspectivas nos possibilita questionar o Discurso Ecológico em suas controvérsias, e a Educação Ambiental nos seus limites, apresentando propostas comuneras que avancem na conscientização ambiental e na construção de outros mundos possíveis.

Com a reticência de tornar este trabalho um mero ensaio normativo, a perspectiva de análise weberiana nos permitiu observar a ação social dos agentes, mesmo não sendo indivíduos em particular, a partir de determinados valores e crenças incorporados ao longo do tempo, não centrando apenas em aspectos econômicos, o que comprometeria a análise destas contradições entre prática e discurso. Portanto, esta abordagem também nos permite pensar quais são os padrões valorativos que precisam ser mudados para que alcancemos melhores resultados socioambientais, entendendo que não queremos implodir o debate ambiental internacionalista e as ações em Educação Ambiental, mas, qualificá-las sobre outros entendimentos.

Nesse sentido, os Comuns são, em nosso argumento, uma aposta possível e até o momento pouco debatida no âmbito educacional e socioambiental. À medida em que este trabalho se fecha, abrem-se potencialmente dezenas de outros, compreendendo que os limites encontrados aqui serão melhor desenvolvidos acolá. Este é o princípio político-científico que defendemos.

Desse modo, gostaríamos de deixar algumas questões pertinentes, a fim de demonstrar os fios condutores que possibilitam abrir caminhos de outros trabalhos. Em primeiro lugar, pensar a origem da Educação Ambiental precisa ser repensar as próprias bases em que se produziu a compreensão científica sobre a natureza e quais as posições foram negligenciadas no debate público durante este período. Além disso, a história dos estudos sobre os Bens Comuns expressam que sua principal expoente foi Elinor Ostrom, porém, comunidades em todo o planeta vem realizando um trabalho cartográfico de gestão comum de recursos há muito tempo, quais as possíveis propostas pedagógicas presentes neles, e como podemos relacionar a educação com a gestão socioambiental em nível micro e macrosocial. Afinal, se a Educação Ambiental vincula duas áreas distintas do âmbito estatal, porque educação e meio ambiente ainda estão tão distantes do ponto de vista concreto?

Como vê-se, há diversas questões a serem respondidas e, as propostas que estamos fazendo aqui exigem também que trabalhos empíricos sejam realizados. Etnografias, entrevistas, pesquisa-ação, e tantas outras são as possíveis estratégias metodológicas que

possam reconhecer os Comuns na prática, questionando suas insuficiências, apontando suas potencialidades, evidenciando suas características. Compreendemos como satisfatória nossa incursão que, em termos teóricos, nos permitiu criar lentes para observar a realidade da crise socioambiental e concluir que educar ambientalmente deve ser, antes de mais nada, educar para o Comum.

REFERÊNCIAS

- ACOSTA, Alberto. El Buen Vivir, una propuesta con potencialidad global. **Revista de investigaciones altoandinas**, v. 18, n. 2, p. 135-142, 2016.
- ALBERT, Bruce; KOPENAWA, Davi. **A queda do céu: Palavras de um xamã yanomami** — 1a ed. São Paulo : Companhia das Letras, 2015.
- ALTHUSSER, Louis. **Aparatos ideológicos del Estado**. Comité de Publicaciones de los alumnos de la ENAH, 1975.
- ARENDT, Hannah. **A condição humana**.- 10.ed. - Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- ARRAES, Ronaldo de Albuquerque; MARIANO, Francisca Zilania; SIMONASSI, Andrei Gomes. Causas do desmatamento no Brasil e seu ordenamento no contexto mundial. **Revista de Economia e Sociologia Rural**, v. 50, p. 119-140, 2012.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. 3.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**.(9ª Edição). Organização: Maria Alice Nogueira, 2007.
- BRASIL. **Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981**: Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências. 1981. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6938.htm>. Acesso em: 13/03/2022.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais : meio ambiente, saúde**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília, 1997.
- BRASIL. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999**: Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm>. Acesso em: 16/03/2022.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. 2018. Disponível: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 01/06/2022.
- CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento**: de acordo com a Resolução.JP/ 44/228 da Assembléia Geral da ONU, de 22-12-89, estabelece uma abordagem equilibrada e integrada das questões relativas a meio ambiente e desenvolvimento: a Agenda 21 - Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 1995.
- CAMARGO, A. L. de B. **Desenvolvimento sustentável: dimensões e desafios**. 3ed. Campinas, SP: Papyrus, 2007.
- CARNEIRO, Beatriz. A construção do dispositivo meio ambiente. **Ecopolítica**, n. 4, 2012.
- CARTA DE BELGRADO. **Uma estrutura global para a educação ambiental**. 2017 [1975]. Disponível em: <www.mma.gov.br/port/sdi/ea/deds/pdfs/crt_belgrado.pdf>. Acesso em: 23/02/2022.
- CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **A invenção do sujeito ecológico: sentidos e trajetórias em educação ambiental**. Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre: UFRGS, 2001.
- CERTEAU, De. Michel. **A invenção do cotidiano**, v. 2, p. 14-29, 1994.
- CMMAD. **Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento. Nosso Futuro Comum** (2ª Ed.). Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1991.
- DA SILVEIRA, Sergio Amadeu. **Cidadania e redes digitais**. 2010.

- DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. 1. ed. - São Paulo: Boitempo, 2016.
- DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **Comum: ensaio sobre a revolução no século XXI**. Boitempo Editorial, 2017.
- DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **Common: On revolution in the 21st century**. Bloomsbury Publishing, 2019.
- DIAS, Genebaldo Freire. **Educação ambiental: princípios e práticas**. 9. ed. São Paulo: Gaia, 2004
- DIAS, Guilherme Vieira; TOSTES, José Glauco Ribeiro. Desenvolvimento sustentável: do ecodesenvolvimento ao capitalismo verde. **Revista da Sociedade Brasileira de Geografia**, v. 2, n. 2, p. 2007-2009, 2009.
- DIEGUES, A. C. S. **O Mito Moderno da Natureza Intocada**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 2008, 198 p.
- DUTRA, Thiago; DE CAMARGO, Tatiana Souza; DE SOUZA, Diogo Onofre Gomes. As relações teórico-metodológicas entre o pensamento de Paulo Freire e a educação ambiental crítica e transformadora: um olhar a partir dos temas geradores. **Ambiente & Educação**, v. 26, n. 1, p. 603-632, 2021.
- EFFTING, Tânia Regina. **Educação Ambiental nas Escolas Públicas: realidade e desafios**. Monografia (Pós Graduação em “Latu Sensu” Planejamento Para o Desenvolvimento Sustentável)–Centro de Ciências Agrárias, Universidade Estadual do Oeste, v. 90, 2007.
- FEDERICI, Silvia. O Feminismo e as Políticas do Comum em uma era de acumulação primitiva. In: **Economia, Feminismo e Política**. Renata Moreno (Org.). São Paulo: SOF, 2014.
- FEDERICI, Silvia. **O ponto zero da revolução: trabalho doméstico, reprodução e luta feminista**. Editora Elefante, 2019.
- FEDERICI, Silvia. **Revolution at point zero. Housework, reproduction, and feminist struggle**. Nova, 2013.
- FONTES, Virgínia Maria Gomes de Mattos et al. **O Brasil e o capital imperialismo: teoria e história**. EPSJV/UFRJ, 2010.
- FREIRE, Paulo. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). **Pesquisa Participante**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1981, p. 34-41.
- FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de pesquisa**, p. 21-39, 2002.
- FREITAS, Rosana de Carvalho Martinelli; NÉLSIS, Camila Magalhães; NUNES, Letícia Soares. A crítica marxista ao desenvolvimento (in) sustentável. **Revista Katálisis**, v. 15, p. 41-51, 2012.
- FROTA, Naggila Taissa Silva. **Planejamento urbano do institucional ao insurgente: Uma análise sobre a atuação dos movimentos socioambientais na proteção dos bens comuns urbanos**. 2018.
- FUTTEMA, Célia et al. The emergence and outcomes of collective action: an institutional and ecosystem approach. **Ambiente & Sociedade**, p. 107-127, 2002.
- GALDINO, José Wilson. **A intermediação e os problemas socio-econômicos no defeso da pesca de lagostas em Redonda, Icapuí (CE)**. 1995.
- GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Autores Associados, 2020.
- GENIN, Carolina; FRASSON, Caroline. **O saldo da COP26: o que a Conferência do Clima significou para o Brasil e o mundo**. 24/11/2021. Disponível em:

<<https://www.ecycle.com.br/o-saldo-da-cop26-o-que-a-conferencia-do-clima-significou-para-o-brasil-e-o-mundo/>>. Acesso em: 11/06/2022.

GUIMARÃES, Mauro. **Educação ambiental crítica. Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, p. 25-34, 2004.

Habermas, Jürgen. **The Structural Transformation of the Public Sphere**, Cambridge, Polity Press, 1962.

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos pagu**, n. 5, p. 7-41, 1995.

HARDIN, Garret. **La tragedia de los espacios colectivos. Economía, ecología y ética: ensayos hacia una economía en estado estacionario**, 1992, p. 25-43.

HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. **Multitude: War and democracy in the age of empire**. Penguin, 2005.

HARVEY, David. **Novo imperialismo**. Edições Loyola, 2004.

HERCULANO, Selene. O clamor por justiça ambiental e contra o racismo ambiental. **Revista de gestão integrada em saúde do trabalho e meio ambiente**, v. 3, n. 1, p. 01-20, 2008.

HOBBSAWM, Eric. **A era das revoluções: 1789-1848**. Editora Paz e Terra, 2015.

IBAMA. **Educação ambiental : as grandes diretrizes da Conferência de Tbilisi**. UNESCO. — Brasília : Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis, 1997.

ICMBIO. **Programa Nacional de Educação Ambiental - ProNea**. 2022. Disponível: <<https://www.icmbio.gov.br/educacaoambiental/politicas/pronea.html>>. Acesso: 22/01/2022.

Intergovernmental Panel on Climate Change. **Global Warming of 1.5 °C**. IPCC, 2018.

IPHAN. **Declaração de Estocolmo**. 2022 [1977]. Disponível: <<http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Declaracao%20de%20Estocolmo%201972.pdf>>. Acesso em: 11/05/2022.

IPCC. **Climate change 2022: impacts, adaptation and vulnerability**. IPCC. 2022. Disponível: <<https://www.ipcc.ch/report/ar6/wg2/>>. Acesso em: 03/06/2022.

KNECHTEL, Maria. Educação Ambiental: uma prática interdisciplinar. **Desenvolvimento e meio ambiente**, v. 3, 2001.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Boitempo Editorial, 2019.

LAYRARGUES, Philippe P. **Educação para a gestão ambiental: será esta a sucessora da educação ambiental**. MATA, SF et al, p. 108-113, 1998.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. Muito além da natureza: educação ambiental e reprodução social. **Pensamento complexo, dialética e educação ambiental**. São Paulo: Cortez, p. 72-103, 2006.

LAYRARGUES, Philippe Pomier; LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. Mapeando as macro-tendências político-pedagógicas da educação ambiental contemporânea no Brasil. **Encontro Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 6, p. 1-15, 2011.

LEROY, Jean Pierre. **Mercado ou bens comuns. O papel dos povos indígenas, comunidades tradicionais e setores do campesinato diante da crise ambiental**. Rio de Janeiro, RJ: Fase, 2016.

LOHMANN, Larry. **O Mercado de Carbono: semeando mais problemas**. Montevideu: WRM, 1999.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. **Educação ambiental crítica: contribuições e desafios. Conceitos e práticas em educação ambiental na escola**, p. 65, 2007.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. **Sustentabilidade e educação: um olhar da ecologia política**. Cortez Editora, 2014.

LUXEMBURGO, Rosa. **A acumulação do capital**. Editora José Olympio, 2021.

LUXEMBURGO, Rosa. **O Militarismo Como Campo de Acumulação do Capital**. A Acumulação do Capital. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

LUZ, Lara Emanuele da. **O diagnóstico arendtiano da modernidade e a dissolução do homo faber no animal laborans**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Florianópolis, 2018.

MACHADO, Rodrigo. Proposições Conservadora e Crítica em Educação Ambiental: discussão das duas possibilidades em um mesmo espaço. **Revista Brasileira de Ecoturismo (RBEcotur)**, v. 3, n. 1, 2010.

MALTHUS, Thomas Robert. **An Essay on the Principle of Population** (London, 1798). URL: [http://www. esp. org/books/malthus/population/malthus. pdf](http://www.esp.org/books/malthus/population/malthus.pdf) (Last accessed: 02.09.2020), p. 134, 1998.

MARTÍNEZ-ALIER, Juan. **O Ecologismo dos Pobres: conflitos ambientais e linguagens de revalorização**. São Paulo: Contexto, 2007.

MARX, Karl Heinrich. **O Capital**, v. 1: o processo de produção do Capital. Tradução de Reginaldo Sant 'Ana. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, v. 1867, 2014.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Boitempo Editorial, 2015.

MCGINNIS, Michael; OSTROM, Elinor. Institutional analysis and global climate change: Design principles for robust international regimes. **Global climate change: Social and economic research issues**, p. 45-85, 1992.

MEC. **Programa Nacional de Educação Ambiental**. 2022. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/pronea#:~:text=O%20ProNEA%20tem%20com%20miss%C3%A3o,por%20meio%20da%20conserva%C3%A7%C3%A3o%20ambiental>>. Acesso em: 01/05/2022.

MENDONÇA, Francisco. Aquecimento global e saúde: uma perspectiva geográfica–notas introdutórias. **Terra Livre**, n. 20, p. 205-221, 2003.

MIRES, Fernando. **El discurso de la naturaleza: ecología y política en América Latina**. Editorial Dept. Ecuménico de Investigaciones, 1990.

MONERAT, Julio Cesar Pereira et al. **Para a crítica da ecologização do capital**. 2020.

MORCIANI, João Pedro Rodrigues. **A experiência do banco de tempo Florianópolis**. TCC (graduação) - Universidade Federal de Santa Catarina. Centro Sócio-Econômico. Economia. 2019.

MORIN, Edgar. **O método 1: a natureza da natureza**. Porto Alegre: Sulina, 2002.

NETO, Jorge Megid. Educação ambiental como campo de conhecimento: a contribuição das pesquisas acadêmicas para sua consolidação no Brasil. **Pesquisa em educação ambiental**, v. 4, n. 2, p. 95-110, 2009.

NOGUEIRA, Maria. A sociologia da educação do final dos anos 60/início dos anos 70: o nascimento do paradigma da reprodução. **Em Aberto**, v. 9, n. 46, 1990.

NUNES, Maria Erivanir Rodrigues; FRANCA, Leonardo Fernandes; PAIVA, Luciana Vieira De. EFICÁCIA DE DIFERENTES ESTRATÉGIAS NO ENSINO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL: ASSOCIAÇÃO ENTRE PESQUISA E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA. **Ambiente & Sociedade**, v. 20, p. 59-76, 2017.

ONU. **Rio + 20 - Conferência das Nações Unidas sobre desenvolvimento sustentável: o futuro que queremos**. Rio de Janeiro: ONU, 2015 [2012]. Disponível em: <<http://www.rio20.gov.br/documentos/documentos-da-conferencia/esboco-zero.html>>. Acesso em: 23/04/2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Humanidade produz mais de 2 bilhões de toneladas de lixo por ano, diz ONU em dia mundial**. 01/10/2018. Disponível em: <<https://brasil.un.org/pt-br/81186-humanidade-produz-mais-de-2-bilhoes-de-toneladas-de-lixo-por-ano-diz-onu-em-dia-mundial>>. Acesso em: 27/03/2022.

ORTEGA, Francisco. Hannah Arendt, Foucault e a reinvenção do espaço público. **Trans/Form/Ação**, v. 24, p. 225-236, 2001.

OSTROM, Elinor et al. **El gobierno de los bienes comunes la evolución de las instituciones de acción colectiva**. 2000.

OSTROM, Elinor. **Governing the commons: The evolution of institutions for collective action**. Cambridge university press, 1990.

PEREIRA, Lorena Izá; PAULI, Lucas. O processo de estrangeirização da terra e expansão do agronegócio na região do MATOPIBA. **Revista Campo-Território**, v. 11, n. 23, p. 196-224, 2016.

PEREIRA, Suellen Silva; CURI, Rosires Catão. Meio ambiente, impacto ambiental e desenvolvimento sustentável: conceituações teóricas sobre o despertar da consciência ambiental. **REUNIR Revista de Administração Contabilidade e Sustentabilidade**, v. 2, n. 4, p. 35-57, 2012.

PIZZANI, Luciana et al. A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. **RDBCI: Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, v. 10, n. 2, p. 53-66, 2012.

POLANYI, Karl. **A grande transformação**. Leya, 2013.

PRZEWORSKI, Adam. **Economic reforms in new democracies: A social-democratic approach**. Cambridge University Press, 1993.

QUIJANO, Anibal. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: **CLACSO**, p. 117-142, 2005.

RAMOS, Elisabeth Christmann. Educação ambiental: origem e perspectivas. **Educar em Revista**, p. 201-218, 2001.

REIGOTA, Marcos. **O que é educação ambiental**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

RIBEIRO, Gustavo Lins. Ambientalismo e desenvolvimento sustentado. Nova ideologia/utopia do desenvolvimento. **Revista de antropologia**, p. 59-101, 1991.

SANTOS, Jéssica de Andrade; TOSCHI, Mirza Seabra. Vertentes da Educação Ambiental: da conservacionista à crítica. **Fronteiras: journal of social, technological and environmental science**, v. 4, n. 2, p. 241-250, 2015.

SANTOS, Milton. 1992: a redescoberta da Natureza. **Estudos avançados**, v. 6, p. 95-106, 1992.

SARMENTO, Manuel. Sociologia da Infância: Correntes e Confluências. In: SARMENTO, Manuel Jacinto e GOUVÊA, Maria Cristina Soares de (ORG.). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008, 17-39.

SCHULZ, Luciane. **Pedagogia Ecovivencial: por uma Educação Ambiental Emancipatória.**, 2014. 243 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

SHIVA, Vandana. **Monocultures of the mind: Perspectives on biodiversity and biotechnology**. Palgrave Macmillan, 1993.

SILVA, Luiz Felipe Barros. O “eco” do marxismo: o metabolismo social do capital e o pensamento ambiental| The “echo” of Marxism: the social metabolism of capital and environmental thinking. **Revista Em Pauta: teoria social e realidade contemporânea**, v. 16, n. 42, 2018.

SILVEIRA, S. A.; SAVAZONI, R. T. The concept of the commons: Introductory notes. **Liinc em Revista**, v. 14, n. 1, p. 5-18, 2018.

SOARES NETO, J.; FEITOSA, R.A.; CERQUEIRA, G.S. Contribuições de Marcos Reigota e de Paulo Freire à Práxis Pedagógica na Perspectiva da Educação Ambiental Crítica. **Educação Ambiental em Ação**. Vol. XX, n.76, 2021.

SORRENTINO, Marcos et al. Educação ambiental como política pública. **Educação e pesquisa**, v. 31, p. 285-299, 2005.

TAMAIIO, Irineu. A política pública de educação ambiental. **Educação Ambiental no Brasil**, p. 2, 2008.

TERENA, Luiz Eloy. MOVIMENTO E RESISTÊNCIA INDÍGENA NO CONTEXTO PANDÊMICO BRASILEIRO. **Revista Trabalho Necessário**, v. 20, n. 41, p. 01-25, 2022.

TOLEDO, Víctor M.; BARRERA-BASSOLS, Narciso; BOEGE, Eckart. **¿Qué es la diversidad biocultural?** México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2019.

TORRES, Rafael Barsotti; GIANNELLA, Letícia. Políticas públicas e conflitos socioambientais: problematizando o Seguro-Defeso da pesca artesanal. **Revista de Políticas Públicas**, v. 24, n. 1, p. 170-189, 2020.

TREIN, Eunice. A perspectiva crítica e emancipatória da educação ambiental. **Educação Ambiental no Brasil**, p. 4, 2008.

TRISTÃO, Martha. A Educação Ambiental e o pós-colonialismo. **Revista de Educação Pública**, v. 23, n. 53/2, p. 473-489, 2014.

VENTURA, Gabriela; SOUZA, Isabel Cabral Félix de. Refletindo sobre a relação entre a Natureza Humana, Valores Capitalista e a Crise Ambiente: contribuições para a promoção da Educação Ambiental Crítica. In: **Ambiente & Educação**, v. 15, p. 13-34, 2010.

VIEIRA, Miguel Said. **Os bens comuns intelectuais e a mercantilização**. 2014. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

VIESTEL, Roberto Marin. Educação Ambiental: encontros e vertentes na perspectiva civilizadora de Norbert Elias. **Revista Agrogeoambiental**, 2009.

VIVACQUA, Melissa; VIEIRA, Paulo Henrique Freire. Artigo: Conflitos socioambientais em Unidades de Conservação. **Política & Sociedade**, v. 4, n. 7, p. 139-162, 2005.

WEBER, Max. **Ensaio de sociologia**. 5. ed., Rio de Janeiro, Guanabara, 1982.

WEBER, Max. **Economia e Sociedade: Fundamentos da sociologia compreensiva**. São Paulo: Ed. UNB, 2004.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas?. **Educação & sociedade**, v. 28, p. 1287-1302, 2007.