

**Profanar a natureza, instituir o comum: fundamentos filosófico-políticos
para a educação ambiental**

**Desecrate nature, institute the common: philosophical-political fundamentals
for environmental education**

**Profanar la naturaleza, instituir el común: fundamentos político-filosóficos
para la educación ambiental**

Cleriston Petry¹
Filipi Vieira Amorim²

Resumo

O artigo parte do pressuposto de que é necessária uma reaproximação entre os conceitos e as palavras que designam as percepções e entendimentos acerca da ideia de natureza, quando se trata dos estudos no campo da educação ambiental. Assim, o objetivo do texto foi o de revisitar os aspectos teórico-conceituais que auxiliam na compreensão da natureza, aproximando-a da fundamentação histórica, política e filosófica. Trata-se de um ensaio teórico que tanto se aproxima quanto se afasta, propositalmente, do campo da educação ambiental, justificando-se pela tentativa de alargamento do horizonte compreensivo de seus fundamentos. O estudo propõe a profanação da natureza e a instituição do comum como possibilidades ao campo em tese.

Palavras-chave: Fundamentos da educação ambiental. Natureza. Política. Profanar. Comum.

Abstract

The article assumes that required a rapprochement between the concepts and the words that designate the perceptions and understandings about the idea of nature, when it comes to studies in the field of environmental education. The objective of the text was revisiting the theoretical-conceptual aspects that help in understanding nature, approaching the historical, political and philosophical foundations. This theoretical essay purposely approaches and moves away from the field of environmental education, it is justified by the attempt to extend the comprehensive horizon of the fundamentals. The study proposes the desecration of nature and the institution of the common as possibilities to this area.

Keywords: Fundamentals of environmental education. Nature. Politics. Profane. Common.

Resumen

El artículo defiende que es necesario un acercamiento entre los conceptos y las palabras que designan las percepciones y comprensiones sobre la idea de la naturaleza cuando tratamos de estudios en el campo de la educación ambiental. El objetivo de este trabajo es revisar los aspectos teóricos y conceptuales que ayudan a comprender la naturaleza, acercándola a los fundamentos históricos, políticos y filosóficos. Este ensayo teórico se acerca y, en el mismo tiempo, se aleja del campo de la educación ambiental, con la finalidad de ampliar el horizonte de comprensión de sus fundamentos. El estudio propone la profanación de la naturaleza y la institución del común como posibilidades para el campo en evidencia.

Palabras clave: Fundamentos de la educación ambiental. Naturaleza. Política. Profanar. Común.

¹ Professor Adjunto do Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). E-mail: cleripetry@hotmail.com.

² Professor Adjunto do Instituto de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). E-mail: filipi_amorim@yahoo.com.br.

1 Introdução

A natureza teórica deste artigo debruça-se sobre a necessidade de redefinirmos a relação entre as palavras e os conceitos aos quais elas nos remetem. Trata-se de um debate que adentra ao campo da linguagem e interroga seus efeitos diretos e indiretos, objetivos e subjetivos. Assim, o objetivo do texto é revisitar os aspectos teórico-conceituais que auxiliam na compreensão da natureza, pois supomos que o sentido desta palavra carece de fundamentação histórica, política e filosófica, especialmente, quando se trata de investigações pontuais na área classificada junto aos *tópicos especiais da educação*, nomeadamente, educação ambiental. Entendemos que é imprescindível falarmos, discutirmos, debatermos, pesquisarmos sobre educação ambiental, de modo geral, sem que – qual seja a tarefa – se apresente um conceito de natureza que se mostre íntima e explicitamente ligado, fundamentado, aos aspectos filosóficos e políticos que inter-relacionam educação ambiental e a *natureza* da qual se fala.

Com base nessa argumentação, a partir desta introdução, dividimos o artigo em mais quatro partes. Iniciamos com a retomada das questões históricas do pensamento ocidental e suas principais influências, em especial, a Filosofia Antiga e a tradição judaico-cristã, no sentido de conhecermos o sentido de *natureza* a partir dessas duas perspectivas que resultaram na noção de ser humano alienado. Depois, com ênfase no momento histórico em que surge, junto à emergência da Modernidade, o liberalismo, trouxemos o pensamento de John Locke e seu modelo paradigmático com relação à percepção e concepção de natureza que, diga-se de passagem, se mantém influente aos nossos dias sob o que chamamos paradigma do *Direito de Propriedade*. Nesses dois momentos do texto, preocupamo-nos basicamente com a reflexão sobre o conceito de *natureza* para, depois, apresentarmos a ideia anunciada em nosso título: profanar a natureza, instituir o *comum*. Foi a partir dessa máxima que chegamos à definição específica de alguns elementos que nos auxiliam a pensar sobre a possibilidade de uma educação ambiental na perspectiva da *profanação* e do *comum*. Com essa discussão, fechamos o artigo conscientes de que o debate acerca das proposições conceituais assentadas no campo dos fundamentos da educação ambiental não se encerrou, por isso escrevemos *considerações inacabadas*: há um longo caminho teórico a ser percorrido para que nos desprendamos da nostalgia mítica que apregoeou a harmonia entre humanidade e natureza na razão inversa da sua distinção, afastamento mútuo e exploração desenfreada.

Se intentamos provocar algumas reflexões ao campo dos fundamentos da educação ambiental, também justificamos este ensaio teórico pela necessidade que temos, enquanto autoria, de expansão do horizonte compreensivo que tem balizado as discussões sobre a problemática ambiental como um todo. É por isso que o leitor e a leitora encontrarão nas seções subsequentes um conjunto de pensamentos que vão ao encontro da temática *educação ambiental* e que, ao mesmo tempo, algumas vezes, afastam-se para observá-la *de fora* com o auxílio teórico de quem problematizou elementos que, hodiernamente, devem ser considerados pela *educação ambiental*. Por isso, o artigo se constituiu no *vai e vem* do diálogo em contato direto com a conceituação filosófico-política, entretecendo argumentos e reflexões que, esperamos, podem contribuir com o campo dos fundamentos da educação ambiental.

2 O ser humano alienado

Com base no pressuposto de uma História que perpassa o Ocidente e desemboca até nós, a relação dos homens e mulheres com a natureza pode ser caracterizada, basicamente, por relações de separação, angústia e vergonha. No primeiro momento dessa História, os gregos buscaram – e a Filosofia Antiga registrou – distinguirem-se dos outros animais e, conseqüentemente, da natureza, como se fossem, os gregos, algo ou alguém potencialmente mais excelente (*areté*), dado seus anseios por liberdade e autodeterminação distintas do que era

concebido como *natural*. Foi assim que, na cultura grega, o homem almejou a excelência (*areté*) por meio da virtude e da superação de sua condição natural, embora, em alguns casos, ainda coerente com uma ideia de natureza, como quando pensaram sobre a educação, como escreveu Jaeger (1996, p. 19): “se distingue a formação do homem, mediante a criação de um tipo ideal intimamente coerente e claramente determinado. A educação não é possível sem que se ofereça ao espírito uma imagem do homem tal como deve ser”. Esse *dever ser* foi orientado na perspectiva de uma *natureza humana*, no sentido de uma essência, e não de *physis*. O ideal estabelecido como *dever ser*, representado primeiramente nas grandes epopeias, a exemplo da *Iliada* (Homero, 2013), *Odisseia* (Homero, 2011) e *Eneida* (Virgílio, 2016), consolidou-se representado nos heróis míticos como sujeitos que almejavam imortalidade específica, não natural e para além das coerções naturais que se assemelhavam a *physis*.

Nesse sentido, Arendt (2005) argumenta que a imortalidade desejada pelo homem grego se realizava na figura do herói e do político, lembrada por seus feitos e palavras. Imortalidade tipicamente humana, porque a natureza (*physis*) detém sua própria imortalidade fundada na perpetuação das espécies. A natureza seria imortal porque permanece no tempo e foi gerada, criada ou potenciada no tempo. A lógica natural acontece por meio de ciclos repetitivos que localizam os seres humanos também na condição de *zoé*, cuja atividade específica é o labor, ou seja, um metabolismo vital na tentativa, efêmera, de superar as necessidades, embora escravizado por elas (Arendt, 2005). Por isso, o cidadão grego não laborava, dado que não era uma atividade para homens livres, razão pela qual se justifica sua conotação negativa. Ademais, ao laborar os homens compartilham com outras formas de vida uma atividade, e o que eles “compartilham com as outras formas de vida animal, não se considerava humano” (Arendt, 2005, p. 110).

Era pelo anseio à *areté* e por uma imortalidade específica que os homens se separavam da natureza, visto que a excelência exigia ir além do natural e, por conseguinte, da natureza (*physis*). Compreender-se como pertencente à natureza, simplesmente, significaria abandonar a possibilidade de se distinguir, portanto, de aparecer em sua unicidade. A natureza, como os deuses, era imortal e o homem era o único ser mortal rodeado de imortalidade: primeira vergonha. Mas, como seres singulares, a humanidade separa-se do natural e não se resume à eterna perpetuação da espécie que a manteria na não singularidade: eis a dignidade humana (Arendt, 2005, p. 44).

A primeira vergonha nos leva à origem do *pecado original* na tradição judaica, momento em que se renova aos mortais o encontro de si rodeados de imortalidade. Os seres humanos foram criados à imagem e semelhança de Deus, mas a imagem não é ser. Adão e Eva, no Éden, eram imortais, como a natureza e todas as coisas, inclusive os anjos e os demônios. Ao comerem o fruto da árvore proibida – que lhes oportunizou conhecimento e distinção entre o bem e o mal – romperam com a promessa e a condição divina, sendo expulsos e condenados a uma vida que tenderia à morte: o conhecimento não é gratuito. O conhecimento é *irmão* da lucidez (Lúcifer), daí seu preço: ser separado (alienado) da natureza e da imortalidade que lhe é inerente. Dessa tragédia dos homens, mulheres e anjos caídos, revela-se a potencialidade da virtude fundada na liberdade: “Que tem que a campanha se perca? Acaso a indômita vontade, o estudo de vingança, o ódio infindo e a insubmissa coragem se perderam?” – argumenta Belzebu na obra *Paraíso Perdido*, de John Milton (2018, I, 105-108). E sobre a liberdade, Lúcifer fala: “Que importa onde se eu mesmo for [...]? Aqui seremos livres [...]. Melhor reinar no inferno que no Céu servir” (Milton, 2018, I, 255-264).

A expulsão de Adão e Eva marca a ruptura e a separação da *totalidade* com a natureza. Se antes, no Éden, eram complementares, agora são condenados ao labor e aos sofrimentos oriundos de sua nova condição de seres imperfeitos, pecadores e, nesse sentido, submetidos às intempéries naturais antes inexistentes. A natureza deixa de ser um paraíso idílico, não é mais o ventre materno. Adão e Eva são condenados, assim como as futuras gerações, a lutar pela

sobrevivência, também, contra a natureza que ao mesmo tempo está neles e fora deles: as paixões, os apetites, a vergonha. Assim, diz Jesus em *Paraíso Perdido*: “comerás do suor do teu rosto o pão, até que ao chão regresses, porque ao chão foste tomado, sabe de onde vens, pois pó tu és, e ao pó regressarás” (Milton, 2018, X, 205-208). De todo modo, isso não rompe com a lógica da *criação*, qual seja, “cada um com seu lugar, cada um com seu curso, o resto fecha em círculo o universo” (Milton, 2018, III, 720-721).

A vergonha de descobrir-se mortal no plano das imortalidades, a angústia instaurada pelo reconhecimento da morte em potencial, somadas à separação entre o vir-a-ser humano e a constante imortalidade da *physis* inseriu a humanidade num *paradigma* ou *modelo* (*paradeígmato*) fundado na *sacralidade* da natureza. O *sagrado*, na perspectiva de Agamben (2017, p. 65), refere-se a coisas que pertencem aos deuses e que, por essa razão, são subtraídas do livre uso dos homens e das mulheres. Ao ser separado do *uso comum* se torna indisponível e fora da esfera do *comum*. Com base nos aspectos contemporâneos, pode-se pressupor que a tese da natureza no paradigma da sacralidade é falsa, dado que a natureza não se separou de nós, ainda que constantemente a violemos, tentamos dominá-la e destruí-la (intencionalmente ou não). Porém, com argumento que desenvolvemos até aqui, parece-nos evidente que a natureza é sacralizada na medida em que não é o mesmo que nós, ou seja, é outro, diferente, exclusivo, não dominado. Como algo que não sou eu ou não é um nós, ela pode ser percebida (consciente ou inconscientemente) sob a lógica do estranho e, por seu turno, ser fonte de ansiedade, angústia e temor. Tanto no mundo grego quanto na tradição judaico-cristã, a natureza pertence a Deus ou a Ele se assemelha. Para os gregos, era imortal como os deuses e oriunda do Caos. Para os hebreus, na interpretação que fizemos a partir de John Milton, era imortal, dado que os únicos mortais são os homens e mulheres pela sua unicidade, pela consciência da morte e, especialmente, pelo pecado original. De algum modo, a história ocidental nos mostra que a natureza é sagrada, quando não é tida como algo de Deus é Ele mesmo ou a Ele assemelha-se de modo mais perfeito que o podem ser e fazer os homens e mulheres.

Mesmo em tempos de crises e catástrofes ambientais, nossa percepção da sacralidade da natureza não se altera. Nas perspectivas preservacionista e conservacionista, a sacralidade da natureza se revela na criação e manutenção de reservas naturais que se separam e fazem proibir seu *livre uso* humano. Tais reservas são como *museus naturais* que representam a nostalgia de um passado mítico em que fora possível uma relação simbiótica do humano com a natureza. Como os museus, as reservas naturais impossibilitam-nos de usá-las, de habitá-las e de fazer experiências que não exclusivamente estéticas, e sob um forte aparato normativo: “os turistas celebram um ato sacrificial que consiste na angustiante experiência da destruição de todo possível” (Agamben, 2017, p. 73). De um lado, as reservas são protegidas, e de outro, destrutivas. São, ao mesmo tempo, a explicitação e a atualização da vergonha original: de não sermos ela, não a controlarmos. Ao fim e ao cabo, as reservas são uma representação de que as crises e catástrofes ambientais são o resultado de nossa tentativa vã de dominar o indominável. Ademais, o mundo não ficará protegido com a existência de algumas *reservas naturais* instituídas em nome da conservação e da preservação enquanto o restante é destruído.

Todas as atividades e regiões interagem. Logo, não é tanto uma questão de proteger ‘bens’ fundamentais para a sobrevivência humana, mas de mudar profundamente a economia e a sociedade, derrubando o sistema de normas que está ameaçando de maneira direta a humanidade e a natureza (Dardot; Laval, 2017, p. 13).

Como exemplo de ritual de sacralização, o turismo ambiental – que se apresenta ao público como *educação ambiental* do mesmo modo que se diz do turismo aos museus uma *educação histórica* – ritualiza e atualiza a sacralidade da natureza. E mais ainda, reforça a percepção equivocada de natureza assentada na lógica reducionista da dualidade: uma natureza sagrada e preservada, que não é a natureza da qual temos acesso cotidianamente; esta sim,

constantemente atacada, depredada e aniquilada como um *estranho*. Ainda que a noção originária de *physis* não nos remeta à solução para a necessidade compreensiva que se coloca enquanto desafio à atualidade, mostra-nos que a dimensão do conceito genérico de natureza desta contemporaneidade distingue-se de sua origem quando dessa percepção dualista. De um lado, a afronta ao natural parte do pressuposto de que o ser humano não faz parte da natureza; de outro, oportuniza a experiência do mesmo confronto com o objetivo de mostrar-se, ainda que temporariamente, parte da natureza disponível nos sítios isolados da preservação e da conservação. Se não estivermos no assento romântico em que nos cobrimos com o manto sagrado da natureza, aceitamos os ataques a ela justificados em termos morais, econômicos, humanitários e ideológicos: há necessidade de mais alimentos, dado o crescimento da população mundial e da constante na taxa de famintos; diante da crise, há terras inexploradas que poderiam auferir o aumento contábil de empresas e do Produto Interno Bruto do país; os povos originários, que ocupam territórios ricos em minerais e matéria prima *ociosa*, tal como a natureza, precisam ser domesticados, reflexo da lógica da separação imposta àquele que, supostamente, vive em estado natural no paraíso perdido pelos demais.

3 Do paradigma do “Direito de Propriedade”

O que observamos é que a história do pensamento ocidental nos liga irremediavelmente à natureza, seja por aproximação, afastamento, reconhecimento, vergonha, angústia ou separação. É sob o princípio do *trabalho* e da *obra*, por exemplo, que John Locke (2005, §27) fundamenta a origem da propriedade privada e, portanto, da apropriação. A propriedade é um *direito natural*, oriundo da *Lei Natural* que estabelece a exigência da conservação dos indivíduos; direito, inclusive, anterior a qualquer poder, política ou governo. O trabalho não cria, constitui ou institui o *comum*, mas a *propriedade*, o *privado*, a apropriação individual do *comum*. Para o filósofo inglês (2005, §40), o trabalho “estabelece a diferença de valor de cada coisa” o que implica pensar que a natureza em si, comparada com o trabalho humano, é de pouco valor (na perspectiva humana): o trabalho acrescenta algo mais ao que a natureza fizera e dá ao indivíduo uma parte do comum (Locke, 2005, §32). Não é o humano que reafirma sua naturalidade, mas a natureza que se humaniza. Para Morgado (2018, p. 20), “existe uma fronteira entre o mundo natural e o mundo humano que só pode ser atravessada de lá para cá através do trabalho”, evidenciando que humanidade e natureza são entes distintos e, depois do trabalho, separados (alienados) definitivamente. Outro argumento interessante para ampliar a crítica anterior às reservas naturais é que elas também são propriedade: de um Estado, de uma nação, de uma tribo (Locke, 2005, §35) e não comum, na medida em que restringem, cercam, proíbem, sacralizam uma parcela do território.

Por exemplo: as queimadas, a devastação e a destruição da Floresta Amazônica. Sob uma perspectiva liberal, restrita aqui a John Locke, a floresta (ou as terras) não é destruída, devastada, mas preparada para o cultivo e, portanto, para o aumento da produção e do acúmulo, haja vista que “Deus e sua razão ordenaram-lhe [ao homem] que dominasse a Terra, isto é, que a melhorasse para benefício da vida” (Locke, 2005, §32). Os seres humanos aperfeiçoam, melhoram a Terra para benefício de sua conservação, pois a Terra (natureza) foi dada aos homens e o dom deve ser multiplicado, segundo a interpretação protestante da *parábola dos talentos*. Aliás, Locke prefere utilizar *terra* para aquilo que é, ou pode vir a ser, apropriado e *natureza* para o fundamento metafísico do Direito (Direito Natural, Lei Natural), do Estado, da Sociedade e das relações entre os seres humanos.

Mas, não há terras suficientes para o cultivo e a produção que dispensam as das florestas? Locke, em seu argumento sobre a propriedade, restringe a posse à utilização e a possibilidade de que haja suficiente para os demais. E, também, a limitação se refere à capacidade de trabalhar no cultivo. Contudo, a argumentação do filósofo dá uma guinada, na

qual há uma defesa de um direito natural à ilimitada apropriação, segundo Macpherson (2005, p. 201). A superação dos limites da acumulação acontece com a criação do dinheiro: “onde se introduz o dinheiro deixa de haver terra sem cultivar”, pois o dinheiro pode ser acumulado sem se deteriorar e é usado como troca no mercado de valores. O excedente da produção é trocado por dinheiro que, por sua vez, é reinvestido para gerar mais capital e a finalidade do capital é expandir a si mesmo, ilimitadamente. No raciocínio de Locke, há uma dedução que leva à validade lógica do sistema de apropriação e produção, que não significa ser o único possível e, tampouco, o verdadeiro. Desse modo, as queimadas e a destruição da floresta seriam justificadas pelo trabalho que retira a natureza do *comum* e lhe dá outro valor.

No sentido desta reflexão, em Locke há dois problemas: i) a Floresta Amazônica é uma propriedade (do Estado), portanto, sua invasão ou destruição é ilegal; ii) “Nada foi feito por Deus para que o homem estrague ou destrua”, escreve o filósofo inglês. Isso caberia, também, às florestas? Se admitirmos que a humanidade corra risco e que a destruição da Amazônia implica fragilização da garantia de nossa conservação, o que se passa hoje em nossas florestas protegidas (e apropriadas publicamente) atentaria contra nosso *direito natural*. Entretanto, esses argumentos são mais *fracos* se considerarmos que toda a filosofia política de John Locke é estruturada no conceito de propriedade privada como único modo de cultivar a terra e a consequência inevitável do trabalho. Por isso, para que seja possível pensar e compreender a natureza há que se superar a linguagem da apropriação, do direito de propriedade. O exercício inicial, e fundamental, é no terreno conceitual da e na linguagem.

Em primeiro lugar, é necessário compreendermos que o fundamento do capitalismo foi alterado. Hoje, não se trata mais do mercantil do século XVII e XVIII; não se trata mais da ilimitação do acúmulo, mas da expansão de um tipo de capitalismo que não reconhece limites: “o capitalismo, produzindo as condições de sua expansão sobre bases cada vez mais amplas está destruindo as condições de vida do planeta e conduzindo à destruição do homem pelo homem” (Dardot; Laval, 2017, p. 12). Portanto, trata-se da *racionalidade neoliberal*, da concorrência generalizada, da lógica da superação e do desempenho do sujeito, da *empresa* como modelo de conduta para o Estado, às universidades, às escolas, os indivíduos etc. Esses aspectos fragilizam a possibilidade de resistências coletivas e a *ação comum*. A crise civilizatória-ambiental, refletida pelas mudanças climáticas, se agrava sob o paradigma da apropriação e da generalização da concorrência entre países, o que indica o recorrente fracasso das reuniões e cúpulas mundiais sobre mudanças climáticas.

3 Profanar a natureza, instituir o comum

Frente ao contexto histórico e paradigmático que apresentamos, abordamos, agora, o que se tem chamado de *educação ambiental*, razão pela qual primeiro discutimos a natureza enquanto conceito. A tese que defendemos é a de que para que a educação ambiental faça frente aos desafios contemporâneos deverá partir do princípio da *profanação da natureza*. Giorgio Agamben (2017, p. 65-67) localiza o *profanar* na esfera humana, ao contrário do *sagrado*. Nesse sentido, *profanar a natureza* implica restitui-la ao livre uso dos homens e mulheres, no qual a natureza não está mais separada pelo ritual e pelo mito, mas é construída e criada pela *ação comum* da humanidade. O uso, portanto, não é natural, no sentido que seus limites e possibilidades estão inscritos em uma *lei natural*, muito menos se refere ao consumo: usar não é consumir. Usar, para o filósofo italiano, na perspectiva do *profanar*, é uma *negligência distraída*, ou seja, de “abrir a possibilidade de uma forma especial de negligência, que ignora a separação, ou melhor, faz dela um uso particular” (Agamben, 2017, p. 66). Com isso, *profanar a natureza* e inseri-la no rol de atividades humanas, isto é, sob as quais é preciso criar, pôr em comum, significa restituir a unidade humana e a natureza, o que não se dá pela via mítica, mas pela política, por meio do conceito de *comum*. Dito de outro modo, a ideia de respeito à natureza

passa pelo viés da criação, instauração do comum no qual a natureza, e toda criação humana, faz parte. Com base nessa reflexão, a natureza não é mais um ente diferente, outro, mas parte daquilo que usamos e preservamos porque é comum.

No sentido mesmo da exposição, a criação e a instituição do comum não passam mais pelo Estado, embora seja constitutiva da política compreendida como ação comum de indivíduos no espaço público que, na linguagem agambeniana, profanam o sagrado e o privado, restituindo-os ao livre uso humano. A educação ambiental (entendida no sentido *lato* e não especificamente escolar) não está dissociada de uma educação política, pois não pode ser concebida sem a ação em comum dos indivíduos que aparecem como seres singulares. Não há, para Dardot e Laval (2017, p. 18), a possibilidade da crença no Estado como o garantidor do comum, muito menos na estratégia, equivocada, do Mercado como regulador do comum. Nossa história revela o fracasso de ambas as alternativas. O Estado, por exemplo, na sua versão comunista, não restituiu ou constituiu o comum ao livre uso, mas desapropriou para apropriar-se. As reservas naturais, do mesmo modo, são públicas, mas não *comum*, pois estão sob a égide do direito de propriedade, seja diretamente do Estado ou indiretamente por meio de ONGs.

Dentro da luta conceitual e da linguagem, é imprescindível esclarecer o significado de *comum*. Dardot e Laval (2017) apresentam alguns usos habituais que não se relacionam com uma nova forma de compreender o *comum*. O primeiro uso de *comum* tem sua origem numa tradição teológica. Nela, o comum é uma finalidade suprema das instituições políticas e religiosas sob o conceito de *bem comum*. O *bem*, aqui entendido, tem mais um sentido moral que de coisa, fenômeno ou ente. Dizer que há (ou deve haver) um *bem comum* implica pensar sobre e em quem está na posição de defini-lo, na medida em que “reestabelece certo número de postulados perfeitamente antidemocráticos que atribuem ao Estado, a ‘sábios’, a ‘especialistas em ética’ ou então à Igreja o cuidado de dizer o que é o ‘bem comum’” (Dardot; Laval, 2017, p. 28). Nessa perspectiva de origem teológica, o *bem comum* é sacralizado, porque sua definição, ou declaração, é restrita *a priori* aos grupos que são mais capazes para tal. Essa abstração do bem comum é vaga nos discursos políticos, pois não está evidente se *bem* é vantagem, interesse, vontade ou ente. Não é demais lembrar que *bem*, em Locke, é sinônimo, também, de propriedade. Se o comum é um bem, ele pode ser apropriado pelo Estado ou pela iniciativa privada. E a apropriação do Estado não significa que se tornou comum, mas público. Lembremos, ainda, que público não quer dizer *de todos*, muito menos, de *uso comum*.

O segundo uso de *comum* é jurídico, e nas linhas anteriores antecipamos o argumento. Para Dardot e Laval (2017, p. 35), “trata-se de evitar inseri-lo na essência de certas coisas exteriores ao homem”. Se algumas coisas essencialmente são comuns, ou seja, há nelas propriedades em si que as tornam *comuns*, *a priori* a definição do comum é limitada e limitante. No Direito Romano, origem e fundamento de nosso Direito, há uma dificuldade de compreender o comum como categoria plenamente jurídica. “As coisas públicas são retiradas do âmbito de apropriação por um ato de direito público, ao contrário das coisas comuns, que não pertencem a ninguém por natureza” (Dardot; Laval, 2017, p. 37). Em primeiro lugar, os atos de direito público também são atos de apropriação, isto é, de desprivatização e conversão em propriedade pública. Em segundo lugar, o comum possui uma essência, como argumentado, e está à margem do Direito porque é inapropriável por natureza. Assim, poderíamos pensar: a natureza e/ou o meio ambiente são comuns ou públicos?

Nossa compreensão do mundo, inclusive da natureza, é devedora do Direito Romano, que se fundamenta no direito de propriedade (pública ou privada). Daí a limitação na imaginação de outro mundo possível, dado que o pensamento é limitado pela própria linguagem. No Direito Romano, se há uma essência do comum, não é o debate que o define. A educação ambiental, portanto, não deve ser pensada nos limites de nosso Direito.

A destruição da Amazônia e dos ecossistemas brasileiros são as evidências de que a apropriação pública não garante a preservação e nem o uso comum; nem a iniciativa privada,

constatados o esgotamento e a contaminação dos recursos naturais das propriedades privadas (seus e dos outros). Esses exemplos nos mostram que o conceito de comum é uma forma de contestar o capitalismo no que lhe é específico: a propriedade e a apropriação de tudo. Dardot e Laval (2017, p. 18) ajudam-nos nessa compreensão: “A instituição da propriedade privada individual, a qual deu controle e gozo exclusivos da coisa [...] é a peça decisiva do edifício”.

Na perspectiva que é a nossa, *comum* é um princípio de ação no qual os homens e as mulheres se engajam juntos numa mesma tarefa e, agindo assim, produzem normas morais e jurídicas, pois “nada seria pior do que deixar o direito nas mãos daqueles cuja profissão é decretá-lo” (Dardot; Laval, 2017, p. 20-21). Tal princípio se origina da coparticipação e, portanto, pode gerar uma nova forma de obrigação política na qual o comum implica ações: a de pôr em comum as palavras e pensamentos, a de deliberar em comum e a de produzir e criar em comum. Em resumo, *comum*, em concordância com a filosofia aristotélica, tem seu maior significado na prática, na instituição e não no instituído e/ou constituído. O comum não deve ser entendido ou associado à ideia de copossessão, copropriedade ou copertencimento, mas como sinônimo que nos remete à coatividade. Nas palavras de Dardot e Laval (2017, p. 53), “somente a atividade prática dos homens pode tornar as coisas comuns, do mesmo modo que somente essa atividade prática pode produzir um novo sujeito coletivo, em vez de afirmar que tal sujeito pré-existe a essa atividade na qualidade de titular de direitos”.

Entenda-se, ainda, que não são os direitos (positivados) que identificam os indivíduos como partícipes de uma comunidade, mas a *ação comum* na qual as pessoas se reúnem na modalidade do discurso e da ação (e da fabricação/criação, para Dardot e Laval) para instituir novas formas de existência e de comuns. Somos cidadãos não por direito, no sentido de um direito liberal que nos considera cidadãos pelo simples fato de haveremos nascido num território. Essa noção, ainda é depositária do paradigma da propriedade, não atende mais às urgências de um mundo cada vez mais cercado, excludente. Evidentemente, os fundamentos de uma educação ambiental podem ser assegurados e buscados na legislação e, especialmente, na Constituição. Entretanto, e aqui se centra a nossa crítica, trata-se de uma perspectiva limitada, pois o que é a ação humana senão a possibilidade de se esperar dos homens e das mulheres o inesperado, o infinitamente improvável (Arendt, 2005, p. 207)? Ademais, o princípio da liberdade não foi criado com as constituições, mas com a criação do humano (Arendt, 2005, p. 207). É por isso que a crença no Estado, ou no Poder Judiciário como garantidor da constitucionalidade se resume a isso: uma crença não justificada factualmente. Se somos seres de ação, por que nos conformamos com o instituído, o constituído e o legislado? Afinal, nem o Estado, o governo e qualquer dos poderes ou entes federados têm poder, mas os cidadãos, na medida em que atuam em comum.

O poder apenas é realidade onde a palavra e o ato não se separaram, onde as palavras não estão vazias e os feitos não são brutais, onde as palavras não se empregam para velar intenções mas para descobrir realidades, e os atos não se usam para violar e destruir, mas para estabelecer relações e criar novas realidades (Arendt, 2005, p. 226).

Do mesmo modo, o espaço público só existe na medida em que os cidadãos atuam e, assim, é o poder que mantém a existência da esfera pública. O poder é um potencial, não algo que se possua, aproprie-se ou se privatize; ele não é nem força, nem violência. Estes últimos não geram nada, apenas destroem: “a violência é capaz de destruir o poder, [mas] nunca pode converter-se em seu substituto” (Arendt, 2005, p. 228). Daí que a origem do *Direito Comum* pode ser a ação dos cidadãos, dado que a legitimidade do Direito se derivaria da ação comum, não de uma medida legislativa. A Constituição permite a segurança do espaço público e dos direitos, sejam eles conquistados, criados ou produzidos, mas ela só existe pela instituição: “Se o mundo novo é possível, ele só pode ser criado a partir de instituições estabelecidas sobre bases de um direito social, isto é, de um direito criado pela sociedade e para a sociedade” – comentam

Dardot e Laval –, “distinguindo-se nisso da tradição jurídica de origem romana, que faz do legislador a fonte da lei” (Dardot; Laval, 2017, p. 394). Não é que desacreditemos as instituições, apenas não pensamos ser razoável, em *tempos sombrios*, pôr nossa crença na Instituição como o *instituído* e não na *ação instituidora*. Sacralizaram o Direito ao burocratizá-lo. Fizeram-nos crer que a Justiça é o Legal, que a moralidade é a legalidade – já é “hora de criar direitos de uso que, pelo reconhecimento de uma norma social de inapropriabilidade, imponham limites à propriedade privada e, nesse sentido, façam-na recuar” (Dardot; Laval, 2017, p. 429).

Sem a intenção de tornarmo-nos repetitivos, parece-nos que qualquer educação ambiental, ou luta ambiental, só terá chance se profanarmos a natureza, concebendo-a como possibilidade a partir do *comum*. Isso pode implicar novas desprivatizações, desapropriações, porque não há um natural essencial e a educação ambiental não é restrita à natureza, mas ao comum e à ação comum. Assim, o *comum* pode ser o fundamento primordial de toda educação ambiental e de toda luta ambiental, não mais compreendendo a natureza como essência e nem se limitando a ela. Disso advém a possibilidade, teórica, da superação da dicotomia humanidade-natureza ou cultura-natureza, pois se trata, agora, do comum e daquilo que instituímos e criamos como comum: “O comum é o princípio político a partir do qual devemos construir comuns e ao qual devemos nos reportar para preservá-los, ampliá-los e lhes dar vida” (Dardot; Laval, 2017, p. 54). Profanar, portanto, é questionar a concepção tradicional da relação entre humanidade e natureza, e também cultura e natureza, por uma interação na qual os homens e as mulheres atuam e coparticipam a partir do *comum*.

Nesse sentido, é importante refletirmos sobre a questão que dessa discussão emerge: há uma razão pela qual a instituição e a criação do comum garantirá, por seu turno, algo como um aumento na preservação ambiental ou uma resposta às crises ambientais? *A priori*, não! Porque, como argumentamos, não há um comum antes da ação. A ação, em termos arendtianos, revela a singularidade (ou unicidade) dos atores na medida em que eles atuam em comum, num espaço público de aparência e visibilidade. É, ademais, com a palavra e com a ação que nos inserimos no mundo (Arendt, 2005, p. 206).

4 Considerações finais: por uma educação ambiental na perspectiva da *profanação* e do *comum*

Os *tempos sombrios* exigem uma tomada de atitude: refletir e encará-los, assumindo a responsabilidade que nos cabe; ou responder aos desafios epocais com clichês, frases feitas, chavões e ideologias que limitam a experiência com a realidade. Encontramo-nos frente ao momento em que a necessidade de atitudes se impõe. Dardot e Laval (2017, p. 12) souberam captar com precisão a problemática com a qual nos deparamos: “O futuro parece bloqueado. Vivemos esse estranho momento, desesperador e preocupante, em que nada parece possível”. E esse cenário limita a busca de alternativas para que escapemos, mantendo a dignidade, dado que para enfrentarmos os *tempos sombrios* a linguagem e os conceitos são fundamentais. O que pensamos até aqui, e explicitamos na escrita, diz respeito à tentativa de repensarmos o que dizemos sobre a educação, a natureza e o meio ambiente. Será que nossos pontos de vista (possivelmente teóricos ou ideológicos) não estão nos privando da oportunidade de começar outra vez? Isso não significa fingir que nada aconteceu e que simplesmente podemos atuar desconsiderando o que fizemos: não há como voltar. O paraíso perdido perdeu-se para sempre: nossa tragédia.

Para Arendt (2007, p. 243), “nossa esperança está pendente sempre do novo que cada geração aporta”, ou seja, que a chegada das crianças ao mundo é a renovação da esperança e do mundo, de criação, de instituição e de novas possibilidades não pensadas, não experimentadas. Porém, segundo a autora (Arendt, 2007, p. 243), “tudo destruímos se tentarmos controlar os

novos de tal modo que nós, os velhos, possamos ditar sua aparência futura”. Ao mesmo tempo em que a chegada das novas gerações é uma esperança, não podemos transformá-las em meio para a concretização de sonhos nos quais nos desresponsabilizamos pelo mundo. Além disso, estejamos lúcidos: a educação não pode tudo e a educação ambiental não salvará o Planeta – não é seu sentido, muito menos a essência da educação, ainda que alguns discursos atrativos afirmem que a educação garante o futuro do país. Ao mesmo tempo, na prática, houve cortes de recursos para a educação básica e superior (especialmente depois de 2016), salários miseráveis aos professores, escolas sem condições estruturais para contribuir com o aprendizado etc. Assim, a primeira grande medida dos profissionais da educação, e da escola em geral, é renunciar à ilusão de que a escola pode, sozinha, assumir o progresso em direção a uma sociedade melhor (Cornu; Pompougnac; Roman, 1990, p. 20). É necessário acabar com as utopias escolares que limitam a ação dos estudantes e apresentam o futuro como uma ameaça, sobretudo de não agir porque o plano está pronto.

Para repensar a educação ambiental, em igual teor, é necessário indagar sobre o que é a educação e sobre o que educa a educação ambiental. Para Arendt (2007, p. 223), “a essência da educação é a natalidade, o fato de que seres nascem para o mundo” e a escola “é a instituição que interposmos entre o domínio privado do lar e o mundo com o fito de fazer com que seja possível a transição, de alguma forma, da família para o mundo” (Arendt, 2007, p. 238). Nesse sentido, a educação não é um instrumento familiar, social, político ou econômico. Na educação tratamos com novos seres humanos em processo de formação e novos em relação ao *mundo* no qual vieram por nascimento. A *natalidade* significa que todos os seres humanos possuem a capacidade de começar algo novo, iniciar, atuar (Arendt, 2005, p. 36), por isso a educação não pode ser instrumental, focada na eficácia e submissa aos interesses do mercado, do Estado, da família ou de uma utopia social e política. Ao mesmo tempo, a educação ambiental não pode perpetuar-se sem que o conceito de natureza seja revisto, repensado e redefinido pela linguagem. Isso porque a base conceitual sob a qual a linguagem se debruça, produz e reproduz-se apresenta a concepção instituída sobre aquilo que é a educação ambiental e sobre como deve ser praticada. Se a praticabilidade da educação ambiental se desvincula da atualização conceitual que lhe orienta, não há possibilidade de surgimento do novo, tal como provoca-nos Arendt (2007).

A responsabilidade dos professores, e dos adultos em geral, é de apresentar o mundo às crianças para que, a partir disso, possam nele atuar, iniciar, começar outra vez e não projetar nelas um futuro que nós próprios fomos incapazes de criar, produzir ou instituir porque nos desresponsabilizamos. Na perspectiva da educação ambiental aliada ao pensamento arendtiano, não poderíamos mais tomar como base a ideia pronta de natureza, mas um conceito mais abrangente que dê conta de tudo aquilo que criamos, produzimos e instituímos: o mundo. Em Arendt mundo não é o Planeta Terra nem a natureza. Mas, haverá algo como a natureza dissociada de toda produção, criação ou instituição humana? Os artificios humanos não têm resultado em alterações profundas na vida em nosso Planeta? Haverá algo que ainda não sofreu interferência humana e que poderíamos denominar, simplesmente, de natureza? O que legamos às nossas crianças não é simplesmente a artificialidade, produzida, instituída e/ou constituída senão, também, o Planeta que nos coube viver.

Mundo é o que está *entre nós*, mas o princípio que poderá guiar-nos como educadores é o *comum*: o que apresentamos às crianças é o mundo, compreendendo-o de modo ampliado, o lugar que nos coube habitar, viver e chamar de lar. É no mundo que as crianças devem ser introduzidas, e não em uma utopia acerca dele. Em se tratando de educação ambiental, ela deve dar conta de três aspectos: o conhecimento, o pensamento e as práticas (ações). O que articula essas atividades é o comum, a profanação e o conceito de mundo (que envolve meio ambiente e natureza). Se o sentido da educação é iniciar os estudantes nos assuntos humanos e nas coisas do mundo, isso acontece, de algum modo, pelo conhecimento. A escola, nesse sentido, tem uma

tarefa fundamental: a de iniciar os estudantes nas *verdades* acerca do *mundo*, inclusive, do meio ambiente e da natureza. Como posso me guiar nesse mundo que nasci como estrangeiro e sou um novo ser humano em formação? O educador, para Arendt, é o representante do mundo frente à criança e, no que diz respeito à verdade, ocupa uma posição fundamental em tempos sombrios, isto é, num contexto de relativização da distinção entre verdade e mentira: a *pós-verdade*.

Pós-verdade significa que os fatos, os dados, as evidências têm menos influência que os apelos às emoções e às crenças pessoais. As redes sociais digitais ampliaram a relativização dos conhecimentos em detrimento das emoções, porque todos estão tão ocupados com o trabalho, angustiados por novidades, que os fatos, os dados, as evidências passam pelos seus olhos e não os afetam como as emoções estimuladas por um artigo ou vídeo que apela a (re)sentimentos profundos. No Brasil, o ressentimento foi cultivado por muito tempo e se tornou manifesto no governo (Bolsonaro) da vingança: ressentimento é vingança adiada.

No cenário em que impera a *pós-verdade*, os discursos e as narrativas ganham o mesmo *status* que as evidências. A opinião se absolutiza sem se equiparar à *doxa*, resultado do senso comum e da experiência da verdade, da admissão da verdade factual, tornando-se opinião soberana sob o falso argumento que reivindica liberdade de expressão: “a liberdade de opinião é uma farsa, a não ser que a informação factual seja garantida e que os próprios fatos não sejam questionados”, argumenta Arendt (2007, p. 295). Em aula, na educação ambiental, perguntar aos jovens sua opinião acerca, por exemplo, do aquecimento global como ponto de partida não os ensina que é necessário corrigir suas percepções com as dos colegas e professores, orientados pela verdade factual para, a partir daí, emitir um juízo. A verdade, nesse sentido, informa aos cidadãos para que possam escolher e deliberar acerca das medidas necessárias. Sem ela, não há debate, porque não há nada de estável que medeie a relação entre os indivíduos: eles são jogados entre si com suas opiniões ou narrativas em que ninguém se entende nem pode se entender por que não concordam com o essencial: a verdade.

Hoje, frente à verdade factual, ganha espaço o “imaginário neoliberal que procura confundir a realidade com as ficções a fim de desativar o poder desestabilizador ou transformador das segundas em relação às primeiras” (Sanz, 2017, p. 55). Em resumo, “a ficção se concebe como pomada para aliviar a queimadura”, e “andamos carentes de realidade” (Sanz, 2017, p. 56-57). De algum modo, somos responsáveis pela destruição do mundo e pelo avanço de forças neoconservadoras e fascistas que relativizam a distinção entre verdade e mentira desde o Nazismo e o Stalinismo. A questão é saber por que um discurso, uma narrativa ou ideologia pode atrair mais que as verdades dos fatos, das evidências ou das provas científicas? Para Václav Havel (1990, p. 17):

[...] na época de crise das certezas metafísicas e existenciais, na época do desenraizamento do homem, da alienação e da perda de sentido do mundo, esta ideologia exerce necessariamente uma particular sugestão hipnótica; oferece ao homem extraviado uma “casa” acessível – basta assumi-la e imediatamente tudo volta a ser claro novamente –, a vida volta a ter sentido e de seu horizonte desaparecem o mistério, as interrogações, a inquietude e a solidão. Por esta modesta “casa” o homem em geral paga um alto preço: a abdicação de sua razão, de sua consciência, de sua responsabilidade.

É notório e conhecido que grupos políticos e ideológicos defendem, contra toda evidência científica, a inexistência da responsabilidade humana sobre as mudanças climáticas; negam os impactos destrutivos da agricultura e pecuária de exportação para as florestas, os animais, as águas e os efeitos cancerígenos dos agrotóxicos, para não falarmos dos delírios acerca do terraplanismo. Nesse sentido, a educação ambiental perpassa todas as disciplinas escolares (antes da dissolução dos conhecimentos em habilidades e competências – política educacional típica de uma *racionalidade neoliberal* e do contexto da *pós-verdade*): a Biologia, a Física, a Química, a História, a Sociologia, a Filosofia, a Geografia... De algum modo, todos

os docentes contribuem com o esclarecimento, com o fornecimento de evidências e de teorias que podem embasar ações.

Nesse sentido, a escola profana ao desprivatizar o conhecimento e abri-lo ao livre uso dos estudantes. Profanar, “refere-se a algo que é desligado do uso habitual, não mais sagrado ou ocupado por um significado específico, e, portanto, algo no mundo que é, ao mesmo tempo, acessível a todos e sujeito à (re)apropriação de significado” (Masschelein; Simons, 2013, p. 39). Profanar a natureza, na escola, é liberá-la de seu uso ou consumo definido pela sociedade, pela política, pela economia. É experimentar novas relações, realizar experiências outras na relação com o meio ambiente que não a de exclusão, disjunção ou dicotomia. É *pôr em comum* as evidências, as teorias e as ideologias acerca da natureza, dos seres humanos e das relações estabelecidas. Exige ressignificar, portanto, a posição de domínio, mas deixando isso em aberto para que haja um *evento*: o inesperado, a descoberta, o inusitado. “O importante aqui é que são precisamente essas coisas públicas [...] que proporcionam à geração mais jovem a oportunidade de experimentar a si mesma como nova geração” (Masschelein; Simons, 2013, p. 40). Essa é a experiência tipicamente escolar: experimentar o mundo como novos seres humanos em processo de formação e experimentar a si mesmos como novos seres humanos. Por essas razões, as aulas devem ser espaços abertos à realização de experiências (não no sentido apenas científico), ao confronto com o mundo (a natureza, por suposto), porque na escola ele foi tornado comum pela ação pedagógica do professor. E, ao entrar em contato com o mundo e a natureza (ou meio ambiente), os alunos não deverão se apropriar do conteúdo, da matéria estudada, mas responder aos desafios, aparecer como indivíduos singulares no comum instituído na sala de aula. O agir comum, segundo Dardot e Laval (2017, p. 486), “gera, sobretudo nos momentos de convulsão e subversão, novas instituições, novas obras, novas relações e novas práticas”.

O leitor e a leitora poderão indagar: é adequado agir, nesses termos, em sala de aula, na escola, em que tradicionalmente se valoriza a disciplina, o comportamento, a adaptação, a adequação, a conformidade? Nossa resposta é sim!, se quisermos que nossas crianças e jovens possam se responsabilizar pelo mundo na condição de cidadãos. Além disso, se a tarefa da escola é a de introduzir as crianças e jovens no mundo, argumenta Arendt (2005, p. 206), “com a palavra e a ação nos inserimos no mundo humano”, e nos termos de Arendt, o mundo humano é apresentado aos alunos na qualidade de matérias, conteúdos, conhecimentos que, escolarmente, foram desprivatizados, tornados comuns, profanados. Contra o direito de propriedade, a patente e o direito autoral que privatizam um esforço coletivo, é que as instituições educacionais são fundamentais nesses tempos de avanço neoliberal. “Foram instituições específicas, como escolas, bibliotecas públicas, institutos científicos e universidades, que contribuíram muito para difundir o saber e estimular a pesquisa” (Dardot; Laval, 2017, p. 172).

Outro aspecto fundamental à educação ambiental é o pensar. Se o conhecer almeja a verdade, o pensar busca o sentido. Arendt (2009, p. 75), argumentando a partir de Kant, escreve que é a faculdade do pensamento que busca o significado, e “essa faculdade não pergunta o que uma coisa é ou se ela simplesmente existe [...] mas o que significa, para ela, ser”. Pensar é, na perspectiva platônica, um diálogo silencioso comigo mesmo (Arendt, 2009, p. 93). Nesse diálogo não experimentamos a solidão, mas o estar a sós conosco mesmos. Quem pensa não abandonou a si mesmo e, a cada pensar, presta contas a si mesmo sobre o que lhe aconteceu ou sucedeu no mundo. O pensar exige a suspensão de toda atividade comum, porque implica um *pare e pense*.

A escola é o lugar privilegiado para o pensar, na medida em que seu sentido exige uma suspensão do tempo, das relações e das expectativas familiares, sociais, econômicas e políticas. A escola suspende o *tempo produtivo* da racionalidade instrumental, e seus atores são liberados, assim como os conhecimentos e habilidades a serem aprendidos, problematizados,

confrontados. É por isso que os conhecimentos, na escola, se tornam *matéria*, pois o material foi removido da circulação regular (Masschelein; Simons, 2013, p. 32). Portanto, a suspensão que permite o conhecimento, a instituição, a criação, o confronto, o desafio, possibilita também o pensar, pois o pensar não produz, não deixa nada de evidente depois que a atividade cessou. Por isso, o pensar exige constantemente um repensar, uma busca incessante de sentido. Profanar, como argumentamos, permite a todos a ressignificação e não a apropriação ou apreensão de significados alheios, pré-definidos, pré-estabelecidos.

Referências

- AGAMBEN, G. *Profanações*. São Paulo: Boitempo, 2017.
- ARENDT, H. *La condición Humana*. Barcelona: Paidós, 2005.
- ARENDT, H. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- ARENDT, H. *A vida do espírito*. O pensar, o querer, o julgar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.
- CORNU, L.; POMPOUGNAC, J-C; ROMAN, J. *Le barbare et l'écolier: la fin des utopies scolaires*. Paris: Calmann-Lévy, 1990.
- DARDOT, P.; LAVAL, C. *Comum: ensaio sobre a revolução no século XXI*. São Paulo: Boitempo, 2017.
- HAVEL, V. *El poder de los sin poder*. Madrid: Ediciones Encuentro, 1990.
- HOMERO. *Odisséia*. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2011.
- HOMERO. *Iliada*. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2013.
- JAEGER, W. *Paideia: los ideales de la cultura griega*. México: Fondo de Cultura Económica, 1996.
- LOCKE, J. *Dois tratados sobre o governo*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- MACPHERSON, C. B. *La teoría política del individualismo posesivo*. De Hobbes a Locke. Madrid: Editorial Trotta, 2005.
- MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. *Em defesa da escola: uma questão pública*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- MILTON, J. *Paraíso Perdido*. São Paulo: Editora 34, 2018.
- MORGADO, M. Introdução. In: LOCKE, J. *Alguns pensamentos sobre a educação*. Lisboa: Edições 70, 2018.
- SANZ, M. La mala calidad: educación, verdade, expresión, democracia. In: FANÉS, J. I. (ed.). *En la era de la posverdad*. 14 ensayos. Barcelona: Calambur, 2017.

VIRGÍLIO. *Eneida*. São Paulo: Editora 34, 2016.