



**Anotações sobre a “Rio + 20” e a educação ambiental ecomunitarista**

Sirio Lopez Velasco<sup>1</sup>

**Resumo:** Neste trabalho nos propomos apresentar inicialmente uma breve panorâmica da “Rio + 20” para depois começar uma análise das considerações dedicadas à educação no documento final dessa Conferência, intitulado “O futuro que queremos”, á luz de nossa proposta ecomunitarista.

**Palavras chave:** Rio + 20, educação ambiental, ecomunitarismo.

**Abstract:** This paper aims to present a “Rio + 20 “ overview and then analyses the education section at the final document of the conference, “The future we want”, and present our ecommunitarianist environmental education.

**Keywords:** Rio + 20, environmental education, ecommunitarianism.

**Breve panorâmica da “Rio + 20”**

A “Rio + 20” (Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável) foi um megaevento organizado pela ONU no Rio de Janeiro, de 13 a 22 de junho de 2012, para comemorar os 20 anos da “Rio 92”, e que culminou com uma declaração de 49 páginas assinada pelos 188 países participantes, intitulada “O futuro que queremos”. No evento participaram 120 Chefes de Estado e mais de 12 mil delegados; a delegação brasileira contou com 300 representantes governamentais e mais 300 convidados; na parte da delegação sob responsabilidade do Ministério da Educação, vários docentes universitários representaram a Educação Ambiental, dentre eles o autor

<sup>1</sup> Doutor e pós-doutor em Filosofia, docente do Programa de Pós-Graduação (doutorado e mestrado) em Educação Ambiental (PPGEA) da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), lopesirio@hotmail.com

desta linhas, a convite do Coordenador de Educação Ambiental do Ministério de Educação, Dr. José Vicente de Freitas. A parte oficial do evento aconteceu no Riocentro, fora da cidade. Ali, antes da inauguração da parte que contou com a presença dos Chefes de Estado realizaram-se os “Diálogos para o Desenvolvimento Sustentável”; em uma das suas sessões os delegados oficiais e representantes da sociedade civil indicaram mediante votação aos Chefes de Estado três sugestões: 1) incluir os danos ambientais como valores negativos no cálculo do Produto Interno Bruto (PIB) e apreciar os projetos pelo seu índice de desenvolvimento social, 2) promover pela educação (ambiental) um entendimento holístico do desenvolvimento sustentável, tendo em mente os aspectos ambientais, econômicos, políticos e sociais, e, 3) que os Governos façam as suas compras considerando os padrões de sustentabilidade dos respectivos produtos. Na inauguração oficial do evento (em 20/06) destacaram-se as falas dos representantes dos grupos de trabalho das mulheres, jovens, indígenas, camponeses e das ONGs; nelas apontaram-se as carências do documento oficial final assinado pelos Chefes de Estado no que diz respeito a objetivos, metas, prazos e recursos financeiros (que deveriam vir principalmente dos países ricos) para se resolver graves questões sócio-ambientais como a miséria, a pobreza, a desigualdade entre países, classes e gêneros (reivindicando-se os direitos da mulher, incluindo os reprodutivos), o desarmamento nuclear de todas as nações, a segurança alimentar baseada na agricultura orgânica familiar-cooperativa, o respeito ao direito de cada povo ao uso dos seus recursos naturais, as ocupações dignas e verdes, e o combate à devastação e à poluição que ameaçam muitas espécies e a qualidade da terra, das águas e do ar. A parte oficial incluiu, além das falas antes citadas e aquelas dos representantes de cada país participante, a realização de dezenas de mesas de debate sobre diversos aspectos da sustentabilidade. Paralelamente à parte oficial aconteceram no Parque dos Atletas e em diversos pontos da cidade muitas atividades de grande repercussão que contaram com muito público. A mais concorrida delas foi a “Cúpula dos Povos por justiça social e ambiental em defesa dos bens comuns”, realizada no Aterro do Flamengo. Ali, milhares de jovens de muitos países e várias etnias (muitas delas indígenas) e ocupações (professores, estudantes, camponeses, trabalhadores) expuseram suas propostas, lutas, experiências e produtos sustentáveis, e protagonizaram muitas mesas de debate (dentre outros temas, sobre os direitos dos povos indígenas, a agricultura familiar, as energias limpas e o ecossocialismo) e também diversas passeatas em defesa de uma sociedade

sustentável libertada do capitalismo (isto é, livre da exploração entre os seres humanos e caracterizada por uma convivência respeitosa-cuidadosa entre eles e o restante da natureza). Nos armazéns do porto (um deles rebatizado para a ocasião “Armazém da Utopia”) realizou-se uma exposição dedicada às inovações sustentáveis, patrocinada pela FINEP; nela foram mostrados muitos produtos brasileiros que ajudam na construção de uma sociedade sustentável (como, dentre muitos outros, um barco solar para o transporte escolar na Amazônia e um ônibus misto elétrico-etanol); a FURG teve nessa exposição um estande dedicado ao uso da anchoita para a merenda escolar. Num anexo desmontável ao Forte de Copacabana aconteceu a exposição “Humanidade 2012”, a qual com a ajuda de muitos recursos audiovisuais e sensoriais familiarizou os visitantes com a aventura humana sobre a terra, mostrando os seus impactos sócio-ambientais e lançando perguntas-desafios direcionadas para uma sociedade sustentável. Outros pontos da cidade (como o Jardim Botânico, a Assembléia Legislativa e o Museu de Arte Moderna) acolheram diversos eventos paralelos. Por sua vez, o Parque dos Atletas (vizinho ao Riocentro) abrigou uma grande exposição sobre projetos sustentáveis desenvolvidos por Municípios, Estados e instituições públicas brasileiras; muitos países também montaram ali cada um o seu estande (às vezes com caráter meramente empresarial-turístico). O último dia da Conferência esteve marcado pela mobilização da UNASUL (União das Nações Sulamericanas) para apoiar o Presidente Lugo e a jovem democracia paraguaia, confrontados a um Golpe de Estado branco. Passada a “Rio + 20” fica claro que é nos milhares de jovens que participaram das suas atividades oficiais e paralelas, nos outros milhares de escolares que frequentaram as diversas exposições, e nos milhões de cidadãos que no Brasil e no mundo aprofundaram seu compromisso com a construção de uma sociedade sustentável, que está à garantia de que haverá consequências duráveis e transformadoras da Conferência. O impacto que a mesma teve no mundo através da mídia e de muitos eventos simultâneos realizados em todos os continentes, reforça a esperança de um mundo sustentável. Na construção desse futuro (o futuro que queremos) caberá uma grande tarefa à educação ambiental (que segundo as Diretrizes Nacionais de Educação Ambiental, recentemente aprovadas no Brasil, deve permear todos os níveis e modalidades de ensino).

## O documento final da Rio + 20 e a educação ambiental ecomunitarista

No documento “O futuro que queremos” somente uma página (do fim da 48 até o fim da 49, nos parágrafos 229 a 235, na paginação inicial) se referem explicita e diretamente à educação. A primeira constatação que é preciso fazer é que nessa página nunca é usado o termo “educação ambiental”, mas fala-se simplesmente em “educação”. Tal fato seria normal ou até merecedor de aplausos, se tal simplificação significasse que todo o arcabouço conceitual da educação ambiental (em perspectiva ecomunitarista) tem sido assumido, e por isso se conceberia toda e qualquer educação como devendo pautar-se por ele. Mas a situação não é essa.

O “Vocabulaire technique et critique de la Philosophie” de André Lalande, define a « educação » como segue (tradução nossa) : 1) Processo que consiste em que uma ou várias funções se desenvolvem gradualmente pelo exercício e se aperfeiçoam, 2) Resultado desse processo. A educação assim definida pode resultar tanto da ação de um outro (é essa a acepção primitiva e mais geral), como da ação do ser que a adquire. Nesse último caso usa-se as vezes a expressão inglesa *self-education* . ‘Educação de jovens’ ou ‘educação’ simplesmente, é a série de operações mediante as quais os adultos (geralmente os pais) exercitam os pequenos da sua espécie e favorecem neles o desenvolvimento de certas tendências e de certos hábitos; quando a palavra ‘educação’ é usada sozinha aplica-se mais frequentemente à educação das crianças da espécie humana.

Já o “Aurélio” diz que a educação é: 2) um processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral da criança e do ser humano em geral, visando à sua melhor integração individual e social; 3) os conhecimentos ou as aptidões resultantes de tal processo; 4) o cabedal científico e os métodos empregados na obtenção de tais resultados; 6) aperfeiçoamento integral de todas as faculdades humanas; 7) conhecimento e prática dos usos da sociedade.

Pelas acepções dois e seis o “Aurélio” nos faz lembrar da concepção de Platão (ver “A República”) segundo a qual o ser humano precisa desenvolver não somente o saber e a sabedoria, mas também a coragem e a temperança (correspondentes às três

partes da alma a às suas diversas virtudes), harmonizando equilibradamente o todo (no que vem a ser a quarta virtude, a justiça). Já as acepções 2 e 7 deixam no ar o problema da “integração” a “usos” da sociedade que podem ser nefastos para a saúde da natureza humana e não humana.

Relacionando o conceito a essas duas definições devemos lembrar que a “educação ambiental” visa (ver a Lei brasileira de PNEA), a desenvolver certos valores, conhecimentos, habilidades e comportamentos, os quais, acrescentamos, devem conduzir rumo ao ecomunitarismo.

Da minha parte defino a educação ambiental como sendo a educação problematizadora (no sentido de Paulo Freire) fundamentada na ética argumentativa e orientada rumo ao ecomunitarismo. Lembremos que para Paulo Freire educar-se é conscientizar-se, e que "conscientização" significa desvelamento crítico das instâncias de dominação existentes na realidade e transformação dessa mesma realidade rumo a uma sociedade sem opressores nem oprimidos. Se ampliarmos a perspectiva em abordagem socioambiental então podemos estender o desvelamento crítico ao conjunto das instâncias de dominação e devastação, e a ordem sócio-ambiental visada será aquela na qual os seres humanos (a partir da ética argumentativa) se reconciliem fraternalmente entre si e também com o restante da natureza, mediante a prática de um intercâmbio que permita a preservação e/ou a permanente regeneração de uma natureza humana e não-humana saudável. A educação ambiental repousa nas três normas fundamentais da ética que (deduzidas argumentativamente da pergunta que a instaura, a saber, “Que devo fazer?”) prescrevem, respectivamente, lutar para realizar progressivamente nossa liberdade individual de decisão, realizar essa liberdade em buscas de acordos consensuais com os outros, e preservar-regenerar uma natureza humana e não humana saudável.

Chamo de ecomunitarismo a ordem sócio-ambiental pós-capitalista na qual os seres humanos reconciliam-se entre si para permitir e incentivar solidariamente o desenvolvimento pleno de cada sujeito, e se reconciliam com o restante da natureza, mantendo face a ela uma atitude permanente de preservação e regeneração.

Fazem parte do ecomunitarismo: a) uma economia ecológica e solidária sem padrões, pautada pelas “6 R” (refletir para aceitar ou recusar, reduzir o impacto

antrópico no planeta, reduzir a quantidade de produtos e resíduos em postura de frugalidade ecomunitarista, reutilizar produtos e resíduos, reciclar produtos e resíduos, e, revolucionar o capitalismo rumo ao ecomunitarismo), uma pedagogia problematizadora ecomunitarista, uma erótica da libertação, uma política de todos, e uma comunicação livre e simétrica (ver Lopez Velasco 2009).

Em segundo lugar, é preciso notar que o documento final da “Rio + 20” na sua parte dedicada à educação, não reivindica-reafirma todos os princípios filosófico-pedagógicos da educação ambiental que foram construídos no âmbito das conferências patrocinadas pela ONU desde a realizada em Estocolmo em 1977, e que foram aproveitados na lei brasileira de Política Nacional de EA (PNEA), aprovada em 1999. Lembremos que nessa lei tais princípios são os seguintes:

- I – o enfoque humanista, holístico, democrático e participativo;
- II – a concepção do meio ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural, o sócio-econômico e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade;
- III – o pluralismo de idéias e concepções pedagógicas, na perspectiva da inter, multi e transdisciplinaridade;
- IV – a vinculação entre a ética, a educação, o trabalho e as práticas sociais;
- V – a garantia de continuidade e permanência do processo educativo;
- VI – a permanente avaliação crítica do processo educativo;
- VII – a abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais e globais;
- VIII – o reconhecimento e o respeito à pluralidade e à diversidade individual e cultural.

Eu tenho explicado (Lopez Velasco 2008, p. 46 e ss) o conteúdo filosófico-pedagógico de cada um desses princípios, e para mostrar a riqueza desse conteúdo, retomo aqui o que disse a respeito do primeiro. Penso que o enfoque humanista, holístico, democrático e participativo permite desenvolver a liberdade de decisão dos sujeitos, conforme o exige a primeira norma da ética. Ora, precisamos esclarecer o difícil termo “liberdade”. Propomos para tanto partir de Kant, que na “Crítica da Razão Pura” caracterizou a liberdade prática, negativa e positivamente, como sendo, respectivamente “a independência da vontade a respeito da imposição dos impulsos da sensibilidade”, e, a “faculdade de dar início, por si mesma, a uma série de

acontecimentos” (Kant 1788, Dialética Transcendental, Livro II, Cap. II); em ajuda desta dupla caracterização poderíamos trazer a colaboração de Freud, quando salientou que o próprio da psicanálise era permitir fazer com que lá onde reinava o Id ou o Superego passasse a imperar o Eu. Disse Freud “O propósito [da psicanálise] é robustecer o Eu, fazê-lo mais independente do Superego, ampliar seu campo de percepção e desenvolver sua organização, de forma que possa se apropriar de novas partes do Id. Onde era Id há de ser Ego” (“A divisão da personalidade psíquica”, in “Novas contribuições à psicanálise”, 4, 1932, in Freud, vol. II, p. 916). Por outro lado, invocando os estóicos, Spinoza e Marx, poderíamos lembrar que a liberdade também pode ser entendida como “consciência da necessidade”, e para tanto seria indispensável um enfoque holístico das relações interpessoais e daquelas existentes entre os seres humanos e a natureza não humana. Da nossa parte já ressaltamos que, dada a condição social do ser humano (ao que agora podemos acrescentar a sua condição natural, ao interior de um eco-sistema e de um holo-sistema) possivelmente nunca uma instância da pergunta que instaura a ética, “Que devo fazer?” seja plenamente feliz (por não se realizarem plenamente as condições colocadas por Kant, Marx e Freud); mas, salientávamos que isso não impede que a cada vez que (nos) fazemos essa pergunta, reafirmamos com ela (o saibamos o não) a nossa obrigação de lutar pela realização da nossa liberdade individual de decisão.

A seguir note-se que o enfoque humanista, democrático e participativo fomenta a expansão da liberdade de decisão dos sujeitos envolvidos no processo de EA (muito mais, por exemplo, que uma “educação bancária”, segundo a caracterizada por Paulo Freire, 1970, cap. 2); tal demonstração não parece difícil à luz, por exemplo, das definições de Lalonde (1977). Ali lê-se que não há definição mais compreensiva do humanismo que a seguinte: “antropocentrismo refletido, que, partindo do conhecimento do ser humano, tem por objeto a *mise en valeur* do ser humano, com exclusão daquilo que o aliena de si mesmo, seja sujeitando-o a verdades e potências sobre humanas, seja desfigurando-o por alguma utilização infra-humana”; [para que não se acredite que há uma contradição entre o ‘antropocentrismo’ recém citado e o ‘holismo’ da EA apregoada pelo primeiro princípio que ora analisamos, lembramos que em termos rigorosamente éticos temos rechaçado o ‘biocentrismo’ adotado por alguns segmentos do movimento ambientalista nos seguintes termos: “Da minha parte tenho marcado

minha distância a respeito do chamado ‘biocentrismo’ salientando que a ética, constituída-instituída pela pergunta ‘Que devo fazer?’, é, por esse simples mas decisivo fato lingüístico (pelo menos na atual situação dos nossos conhecimentos) assunto humano (já que não nos consta que sequer os mais evoluídos códigos de comunicação animal tenham no seu bojo espaço para os atos lingüísticos assim como os conhecemos nós os humanos, muito menos para a citada pergunta em especial).

Assim é literalmente um *nos-sens* se colocar um mamífero não-humano (mesmo que seja um mamífero superior), uma planta ou um mineral, como sujeitos éticos. Ora, isso não nos isenta, ... da responsabilidade que nos cabe em relação aos entes não-humanos, responsabilidade que muitas vezes, podemos precisar-assumir mais cabalmente fazendo o esforço de ‘pôr-nos no seu lugar’”, Lopez Velasco 2003 a, p. 78-79]. Por outro lado, que o enfoque “democrático e participativo” fomenta a liberdade individual de decisão, o atesta a velha definição (grega) de “democracia” retomada por Lalande: “estado político no qual a soberania pertence à totalidade dos cidadãos”; o adjetivo “participativo” quer salientar que não basta ao exercício da democracia o mecanismo “representativo” (onde alguns são eleitos para encarnar-exercer de fato a liberdade de decisão de cada um dos que compõem a maioria), pois é necessário que cada um participe diretamente na tomada de decisões. Mesmo que a desigualdade dos sujeitos envolvidos no processo de EA na condição de educandos e educadores mereça ser analisada para não se assumir uma superficial, demagógica, equivocada e contraproducente postura “democrática” no processo de educação-aprendizagem (contra a qual já chamaram a atenção Saviani, 1983 e Paulo Freire em conferência que lhe ouvimos ministrar em P. Alegre, dois anos antes da sua morte), resulta evidente que a educação dialogada proposta por Freire, e que fazemos nossa na EA problematizadora, promove (muito mais que a “educação bancária” criticada por ele) a liberdade de decisão dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Por último, resta a questão do “enfoque holístico”. Com a reserva antes apontada no atinente a relação entre “condição social” (agora “holística”) e “liberdade”, lembramos que “holismo” (do grego ‘*olos*’) é inicialmente a “doutrina segundo a qual o todo é algo mais que a soma das suas partes” (Lalande, 1977); por sua vez, Capra (1996, p. 33) considera que “enfoque holístico” é sinônimo de “enfoque sistêmico”; von

Bertalanffy (1968, cap. 2) definiu “sistema” como “complexo de elementos em interação”, e acrescentou que faz parte da visão sistêmica, além da já citada consideração da relação entre ‘todo’ e ‘partes’, a explanação da causalidade não linear, embora ainda unidirecional, por ‘elos de retroalimentação’ (*feedback*), e a consideração da causalidade não linear e não unidirecional, que, diferentemente dos ‘elos de retroalimentação’, vê a bidirecionalidade-reciprocidade da relação dos elementos (as vezes situados em ‘elos’ diferentes); da minha parte tenho salientado (Lopez Velasco 2003b, p. 134-135) que quiçá a mesma “visão holística” está na concepção marxiana do “método científico” (da crítica da economia política) quando caracteriza a construção do conhecimento como sendo “a passagem de uma visão caótica de um todo, para a uma rica totalidade de determinações e de numerosas relações” (Marx 1857-1858); também salientamos que no que diz respeito a situação-consideração do ser humano em qualquer estrutura sistêmica, há de se salientar que este não é ‘mais um elemento dessa trama’, porque o caráter histórico da condição humana apóia-se na grande capacidade de ação-reação-transformação do ser humano sobre seu entorno não humano (para bem e para mal, como o mostra o atual capitalismo globalizado), que se acompanha da transformação do próprio ser humano (fatos que desde Aristóteles reúnem-se na categoria de ‘praxis’ retomada por Marx e Paulo Freire); já Kant (1788, livro I, cap. 3), convicto de que só o ser humano é sujeito moral entre os mortais, abordou essa especificidade do ser humano no conjunto do universo dos mortais com a versão do seu imperativo categórico que diz que nunca devemos tratar a humanidade nem nos outros nem em nós mesmos como um meio, mas sempre como um fim.

Acreditamos que o “enfoque holístico” fica sustentado-exigido pela nossa terceira norma fundamental. Destacando-o do contexto do primeiro princípio a reformulação rigorosa do mesmo ficaria como segue: “Devo praticar uma EA com enfoque holístico porque a terceira norma da ética prega um enfoque holístico ao exigir a preservação-regeneração sadia da natureza humana e não humana”. Resumindo, os conceitos contidos neste princípio podem ser fundamentados na primeira e na segunda normas da ética, porquanto nenhuma concepção humanista, democrática e participativo (da EA ou do que quer que seja) pode se sustentar sem a defesa da liberdade individual de escolha (primeira norma) e sem contribuição de cada um na busca do consenso (busca em último caso resolvida pelo voto da maioria, e lembre-se que temos redefinido

a “democracia” como sendo o regime onde “os mais decidem”); já o “enfoque holístico” fica sustentado-exigido pela nossa terceira norma fundamental .

Em terceiro lugar há de se notar que a parte dedicada à educação no documento final da “Rio + 20” é confusa ou omissa no que diz respeito ao capitalismo e ao conceito de “desenvolvimento”. Diz o primeiro parágrafo dessa parte (lembramos que o documento somente foi apresentado nas línguas oficiais da ONU, das quais escolhemos aqui o espanhol):

229. Reafirmamos nuestro compromiso con el derecho a la educación, y en este sentido, nos comprometemos a fortalecer la cooperación internacional para lograr el acceso universal a la educación primaria, en particular para los países en desarrollo. Reafirmamos también que en el acceso pleno a una educación de calidad a todos los niveles es una condición esencial para lograr el desarrollo sostenible, la erradicación de la pobreza, la igualdad entre los géneros, el adelanto de la mujer y el desarrollo humano y los objetivos de desarrollo convenidos internacionalmente, en particular los Objetivos de Desarrollo del Milenio, y la plena participación de las mujeres y los hombres, en particular los jóvenes. En este sentido, destacamos la necesidad de asegurar la igualdad de acceso a la educación para las personas con discapacidad, los pueblos indígenas, las comunidades locales, las minorías étnicas y las personas que viven en zonas rurales.

Se aqui são louváveis as boas intenções de inclusão educativa universal, mereceriam mais análise os conceitos de “países em desenvolvimento”, “desenvolvimento sustentável” e “desenvolvimento humano”. O primeiro termo vem da metade do século XX e representa a visão de que haveria UM “desenvolvimento” que seria aquele alcançado pelos países ricos (em especial EEUU, os países ricos de Europa e os setores ricos dos chamados “tigres asiáticos”), rumo ao qual deveria se orientar o restante do mundo (especialmente na América Latina, na África e na Ásia). Ora, sabemos que esse suposto “desenvolvimento” consistiu e consiste na aplicação até as últimas conseqüências da lógica capitalista, com o que ela significa de alienação dos seres humanos e guerra entre eles, e de devastação e poluição maciça da natureza não humana; por isso a educação ambiental ecomunitarista aponta para a necessidade de se superar essa lógica numa ordem pós-capitalista ecomunitarista na qual seria superada a alienação e a inimizade humana, e na qual os seres humanos praticariam em permanência uma ação preservadora-regeneradora da natureza não humana (conforme o

exigem as três normas fundamentais da ética). Nessa caminhada se destacam as inovações do chamado “socialismo do século XXI” que está sendo inventado na América Latina, no qual se resgata o comunitarismo cosmocêntrico, solidário e ecológico, da tradição indígena, recuperado e enriquecido em perspectiva intercultural (em especial interagindo com a tradição branca-ocidental e a tradição afrodescendente, ver Lopez Velasco 2008, 2009, 2010 e 2012). Por sua vez o conceito de “desenvolvimento sustentável” tem sido objeto de árduos debates desde a sua formulação pela primeira vez no fim dos anos 80 do passado século. Vinculando-o ao conceito de “desenvolvimento humano” que abordaremos de imediato, podemos resgatar aquele conceito se o entendermos como “a situação que permite a satisfação solidária das necessidades legítimas das gerações presentes, sem afetar a possibilidade de satisfação das mesmas por parte das gerações futuras, preservando os equilíbrios socioambientais”; (em Lopez Velasco 2010 explicamos o que há de se entender por “necessidades legítimas”). Por sua vez entendemos que o desenvolvimento humano supõe a plena realização das vocações e aptidões de cada indivíduo, em relação solidária sem padrões com os outros, e em situação de preservação-regeneração da natureza não humana; tudo isso supõe a superação do capitalismo no comunitarismo.

Note-se que já referindo-se à “Rio 92” o seu organizador, Maurice Strong, dizia, pouco depois do evento:

"Embora a conferência tenha sido um sucesso como reunião, não tem mudado nem um pouco a nossa conduta social. Não o fizemos há 20 anos na Conferência de Estocolmo (a primeira reunião internacional sobre meio ambiente) e não dispomos de outros 20 anos para desperdiçar. Aqui [no Rio] temos conseguido acordos sem compromissos suficientes [dos governos]...Não podemos seguir sustentando nosso estilo de vida atual. Temos que inculcar a absoluta necessidade de mudarmos nosso sistema econômico...Há provas mais do que suficientes de que o curso atual do comportamento econômico conduzirá a uma tragédia e que a economia não sobreviverá. Temos que conseguir que as pessoas se convençam disto e exijam de seus governos uma forma

responsável de agir". (Lopez Velasco 2003, p. 234, a tradução é nossa].

E eu, em 05/09/1994, no discurso de inauguração do nosso Mestrado de Educação Ambiental (do qual tive a honra de ser o primeiro coordenador), comentava essas palavras dizendo: “O termo ‘inculcar’ e a necessidade de fazer com que ‘as pessoas se convençam’ invocados por Strong, mesmo que com infelicidade no que concerne à primeira dessas expressões, apontam diretamente para o papel decisivo da educação ambiental na hora de vencer a distância existente entre o reconhecimento teórico da importância da conduta ecológica e a conduta efetiva, de caráter poluidor e destrutivo do meio ambiente, observada predominantemente hoje. Implicitamente as suas palavras conduzem para a seguinte conclusão, cuja validade parece ser indiscutível: sem educação ambiental socialmente generalizada é impossível de se alcançar uma conduta ecológica socialmente generalizada”. E eu acrescentava: “Mas acredito ser importante salientar que a concordância com esta conclusão não implica em considerarmos a educação (em especial a educação formal) como uma instância independente do seu contexto social global e capaz de mudar por suas próprias e exclusivas forças o comportamento das pessoas entre si e o tipo de relacionamento existente entre os seres humanos e a natureza no quadro de uma estrutura social dada. As próprias palavras de Strong parecem nos advertir contra o perigo deste possível equívoco ao destacarem a ‘absoluta necessidade de mudarmos nosso sistema econômico’, referindo-se ao capitalismo e, de forma mais abrangente, ao que poderia ser chamado de ‘paradigma consumista’, com vistas a alcançarmos uma conduta efetivamente ecológica, isto é preservadora-regeneradora da natureza” (humana e não humana) (idem, p. 235).

Hoje, quando a crise do capitalismo é tão brutal desde 2008, fazendo com que dezenas de milhares de famílias tenham perdido o emprego e sido despejadas das suas casas nos EEUU, que na Grécia os desempregados e marginalizados fazem fila na rua para receber um pouco de comida, que na Espanha a metade dos jovens de até 25 anos está desempregada e há neste momento 250.000 famílias que não possuem nenhuma fonte de renda conhecida, e que ao mesmo tempo multiplicam-se as múltiplas constatações da devastação causada pela produção-distribuição-consumo-(não)gestão/sustentável/de/resíduos capitalistas, nos sistemas distribuídos nas terras, águas e céus, a advertência de Strong e a nossa “concretização” das palavras de Strong ao designar pela

palavra “capitalismo” aquilo que ele chamou de “nosso sistema econômico” e “nosso estilo de vida atual”, ganham mais força do que quando foram inicialmente formuladas.

Agora, por que o documento final da “Rio + 20” não acusa o capitalismo como sendo a causa última dos males socioambientais que padecemos e padece o planeta? Respondo à essa pergunta dizendo que, em primeiro lugar, porque esse documento reflete o ponto de vista de Chefes de Estado que em sua grandíssima maioria aceitam e se beneficiam do modo de produção capitalista. Ora, na elaboração desse documento participaram alguns educadores ambientais; então devo dizer que aquela omissão explica-se também pelo fato de que muitos educadores não tem ainda percebido que o modo de produção capitalista é a causa última dos problemas socioambientais constatados, e que não poucos daqueles que percebem esse nexo de causa a efeito, preferem calar porque se beneficiam de certas benesses dos Estados ou de empresas capitalistas (através de cargos, bolsas, financiamento de pesquisas e projetos, consultorias, etc.). Da minha parte posso dizer que o rei está nu porque, felizmente, faz tempo que tenho renunciado a pedir financiamentos que possam coibir minha liberdade de pensar e de falar, e também felizmente, essa liberdade está (ainda?) protegida pela autonomia universitária e pela liberdade de cátedra que ela faz possível. Amparado nessas liberdades proclamo abertamente a necessidade de superarmos o capitalismo no ecomunitarismo, e saúdo essa invenção política nascente, imperfeita, em construção e variada, que na América Latina vem recebendo o nome de “socialismo do século XXI” (ver Lopez Velasco 2010 e 2012).

Na perspectiva ecomunitarista a educação (ambiental) deve proclamar claramente que se destina a superar as mazelas do capitalismo no ecomunitarismo. E no dia a dia da educação formal ela propõe as seguintes diretrizes: a) Vincular os conteúdos programáticos a problemas socioambientais da vida dos alunos (em especial nas áreas de saúde humana e não humana, produção-trabalho-renda-desemprego, economia ecológica e solidária sem padrões, moradia, consumo e ecologia), b) promover a pesquisa coletiva e individual, devendo o professor exercer o papel de "auxiliar de planejamento, observação, elaboração de hipóteses, *teste* das mesmas e elaboração de resultados", numa atividade que aponta para a "re-descoberta/re-construção" dos conhecimentos mediante a reflexão dialogada, c) sair para fazer trabalhos de campo e/ou criar espaços, mesmo que sejam modestos, na própria escola ou instituição

educativa, dedicados a atividades de pesquisa socioambiental, d) dialogar na instituição educativa e/ou *in situ* com conhecedores (escolarizados ou não) do tema em estudo, apontando à integração entre os conhecimentos "técnicos", o saber popular, e as implicações socioambientais de ambos saberes, e, e) a partir do trabalho coletivo e das sistematizações elaboradas com a ajuda do professor e de conhecedores, promover ações voltadas à busca de soluções para os problemas socioambientais investigados, existentes na escola ou instituição educativa, no seu bairro, no bairro de residência dos alunos e/ou na comunidade onde foi realizada a pesquisa-participante.

Começamos a desenvolver essa proposta em 1997, quando num trabalho que se estendeu até 2000 e foi desenvolvido por alguns professores e centenas de alunos de doze Escolas Estaduais de Rio Grande, os participantes, com a ajuda dos vizinhos do bairro de cada escola e outros colaboradores, fizeram um levantamento dos problemas socioambientais da escola e do bairro, e, após detalhado estudo dos mesmos, propuseram e desenvolveram ações para tentar resolvê-los, mesmo que fosse parcialmente.

A EA ecomunitarista critica o capitalismo e anuncia e ajuda a construir a ordem sócio-ambiental que haverá de superá-lo, o ecomunitarismo. Nele a natureza não humana é desprivatizada, ou seja, colocada sob a administração da comunidade humana (desde o nível local até o nível planetário), e a produção, a distribuição e o consumo são organizados para que, a partir do esforço produtivo de todos os que estiverem em condições de produzir, mas com ocupações rotativas e sem desemprego, se cumpra o lema que reza “de cada um segundo suas capacidades, e a cada um segundo suas necessidades”; isto é, para que cada indivíduo possa se realizar como indivíduo universal, desenvolvendo suas múltiplas vocações e cultivando sua saúde integral. Nessa ordem produtiva-distributiva-de-consumo que supera a era das sociedades humanas divididas em classes, as “necessidades” haverão de ser redefinidas consensualmente com base nas três normas da ética, o que inclui uma atitude humana de constante preservação e regeneração da natureza não humana, conforme o exige a terceira norma. Assim a economia ecomunitarista é ecológica e solidária, e instrumento da realização efetiva do gênero humano, constituído como família humana real a nível planetário. Mas simultaneamente com a economia ecológica o ecomunitarismo pratica a democracia participativa e direta, superando a pseudo-democracia representativa (na

qual de fato os supostos “representantes” não representam os supostos representados e onde primam hoje os interesses das grandes multinacionais e dos ricos do campo e da cidade, fora ou para além de qualquer processo eletivo); essa democracia participativa têm caráter resolutivo desde o nível local (por exemplo nos Conselhos Comunitários, que já operam na Venezuela), e com a ajuda da Internet abrange espaços cada vez maiores de decisão à distância, para culminar nas questões mundiais (como o são a mudança climática, a administração comunitária e responsável dos recursos naturais renováveis e não renováveis, o plano mundial de produção, distribuição e consumo, etc.).

Acompanhando a economia ecológica e solidária e a democracia participativa, direta e resolutiva, haverá de se desenvolver a livre comunicação simétrica; ela implica a reapropriação pelas comunidades da grande mídia atual, monopolizada por uns poucos, que elaboram e distribuem diariamente o discurso único que garante a sua dominação; conjuntamente com a grande mídia socializada, haverão de funcionar as pequenas mídias comunitárias (a partir dos espaços locais, tanto para a rádio e a TV) como os espaços das comunicações inter-individuais possibilitados pelo uso universalizado dos recursos eletrônicos (Internet, telefones celulares, etc.); nesse contexto a comunicação física ocorrerá através de meios públicos de transporte construídos com material reciclável e usando fontes de energia renováveis e limpas (como a energia solar e a eólica). Toda essa revolução pós-capitalista está apoiada numa educação ambiental comunitarista que se desenvolve tanto em nível formal como em nível não formal, cobrindo a sociedade inteira através de múltiplas redes; essa educação integra uma educação sexual baseada na erótica da libertação, a qual, apoiada nas três normas da ética, apregoa a superação do machismo, da homofobia, e da condena à masturbação, e defende o livre gozo compartilhado do prazer sexual entre adultos; esse gozo supõe a superação de todo relacionamento que use a violência, as drogas que impedem o livre discernimento, e, ainda, opõe-se ao uso de menores ou de animais como parceiros sexuais (pois estes não dispõem efetivamente da livre capacidade de escolha, exigida pela primeira norma da ética). Nessa sociedade de livre e responsável desfrute do prazer, floresce o erotismo, e não sobra espaço para a pornografia, tão pobre humanamente que nos filmes que a veiculam os seres humanos mal falam; seres humanos que, aliás, não passam de outros tantos trabalhadores assalariados que, nesse filmes se prostituem em troca de uma soma de dinheiro para sobreviverem; note-se que

a esse respeito aqueles que defendem o *status* de trabalhador assalariado para a prostituta e o garoto de programa, confessam sem querer uma grande verdade do capitalismo, pois dizendo que  $a=b$  estamos afirmando que  $b=a$ , ou seja que se toda prostituta ou garoto de programa é um trabalhador assalariado, isso significa que todo trabalhador assalariado na sociedade capitalista é uma prostituta ou garoto de programa, vendendo a outrem o controle do seu corpo por algumas horas, em troca da obtenção de uma certa soma de dinheiro. Nessa EA ecomunitarista cada instituição educativa faz parte efetiva da comunidade na qual está inserida, tendo a comunidade como uma permanente co-gerente da sua ação educativa, ao tempo em que a instituição ajuda a comunidade no dia a dia para a construção e correção do ecomunitarismo; essa inserção local se articula com a inserção regional, continental e planetária, requeridas para a efetiva constituição do gênero humano no ecomunitarismo.

No livro “Ucronía” (Lopez Velasco 2009<sup>a</sup>, retomado em Lopez Velasco 2012) tentamos mostrar como funcionaria uma sociedade ecomunitarista no seu dia a dia, incluindo as esferas da educação, da livre sexualidade, da economia ecológica e solidária, da política participativa direta, e da comunicação livre, democrática e simétrica.

## **Bibliografia**

AURÉLIO Novo Dicionário da L. portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986

BERTALANFFY, L. von (1968). General System Theory; em português "Teoria geral dos Sistemas". Petrópolis: Vozes, 1977.

CAPRA, Fritjof. O Tao da Física. São Paulo: Cultrix, 1999.

EL FUTURO QUE QUEREMOS, ONU, na internet

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREUD, S. (1895-1939). Obras Completas (3 Vol.). Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 1968.

KANT, Immanuel (1788). Critique de la raison pure. Paris: Garnier-Flammarion, 1976.

KUHN, Thomas. The structure of scientific revolutions. Chicago: Univ. of Chicago Press, 1962.

- LALANDE, André. Vocabulaire technique et critique de la Philosophie. Paris : PUF, 1976.
- LOPEZ VELASCO, Sirio. Ética para o século XXI: rumo ao ecomunitarismo. São Leopoldo: Unisinos, 2003.
- \_\_\_\_\_. Introdução à educação ambiental ecomunitarista. Rio Grande: Editfurg, 2008.
- \_\_\_\_\_. Ucronía. Rio Grande: Editfurg, 2009a.
- \_\_\_\_\_. Ecomunitarismo, socialismo del siglo XXI e interculturalidad. Rio Grande: Editfurg. 2009b.
- \_\_\_\_\_. Ética ecomunitarista. Aguascalientes, México: UASLP, 2009c.
- \_\_\_\_\_. El socialismo del siglo XXI en perspectiva ecomunitarista a la luz del socialismo real del siglo XX. San Luis Potosí, México: UASLP, 2010.
- \_\_\_\_\_. Ideias para o socialismo do século XXI com visão marxiana-ecomunitarista. Rio Grande: Editfurg, 2012
- MARX, Karl. Ökonomische-Philosophische Manuskripte 1844. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 1968.
- \_\_\_\_\_. (1857-1858). Grundrisse der Kritik der Politischen Ökonomie (Rohentwurf). Berlin: Dietz Verlag, 1974; Elementos fundamentales para la Crítica de la Economía Política (Grundrisse)[3 Vol.]. México: Siglo XXI, 1986
- \_\_\_\_\_. Das Kapital [ 3 Bände]. Frankfurt- Berlin: Ullstein, 1969.