

# Ser e estar no mundo: entrelaçamentos da educação libertária e ambiental a partir do Sul

## RESUMO

A cisão entre ser humano e natureza, do próprio ser humano e da relação dele com o outro é o que é investigado neste trabalho, assim como seu impacto, possíveis causas e saídas a partir do Sul. Parte-se dos princípios da Educação Libertária para justificar a importância do ambiente na formação de um ser humano integral, comprometido com o coletivo e com a natureza, aproximando-se então de uma perspectiva possível de Educação Ambiental. Por meio da revisão bibliográfica, são feitas as primeiras aproximações entre esses dois campos - Educação Libertária e Educação Ambiental -, sem a intenção de esgotar o tema, mas de atualizar o debate e a crítica nos dois campos. Nisso também se entrecruzam conceitos como trabalho, ciência e a própria compreensão de ser humano e sociedade. O trabalho é estruturado em três partes: descrição e conceituação da Educação Libertária; descrição e conceituação da Educação Ambiental; entrelaçamento das ideias, pensando em utopias reais dentro da área da educação.

**Palavras-chave:** Educação ambiental. Educação libertária. Anarquismo.

**Natalie Regina Monteiro dos Santos**

[n184966@dac.unicamp.br](mailto:n184966@dac.unicamp.br)

<http://orcid.org/0009-0005-1066-8797>

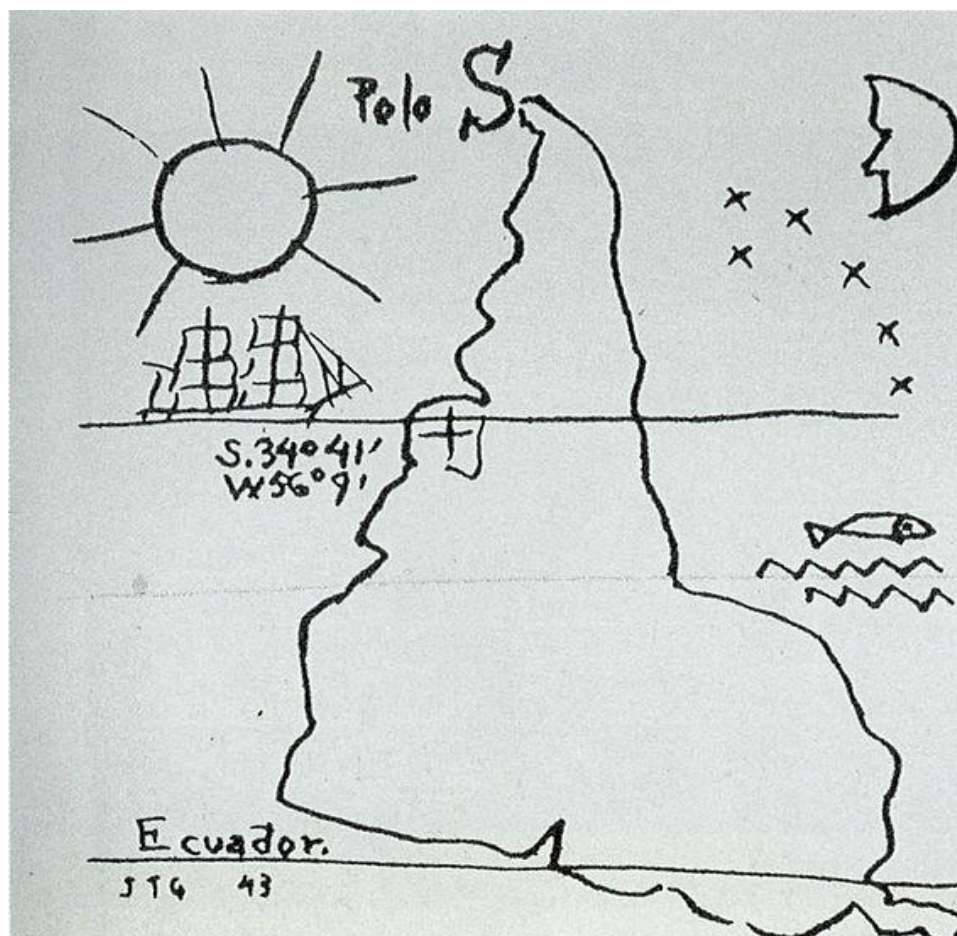
Universidade Estadual de Campinas -  
Unicamp, Campinas, São Paulo Brasil

**Alessandra Aparecida Viveiro**

[aleviv@unicamp.br](mailto:aleviv@unicamp.br)

<http://orcid.org/0000-0002-3175-7132>

Universidade Estadual de Campinas -  
Unicamp, Campinas, São Paulo Brasil



## NUESTRO NORTE ES EL SUR

**Figura 1.** América Invertida, desenho do pintor uruguaio Joaquín Torres García, 1943 (Museo Juan Manuel Blanes, Montevideo).

## INTRODUÇÃO

A cisão entre ser humano e natureza, do próprio ser humano e da relação dele com o outro é o que discutimos neste trabalho, assim como seu impacto, possíveis causas e saídas a partir do Sul. Partimos dos princípios da Educação Libertária para defender a importância do ambiente na formação de um ser humano integral, comprometido com o coletivo e com a natureza, aproximando-me então de uma perspectiva possível de Educação Ambiental. Por meio de uma revisão da literatura, fazemos primeiras aproximações entre esses dois campos - Educação Libertária e Educação Ambiental - , sem a intenção de esgotar o tema.

Nas próximas duas seções, conceituamos Educação Libertária e Educação Ambiental (EA) a partir de alguns referenciais. A seguir, buscamos entrelaçar as ideias e pensar em utopias reais dentro da área da educação.

## EDUCAÇÃO LIBERTÁRIA

Frente à atual crise do modelo capitalista de produção e sociedade que já não pode ser ignorada (FREIRE, 1990), é necessário pensar novas formas de ser e estar no mundo. O modelo de educação mais difundido é alvo de críticas do pensamento anarquista porque forma para o conformismo, minando a construção de um indivíduo autônomo (ANTONY, 2011). Krenak (2020a) acrescenta que a atual educação é, na verdade, ofensiva para a liberdade de expressão, focada na reprodução de um sistema desigual e injusto, habilitando os seres humanos à destruição do meio ambiente. Propomos, então, uma reflexão a partir dos paradigmas anarquistas sobre possíveis saídas para tal crise.

Nunca insistiremos demais para o fato de que os conceitos anarquistas de comunidade equilibrada, democracia cara-a-cara, tecnologia humanística e sociedade descentralizada — estes ricos conceitos libertários — não são apenas desejáveis, como são necessários. Não apenas pertencem às grandes visões do futuro humano: constituem-se agora nos pré-requisitos básicos da sobrevivência do homem. (FREIRE, 1990, s.p.)

Gallo (2007) mapeia os quatro pilares do anarquismo, entendendo-o como a atitude “de negação de toda e qualquer autoridade e a afirmação da liberdade” (Ibid., p. 20). Estes são: autonomia individual, autogestão social, internacionalismo e ação direta.

Antes de pensar em educação, temos que pensar qual é o entendimento de ser humano que se tem por trás. As duas concepções mais difundidas são

... a essencialista, segundo a qual aquilo que é homem é definido por uma essência anterior e exterior a ele e a concepção existencialista, segundo a qual o homem define-se apenas a posteriori, através de seus atos, construindo paulatinamente a essência do que é ser homem de dentro para fora (GALLO, 2007, p. 33).

De acordo com Gallo (2007), Bakunin ultrapassa essa dualidade entre existencialismo e essencialismo, apontando que há tanto aspectos a priori como aspectos que são frutos de escolhas posteriores. Para ele, o ser humano é um produto social. A liberdade não é natural e, portanto, é necessário ensinar para a liberdade. É necessário que se domine o conhecimento científico sobre as leis naturais e sobre os mecanismos e estruturas da sociedade, para que seja possível a construção de uma nova sociedade e de um novo homem, fundados na

liberdade, na justiça e na igualdade. A construção da liberdade é processo de aprendizado da natureza e da cultura.

Partindo dessa compreensão, passamos à visão de educação. A educação molda o ser humano e deve ser laica, científica, emancipatória e permanente, incentivando a criatividade e a solidariedade (GALLO, 2002). Para Proudhon, citado por Gallo (2007), educação é o processo constante de produção coletiva e humanização, ou seja, é o que nos torna humanos. Porém, se a sociedade é hierarquizada, conseqüentemente a educação também será. Uma mudança radical não poderia ser levada a cabo se pensada a partir de apenas uma das duas. Para tal, faz-se imprescindível uma dialética social: a nova escola produz a nova sociedade e vice-versa, ou seja, elas se constroem mutuamente.

A educação integral é um conceito de Paul Robin fundamental para a Educação Libertária que foi sendo apropriado e aprofundado por outros autores, até chegar a uma sistematização. Em poucas palavras, é o desenvolvimento das faculdades físicas e intelectuais do ser humano no seu máximo potencial. A igualdade das pessoas e o direito de todas desenvolverem suas potencialidades também fazem parte dessa concepção (GALLO, 2007).

Aproximamos essa discussão da perspectiva discutida por Freire (1990) e Sánchez (2011), ao apontarem que existe uma relação intrínseca do corpo e quem somos, de modo que nossa relação do corpo com o meio é constituinte do nosso ser, uma vez que vivenciamos tudo a partir dele. Partindo disso, não se pode esquecer do corpo no processo educativo. É importante conhecer o corpo e seus limites. Segundo Krenak (2020a), o corpo é todo o equipamento necessário para estar no ambiente.

O corpo também pode ser território de dominação e disputa. O sistema de ensino hegemônico caracteriza-se pela divisão entre o cognitivo e o motor, além de aprisionar o corpo por meio do controle de tempos, espaços e da uniformização. Por outro lado, por meio da busca individual e coletiva da originalidade das pessoas, é possível devolver o “tesão” ao ser humano. Isto seria o prazer em viver, criar, se relacionar com as outras pessoas e com o mundo (FREIRE, 1990).

Essa mesma lógica acontece com o trabalho, quando é dividido entre intelectual e manual. Se pensarmos que tudo o que é produzido pelo ser humano é trabalho, veremos que, como explica Proudhon, essa separação é alienante (GALLO, 2007). No mundo do capitalismo, como o consumo é incentivado e potencializado para gerar lucro, a produção também o é. Outra questão importante para compreender a Educação Libertária é a racionalidade, em que o principal nome é Ferrer (MOURA, 2012). Em poucas palavras, o ensino racionalista se opõe ao ensino dogmático e, de acordo com Moura (2012), o que Ferrer “pretendia era libertar a própria criança de todas as cadeias, inclusive da cadeia mais forte do preconceito de estar de posse da verdade única” (Ibid., p. 27).

Para Ferrer, o ensino racionalista científico há de persuadir aos futuros homens e mulheres que nada devem esperar de nenhum ser privilegiados (fictício ou real); e que tudo quanto é racional devem esperar de si mesmos e da solidariedade livremente aceita e organizada (Ibid., p. 23).

Percebe-se, então, que há apenas duas possibilidades dentro do processo educativo: formar um ser humano que está comprometido com a manutenção da sociedade ou que está preocupado com sua transformação. Entendemos que um dos objetivos da educação libertária seja o de uma sociedade com pessoas livres, senhoras das suas habilidades e vontades, capazes de se autogerir. Bom, se isso não é atingido, segundo Gallo (2007), temos a obrigação de assumir uma postura combativa e de mudança, de ruptura com o sistema atual. Gallo (1995) afirma que educar para a liberdade significa educar para ser aquilo que se é, instigando o risco, ousando acreditar na transformação social para, finalmente, estar em um mundo que valha a pena ser vivido. Porém, os princípios destacados ao longo do texto somente são válidos se distribuídos de forma igualitária e, por isso, a liberdade é essencialmente coletiva (GALLO, 2002).

Ao longo das leituras sobre Educação Libertária, encontramos poucas menções à relação do ser humano com o ambiente e até mesmo sobre o entendimento da natureza apenas como recurso a ser explorado, entendimento este que favorece a dicotomia ser humano - natureza, marca da contemporaneidade. Um olhar multidimensional sobre as relações com o ambiente favorece uma forma de pensar a Educação, que nos parece necessária para a moralidade libertária. É a partir desse entendimento que nos aproximamos de algumas discussões sobre Educação Ambiental.

## **EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

As preocupações com problemas ambientais não são recentes e os efeitos de ações antrópicas nocivas em diferentes ambientes já vêm sendo alertados há muito tempo por especialistas.

Há quase duas décadas, Shiva (2004) denunciava o ataque à natureza ao redor do mundo e o desaparecimento da diversidade da fauna e da flora: “de mantenerse los ritmos actuales de destrucción, hacia el año 2050 habrán desaparecido todas las selvas tropicales, y con ellas la diversidad de la vida de la que son soporte” (SHIVA, 2004, p. 20). Segundo a autora, este processo de destruição dos bosques, da água e da terra está associado com a violência às mulheres que dependem da natureza porque é dela que provém o sustento para elas e para suas famílias (Ibid.).

Krenak (2020a/b) ressalta que quem sente mais essa destruição são os povos atados à terra, ou seja, que tiram dela seu sustento e onde se dão todas as relações.

Em um pequeno conto, Sônia Gabriel (2013) destaca como, para quem mora na cidade, a terra está desaparecendo cada vez mais com a chegada do "progresso", isso é como se estivéssemos expulsando a mãe de casa. Brota, então, uma sensação de perda. Com isso, há pequenas tentativas de se aproximar dela de novo, indo a parques ou colocando pequenos jardins suspensos nos apartamentos, o que não é a mesma coisa que a terra viva.

Louv (2016) desenvolve um longo estudo sobre como a falta do contato direto com a natureza impacta negativamente as pessoas, o que chama de Transtorno de Déficit de Natureza. Este termo não é uma tentativa de ser um diagnóstico, mas possui aspectos interessantes que serão destacados. Em primeiro lugar, é importante entender o que ele quer dizer quando utiliza o termo natureza, refere-se à natureza selvagem e a "biodiversidade, abundância - elementos soltos e relacionados em um quintal ou no cume de uma montanha. Mais do que tudo, a natureza reflete em nossa capacidade de nos maravilhar" (Ibid., p. 30). Partindo daí, ele salienta que a falta deste contato é mais notada nos centros urbanos, em que uma criança é ativa por uma quantidade muito baixa de tempo. Isto significa que o uso dos sentidos também diminui, o que impacta diretamente no desenvolvimento motor e cognitivo.

Utilizando-se principalmente das ideias de John Dewey, Louv ainda destaca que as crianças aprendem pelos sentidos e alerta para os perigos do uso da tecnologia e salas de aulas fechadas, em que apenas a visão e a audição são desenvolvidas. Também sugere, em seus estudos, que as crianças que brincam mais tempo na natureza fazem mais amizades, são mais criativas e têm mais conhecimento sobre o próprio corpo. Este contato, como aponta, também é essencial para a saúde física e emocional, podendo "reduzir os sintomas do TDAH (transtorno de déficit de atenção e hiperatividade), e melhorar as habilidades cognitivas e a resistência das crianças ao estresse e à depressão" (LOUV, 2016, p. 54). Segundo o autor, esta questão não é consenso, mas os estudos da natureza como terapia alternativa, adicional ou preventiva estão sendo negligenciados, como explica. Ele faz uma grande reflexão com sugestões de como uma reorganização da nossa forma de viver é necessária para alcançar benefícios profundos.

Barros (2018) também desenvolve um estudo seguindo a mesma lógica, com o enfoque, em especial, no brincar. A autora explica que, "antes de ser apresentada aos problemas ambientais, a criança precisa experimentar a natureza em sua plenitude e beleza, tornar-se íntima dela, vincular-se afetivamente" (Ibid., p. 50)

Antes de afirmar que os benefícios da natureza para o ser humano e seu desenvolvimento integral sejam apenas vistos desse ponto de vista, é importante entender que a perda desta ligação é mais profunda e não pode ser curada com uma mudança superficial justamente porque o momento que estamos vivendo e como chegamos aqui também não é simples. Porém, quando Louv (2016) afirma que esse contato é importante, aparenta ser de um ponto de vista utilitário. Quando sugere que os "americanos" (referindo-se aos estadunidenses) são mais criativos por terem mais contato com a natureza, preocupado com as futuras gerações, nada é mencionado sobre o fato de ter-se perdido muito da fauna e

flora pela predação da forma de vida originária daquela região e da atual exploração do Sul. Com isso, é possível pensar que a preocupação que mobiliza tais discussões centra-se apenas nas futuras gerações dos próprios EUA.

O que Louv (2016) descreve é importante do ponto de vista prático, mas não vai até a raiz do problema, não oferece uma solução real para a atual destruição do planeta e para o fato da nossa educação servir para criar consumidores aptos à vida no capitalismo, pessoas que não são coletivas, não pensam natureza (afinal, o próprio capitalismo é um dos responsáveis pela perda do vínculo ser humano-natureza) e não pensam no outro com alteridade. Além disso, dizer que uma criança precisa se apaixonar pela natureza antes de descobrir sobre os problemas é, no mínimo, desrespeitoso e, no máximo, é classista, porque muitas já têm toda sua vida vinculada a problemas, sendo impossibilitadas até de um nascimento e uma vida com condições sanitárias básicas, indo contra o que é básico, de acordo com Antony (2011). Orr (1994), citado por Louv (2016), fala que esse pensamento não é sobre ter utopia já que, para chegar nessa utopia, é preciso fazer uma mudança radical, sendo necessária uma mudança dos paradigmas e da educação, o que é impossível com a educação que temos agora. É justamente sobre essa mudança que buscamos aqui discutir.

Sabendo que a Educação Ambiental não é um campo monolítico e de consenso, recorreremos a Layrargues e Lima (2014) com o objetivo de entender/analisar algumas cisões. A partir de uma perspectiva político-pedagógica, eles dividem-a em três macrotendências no Brasil, a conservacionista e a pragmática, ambas conservadoras, e a crítica. As tendências conservadoras não se aprofundam na origem da real causa dos problemas, sem tecer uma crítica ao capitalismo e ao atual modelo de produção. Aproximam-se de um “adestramento” ambiental, conforme cita Brügger (1994 apud LAYRARGUES; LIMA, 2014) do que da educação propriamente dita.

Ainda no início da década de 1990, educadores ambientais propunham uma opção alternativa de EA.

Julgavam que a opção conservadora (...), era limitada, por entender que o predomínio de práticas educativas que investiam em crianças nas escolas, em ações individuais e comportamentais no âmbito doméstico e privado, de forma a-histórica, apolítica, conteudística e normativa não superariam o paradigma hegemônico que tende a tratar o ser humano como um ente genérico e abstrato, reduzindo-os à condição de causadores da crise ambiental, desconsiderando qualquer recorte social (LAYRARGUES; LIMA, 2014, p. 29).

A Macrotendência Crítica se constrói como alternativa às macrotendências conservadoras, trazendo a dialética entre a relação ser humano-natureza e as disputas entre classes. Entende que os problemas

ambientais não estão no ambiente, mas sim nas relações sociais desiguais, manifestando-se na natureza (LAYRARGUES; LIMA, 2014, p. 33).

Não bastava lutar por outra cultura na relação entre humano e natureza, sem também lutar por uma nova sociedade. Não se tratava apenas de promover reformas setoriais, mas de uma renovação multidimensional capaz de mudar o conhecimento, os valores culturais e éticos, as instituições, as relações sociais e políticas (Ibid., p. 29).

Sauvé (2005) defende a EA não como “forma” de educação e nem como “ferramenta” de gestão ambiental, mas como a percepção deste meio que se vive e como morada compartilhada com outros seres humanos e formas de vida em geral. Em outras palavras, é essencial essa compreensão porque afeta diretamente no desenvolvimento social e pessoal. Sobre os objetivos da EA, a autora afirma que são eles promover “a abordagem colaborativa e crítica das realidades socioambientais e uma compreensão autônoma e criativa dos problemas que se apresentam e das soluções possíveis para eles” (Ibid., p. 317) por meio da criação de vastas redes de solidariedade iniciadas em comunidades locais.

É necessário, então, uma visão integral do que é o meio ambiente em que o/a educador/a precisa considerar suas várias concepções. De acordo com Sauvé (2005), há modos diversos de entender e apreender o ambiente (como natureza, como recurso, como problema, como sistema, como lugar em que se vive, como biosfera, como projeto comunitário, como território, como paisagem... ). Ainda completa que tirando um dos entendimentos do que é ambiente, a concepção fica enviesada.

A autora chama a atenção para o principal desafio contemporâneo, que é a “educação para o desenvolvimento sustentável”. Nele, o ambiente é apenas fonte de recursos a serem explorados e a economia é um campo à parte do social, moldando inclusive a relação entre sociedade e meio ambiente (SAUVÉ, 2005). Diegues (2003) critica a “concepção de desenvolvimento como estratégia e instrumento para se chegar a uma melhoria da qualidade de vida da população” (Ibid., p. 4).

Shiva (2004) tece duras críticas à ideia de desenvolvimento que, segundo ela, é um projeto pós-colonial difundido para todo o mundo sem que sintam os efeitos tão escancarados como na época colonial. Difundiu-se a ideia de que seria possível para todo o mundo desenvolver-se como o ocidente, mas, da mesma forma que gera lucro, este modelo também gera pobreza e, para manter a exploração, as colônias foram ocupadas permanentemente pelas potências coloniais. Krenak (2020a) também ressalta que muitos políticos ainda seguem comprometidos com a invasão e que a ideia de sustentabilidade não é suficiente para causar o ímpeto da ação.



Segundo Freire (1990, s.p.), esse modelo já está fadado ao fracasso porque “a crise ecológica de nossa época demonstra que os meios de produção desenvolvidos pela sociedade hierárquica, e em particular pelo capitalismo, se tornaram demasiado poderosos para servir de meio de dominação”.

Apesar disso, não é possível esperar que os próprios causadores do problema pensem em soluções. Até porque as classes dominantes têm consciência do que está acontecendo, mas estão pensando em soluções absurdas, como povoar outros planetas. Também é importante fugir da visão de que se a pessoa que está destruindo a floresta (o opressor) tivesse tido mais contato com a natureza, passado mais horas, colocado o pé na terra, ela não estaria destruindo. Isso parte de uma visão romântica da natureza, sem ser realmente crítica e anticapitalista, caindo no individualismo e conservacionismo.

E, como é da natureza das relações de dominação, todo ser dominado não é respeitado em suas múltiplas virtualidades e potencialidades, sendo considerado somente nas suas qualidades que podem servir ao dominador. Dominação é, sempre, em algum grau, a negação do outro, o que é válido tanto para povos, para etnias, para grupos e/ou classes sociais como para a natureza (PORTO-GONÇALVES, 2012, p. 21).

Krenak (2020b) critica a humanidade que pensamos ser com o mito da sustentabilidade, porque coloca-se seres humanos acima de todas as formas de vida, e ainda um tipo específico de seres humanos, um “clube”, enquanto todos os grupos que estão fora são considerados sub-humanidades.

Freire (1990) e Shiva (2004) apontam que, em algum momento, o conhecimento sobre a natureza adquirido no século XVIII foi percebido apenas como instrumento para subjugar-la, alimentando uma visão de que o ser humano não é parte da natureza.

Santos (2009) denuncia que o pensamento ocidental moderno é abissal, traçando uma linha que divide tudo em dois, basicamente o lado do oprimido e o do opressor. As linhas aparecem literais, com a divisão de países, ou metaforicamente e o que fica para o outro lado da linha é excluído, apagado, invisibilizado. Faz coro com Krenak (2020a, 2020b), explicando que a própria concepção de sociedade civil só é válida para o lado dominante, ainda adiciona que a legalidade só valer para um lado não afeta que este modelo seja universalizado, fechando os olhos para o outro lado, ou seja, não é que o outro lado seja ilegal, simplesmente não tem lei. Além da concepção abissal ser legal, é também epistemológica, do outro lado da linha não existe conhecimento, só crenças. Ou seja, está além da verdade ou falsidade, é simplesmente incompreensível.

Além disso, a forma de atuação é de regulação e emancipação para um lado e de apropriação e violência de várias formas para o outro. Esse pensamento é a mesma lógica da colonização, tendo sido apenas atualizado. Uma de suas

apresentações é a privatização de serviços e espaços essenciais. “Poderosos actores no-estatales obtienen por lo tanto control sobre las vidas y bienestar de vastas poblaciones, sea el control de la salud, la tierra, el agua potable, las semillas, los bosques, o la calidad del medio ambiente” (SANTOS, 2009, p.174).

O fascismo territorial, explicado por Santos (2009) como o controle e privatização da terra, se difere da maneira de entender o ambiente dos “terranos”, como descreve Krenak (2020b), que são os que precisam da terra e tem com ela uma relação diferente. Na cosmovisão indígena, a terra é o lugar que todos compartilhamos e muito do que é visto pela sociedade ocidental apenas como recurso é considerado, por esses povos originários, como parentes. “Para além da ideia de ‘eu sou a natureza’, a consciência de estar vivo deveria nos atravessar de modo que fôssemos capazes de sentir que o rio, a floresta, o vento, as nuvens são nosso espelho na vida” (KRENAK, 2020a, p. 99).

Santos (2009) defende que não tem como ter uma justiça social sem uma justiça epistemológica, sem reconhecer o outro lado como sujeito capaz de produzir conhecimento. Segundo ele, o pensamento pós-abissal pode ser resumido como um pensamento a partir do Sul, através da epistemologia do Sul e, para tal, precisa romper radicalmente com o pensar e agir ocidental atual.

É necessário mudar a própria visão que se tem sobre a natureza, rompendo com o colonialismo e com a concepção de vida provinda do Norte do mundo. A voz anti-hegemônica precisa soar mais forte, a partir dos princípios libertários citados na seção anterior. Refletir sobre os pontos levantados é tarefa da EA.

## **APROXIMAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO LIBERTÁRIA E AMBIENTAL**

Nesta seção, faremos uma tentativa de entrelaçamento de dimensões dos campos da Educação Libertária e da Educação Ambiental crítica, procurando trazer para a educação anarquista aspectos da questão ambiental e, por outro lado, pensando que mudanças almeçadas por uma EA em uma perspectiva crítica podem ser oportunizadas se pensadas a partir dos princípios anarquistas.

Para começar, a vida na cidade atualmente é prejudicial à saúde, vive-se em um ritmo antinatural, em espaços fechados na maioria do tempo. Esse tipo de coisa afeta diretamente aspectos importantes, como a saúde mental, criatividade, senso de pertencimento e coletividade. Este é o ritmo de trabalho necessário para dar conta do trabalho dentro do capitalismo e, com o capital que se tira disso, além das necessidades básicas, é preciso suprir as necessidades de consumo. Por isso, é também prejudicial para o planeta Terra.

É uma conta simples, se os seres humanos continuarem a consumir dessa maneira, seremos extintos. A terra não aguenta. Krenak (2020a) chama a atenção porque parece que estamos cada vez banalizando mais o que é mais importante: a vida. Por conta disso, é imprescindível questionar as origens desse modelo de

sociedade, são elas o colonialismo, o patriarcado, o capitalismo e o antropocentrismo. Na tentativa de romper com isso e criar uma nova sociedade, também é necessário educar para a nova sociedade, em que as pessoas saibam estar na Terra e se autorregular para que o que está acontecendo não volte mais a acontecer.

Para desenvolver integralmente o corpo, a inteligência e a consciência, como defende a educação libertária (ANTONY, 2011), é preciso entender que o ser humano é vivo e o ambiente é parte essencial dele. Segundo Krenak (2020a), o corpo é todo o equipamento que precisamos ter para estar no ambiente e, inclusive, contém os mesmos ciclos da Terra, significando que somos parte e estamos associados a tudo que é vida.

Romper com o antropoceno e pensar em formas que podemos viver respeitando o meio ambiente e seus ciclos é urgente (KRENAK, 2020a). Com isso, não quero me aproximar da máxima que alguns grupos defendem de que os humanos precisam ser extintos porque são responsáveis pela destruição, ou que a pobreza é a responsável pela destruição.

Viver no Antropoceno deveria soar como um alarme porque exclui todas as outras humanidades e todos os outros seres. O Antropocentrismo é a utilização do “homem como medida das coisas” (KRENAK, 2020b, p. 69), mas apenas este homem específico, parte do “clube”, do lado de lá da linha abissal. Krenak, na mesma obra, alerta que o Antropoceno é uma construção do imaginário coletivo, por isso tão grave, é o que a grande maioria “está chamando de caos social, desgoverno geral, perda de qualidade no cotidiano, nas relações, e estamos todos jogados nesse abismo” (Ibid., p. 72).

Freire (1990) também destaca que é preciso olhar para o consumo do Norte do mundo e fala sobre o parasitismo do ser humano, que está destruindo seu hospedeiro. Ainda assim, esse processo de destruição tem uma causa:

O que nós, psicólogos de formação política libertária, sabemos, é que os desequilíbrios produzidos pelo homem no mundo natural têm origem nos desequilíbrios do mundo social. E, indo mais fundo, podemos constatar que a noção de que o homem deve dominar a natureza emerge diretamente da dominação do homem pelo homem. A família patriarcal representou a semente da dominação nas relações nucleares da humanidade; a clássica fratura do mundo antigo entre espírito e realidade, ou melhor, entre a mente e o trabalho, foi o que a nutriu. Mas somente quando as relações próprias das comunidades orgânicas, feudais ou camponesas se dissolveram nas relações de mercado, o planeta todo foi reduzido à categoria de recurso explorável (FREIRE, 1990, s.p.).

Em outras palavras, a dominação do homem sobre a natureza origina-se da exploração do homem sobre o próprio homem e também do homem sobre a

mulher, e do jovem sobre o ancião. Shiva (2004) aponta que, da mesma forma que a natureza foi subjugada, a mulher também foi excluída do conhecimento e do desenvolvimento da técnica.

Esta tendência de séculos se manifesta com máxima intensidade no capitalismo moderno. Devido à sua própria natureza competitiva, a sociedade burguesa não só faz os homens se enfrentarem entre si, faz também a massa humana enfrentar o mundo natural. Assim como os homens se transformam em mercadorias, o mesmo sucede com todos e cada um dos aspectos do reino natural que devem ser manufaturados, comercializados desenfreadamente.

Daí deriva a chamada sociedade de consumo. As necessidades são elaboradas pelos meios de comunicação de massa, para criar uma demanda pública de mercadorias perfeitamente inúteis, cada uma das quais foi criada cuidadosamente para se deteriorar ao cabo de um período de tempo previsto. O saque do espírito humano pelo mercado é comparável e paralelo ao saque da Terra pelo capital (FREIRE, 1990, s.p.).

Além de berço para doenças, outro efeito desse modelo de sociedade é o senso de pertencimento, já que o laço primeiro do ser humano, a natureza, é rompido. “Nosso tempo é especialista em criar ausências: do sentido de viver em sociedade, do próprio sentido da experiência da vida.” (KRENAK, 2020b, p. 26).

O processo de monoculturação, além de estar acontecendo na produção de alimentos (monocultura da produtividade), também vem ocorrendo em outros âmbitos: no saber, na forma de calcular e entender o tempo, nas relações sociais e também na cultura (SANTOS, 2002).

Diegues (2003) ressalta a importância de, além de uma perspectiva ecocentrada, reconhecer o conhecimento dos grupos tradicionais. Krenak (2020b) é contundente ao afirmar que, sem as memórias ancestrais, perde-se a sustentação para a identidade e critica o apagamento das narrativas dos povos que estão atados à terra, favorecendo “uma narrativa globalizante, superficial” (Ibid., p. 19).

A sociedade está baseada no utilitarismo. Ainda falando sobre a monocultura de produção, o grão que mais produz é o que se escolhe, acabando com a diversidade do meio ambiente. Da mesma forma, massifica-se a educação para que apenas as ideias que geram lucro sejam valorizadas. Esse ato já é violento em si porque “nega a pluralidade das formas de vida, de existência e de hábitos” (KRENAK, 2020b p. 23).

Diversos autores denunciam a separação do ser humano da terra. Krenak (2020b) fala sobre o descolamento dos povos que vivem agarrados à terra e compara essa ação com separar os filhotes da mãe. Viana (1999) divide a palavra desenvolvimento, explicando que ele significa tirar o envolvimento com a terra.

Segundo Gallo (2007), Proudhon também utiliza o termo “sub-humanidade” para definir as classes dominadas, quando lhes é negado o direito à educação e, por consequência, à cultura. Shiva (2004) associa essa separação com o apagamento cognoscitivo e ético da visão integral de mundo da Índia Antiga chamada Prakriti, que se refere ao feminino, força feminina e de criação. Shiva (2004) e Krenak (2020b) falam do masculino associado ao depredar, detonar e dominar.

Foi reinventando-se a si mesmo, experimentando ou sofrendo a tensa relação entre o que herda e o que recebe ou adquire do contexto social que cria e que o recria, que o ser humano veio se tornando este ser que, para ser, tem de estar sendo. Este ser histórico e cultural que não pode ser explicado somente pela biologia ou pela genética nem tampouco apenas pela cultura. Que não pode ser explicado somente por sua consciência como se esta em lugar de ter-se constituído socialmente e transformado seu corpo em um corpo consciente tivesse sido a criadora todo-poderosa do mundo que o cerca, nem tampouco pode ser explicado como puro resultado das transformações que se operaram neste mundo. Este ser que vive, em si mesmo, a dialética entre o social, sem o que não poderia ser e o individual, sem o que se dissolveria no puro social, sem marca e sem perfil (FREIRE, 2001a, s.p.).

Sánchez (2011) fala sobre a importância da cultura no corpo e alteridade, que é a maneira de ver através do olho do outro. Acrescenta que o que é vivenciado no âmbito social reflete no corpo e o que é feito com o corpo reflete na sociedade. O autor aponta ainda que não são apenas as escolhas individuais que delineiam o estilo de vida, mas também fatores psicológicos, sociais, políticos e econômicos.

Freire (2001b), ao afirmar que somos seres inacabados, ressalta a importância da relação com o outro no processo de formação. Faz-se necessário ampliar o que é compreendido como o “outro”, incluindo o ambiente e outras formas de vida.

Vários autores (FREIRE, 1990; SANTOS, 2009; KRENAK, 2020, entre outros) discutem que a visão fragmentada entre ser humano e natureza e do ser humano em si está conectada com a própria visão fragmentada da ciência, afastando o que é natural do social. Segundo Freire (1990), as ciências depois da Revolução Francesa, de uma maneira geral, contribuíram para a emancipação dos seres humanos. Porém, com o passar do tempo, a ciência foi se instrumentalizando e acrescenta que vem, inclusive, perdendo seu caráter crítico. Ou seja, a cisão ocorreu quando percebe-se que é possível dominar a natureza por meio da técnica. Krenak (2020b) entoia o coro, afirmando que a ciência está subjugada pela técnica. Santos (2009) ainda ressalta que o conhecimento científico não é distribuído de forma equitativa e nem poderia ser por causa da divisão abissal.

Santos (2009) fala da ecologia dos saberes, através da “co-presença radical”, que é o reconhecimento de que, em ambos os lados da linha, há agentes.

É primordial a ampliação do conceito do que é considerado conhecimento científico e, inclusive, as formas de avaliá-lo e considerá-los como tal. O autor ressalta que é preciso reconhecer outras formas de estar no mundo para pensar uma “globalização contra-hegemônica”, reconhecendo várias narrativas para então pensar em saídas coletivas. O conhecimento científico, então, é visto como parte dessa ecologia.

Para existir uma sociedade sustentável é necessária a sustentabilidade ambiental, social e política, sendo um processo e não um estágio final. Ao mesmo tempo, não se propõe um determinado sistema sócio-político que dure para sempre, mas que deva ter capacidade para se transformar (DIEGUES, 2003, p. 5).

Santos (2019) afirma que em situações de desigualdade, é preciso fazer redistribuição baseando-na nos conceitos de igualdade e reconhecimento da diferença. O que chama de cosmopolitismo subalterno é a resistência contra-hegemônica e

consiste en el conjunto extenso de redes, iniciativas, organizaciones y movimientos que luchan contra la exclusión económica, social, política y cultural generada por la encarnación más reciente del capitalismo global, conocida como globalización neoliberal (SANTOS, 2009, p. 180).

O conceito de Diegues (2003), de desenvolver sociedades e comunidades sustentáveis ao invés de pensar em desenvolvimento sustentável, dialoga com o decolonialismo porque “possibilita a cada uma delas definir seus padrões de produção e consumo, bem como o de bem-estar a partir de sua cultura, de seu desenvolvimento histórico e de seu ambiente natural.” (Ibid., p. 5).

Krenak (2020a), partindo do princípio que não é necessário nada além da própria terra e que "os lugares de miséria e violência fomos nós que criamos" (Ibid., p. 110) afirma que há pessoas em vários lugares resistindo e criando o que ainda é uma micropolítica, mas com a intenção de crescer. Elas estão lutando através da permacultura, da agroecologia e outras pequenas atitudes que fazem a terra voltar a respirar, tirando a camada de concreto e repensando o espaço urbano.

Ressaltamos a importância do debate sobre a terra porque a alimentação está diretamente ligada à liberdade. Dentro de um sistema que prioriza os lucros à vida, em que a própria fome é política de Estado, a autonomia alimentar tem um peso muito forte (SALGADO; MENEZES; SÁNCHEZ, 2019). Segundo uma matéria publicada na BBC (IDOETA, 2021), uma pessoa que viveu a fome na infância ou na gestação sofre os efeitos em seu corpo por anos, no corpo e no

cérebro. Isso fere diretamente os preceitos da educação integral, que destaca o direito de todos se desenvolverem em suas potencialidades.

Concordamos com Krenak 2020a (p. 53) e com o conceito de ação direta que destacam a importância das iniciativas individuais, afinal o coletivo é formado por indivíduos. Porém, além disso, a mobilização coletiva é essencial para combater os grandes capitalistas responsáveis pelo desmatamento, uma vez que o fato de cada um de nós escolher viver de uma maneira mais harmônica com a natureza não é capaz de frear a destruição do atual sistema. Segundo Gallo (1995), “uma sociedade só poderá ser justa e libertária se for o resultado da expressão da ação de indivíduos justos e livres” (Ibid., p. 163). Viana (1999) propõe o envolvimento sustentável ao invés do desenvolvimento:

Por envolvimento sustentável poderíamos entender o conjunto de políticas e ações direcionadas para fortalecer o envolvimento das sociedades com os ecossistemas locais, fortalecendo e expandindo os seus laços sociais, econômicos, culturais, espirituais e ecológicos; com o objetivo de buscar a sustentabilidade em todas essas dimensões (VIANA, 1999, p. 3).

Entendendo a educação como transmissão da carga cultural e o ser humano como produto social, é preciso pensar em novas formas de se educar, fazendo com que os “protomutantes culturais”, como chama Freire (1990) para descrever as pessoas que não estão ajustadas a esse modelo de vida, se multipliquem. “Ferrer acreditava no poder da educação, porque estava convencido de que ‘todo aperfeiçoamento significa a supressão de uma violência’. Por isso, esperava da ciência a libertação da criança” (MOURA, 2012, p. 26). Para Proudhon, a educação é um processo constante de produção coletiva e humanização (GALLO, 2007).

Os Krenak, por desconfiarem da natureza boa dos seres humanos, associam-se a outras formas de vida ou do ambiente (KRENAK, 2020a, p. 40). Essa forma de pensar rompe com o antropocentrismo, centrando-se na ecologia. Dentro dela, talvez consigamos finalmente perceber que só somos seres humanos quando ligados a outros seres humanos e à natureza, ultrapassando finalmente o conceito raso de educação que forma consumidores.

Somos chamados para a ação por Krenak quando afirma que “é hora de contar às nossas crianças, de explicar a elas que não devem ter medo” (KRENAK, 2020a, p. 85) e que, ao invés de evitar a queda, deveríamos construir um paraquedas colorido (KRENAK, 2020b, p. 63).

Vamos falar de utopia e sonhos. Krenak traz uma visão de sonho não habitual, como “uma instituição que prepara as pessoas para lidarem com o cotidiano” (KRENAK, 2020a, p. 37), afirmando que o sonho é capaz de afetar o mundo sensível. Isso quer dizer que pode ser um preparo ou anúncio do que

está por vir. Krenak deixa mais forte a chama da esperança quando traz a perspectiva do cotidiano como uma extensão do sonho.



# Being in the world: interweaving Libertarian and Environmental Education from the South

## ABSTRACT

The rupture between human beings and nature, the human being themselves and their relation with others is what is researched in this paper, as well as its impact, possible causes and exits from the South. Stemming from the principles of Libertarian Education to justify the importance of the environment for the integral human development, compromised with the collective and nature, coming closer to a possible perspective of Environmental Education. Through bibliographic review, the first approximations between these two fields - Libertarian Education and Environmental Education - are made without the intention of closing the topic but refreshing the debate and critique of both fields. With that, also interweaving concepts like labor, science and the comprehension of the human being and society itself. This paper is structured in three parts: description and conceptualization of Libertarian Education; description and conceptualization of Environmental Education; interweaving of ideas, thinking of real utopias in the educational field.

**Keywords:** Environmental education. Libertarian education. Anarchism.

# Ser y estar en el mundo: entrelazamientos de la educación libertaria y ambiental desde el Sur

## RESUMEN

La escisión entre el ser humano y la naturaleza, el propio ser humano y su relación con el otro es lo que se investiga en este trabajo, así como su impacto, posibles causas y salidas desde el Sur. Se parte de los principios de la Educación Libertaria para justificar la importancia del medio ambiente en la formación de un ser humano integral, comprometido con el colectivo y con la naturaleza, acercándose a una perspectiva posible de la Educación Ambiental. A través de la revisión bibliográfica se realizan las primeras aproximaciones entre estos dos campos -la Educación Libertaria y la Educación Ambiental-, sin ánimo de agotar el tema, sino de actualizar el debate y la crítica en ambos campos. En este se entrecruzan conceptos como el trabajo, la ciencia y la comprensión misma del ser humano y la sociedad. El trabajo se estructura en tres partes: descripción y conceptualización de la Educación Libertaria; descripción y conceptualización de la Educación Ambiental; entrelazamiento de ideas, pensando en utopías reales dentro del campo de la educación.

**Palabras clave:** Educación ambiental. Educación libertaria. Anarquismo.

## REFERÊNCIAS

- ANTONY, Michel. Tentativa de definição “teórica” da utopia educativa libertária. In: ANTONY, Michel. **Os microcosmos**. São Paulo: Expressão e Arte Editora, Editora Imaginário, 2011. p. 206-215.
- BARROS, Maria Isabel Amando de (org.). **Desemparedamento da infância: a escola como lugar de encontro com a natureza**. 2. ed. Rio de Janeiro: Instituto Alana, Criança e Natureza, 2018.
- IDOETA, Paula Adamo. Como fome vivida no útero e na infância prejudica o corpo por décadas. **BBC News Brasil**, São Paulo, 13 nov. 2021. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-59158631>. Acesso em: 10 jul. 2023.
- DIEGUES, Antonio Carlos. **Sociedades e comunidades sustentáveis**. São Paulo: NUPAUB - USP, 2003.
- FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001a.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001b.
- FREIRE, Roberto. **Sem tesão não há solução**. 20. ed. São Paulo: Trigramma Editora, 1990.
- GABRIEL, Sônia. **Os filhos da terra**. In: GABRIEL, Sônia. Ventos Antigos. Guaratinguetá: Penalux, 2013. p. 45-46.
- GALLO, Sílvio. **A Educação Integral numa perspectiva anarquista**. In: COELHO, Ana Maria Villela; CAVALIERE, Ligia Martha Coimbra da Costa. Educação brasileira e(m) tempo integral. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 13-42.
- GALLO, Sílvio. **Educação Anarquista: por uma pedagogia do risco**. In: GALLO, Sílvio. Pedagogia do risco: experiências anarquistas em educação. Campinas: Papirus, 1995.
- GALLO, Sílvio. **Pedagogia libertária: anarquistas, anarquismos e educação**. São Paulo: Imaginário / Manaus: EDUA, 2007.
- KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020a.
- KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020b.
- LAYRARGUES, Philippe Pomier; LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. As macro-tendências político-pedagógicas da Educação Ambiental brasileira. **Ambiente & Sociedade**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 23-40, jan. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/asoc/a/8FP6nynhjdZ4hYdqVFdYRtx>. Acesso em: 10 jul. 2023.
- LOUV, Richard. **A última criança na natureza: resgatando nossas crianças do transtorno do déficit de natureza**. 1. ed. São Paulo: Aquariana, 2016.

MOURA, Maria Lacerda de. **Ferrer, o Clero Romano e a educação laica**. Campinas: Barricada Libertária, 2012.

ORR, David. **Earth in mind: on education, environment, and the human prospect**. Washington, D.C.: Island Press, 1994.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. A ecologia política na América Latina: a reapropriação social da natureza e reinvenção dos territórios. **R. Inter. Interdisc. INTERThesis**, Florianópolis, v. 9, n. 1, p. 16-50, jan./jul. 2012. DOI: <http://dx.doi.org/10.5007/1807-1384.2012v9n1p16>.

VIANA, Virgílio M. Envolvimento sustentável e conservação das florestas brasileiras. **Ambiente & Sociedade**, Ilha Comprida, Ano II, n. 5, p. 241-244, dez. 1999. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-753X1999000200021>.

SALGADO, Stephanie Di Chiara; MENEZES, Anne Kassiadou; SÁNCHEZ, Celso. A colonialidade como projeto estruturante da crise ecológica e a educação ambiental desde el sur como possível caminho para a decolonialidade. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 21, p. 597-622, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v22i0.5025>.

SAUVÉ, Lucie. Educação Ambiental: possibilidades e limitações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 317-322, maio 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000200012>.

SÁNCHEZ, Celso. **Ecologia do corpo**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 63, p. 237-280, out. 2002. DOI: <https://doi.org/10.4000/rccs.1285>.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Una epistemología del sur**. México: Siglo XXI, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Grupo Almedina, 2020.

SHIVA, Vandana. **Abrazar la vida: mujer, ecología y supervivencia**. Madrid: Horas y horas, 2004.

**Recebido:** 02 set 2023

**Aprovado:** 21 outubro 2023

**DOI:** 10.3895/rtr.v8n0.17387

**Como Citar:** SANTOS, N. R. M.; VIVEIRO, A. A.. S. Ser e estar no mundo: entrelaçamentos da educação libertária e ambiental a partir do Sul; **Revista Transmutare**, Curitiba, v. 8, e17387, p. 1-20, 2023. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/rtr>>. Acesso em: XXX.

**Correspondência:**

Natalie Regina Monteiro dos Santos  
n184966@dac.unicamp.br

**Direito Autoral:** Este artigo está licenciado sob os termos da licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

