

# EDUCAÇÃO AMBIENTAL E DIREITOS DA NATUREZA: EMERGÊNCIAS E DIÁLOGOS POSSÍVEIS

## *EDUCACIÓN AMBIENTAL Y DERECHOS DE LA NATURALEZA: EMERGENCIAS Y POSIBLES DIÁLOGOS*

## *ENVIRONMENTAL EDUCATION AND NATURE'S RIGHTS: EMERGENCIES AND POSSIBLE DIALOGUES*



Verônica Maria Bezerra GUIMARÃES<sup>1</sup>  
e-mail: veroniguima@gmail.com

### Como referenciar este artigo:

GUIMARÃES, V. M. B. Educação Ambiental e Direitos da Natureza: Emergências e diálogos possíveis. **Rev. Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 13, n. 00, e023026, 2023. e-ISSN: 2237-258X. DOI: <https://doi.org/10.30612/eduf.v13i00.16348>



| Submetido em: 22/09/2022  
| Revisões requeridas em: 27/01/2023  
| Aprovado em: 15/04/2023  
| Publicado em: 03/10/2023

**Editor:** Profa. Dra. Alessandra Cristina Furtado

**Editor Adjunto Executivo:** Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

<sup>1</sup> Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados - MS - Brasil. Professora Adjunta nos cursos de graduação e no mestrado em Fronteiras e Direitos Humanos. Doutorado em Desenvolvimento Sustentável (UnB).  
**Rev. Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 13, n. 00, e023026, 2023. e-ISSN: 2237-258X  
DOI: <https://doi.org/10.30612/eduf.v13i00.16348>

**RESUMO:** O presente artigo situa-se no campo das abordagens de ecopolítica, no contexto latino-americano, de crítica à Educação e ao Direito Ambiental e, propõe uma aproximação da Educação com os Direitos da Natureza, cuja base situa-se no reconhecimento da natureza como sujeito de direitos e das sociedades do bem viver. O estudo caracteriza-se como um ensaio teórico hipotético-dedutivo com revisão bibliográfica e análise de dados através de normas jurídicas. Tem como objetivo central indagar se o reconhecimento dos Direitos da Natureza pode contribuir para a construção de propostas teóricas e práticas de uma Educação Ambiental Crítica.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Ambiental Crítica. Ecopolítica. Direitos da Natureza.

***RESUMEN:** Este artículo se ubica en el campo de los enfoques de ecopolítica, en el contexto latinoamericano, de la crítica a la Educación y el Derecho Ambiental, y propone una aproximación de la Educación a los Derechos de la Naturaleza, cuya base radica en el reconocimiento de la naturaleza como sujeto de derechos. y sociedades del buen vivir. El estudio se caracteriza por ser un ensayo teórico hipotético-deductivo con revisión bibliográfica y análisis de datos a través de normas legales. Su principal objetivo es investigar si el reconocimiento de los Derechos de la Naturaleza puede contribuir a la construcción de propuestas teóricas y prácticas para la Educación Crítica Ambiental.*

***PALABRAS CLAVE:** Educación Ambiental Crítica. Ecopolítica. Derechos de la Naturaleza.*

***ABSTRACT:** This article is located in the field of ecopolitics approaches, in the Latin American context, of critique of Education and Environmental Law, and proposes an approximation of Education with the Rights of Nature, whose base lies in the recognition of nature as a subject of rights and societies of good living. The study is characterized as a hypothetical-deductive theoretical essay with a literature review and data analysis through legal norms. Its main objective is to investigate whether recognizing the Rights of Nature can contribute to constructing theoretical and practical proposals for Critical Environmental Education.*

***KEYWORDS:** Critical Environmental Education. Ecopolitics. Nature's Rights.*

## Introdução

Há diferentes abordagens teóricas e práticas que orientam a discussão sobre Educação Ambiental. A transversalidade da questão ambiental revela um eixo comum presente na identificação das crises e colapsos vivenciados no mundo contemporâneo com multicausas acumuladas na relação ser humano-natureza. Os modos de apropriação da natureza, produção econômica e descarte de resíduos no sistema industrial de produção revelam os conflitos e desigualdades existentes nas relações entre natureza e sociedade.

O Brasil vivencia uma profunda crise política, epidemiológica e ecológica. A mercantilização da natureza e a reprimarização da economia com o avanço do extrativismo florestal e mineral tem sido favorecidos com a desregulamentação e a flexibilização da normativa ambiental, o desmonte e o desincentivo à atuação de servidores e órgãos ambientais que compõem o SISNAMA (Sistema Nacional do Meio Ambiente).

Pode-se apontar como um balanço da política antiecológica aprofundada nos últimos quatro anos alguns elementos, tais como, o desfinanciamento do meio ambiente, ou seja, redução drástica de orçamentos públicos; as desestruturas institucionais sistêmicas; a assunção do Brasil em uma posição de pária internacional; a ausência de debate democrático sobre a agenda ambiental brasileira; o aumento do desmatamento e de queimadas em todos os biomas, em especial, o bioma amazônico. Estes componentes conjunturais divulgados na mídia e fruto de análises acadêmicas revelam o que pode configurar um sistema socioeconômico hegemônico de destruição da natureza.

O país passou por um profundo retrocesso de políticas e normas socioambientais em que se verifica uma não aplicação sistemática das normas ambientais, estas decorrentes de conquistas por lutas históricas; a aprovação de desregulamentações ambientais, por via de atos do poder executivo federal sem o devido debate com a sociedade civil representada pelos conselhos (que por sua vez foram desestruturados) e sem o respeito à Constituição Federal de 1988. É uma tendência nefasta que se manifesta no Congresso Nacional através do avanço de projetos de lei que propõem retrocesso nos campos de licenciamento ambiental, de proteção de florestas, das unidades de conservação e terras indígenas e de mineração.

Neste contexto, o presente artigo provém das investigações realizadas no Grupo de Pesquisa Ecofenomenologia, Ciência da Sustentabilidade e Direito e, em particular, da linha de pesquisa Educação Ambiental Crítica e Direitos da Natureza. Este trabalho caracteriza-se como um ensaio teórico hipotético-dedutivo com revisão bibliográfica e análise de dados através de

normas jurídicas em que propõe uma perspectiva de Educação Ambiental a partir dos Direitos da Natureza.

O artigo visa indagar se o reconhecimento dos Direitos da Natureza pode contribuir para a construção de propostas teóricas e práticas de uma Educação Ambiental Crítica em um contexto de planeta que enfrenta crises, colapsos e limites ecológicos e de profundas desigualdades socioeconômicas.

Verifica-se a necessidade de as sociedades avançarem ecopoliticamente para promoverem mudanças de estruturas. Neste sentido, a Educação e os Direitos da Natureza apontam caminhos na perspectiva de sociedades de bem viver e de frear os processos destrutivos da natureza.

As categorias teóricas utilizadas para as análises aqui articuladas situam-se no âmbito da Educação Ambiental Crítica, dos Direitos da Natureza, das sociedades do bem viver, da ecopolítica e do pensamento latino-americano crítico e decolonial. Para tal, foi feita uma contextualização sobre o cenário mundial a respeito da crise civilizatória que desemboca no nível nacional em uma Educação Ambiental majoritariamente conservadora, reprodutivista, acrítica e normativa.

Outra Educação e outro Direito fazem-se necessários para enfrentar as crises do presente e do futuro. Como aponta o centenário Edgar Morin (2003), é preciso ensinar a condição humana e a identidade terrena para enfrentar as incertezas. É necessária uma mudança de mentalidades para gerar reconexões entre sociedade e natureza, aquela se reconhecendo como natureza.

Percebe-se que a Educação e o Direito dominantes são antropocêntricos e, partem da perspectiva pragmática de mercantilizar a natureza e privatizar a vida. Porém, as rupturas de tal hegemonia e a emergência de outros paradigmas visando a reconstruções já estão em curso em várias partes do planeta. A incorporação do ecocentrismo como política pública e teoria/práxis educacional através do reconhecimento da natureza como sujeito de direito vem promovendo um giro decolonial<sup>2</sup>, em analogia a expressão utilizada por Aníbal Quijano (2000, p. 16).

---

<sup>2</sup> “O giro descolonial que as experiências latino-americanas têm produzido no campo jurídico-político, tem viabilizado uma aproximação entre teoria e prática constitucional, num fenômeno mais visível na América Andina (em especial Bolívia e Equador), onde é notoriamente maior o contingente indígena, que partilha raízes comuns desde a formação incaica pré-colonial. Nessa região nota-se uma racionalidade de resistência, distinta daquela produzida na modernidade eurocêntrica, e essa racionalidade periférica desde o Sul, marcada pela cosmovisão, tem influenciado novas tendências e institucionalidades jurídicas” (WOLKMER; WOLKMER, 2017, p. 239).

## Colapso ambiental, crise ecocivilizatória e limites planetários

O reconhecimento científico de uma crise sistêmica em que a destruição da natureza vem acelerando-se ao ponto de romper com os limites ou fronteiras planetárias do planeta e aproximar-se de ponto de não retorno<sup>3</sup> é algo que a humanidade já está vivenciando.

A era industrial e a grande aceleração do crescimento econômico a partir da Segunda Guerra Mundial vêm revelando as contradições dos modelos desenvolvimentistas e desiguais nas diversas partes do planeta. Os chamados limites biofísicos do planeta ou limites planetários revelam conjunturas sistêmicas em nível global, porém, em escalas nacionais e regionais há diferentes dados e percepções sociais sobre os efeitos de tais limites. Esta problematização desemboca no debate e reconhecimento de conflitos e injustiças ambientais.

Fronteiras planetárias é um conceito proposto por um grupo de cientistas liderado por Johan Rockström do *Stockholm Resilience Centre* e Will Steffen da Universidade Nacional da Austrália. Em 2009, o grupo propôs para a comunidade internacional, uma interpretação chamada de fronteiras planetárias. Esta proposta é baseada em pesquisas científicas que apontam que desde a Revolução Industrial, as ações humanas são o principal vetor de transformação ambiental do planeta. O grupo de cientistas aponta que se as atividades antropocêntricas ultrapassarem certos limites identificados como fronteiras planetárias, existe um risco de irreversibilidade destes processos, atingindo assim todas as espécies e formas de vida no planeta.

Os cientistas identificaram nove limites do sistema Terra, são eles: 1. Mudanças climáticas; 2. Perda da integridade da biosfera (perda de biodiversidade e extinção de espécies); 3. Destruição do ozônio estratosférico; 4. Acidificação dos oceanos; 5. Fluxos biogeoquímicos (ciclos do fósforo e do nitrogênio); 6. Mudança do sistema terrestre (por exemplo, o desmatamento); 7. Utilização da água doce; 8. Carga atmosférica de aerossóis (partículas microscópicas na atmosfera que afetam o clima e os organismos vivos); 9. Introdução de novas entidades (por exemplo, poluentes orgânicos, materiais radioativos, nanomateriais e microplásticos). Diante dos quais, já foram ultrapassadas as fronteiras descritas nos itens 1, 2, 5 e 6 (ROCKSTRÖM *et al.*, 2009, p. 8-9).

<sup>3</sup> “Entre 2019 e 2020, houve um aumento de desmatamento na Amazônia Legal em relação ao mesmo período do ano anterior, sendo que o mês de julho de 2020 registrou 1.654 km<sup>2</sup> desmatados segundo dados do Inpe. Ao total já foram desmatados cerca de 17% da cobertura total da floresta, o que equivale a 700 mil km<sup>2</sup> de sua área. O climatologista Carlos Nobre adverte que se esse ritmo de devastação for mantido o “ponto de não retorno”, ou seja, o ponto em que a floresta não consegue mais se regenerar diante das agressões sofridas, pode chegar entre 15 e 30 anos” (ALBUQUERQUE, 2021).

Neste contexto, indaga-se: qual Educação Ambiental pode enfrentar tal cenário? São esses cenários de colapsos, fronteiras planetárias e profundas injustiças socioambientais?

Vários relatórios da Organização das Nações Unidas (ONU) apontam a correlação entre educação e o avanço da agenda sobre sustentabilidade, dentre os quais, destaca-se o *Resilient People, Resilient Planet: A future worth choosing* (ONU, 2021, p. 30-2) para evitar a ocorrência de situações limite no planeta.

A compreensão sobre a crise, identificada de muitas maneiras através dos adjetivos ambiental, ecológica, civilizatória ou ecocivilizatória, passa pelo processo pedagógico, no qual a educação formal em matéria ambiental é uma das engrenagens que deve prosseguir em todas as esferas do viver em ambientes não-escolarizados, de modo contínuo e transversal. Mas além da racionalidade sobre estas complexas questões, a esfera da percepção e do sentir individual e coletivo se apresentam como campos relacionais e interconectados. O reconhecimento da crise ecocivilizatória (LEFF, 2014) juntamente com os processos de lutas, resistências e reexistências podem minimizar os colapsos ambientais em curso (MARQUES, 2018).

Como se posicionar politicamente, ou melhor, ecopoliticamente, desde a dimensão local a global? No contexto latino-americano, o pensamento ecopolítico situa-se no campo do reconhecimento dos conflitos e das injustiças ambientais, em que a Educação Ambiental Crítica dialoga também com esta perspectiva. Como aponta Layrargues (2018, p. 35) ao identificar três perfis político-pedagógicos no âmbito da Educação Ambiental:

Amparado pela perspectiva dos aparelhos ideológicos de Estado, o arcabouço conceitual das macro-tendências político-pedagógicas da Educação Ambiental é um quadro analítico por meio do qual é possível estabelecer, com nitidez, uma tipologia das diferentes intencionalidades presentes em cada macro-tendência, cindidas pelo cunho ideológico conservador de reprodução social, ou subversivo de transformação social. O campo da Educação Ambiental, na perspectiva de suas macro-tendências político-pedagógicas, encontra-se demarcado sob três perfis: Conservacionista, Pragmática e Crítica. Cada macro-tendência possui suas características, dependendo das intencionalidades que inspiram suas práticas. Dessa forma, cada uma possui um tema-chave que lhe é central no ato pedagógico, embora não lhe seja específico: qualquer tema pode pertencer ao domínio de qualquer macro-tendência. Mas, em linhas gerais, o tema-chave central que pertence idealmente à perspectiva Conservacionista gira em torno da defesa da Vida, Natureza, ecossistemas, florestas e rios, áreas protegidas e Unidades de Conservação, agroecologia, ecoturismo. Para a perspectiva Pragmática, o tema-chave que sobressai centralmente gira em torno da Gestão Ambiental privada, Ecologia Industrial, Reciclagem, inovações tecnológicas, Desenvolvimento Sustentável, Consumo e Economia Verde. Já para a perspectiva Crítica da Educação Ambiental, o tema-chave gira em torno da Ecologia Política, Educação Popular, Conflitos e Injustiça Socioambientais.

A ecopolítica, situada como um pensamento crítico, contestador e emancipador dos processos de luta e conquista de direitos em um contexto latino-americano, reconhece as disputas, as desigualdades e os conflitos socioambientais. Como aponta Little (2006, p. 2) sobre o tema, a ecologia política: “emergiu como um novo campo de pesquisa que combina o foco da ecologia humana nas interrelações que sociedades humanas mantêm com seus respectivos ambientes biofísicos com conceitos da economia política que analisa as relações estruturais de poder entre essas sociedades”. E, ainda com o grande Alimonda (2017, p. 43) que apontou a ecologia política como uma elaboração político-intelectual de vanguarda, que *“intenta con angústia responder a los tremendos desafíos que la época presenta para los pueblos de nuestro continente, reconociendo la necesidad ineludible de criticar los presupuestos civilizatorios de la modernidad y del desarrollo convencionales”*.

### **Articulação entre Educação Ambiental, Direitos da Natureza e bem viver**

A identificação da educação em questões ambientais como um fator essencial para os processos de transformação social vem sendo reconhecida institucionalmente desde a década de 1970 através da criação do Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA) da Organização das Nações Unidas (ONU). O primeiro dos encontros internacionais a tratar do tema e a reconhecer o meio ambiente como um Direito Humano ocorreu em 1972, em Estocolmo, cuja Declaração da Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano estabelece no princípio 19 a imprescindibilidade da educação para tratar do meio ambiente:

É indispensável um esforço para a educação em questões ambientais, dirigida tanto às gerações jovens como aos adultos e que preste a devida atenção ao setor da população menos privilegiado, para fundamentar as bases de uma opinião pública bem informada, e de uma conduta dos indivíduos, das empresas e das coletividades inspirada no sentido de sua responsabilidade sobre a proteção e melhoramento do meio ambiente em toda sua dimensão humana. É igualmente essencial que os meios de comunicação de massas evitem contribuir para a deterioração do meio ambiente humano e, ao contrário, difundam informação de caráter educativo sobre a necessidade de protegê-lo e melhorá-lo, a fim de que o homem possa desenvolver-se em todos os aspectos (ONU, 1972).

Historicamente, o Brasil tem participado e ratificado as normas protetivas em meio ambiente, principalmente no que se refere à Educação Ambiental. Na década de 1970, no ano de 1977, ocorreu um encontro específico promovido pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), em Tbilisi (Geórgia), com o objetivo de discutir e

aprovar as bases da Educação Ambiental. Destacam-se as finalidades da Educação Ambiental, presentes na Recomendação no. 2:

- a. Ajudar a fazer compreender, claramente, a existência e a importância da interdependência econômica, social, política e ecológica, nas zonas urbanas e rurais;
- b. Proporcionar, a todas as pessoas, a possibilidade de adquirir os conhecimentos, o sentido dos valores, o interesse ativo e as atitudes necessárias para proteger e melhorar o meio ambiente;
- c. Induzir novas formas de conduta nos indivíduos, nos grupos sociais e na sociedade em seu conjunto, a respeito do meio ambiente (ONU, 1977).

A história do Direito Ambiental no Brasil tem sido construída com base nas inter-relações entre o internacional e o nacional, refletindo a base de discussão em leis internas, como é o caso da Lei n.º 6.938/81 – Lei da Política Nacional do Meio Ambiente, que incorporou o valor da Educação Ambiental como um princípio no artigo 2º, X, ao dispor expressamente sobre a “educação ambiental a todos os níveis de ensino, inclusive a educação da comunidade, objetivando capacitá-la para a participação ativa na defesa do meio ambiente”.

Com o processo de abertura democrática e promulgação da Constituição de 1988, o pioneiro artigo 225, que trata do meio ambiente, traz a Educação Ambiental como uma incumbência do poder público de efetivá-la, segundo a redação do parágrafo 1º, VI: “promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente”.

Esta norma constitucional veio a ser regulamentada pela Lei n.º 9.795/99 (Política Nacional de Educação Ambiental no Brasil) e pelo Decreto n.º 4.281/2002, além disso, está presente nas demais normas de educação em nível federal, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e nas normas estaduais e municipais no Brasil.

A discussão e institucionalização da Educação Ambiental no Brasil passou a se expandir a partir dos anos de 1990 e, por ocasião, da Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e o Desenvolvimento Sustentável (CNUMAD), realizada no Rio de Janeiro, em 1992, também ocorreu um evento paralelo organizado por movimentos e organizações da sociedade civil, sendo criada a Rede Brasileira de Educação Ambiental (REBEA), composta por educadores e instituições relacionadas à Educação.

Nesta ocasião foi realizada a I Jornada de Educação Ambiental e elaborado o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, um documento de referência na temática. No próprio Rio/92 foram aprovados outros documentos importantes que reforçaram as intenções em se alcançar a sustentabilidade, tendo a educação um papel de destaque em tais processos, com a Carta da Terra e a Agenda 21.



Em 1997, ocorreu a Conferência Internacional sobre Meio Ambiente e Sociedade: Educação e Consciência Pública para a Sustentabilidade em Thessaloniki, na Grécia, onde houve o reconhecimento de que até o momento a efetivação da Educação Ambiental havia sido insuficiente. O trabalho da ONU vem impulsionando agendas sistemáticas e sucessivas de Direitos Humanos, Meio Ambiente e Educação Ambiental como os Objetivos do Desenvolvimento do Milênio e os atuais Objetivos do Desenvolvimento Sustentável.

Estas são breves linhas contextualizadas sobre as trajetórias históricas, institucionais e normativas sobre o debate de Educação Ambiental. No entanto, a partir e além da normatização internacional e nacional da Educação Ambiental, existem múltiplas abordagens teóricas e práticas, com base em experiências locais aplicada em espaços de educação formal e não-formal.

Abordagem crítica, transformadora, emancipadora, popular, cidadã, de prática político-pedagógica, participativa, democrática, solidária, dentre outras, permeiam alguns processos normativos e, mais ainda, as experiências no mundo das realidades múltiplas e plurais em que tais práticas se desenvolvem. As relações entre sociedade e natureza estão situadas em um lugar onde se desenvolve a vida cotidiana, podendo ter reflexos regionais, nacionais e globais. A complexidade relacional revela os desafios nos processos de tomada de consciência e de educação e nas diversas esferas políticas, sociais, econômicas, culturais e ecológicas que permeiam o indivíduo, o coletivo e o global.

A Educação Ambiental, vista como uma engrenagem a serviço dos sistemas econômicos e aparelhos de Estado, assume um viés reprodutivista, reformista e subserviente ao capital, um mero adestramento ambiental (LAYRARGUES, 2018, p. 13). Sem a conexão entre produção e meio ambiente, os esforços da Educação Ambiental não se sustentam (FOLADORI, 2018, p. 55).

A Educação Ambiental Crítica precisa enfrentar as estruturas econômicas e sociais. Nesse sentido, “a simples percepção e sensibilização para a problemática ambiental e o incremento de competência técnica, voltada para a sua resolução, não expressam aumento qualitativo da consciência e do exercício de cidadania ecológica” (LOUREIRO, 2011, p. 96).

Há várias críticas ao modo como as formações e as práticas de tais educadores/as vêm sendo observadas para os processos de transformação social. Observa-se que a complexidade da chamada crise ambiental, socioambiental, civilizatória e planetária vem se aprofundando no mundo contemporâneo e, em particular, no Brasil. Diante desse contexto, é imprescindível questionar-se sobre o papel da Educação Ambiental diante de crises e colapsos ambientais. E,

consequentemente, investigar as causas e consequências dos processos educativos na vida dos educandos nos sistemas de ensino e, nas práticas e experiências existentes além das escolas e universidades.

Tal discussão está inserida em espaços mais amplos e complexos onde a política ecológica e educacional representa aportes teóricos importantes para a realização da crítica da sua fundação, operacionalização e efetivação como direito humano e como política pública. A urgência de uma Educação Ambiental crítica faz-se necessária. O aporte teórico e conceitual do pensamento de Paulo Freire e os chamados estudos freirianos, que seguiram o seu legado, busca a atualização e a reinvenção face aos desafios contemporâneos.

Nesse sentido, o diálogo sobre como produzir um saber dinâmico, que “se indaga” constantemente, faz-se presente para a compreensão das realidades socioambientais nos processos educacionais (FREIRE, FAUNDEZ, 1985). Alguns conceitos fundamentais na obra de Paulo Freire podem fortalecer o processo de construção da Educação Ambiental, na prática, tais como amorosidade; dialogicidade, investigação temática, codificação-descodificação e problematização (SAITO *et al.*, 2014, p. 71-6).

Diante dos velhos e dos novos desafios políticos da ecologia, a pedagogia e todos os agentes envolvidos precisam cultivar uma postura de abertura, de sensibilidade e de criticidade para compreender e construir sentidos de convivência no planeta numa perspectiva cidadã e solidária.

No âmbito escolar, as metodologias convencionais não apontam soluções adequadas para compreender o pensar e o agir face aos desafios do local ao planetário. Nesse sentido, práticas pedagógicas que incentivem a articulação do pensar/agir sistemático vem sendo desenvolvidas com base em projetos ecopedagógicos e em atividades a partir de temas geradores.

Metodologias de ação participante como a *pesquisa-ação* têm sido experimentadas no campo da Educação Ambiental Crítica, sendo informada por diversas linhas filosóficas em que se pretende intervir. Esta Educação teve origem nos estudos de Psicologia Social e expandiu-se para outras áreas. Uma das suas condições é a participação dos sujeitos envolvidos na prática educativa em que são produzidos conhecimentos sobre a sua própria realidade (TOZONI-REIS, VASCONCELLOS, 2014, p. 117-9).

Na visão alinhada com Guimarães (2004, p. 32-3) a Educação Ambiental Crítica visa a “superar as armadilhas paradigmáticas e propiciar um processo educativo, em que nesse

exercício, estejamos, educandos e educadores, nos formando e contribuindo, pelo exercício de uma cidadania ativa, na transformação da grave crise socioambiental que vivenciamos todos”.

Alinhando a discussão acima exposta sobre Educação Ambiental Crítica, percebe-se a possibilidade de diálogo com a concepção dos Direitos da Natureza em espaços e/ou territórios do bem viver.

Historicamente pontuando, o Direito brasileiro considera o meio ambiente como bem/objeto; protege a propriedade individual, estimulando uma produtividade que explora os elementos naturais sem considerar as suas valorações intrínsecas; os impactos multidimensionais dos projetos econômicos e a capacidade de recuperação dos “recursos” ambientais. Neste contexto, está situada a normatividade sobre a Educação Ambiental que vem sendo construída no Brasil a partir da Constituição de 1988.

No entanto, outros imaginários sociopolíticos e jurídicos vêm sendo construídos no mundo e, em particular, em experiências latino-americanas. Como bem aponta Acosta (2016, p. 127):

Adotar a definição pioneira de que a Natureza é um sujeito de direitos constitui uma resposta de vanguarda à atual crise civilizatória – e, como tal, tem sido aceita por amplos segmentos da comunidade internacional conscientes de que é impossível continuar com um modelo de sociedade predatória, baseado na luta dos seres humanos contra a Natureza.

A ética do “*buen vivir*” e os Direitos da Natureza constituem o que Leff (2014, p. 361) chama de imaginários do viver bem, que além de expressar suas formas de ser desde dentro do cosmo e da Terra, também instituem práticas de convivência e de transformação do local onde vivem, conjugando condições ecológicas do território com a arte do manejo cultural da natureza.

A base do Direito da Natureza provém do direito à existência com um forte sentido de valor intrínseco e de comunidade da vida. Podem ser encontradas diversas fontes de inspiração aos Direitos da Natureza que foram traduzidas em documentos, princípios, formulações éticas, declarações internacionais, constituições e em uma encíclica papal. Aqui, apontam-se alguns destes legados: a Carta da Terra, cujo projeto começou como uma iniciativa das Nações Unidas, mas se desenvolveu e finalizou como uma iniciativa global da sociedade civil. Em 2000, a Comissão da Carta da Terra, uma entidade internacional independente, concluiu e divulgou o documento como a Carta dos Povos; a *Encíclica Laudato Si'*, de 2015, do Papa Francisco; a Declaração Mundial para o Estado de Direito Ambiental, da UICN (União Internacional para a Conservação da Natureza), no Rio de Janeiro, em 2016, cujos princípios são: responsabilidade

de proteção da natureza; direito a ter natureza; *in dubio pro natura*; sustentabilidade ecológica e resiliência; equidade intrageracional; equidade de gênero; participação das minorias e de grupos vulneráveis; indígenas e pessoas tribais; não regressão e progressão.

No âmbito latino-americano, a cosmovisão andina de Pachamama (Mãe Terra) está atrelada a noção de bem viver e de uma ecologia planetária reguladora dos ciclos de vida. Sobre a relação entre educação e bem viver, Krenak (2020, p. 19) aponta que a finalidade é “formar seres humanos para habitar uma Terra viva”, mas, são muitos os desafios do presente, dentre os quais, questiona-se: “como que, dentro dessa marca de desigualdade, nós vamos produzir uma situação sustentável?”

No Brasil, nosso direito é ambiental, não da natureza. O sistema econômico hegemônico cria normas para “conter” a depredação, mas visa a desrespeitá-la para funcionar o mais rápido possível. No entanto, os elementos trazidos pelo novo constitucionalismo latino-americano são inspiradores para a interpretação da nossa Constituição, que juntamente com a perspectiva de uma sustentabilidade integral conduza ao respeito dos limites biofísicos do planeta e fortaleçam o respeito e à convivência entre seres humanos e não-humanos.

O Direito possui um papel criativo para mudar realidades. O olhar plural dos inúmeros vieses étnicos que compõem a sociedade brasileira precisa ser levado em consideração para a construção de um direito para a sociobiodiversidade da natureza. Os direitos da natureza atuam numa perspectiva de valoração dos bens comuns, da restauração de ecossistemas e de comunidades, assim “a Teoria Geral dos Direitos da Natureza fundamenta-se no princípio da Harmonia com a Natureza, da Interdependência, da Reciprocidade, da Complementariedade e do Fazer comunitário” (GIFFONI *et al.*, 2020, p. 24-5). Seguem os autores, afirmando que:

Nessa paisagem é que apostamos na hipótese de uma teoria dos direitos da natureza que deva ser construída fundada em uma racionalidade que reconheça, em primeiro lugar, no ordenamento pátrio a Natureza como Sujeito de direitos e, assim, a Pluralidade Jurídica se apresenta como cenário de uma nova hermenêutica que seja capaz de albergar as condições teóricas e práticas da racionalidade aqui apresentada (GIFFONI *et al.*, 2020, p. 26).

O termo Bem Viver (tradução de Sumak Kawsay da língua indígena, Quéchuá) na Constituição do Equador, aprovada em 2008, está presente em mais de vinte dispositivos constitucionais, sendo apresentado como um conceito holístico que fundamenta os aspectos da vida social, econômica, cultural e política, numa perspectiva de uma “convivência cidadã na diversidade e harmonia com a natureza” (CORTEZ, 2009, p. 1).

A Constituição de 2008 é um marco não só para o Equador, mas também para a história do constitucionalismo latino-americano, pois, rompe com os paradigmas eurocêntricos e “pela primeira vez, coloca o conceito das tradições indígenas como a base para o ordenamento e legitimação da vida política” (CORTEZ, 2009, p. 2). Essa mudança está centrada na valorização da diversidade e na harmonia com a natureza.

Em termos genealógicos, como Cortez (2009, p. 2-3) coloca, o bem viver rompe com uma matriz de poder de ordem colonial, discursos que serviram para o desenho e gestão política de modos de vida que se ajustaram a critérios ocidentais de civilização e neocolonial, promovendo rupturas discursivas. Normativamente, o bem viver é um conceito em construção, mas seus contornos podem ser sentidos através de uma intensa relação com a natureza e a ordem sociocósmica, fundada na relação com o todo (holismo), de forma relacional, recíproca e complementar.

Diversas visões ocidentais (filosóficas, religiosas e jurídicas) assumem outros enfoques, pelo bem viver em uma dimensão comunitária, por exemplo, a noção de justiça para o ocidente e a noção de reciprocidade das tradições andinas, em que para estas é uma “correspondência complementar de atos e consequências”, tendo como resultado “um certo equilíbrio e coesão comunitárias” (CORTEZ, 2009, p. 7). Como sintetiza Acosta (2016, p. 40):

O Bem Viver é uma filosofia de vida que abre as portas para a construção de um projeto emancipador. Um projeto que, ao haver somado histórias de lutas, de resistência e de propostas de mudança, e ao nutrir-se de experiências locais, às que deverão somar-se contribuições provenientes de diversas latitudes, posiciona-se como ponto de partida para estabelecer democraticamente sociedades sustentáveis.

Juridicamente, já ocorreram vários casos de reconhecimento dos Direitos da Natureza, seja por Constituições, como é o caso da experiência latino-americana do Equador e da Bolívia; ou por normas infraconstitucionais, de declarações de princípios ou decisões judiciais, como a ocorrida na Colômbia, onde houve o reconhecimento dos rios Atrato e Amazonas como sujeitos de direito.

## Considerações finais

O presente trabalho sinaliza a importância de questionar o conservadorismo pedagógico ambiental através de articulações possíveis no campo dos Direitos da Natureza e da Educação Ambiental Crítica, por via de construções teóricas e metodológicas, que se aproximem de uma ecológica que enfrente os conflitos e as injustiças socioambientais.

Neste sentido, o normativismo jurídico ambiental de base antropocêntrica e institucionalização da Educação Ambiental acrítica não são suficientes para evitar o aprofundamento das crises e a reprodução acelerada e destrutiva dos processos capitalistas. Uma Educação Ambiental, historicamente situada em um contexto latino-americano, crítico dos processos de luta e de enfrentamento às contradições do capitalismo e das suas diversas faces de injustiça com vieses de gênero, classe, raça, idade, lugar de nascimento, se aproxima de uma concepção inclusiva das diversidades sociais e biológicas.

Os Direitos da Natureza propõem uma ruptura com o antropocentrismo e colocam o desafio ao humano de se relacionar de modo mais cuidadoso e convивencial com a natureza e com as diferentes espécies. Os Direitos da Natureza situam-se no campo de direitos de solidariedade intergeracional e interespecies.

Educação Ambiental questionadora, crítica ao sistema econômico hegemônico, localmente situada, mas com dimensão planetária, transformadora de sujeito/as e da sociedade para a vida em territórios ecológicos e de bem viver, é um imaginário que possui melhores condições de enfrentamento das crises sistêmicas. Neste caminhar, percebe-se a urgência de descolonizar a Educação Ambiental para a transformação dos colapsos, das crises e dos limites planetários. Uma Educação que torne visível e enfrente os conflitos, as injustiças e as desigualdades socioambientais e, que, portanto, esteja presente no arcabouço político-normativo da Educação Ambiental.

As relações entre seres humanos e natureza podem revelar várias faces de admiração, de medo, de dominação e de convivência. Os Direitos da Natureza revelam campos de lutas e disputas, de reconhecimentos históricos e de ampliação de direitos, de complexidades na sua compreensão e implementação. Mas acima de tudo, dialoga profundamente com a justiça ecológica e a transformação pedagógica.

Nesta proposição, uma educação a partir dos Direitos da Natureza revela possibilidades jurídicas relacionais a partir do sentir-pensar, da reciprocidade, da construção de espaços do bem viver onde os limites físicos e institucionais da escola e da sociedade são transpostos no

sentido de restaurar a comunidade em perspectivas de solidariedade intergeracional e interespecies.

Há uma carga de esperança na pedagogia que ensina, sente e aprende que a natureza é um sujeito. A ampliação de tal horizonte metodológico dialoga profundamente com a interculturalidade, a despatriarcalização, o planeta, o ecocentrismo e o feminismo. Os desafios do presente e do futuro revelam a urgência em construir sistemas econômicos atrelados aos sistemas ecológicos e aos seus limites biofísicos. Neste contexto, há uma demanda para transições ecológicas justas para favorecer e potencializar as mudanças.

## REFERÊNCIAS

ACOSTA, A. **O bem viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos**. São Paulo: Autonomia Literária, Elefante, 2016.

ALBUQUERQUE, A. R. **O ‘ponto de não retorno’ da Floresta Amazônica**. Monitor Mercantil, 2021. Disponível em: <https://monitormercantil.com.br/o-ponto-de-nao-retorno-da-floresta-amazonica/>. Acesso em: 30 jul. 2021.

ALIMONDA, H. En clave de sur: la Ecología Política Latinoamericana y el pensamiento crítico. In: ALIMONDA, H. *et al.* (coord.). **Ecología política latinoamericana: pensamiento crítico, diferencia latinoamericana y rearticulación epistémica**. Buenos Aires: CLACSO; México: Universidad Autónoma Metropolitana; Buenos Aires: Ciccus, 2017.

CORTEZ, D. Genealogía del “buen vivir” en la nueva Constitución Ecuatoriana. In: INTERNATIONAL CONGRESS FOR INTERCULTURAL PHILOSOPHY, 8., 2009, Seoul. **Proceedings** [...]. Good life as humanized life. Concepts of good life in different cultures and their meanings for politics and societies today. Seoul: Ewha Womans University, 2009.

FOLADORI, G. Educación ambiental en el capitalismo. **Revista Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 13, n. 1, p. 48-57, 2018.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

GIFFONI, J. F. *et al.* Paradigma dos direitos da natureza. In: LACERDA, L. F. (org.). **Direitos da natureza: marcos para a construção de uma teoria geral**. São Leopoldo, RS: Casa Leiria, 2020.

GUIMARÃES, M. Educação Ambiental Crítica. In: LAYRARGUES, P. P. (coord.). **Identities da educação ambiental brasileira**. Brasília, DF: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

KRENAK, A. **Caminhos para a cultura do bem viver**. Rio de Janeiro: Escola Parque, 2020.

LAYRARGUES, P. P. Subserviência ao capital: educação ambiental sob o signo do antiecológico. **Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 13, n. 1, p. 28-47, 2018.

LOUREIRO, C. F. B. Educação ambiental e movimentos sociais na construção da cidadania ecológica e planetária. *In*: LOUREIRO, C. F. B. *et al.* (org.). **Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania**. São Paulo: Cortez, 2011.

LEFF, E. **La apuesta por la vida: imaginación sociológica e imaginarios sociales en los territorios ambientales del sur**. México: Siglo XXI, 2014.

LITTLE, P. E. Ecologia política como etnografia: um guia teórico e metodológico. **Horizontes antropológicos**. v.12, n. 25, jan./jun. Porto Alegre, 2006.

MARQUES, L. **Capitalismo e colapso ambiental**. Campinas, SP: Unicamp, 2018.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2003.

ONU. **Declaração da Conferência da Organização das Nações Unidas sobre o Ambiente Humano**. Estocolmo: ONU, 1972.

ONU. **Algumas Recomendações da Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental aos Países Membros**. Tbilisi: ONU, 1977.

ONU. United Nations Secretary-General's High-level Panel on Global Sustainability. **Resilient People, Resilient Planet: a future worth choosing**. New York: United Nations, 2021.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. *In*: LANDER, E. (comp.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas**. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2000.

ROCKSTRÖM, J. *et al.* Planetary boundaries: exploring the safe operating space for humanity. **Ecology and Society**, v. 14, n. 2, art. 32. 2009. Disponível em: <http://www.ecologyandsociety.org/vol14/iss2/art32/>. Acesso em: 30 jul. 2021.

SAITO, C. H. *et al.* Educação ambiental numa abordagem freiriana: fundamentos e aplicação. *In*: PEDRINI, A. G., SAITO, C. H. (org.). **Paradigmas metodológicos em educação ambiental**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TOZONI-REIS, M. F. C.; VASCONCELLOS, H. S. R. A metodologia de pesquisa-ação em Educação Ambiental: reflexões teóricas e relatos de experiência. *In*: PEDRINI, A. G., SAITO, C. H. (org.). **Paradigmas metodológicos em educação ambiental**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

WOLKMER, A. C.; WOLKMER, M. F. S.; FERRAZZO, D. *In*: DINNEBIER, F. F.; LEITE, J. R. M. (org.). **Estado de direito ecológico: conceito, conteúdo e novas dimensões para a proteção da natureza**. São Paulo: Instituto O direito por um Planeta Verde, 2017.



### ***CRediT Author Statement***

---

**Reconhecimentos:** Não há reconhecimentos.

**Financiamento:** Não houve.

**Conflitos de interesse:** Não há conflitos de interesse.

**Aprovação ética:** Sim, o trabalho respeita a ética durante a pesquisa. Não houve necessidade de passar por um comitê de ética.

**Disponibilidade de dados e material:** A disponibilidade dos dados se encontra nas referências trazidas pelo artigo.

**Contribuições dos autores:** Autoria única.

---

**Processamento e edição: Editora Ibero-Americana de Educação.**  
Correção, formatação, normalização e tradução.

