ENSINO DE ECONOMIA E HORIZONTE DO POSSÍVEL: CRISE ECOLÓGICA, REALISMO CAPITALISTA E ALTERNATIVAS SISTÊMICAS

Fabio Rafael Otheguy Fernandes

Paulo Sérgio Fracalanza

Resumo: Este artigo examina como o ensino dominante de Economia participa da naturalização do capitalismo e do estreitamento do horizonte do possível em um contexto marcado pela crise ecológica e civilizatória. Sustenta-se que a questão ultrapassa a presença marginal de autores heterodoxos nos currículos: ao hierarquizar métodos, problemas e critérios de legitimidade, a formação econômica ajuda a definir o que parece racional, científico e viável. Para desenvolver esse argumento, o texto mobiliza a noção de realismo capitalista, mostrando como o ensino pode operar como dispositivo de adaptação ao existente e de compressão da imaginação histórica e política. Em seguida, discute o potencial formativo de alternativas sistêmicas como Bem Viver, decrescimento, ecossocialismo e ecologia política, entendidas como tradições capazes de recolocar no centro da análise os limites biofísicos, os conflitos distributivos, a reprodução social e a disputa pelos fins da vida econômica. Por fim, o artigo propõe implicações para o ensino de Economia, defendendo maior centralidade da crise ecológica, pluralismo paradigmático, recuperação da história do pensamento, da metodologia e da epistemologia, além de interlocução ampliada com outros campos do saber.

Palavras-chave: Ensino de Economia; crise ecológica; naturalização do capitalismo; realismo capitalista; alternativas sistêmicas.

1. Introdução

A crise do nosso tempo já ultrapassou as fronteiras do que, durante muito tempo, se chamou de questão ambiental. O aquecimento global, a devastação ecológica, a desigualdade persistente, a corrosão democrática e a precarização crescente da vida compõem um mesmo quadro histórico e impõem uma pergunta incontornável sobre os modos de organizar a existência material. Ainda assim, justamente quando essa crise torna-se mais urgente, os cursos de Economia seguem, em larga medida, formando estudantes dentro de um horizonte estreito, no qual o capitalismo comparece como paisagem implícita do raciocínio e como moldura silenciosa do possível.

É nesse ponto que o problema do ensino adquire densidade teórica e política. A questão não se esgota na presença reduzida de autores heterodoxos ou na ausência episódica de temas críticos no currículo. O que está em jogo alcança, com efeito, a própria constituição do olhar disciplinar. Ao selecionar conteúdos, ordenar métodos, hierarquizar evidências e consagrar certos problemas como centrais, a formação econômica participa da definição do que parece racional, científico, viável e desejável. Discutir o ensino de Economia envolve, assim, discutir disputa de paradigmas, imaginação política e delimitação do horizonte histórico.

Em um contexto marcado pela crise ecológica, essa operação ganha uma gravidade particular. Quando o crescimento permanece como princípio organizador quase automático, quando a natureza entra em cena sob a figura de variável administrável e quando alternativas estruturais circulam, quando muito, nas bordas do debate, enfraquece-se a capacidade de conceber transformações substantivas. O ensino econômico passa, então, a colaborar com a reprodução de um senso de realidade comprimido, pouco apto a enfrentar a escala civilizatória dos impasses contemporâneos.

Este artigo sustenta que o ensino dominante de Economia tende a naturalizar o capitalismo e a estreitar o horizonte do possível; diante da crise ecológica e civilizatória em curso, a incorporação de alternativas sistêmicas à formação econômica constitui condição relevante para ampliar a imaginação crítica e a capacidade de pensar transformações históricas. Bem Viver, decrescimento, ecossocialismo e ecologia política interessam aqui como recursos intelectuais capazes de recolocar em questão fins, limites e fundamentos da vida econômica. Sob esse objetivo, além desta introdução, o texto se organiza em quatro seções. A primeira examina a naturalização do capitalismo no ensino de Economia. A segunda mobiliza a noção

de realismo capitalista. A terceira discute alternativas sistêmicas com potencial formativo. A quarta apresenta implicações para o ensino da disciplina.

2. O ensino de Economia como naturalização do capitalismo

Os cursos de Economia ensinam por meio tanto do que dizem quanto daquilo que calam. O currículo distribui temas, consagra linguagens e hierarquiza métodos mais ou menos merecedores da alcunha de ciência. Com isso, para além de competências técnicas, forma um conjunto de hábitos de percepção do mundo. O estudante aprende a olhar a vida econômica através de certas molduras e, pouco a pouco, não se questiona acerca de como é que a coisa toda foi emoldurada. Nesse sentido, a formação econômica dominante funciona também como currículo tácito, no sentido clássico de Jackson (1990): ao lado de teorias e instrumentos, transmite também um conjunto de critérios de plausibilidade, respeitabilidade e pertencimento disciplinar.

Essa operação adquire corpo em dispositivos concretos de governança curricular. Diretrizes oficiais, mecanismos de avaliação, concursos, rankings, periódicos e livros-texto ajudam a definir o centro legítimo da disciplina. Mearman, Guizzo e Berger (2018), ao analisar o ensino de economia no Reino Unido, mostram que, mesmo quando se adota uma linguagem de renovação no pós-crise de 2008, ainda se o núcleo ortodoxo do currículo. O pluralismo permanece, dessa forma, estreito: ética, poder e política ocupam lugar lateral; a modelagem e as competências instrumentais conservam sua centralidade.

Esse estreitamento se torna ainda mais inteligível quando observado à luz da sociologia da profissão econômica. Nesse sentido, pois, Fourcade, Ollion e Algan (2015) mostram o campo do saber econômico como dotado de forte insularidade, alta hierarquização interna e grande concentração de autoridade intelectual. Trata-se de uma disciplina que vigia severamente suas fronteiras e distribui reconhecimento de forma desigual. Na graduação, onde se forja a primeira identidade profissional do economista, esse traço pesa ainda mais: o estudante entra em contato com um repertório já consagrado previamente, aprende quais perguntas podem soar científicas e quais parecem excessivamente morais, históricas ou políticas.

É nesse terreno que a naturalização do capitalismo se instala com eficácia. Na sala de aula, o capitalismo comparece como uma atmosfera invisível e não como uma formação histórica particular. Os mercados surgem como mecanismo ordinário de coordenação; a propriedade e o contrato aparecem sob a aparência da neutralidade; e o Estado recebe, com

frequência, o papel de um mero reparador periférico de falhas localizadas. A expropriação, a colonialidade, a formação violenta dos mercados, as hierarquias de classe, raça e gênero, os conflitos distributivos e os limites ecológicos surgem, quando muito, rarefeitos, e elementos historicamente situados tornam-se singela parte do mundo natural.

O caso brasileiro, tão particular, é elucidativo ao revelar as tensões institucionais desse processo. Guizzo, Mearman e Berger (2021) mostram que a tradição curricular brasileira preservou, durante longo tempo, maior abertura à história econômica, à economia política e a preocupações sociais mais amplas. Essa configuração, contudo, vem sendo tensionada por reformas, rankings, critérios de contratação e métricas de pesquisa que empurram a disciplina para um alinhamento crescente com padrões anglo-estadunidenses. Os autores condensam esse deslocamento na passagem de uma lógica "TAMA" (*there are many alternatives*)[1] para outra próxima do "TINA" (*there is no alternative*).

A sequência introdutória do ensino da Economia cumpre um papel decisivo nesse processo. Bowles e Carlin (2020) observam que os livros-texto introdutórios ajudaram a sedimentar um cânone que seleciona problemas, simplifica conflitos e disciplina o olhar do estudante desde o primeiro contato com a área. Aquilo que entra cedo no currículo tende a permanecer como gramática elementar da imaginação econômica. Aquilo que fica de fora frequentemente retorna, ao final, apenas como adendo. Desigualdade, instabilidade financeira, crise climática e outras relações históricas de poder, quando surgem, entram tarde e com peso reduzido.

Nesse arranjo, o crescimento econômico ocupa uma posição quase solar. Ele ilumina diagnósticos, organiza métricas e orienta juízos de sucesso e fracasso. Seu prestígio não depende apenas do núcleo ortodoxo da disciplina; em muitos casos, alcança também segmentos heterodoxos e ambientes autodeclarados pluralistas, nos quais a crítica ao mainstream convive, não raro, com a preservação do crescimento como horizonte estratégico quase indisputado. Muda-se o repertório teórico, assim, ao mesmo tempo em que permanece frequentemente intocado o pressuposto de que expandir o produto segue sendo a via principal de resolução dos impasses sociais. Com isso, distribuição, poder e custos ecológicos tendem a aparecer como qualificações do desenvolvimento, e não como elementos capazes de exigir a revisão do próprio ideal de progresso que estrutura o debate econômico.

[1] Mesmo essas "muitas alternativas", contudo, ainda apresentam um reflexo paradigmático bastante restrito, como veremos adiante.

A questão ambiental sofre, aí, uma dupla marginalização. No ensino dominante, ela costuma ser filtrada pela linguagem das externalidades, da valoração monetária e dos instrumentos de mercado. Mas mesmo em parte do ensino heterodoxo ou pluralista ela comparece, muitas vezes, como tema lateral, subcampo especializado ou adição corretiva a projetos desenvolvimentistas cuja gramática profunda continua produtivista. O problema, portanto, não reside apenas na hegemonia da ortodoxia, mas também na dificuldade mais ampla de deslocar os limites biofísicos e a dependência material da vida social para o centro do raciocínio econômico. A natureza reaparece, então, como insumo, restrição ou variável de gestão, em vez de fundamento substantivo da reprodução social (Gruszka; Scharbert; Soder, 2017). Nessa moldura, a crise ecológica é reconhecida, mas ainda frequentemente domesticada: entra no currículo sem reordenar por inteiro a hierarquia dos problemas, das métricas e dos fins.

Há, além disso, uma antropologia silenciosa em ação. Shanks (2019), em sua crítica feminista ao ensino econômico, mostra como a figura do sujeito calculador, maximizador e abstratamente universal permanece central na pedagogia econômica. Gênero, raça, classe e poder aparecem atenuados, como se fossem apenas ruídos externos e não dimensões constitutivas da vida material. Frank, Gilovich e Regan (1993), em registro distinto, sugerem inclusive que a exposição reiterada a modelos de autointeresse pode afetar disposições cooperativas. Esta é, claro, uma hipótese forte e que não pode ser simplificada vulgarmente, mas detém um sentido pedagógico incontornável: as teorias também educam sensibilidades.

É por isso que a naturalização do capitalismo pode ser entendida como pedagogia implícita da normalização. O ensino dominante restringe o repertório do pensável, estreita o campo do possível e confere aparência de espontaneidade a instituições historicamente produzidas. Sob monismo curricular, o capitalismo se cristaliza como horizonte ordinário, o crescimento adquire estatura de guia geral, a natureza desce à condição de variável administrável, e poder, colonialidade e conflito distributivo perdem espessura analítica. Quando a crise ecológica irrompe com toda a sua gravidade, o imaginário econômico já chega amputado. E um imaginário previamente amputado tem enorme dificuldade de conceber novas instituições, objetivos e formas de vida à altura da tarefa de suplantar um mundo em combustão.

3. Realismo capitalista e bloqueio da imaginação econômica

Nas faculdades de Economia, a formação disciplinar opera também como delimitação do horizonte. Muito cedo, o estudante aprende quais perguntas circulam com prestígio, quais objetos merecem o selo da cientificidade e quais expectativas históricas permanecem relegadas

à periferia do discurso legítimo. Esse aprendizado se deposita em livros-texto, programas de disciplina, estilos de prova, métricas de excelência e critérios de reconhecimento profissional. Aos poucos, forma-se um senso comum disciplinar que distribui relevâncias, ordena hierarquias e consolida uma sensibilidade intelectual ajustada aos limites do plausível. O currículo, nesse movimento, participa da fabricação de um mundo que parece anterior à própria análise, quando na verdade já chega pedagogicamente filtrado.

A formulação do realismo capitalista de Mark Fisher (2020) ilumina esse processo com rara precisão. Seu alvo principal reside na atmosfera histórica que converte o capitalismo em pano de fundo espontâneo da experiência social. Sob essa atmosfera, o sistema vigente ocupa o lugar de paisagem natural do raciocínio econômico. A disciplina do pensável começa antes da controvérsia aberta e atua na própria definição do que pode ser tratado como sério, racional ou viável. O capitalismo, então, comparece menos como formação histórica determinada do que como moldura geral da reflexão.

Esse enquadramento pesa sobre a experiência formativa em Economia. Reformas marginais costumam circular com a dignidade da prudência, enquanto alternativas estruturais ingressam no debate cercadas por reservas quanto à sua viabilidade, sobriedade ou estatura analítica. A política econômica aparece como arte de calibragem; a crise, como desajuste administrável; a intervenção pública, como mecanismo de correção situado no interior de uma mesma arquitetura institucional. Consolida-se, desse modo, uma inteligência treinada para aperfeiçoar engrenagens, modelar incentivos e administrar desvios, embora pouco exercitada para interrogar os fins, os limites e os fundamentos históricos da ordem econômica.

A categoria de impotência reflexiva, também trabalhada por Fisher aprofunda o diagnóstico. Ela descreve a convivência entre lucidez crítica e estreitamento do campo da ação histórica. Desigualdade, financeirização e devastação ecológica podem ser reconhecidas com clareza, sem que esse reconhecimento abra espaço proporcional para alternativas substantivas. A crítica circula, os dados se acumulam, os sintomas se tornam visíveis, e, ainda assim, o repertório legítimo de respostas permanece comprimido pelos paradigmas dominantes. Forma-se uma sensibilidade intelectual que é, ao mesmo tempo, capaz de descrever a crise e hesitante diante da transformação que ela exige.

Esse bloqueio ultrapassa o núcleo ortodoxo da disciplina. Em muitos ambientes heterodoxos ou autodeclarados pluralistas, o crescimento segue ocupando posição central e a questão ecológica continua a ingressar como tema lateral, adição corretiva ou especialização

periférica. A pluralização das escolas e dos métodos convive, com frequência, com forte continuidade dos fins. O produto conserva sua autoridade silenciosa como emblema supremo do sucesso econômico, e a crise ambiental é muitas vezes absorvida por gramáticas desenvolvimentistas que preservam intacta a confiança na expansão. O contraste decisivo, assim, atravessa menos a fronteira entre ortodoxia e heterodoxia do que a distância entre perspectivas ainda inscritas no imaginário produtivista e perspectivas dispostas a recolocar em questão os próprios objetivos civilizatórios da vida econômica e da reprodução ampliada da vida.

A noção de capitalocentrismo, tal como formulada por Gibson-Graham (2008) e retomada por Alhojärvi (2020), ajuda a nomear outra dimensão desse estreitamento. Quando o capitalismo se impõe como referência soberana de inteligibilidade, economias do cuidado, práticas cooperativas, formas comunitárias de provisão, comuns e arranjos de reciprocidade perdem a possibilidade de maior visibilidade teórica. A pedagogia econômica passa, então, a obscurecer a heterogeneidade efetiva da vida material justamente no momento em que mais se necessita de uma imaginação institucional ampliada.

A crise ecológica em curso torna esse bloqueio ainda mais grave. Diante da ruptura climática e da pressão crescente sobre os limites biofísicos, o ensino econômico permanece amplamente ligado a soluções internalistas, tecnocráticas e adaptativas. Crescimento verde, valoração monetária da natureza, mercados ambientais e promessas de compatibilização entre expansão contínua e estabilidade ecológica ocupam grande parte do repertório aceitável. A catástrofe é traduzida para a sintaxe da gestão. A lente do Capitaloceno (Moore, 2017, 2018) torna visível o que essa tradução tende a ocultar, que é o fato de que a devastação ambiental pertence ao movimento histórico de reprodução ampliada do capital e à sua dependência de natureza barata, expropriação e deslocamento sistemático de custos.

O efeito pedagógico que deriva desse conjunto de elementos é, pois, profundo. O ensino de Economia ajuda a estreitar o horizonte do possível, naturaliza a ordem vigente, preserva o crescimento como princípio organizador e rebaixa a habitabilidade da Terra à condição de variável administrável. Reabrir a imaginação econômica exige devolver centralidade à historicidade do capitalismo, à materialidade dos limites ecológicos e à legitimidade intelectual de alternativas sistêmicas capazes de reorganizar fins, instituições e formas de vida.

4. Alternativas sistêmicas como ampliação do horizonte formativo

Uma vez reconhecido o estreitamento produzido pela formação econômica dominante, o passo seguinte consiste em perguntar que tradições ajudam a reabrir o horizonte do possível. A presença de alternativas sistêmicas no currículo importa justamente por isso. Ela devolve à formação em Economia uma espessura que frequentemente se perde quando o ensino se organiza em torno de variáveis, técnicas e pequenos ajustes marginais. Em jogo, aqui, está a busca por um novo horizonte de alcance formativo: a construção de inteligências capazes de situar a vida econômica em processos históricos, limites ecológicos, disputas distributivas e escolhas coletivas sobre meios e fins. Essas tradições deslocam a economia do interior de sua moldura habitual e a reconectam com a matéria da vida social. Seu ensino, por isso, amplia a capacidade de julgar, de comparar mundos possíveis e de reconhecer que as instituições hoje naturalizadas pertencem a uma história, e não à ordem das coisas.

4.1 Bem Viver: crítica civilizatória e ontologias relacionais

O Bem Viver ocupa um lugar decisivo nesse movimento porque introduz uma crítica civilizatória ao desenvolvimento moderno. Em vez de tomar crescimento, mercantilização e progresso como evidências normativas, essa tradição, enraizada em cosmovisões indígenas andino-amazônicas e reelaborada por autores como Acosta (2019) e Gudynas (2011) , recoloca a vida em relação no centro da reflexão. A economia deixa de aparecer como esfera autônoma, regida por imperativos próprios, e passa a ser pensada a partir da convivência, da reciprocidade, da suficiência e da interdependência entre seres humanos e natureza. Seu valor para o ensino de Economia é grande porque obriga o estudante a olhar de novo para categorias que a disciplina costuma tratar como universais. Eficiência, modernização, riqueza e bem-estar deixam de soar autoevidentes quando confrontados com uma tradição que mede a vida boa por outros parâmetros, ligados ao território, à comunidade, à reprodução ampliada da vida e à continuidade dos vínculos que sustentam o mundo comum..

Essa abertura não pertence ao domínio da abstração. Os processos constitucionais do Equador, em 2008, e da Bolívia, em 2009, deram forma institucional a parte desse léxico ao inscrever direitos da natureza, plurinacionalidade e princípios comunitários em seus ordenamentos. No espaço formativo, esses casos permitem discutir Estado, democracia, colonialidade, direito e economia em uma mesma chave. Permitem também romper a impressão de que apenas o repertório ocidental moderno produz imaginação institucional legítima. O Bem Viver desloca o eixo do debate econômico para uma pergunta mais funda: que formas de organização material favorecem a continuidade digna da vida em comum?

4.2 Pós-crescimento e decrescimento: escala, metabolismo e limites

A tradição do pós-crescimento, especialmente em sua vertente decrescentista, recoloca em primeiro plano um tema que a disciplina frequentemente contorna: a escala física da economia. Kallis (2017) resume bem esse ponto ao mostrar que a expansão contínua do produto não constitui simples opção de política, mas princípio organizador de instituições, expectativas e estilos de vida. Hickel e colegas (2022) avançam na mesma direção ao sustentar que o problema central do século XXI já não reside em como acelerar o crescimento, e sim em como garantir bem-estar, descarbonização e justiça social sem depender da expansão incessante do PIB, sobretudo nas economias de alta renda. Para o currículo, essa inflexão é extremamente fecunda porque reinscreve a macroeconomia no interior dos limites materiais do planeta..

A força pedagógica dessa tradição está em recolocar a macroeconomia dentro do mundo físico. A economia ecológica, a partir das contribuições de Georgescu-Roegen (1971), permanece central nesse ponto. Ao trazer a termodinâmica para o coração da crítica econômica, sua bioeconomia recorda que a produção transcorre em um mundo finito, irreversível e materialmente condicionado. O ensino do decrescimento ajuda o estudante a perceber o que se dissolve quando a economia se desconecta de sua base biofísica: desaparecem do centro da análise o metabolismo social, os fluxos de energia e materiais, os orçamentos de carbono, as assimetrias ecológicas entre centro e periferia e o peso histórico do consumo excessivo nos países ricos.

Schneider, Kallis e Martinez-Alier (2010) acrescentam outra dimensão relevante ao associar redução de escala, redistribuição do poder e fortalecimento de formas mais igualitárias de organização social. Nesse registro, a discussão já não gira em torno de crescer menos, como se se tratasse de um sacrifício contábil. O que entra em cena é a possibilidade de reorganizar prioridades, reduzir produções destrutivas, fortalecer serviços públicos, encurtar jornadas, valorizar atividades de cuidado e recolocar a suficiência em lugar mais alto que a expansão.

4.3 Ecossocialismo: ruptura metabólica, propriedade e planejamento democrático

O ecossocialismo leva a crítica a um plano estrutural. Sua força reside em tratar a devastação ecológica como dimensão interna da acumulação capitalista, e não como falha periférica passível de correção externa. Löwy (2010, 2013) e Saito (2017), a partir de caminhos distintos, retomam a ideia de ruptura metabólica para mostrar que a lógica do valor produz uma fratura persistente entre sociedade e natureza, ao subordinar a reprodução da vida ao imperativo da valorização. A crise ecológica passa, então, a ser compreendida em conexão direta com propriedade, investimento, apropriação privada dos meios de vida e organização social da

produção. Para a formação em Economia, isso é decisivo porque restitui atualidade a perguntas frequentemente neutralizadas pelo ensino dominante: quem decide o que será produzido, segundo quais necessidades, com quais critérios de prioridade e com que consequências para trabalhadores, territórios e ecossistemas?

Há, além disso, um aspecto importante na renovação recente do ecossocialismo. A crítica ao produtivismo do século XX deslocou o debate para outro terreno. Já não basta, pois, pensar a socialização jurídica dos meios de produção ou ampliação da presença estatal. A questão envolve reorganização produtiva sob controle democrático, orientada por valor de uso, justiça distributiva e limites ecológicos. Em sala de aula, essa tradição fornece linguagem para distinguir entre transições cosméticas e mudanças efetivas na infraestrutura material da vida social. Também ajuda a recompor o vínculo entre conflito de classe e conflito ecológico, frequentemente separados no imaginário acadêmico como se pertencessem a mundos paralelos.

4.4 Ecologia política e economia política: historicidade, poder e conflito

A ecologia política e a economia política cumprem, por fim, uma função decisiva: impedem que essas alternativas apareçam como construções normativas suspensas acima da história. Sua contribuição reside em devolver centralidade a poder, expropriação, desigualdade, território e conflito distributivo nas disputas socioecológicas. Mitchell (2009), ao examinar a democracia do carbono, mostra como regimes energéticos moldaram formas de governabilidade, instituições e capacidades de ação coletiva. Moore (2015), por sua vez, a partir da sua formulação da ecologia-mundo, radicaliza esse deslocamento ao compreender o capitalismo como forma histórica de organizar a natureza por meio da apropriação sistemática de trabalho, energia, alimentos e matérias-primas baratos. A crise ecológica adquire, assim, densidade histórica: ela se liga a trajetórias longas de acumulação, colonialidade e produção de assimetrias globais.

Martínez-Alier (2002) acrescenta a esse quadro a centralidade dos conflitos ecológico-distributivos, nos quais povos indígenas, camponeses, trabalhadores e comunidades periféricas enfrentam minas, barragens, monoculturas, infraestruturas fósseis e outras frentes de saque territorial. O alcance formativo dessa perspectiva é evidente. O estudante deixa de encontrar os problemas ambientais sob a figura estreita da externalidade e passa a vê-los como disputas materiais em torno de custos, benefícios, direitos, temporalidades e critérios de valor. Com isso, alternativas sistêmicas deixam de soar como enunciados genéricos sobre um futuro abstrato. Ao invés disso, elas passam a ser lidas em conexão com lutas históricas, instituições concretas e conflitos reais sobre os fins da vida econômica.

Tomadas em conjunto, essas tradições ampliam o horizonte formativo da Economia porque devolvem densidade ao possível. O Bem Viver reabre a reflexão sobre reciprocidade, pertencimento e suficiência; o decrescimento reinscreve a economia nos limites materiais da Terra; o ecossocialismo recoloca propriedade, planejamento e democracia substantiva no centro do debate; a ecologia política e a economia política situam essas disputas no terreno histórico do poder, da desigualdade e da expropriação. Ensiná-las significa oferecer aos estudantes instrumentos mais rigorosos para compreender a crise ecológica e mais recursos intelectuais para imaginar formas de organização econômica orientadas pela habitabilidade do planeta, pela justiça social e pela reconstrução do comum.

5. Sobre as implicações para o ensino de Economia

As seções anteriores procuraram mostrar o estreitamento produzido pela formação econômica dominante e indicar tradições capazes de alargar o campo do possível. Resta agora trazer esse movimento para mais perto da sala de aula. O ponto decisivo toca o modo de apresentação da própria disciplina. A crise ecológica alterou o terreno sobre o qual a Economia formula seus problemas. Crescimento, valor, escassez, produtividade, desenvolvimento, coordenação e bem-estar passaram a carregar tensões novas, ligadas aos limites biofísicos da reprodução social e ao aquecimento global. Quando tais tensões permanecem fora do núcleo formativo, a inteligibilidade real do debate econômico perde densidade. McCowan (2023) percebe com clareza esse deslocamento ao sustentar que a crise climática exige renovação pedagógica de alcance ontológico, epistemológico e axiológico. A formação universitária encontra aí um chamado difícil de contornar. O saber econômico, mais ainda.

Desse quadro emerge uma exigência elementar: tratar a questão ecológica como dimensão constitutiva da Economia. A disciplina recupera espessura quando volta a ser compreendida como reflexão sobre processos sociais de provisão, inscritos em instituições, relações históricas e sistemas ecológicos. Nesse sentido, Lagoarde-Segot e Le Poder (2021) oferecem formulação especialmente fecunda ao defenderem uma redefinição do objeto da formação econômica sob os signos do realismo, da diversidade, do pluralismo e da justiça. Em um tempo marcado pela exaustão material, pela financeirização e pela desigualdade, a ecologia já deveria ter alcançado o centro do raciocínio econômico. Sua presença no currículo precisa acompanhar esse necessário deslocamento. A vida biofísica do planeta deixou de ser pano de fundo silencioso e é, agora, elemento que interfere nas categorias mais elementares da disciplina e, por essa via, demanda alterar a própria gramática do seu ensino.

As disciplinas introdutórias ocupam lugar estratégico nesse processo. É nelas que se consolidam hábitos de percepção duradouros, critérios de plausibilidade e expectativas sobre o que merece ser reconhecido como raciocínio econômico legítimo. Por isso, a abertura curricular mais fecunda começa cedo. Barone (1991), em formulação já clássica, propôs o ensino de Economia por meio de *contending perspectives*, permitindo que os estudantes entrem em contato com conceitos, problemas e interpretações em chave comparativa. Garnett e Mearman (2011) retomam esse caminho duas décadas depois e reforçam sua fertilidade pedagógica. Quando perspectivas entram em cena desde o início do curso, o estudante aprende a ler a disciplina como campo de debate, e não como repertório homogêneo de respostas. Ganha-se, assim, uma alfabetização econômica mais reflexiva, menos dogmática e mais sensível aos pressupostos que organizam cada abordagem.

Uma outra implicação alcança a posição curricular da história do pensamento econômico, da metodologia e da epistemologia. O ensino dominante frequentemente separa teorias de seus contextos de emergência, de seus compromissos filosóficos e de seus pressupostos normativos. As categorias aparecem prontas para uso, como se estivessem fora do tempo. Mearman (2007, 2008) insiste em que uma formação pluralista exige outra postura: reinscrever teorias em seus contextos históricos e intelectuais, reconhecer seus vínculos com juízos de valor e explicitar as escolhas metodológicas que as sustentam. Esse gesto possui grande relevância para a formação crítica porque devolve historicidade ao próprio saber econômico. O estudante passa a perceber que toda linguagem analítica ilumina alguns aspectos do mundo, obscurece outros e se vincula a disputas mais amplas sobre conhecimento, sociedade e justiça. Com isso, a disciplina deixa de ocupar o lugar de espelho neutro da realidade e recupera sua condição de construção histórica.

Também precisamos apontar um elemento que envolve a ampliação dos circuitos de interlocução da Economia. A crise ecológica e civilizatória tornou especialmente estreitos os limites de uma aprendizagem confinada ao interior da disciplina. O diálogo com ecologia política, sociologia, história, geografia crítica e pensamento latino-americano devolve densidade a temas frequentemente comprimidos pelos currículos convencionais: poder, território, colonialidade, dependência, conflito distributivo, reprodução social e a pluralidade de ontologias. McCowan (2023) oferece base importante para esse alargamento ao enfatizar a necessidade de pluralismo epistemológico diante da crise climática. Nesse sentido, a formulação de Santos (2019) sobre ecologias de saberes também enriquece esse horizonte ao chamar atenção para a legitimidade de formas diversas de conhecimento, historicamente

marginalizadas pelo universalismo eurocêntrico. No caso da Economia, esse movimento ajuda a reconstruir o objeto da formação e a reinscrevê-lo em totalidades históricas e ecológicas mais amplas, especialmente importantes em contextos periféricos, extrativistas e desiguais como é o caso dos latino-americanos.

Bem Viver, decrescimento, ecossocialismo, comuns, ecofeminismos e outras formulações afins condensam problemas substantivos de nosso tempo: limites biofísicos, crítica do produtivismo, reorganização do trabalho, justiça ecológica, democratização da produção e disputa sobre os fins da vida econômica. Seu estatuto formativo, pois, decorre dessa densidade histórica. Quando essas tradições permanecem confinadas às bordas do curso, o currículo reforça a impressão de que apenas o repertório dominante — ou algumas outras poucas alternativas desenvolvimentistas — desfruta de plena legitimidade científica. Mearman (2017) ajuda a nomear esse impasse ao distinguir entre formas fracas e fortes de pluralismo. A primeira admite a diferença como ornamento tolerável; a segunda integra perspectivas divergentes à estrutura do ensino e permite que elas afetem as perguntas de partida, os problemas centrais e os critérios de relevância da formação. É nessa direção que uma reorganização pedagógica mais consequente parece caminhar nos termos que aqui buscamos tratar.

No plano didático, essas implicações sugerem práticas de ensino orientadas por problematização, deliberação e confronto argumentativo. Assim sendo, Paulo Freire (2011) permanece incontornável porque recoloca a educação no terreno da leitura crítica do mundo e da formação de sujeitos capazes de intervir sobre ele. A partir disso, Fassbinder (2020), pensando em um currículo para os tempos do Capitaloceno, atualiza essa tarefa ao insistir na necessidade de historicizar a crise ecológica e estimular imaginação transformadora. Em termos pedagógicos, isso abre espaço para estudos de caso, análise de controvérsias, comparação entre autores, discussão de pressupostos e formas de avaliação que valorizem reflexão, argumentação e capacidade de juízo. O ensino de Economia passa, então, a operar menos como treino de adaptação cognitiva a uma ordem predefinida e mais como exercício rigoroso de interpretação crítica das formas históricas de organizar a vida material.

Tomadas em conjunto, essas implicações apontam para um princípio mais geral. Formar economistas criticamente envolve deslocar o próprio modo de aprender a pensar o econômico. A questão alcança, assim, o centro do currículo que construímos: os critérios de relevância, as formas de comparação, os problemas que estruturam o curso, as relações entre teoria, história e mundo vivido, e a legitimidade concedida às alternativas em disputa. Quando a crise ecológica ingressa no núcleo da formação, quando paradigmas são confrontados desde cedo, quando

história, metodologia e epistemologia recuperam centralidade, quando a disciplina se abre a outros campos e quando alternativas sistêmicas passam a ocupar lugar formativo consistente, a Economia ganha densidade histórica, política e ecológica. Nesse terreno, o ensino deixa de preparar apenas a adaptação ao existente e passa a cultivar a capacidade de julgar, imaginar e construir outros futuros possíveis.

6. Algumas considerações finais

A crise ecológica de nosso tempo alcança o centro da formação econômica. Ela incide sobre os modos pelos quais a disciplina escolhe seus problemas, legitima suas linguagens e educa o olhar de quem aprende a pensar o mundo por meio dela. Ao longo destas páginas, buscou-se mostrar que a crise ambiental também se manifesta como crise dos horizontes formativos da Economia. Quando a natureza permanece rebaixada a tema lateral, quando o crescimento conserva sua autoridade silenciosa e quando alternativas estruturais circulam fora das bordas do currículo, a disciplina empobrece sua capacidade de compreender a época e estreita o alcance de sua própria imaginação.

O ensino dominante participa desse processo porque ajuda a naturalizar o capitalismo. Instituições historicamente produzidas passam a adquirir a aparência de moldura neutra da vida econômica. Certos métodos recebem o selo do rigor, certas perguntas ganham prestígio, certos objetos se impõem como centrais. Sob esse arranjo, a formação tende a favorecer inteligências treinadas para administrar o existente, calibrar seus mecanismos e responder a seus sintomas, enquanto permanecem em segundo plano a investigação de seus fundamentos históricos, a crítica de seus custos ecológicos e a consideração de outras formas de organizar a vida material.

É nesse terreno que alternativas sistêmicas revelam sua importância formativa. Bem Viver, decrescimento e ecossocialismo e tradições afins devolvem densidade histórica, política e ecológica ao debate econômico. Seu valor reside em recolocar no centro questões sobre fins, limites, poder, reprodução social, justiça e habitabilidade da Terra. Ao reinscrever a economia nos contornos biofísicos do planeta e nas disputas que atravessam a produção e a apropriação da riqueza, essas perspectivas ampliam o repertório do pensável e fortalecem a elaboração de futuros viáveis.

Transformar o ensino de Economia, portanto, integra a própria disputa por transformação social. Currículos moldam sensibilidades, organizam critérios de relevância e influenciam o campo do concebível. Quando o horizonte formativo se alarga, também se alarga

a capacidade coletiva de julgar, imaginar e agir. Sem ampliar o que pode ser pensado na formação econômica, também se estreita o que pode ser construído politicamente.

Referências

ACOSTA, Alberto. **O Bem Viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos**. *[S.l.]*: Editora Elefante, 2019.

ALHOJÄRVI, Tuomo. Critical Gibson-Graham: Reading Capitalocentrism for Trouble. **Rethinking Marxism**, v. 32, n. 3, p. 286–309, 2 jul. 2020.

BARONE, Charles A. Contending Perspectives: Curricular Reform in Economics. **The Journal of Economic Education**, v. 22, n. 1, p. 15–26, 10 jan. 1991.

BOWLES, Samuel; CARLIN, Wendy. What Students Learn in Economics 101: Time for a Change. **Journal of Economic Literature**, v. 58, n. 1, p. 176–214, 1 mar. 2020.

FASSBINDER, Samuel Day. Paulo Freire and a Curriculum for the Capitalocene. *In*: **Towards Critical Environmental Education**. *[S.l.]*: Springer International Publishing, 2020. p. 17–34.

FISHER, Mark. **Realismo capitalista: é mais fácil imaginar o fim do mundo do que o fim do capitalismo?** São Paulo: Autonomia Literária, 2020.

FOURCADE, Marion; OLLION, Etienne; ALGAN, Yann. The Superiority of Economists. **Journal of Economic Perspectives**, v. 29, n. 1, p. 89–114, 1 fev. 2015.

FRANK, Robert H.; GILOVICH, Thomas; REGAN, Dennis T. **American Economic Association Does Studying Economics Inhibit Cooperation?Source: The Journal of Economic Perspectives**. *[S.l.: S.n.]*.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia Da Autonomia : Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GEORGESCU-ROEGEN, Nicholas. **The Entropy Law and the Economic Process**. Cambridge: Harvard University Press, 1971.

GIBSON-GRAHAM, J. K. Diverse economies: performative practices for `other worlds'. **Progress in Human Geography**, v. 32, n. 5, p. 613–632, 1 out. 2008.

GRUSZKA, Katarzyna; SCHARBERT, Annika Regine; SODER, Michael. Leaving the mainstream behind? Uncovering subjective understandings of economics instructors' roles. **Ecological Economics**, v. 131, p. 485–498, jan. 2017.

GUDYNAS, Eduardo. Buen Vivir: Today's tomorrow. **Development**, v. 54, n. 4, p. 441–447, 2011.

GUIZZO, Danielle; MEARMAN, Andrew; BERGER, Sebastian. 'TAMA' economics under siege in Brazil: the threats of curriculum governance reform. **Review of International Political Economy**, v. 28, n. 1, p. 258–281, 2 jan. 2021.

HICKEL, Jason *et al.* Degrowth can work — here's how science can help. **Nature**, v. 612, n. 7940, p. 400–403, 15 dez. 2022.

JACKSON, Philip W. .. **Life in classrooms**. *[S.l.]*: Teachers College Press, 1990.

KALLIS, Giorgos. **In defense of degrowth: opinions and manifestos**. *[S.l.]*: Creative Commons, 2017. v. 7

LAGOARDE-SEGOT, Thomas; LE PODER, Laurence. **Towards a Pluralistic and Experiential Teaching of Economics for the Agenda 2030. the SDSN France Textbook**. , 31 mar. 2021.

LÖWY, Michael. Ecosocialism: towards a new civilization. **Novos Cadernos NAEA**, v. 13, n. 1, p. 245–254, 1 jun. 2010.

LÖWY, Michael. Crise ecológica, crise capitalista, crise de civilização: a alternativa ecossocialista. **Caderno Crh**, v. 26, p. 79–86, 2013.

MARTINEZ-ALIER, Joan. **The Environmentalism of the Poor: A Study of Ecological Conflicts and Valuation**. Cheltenham: Edward Elgar Publishing Limited, 2002.

MCCOWAN, Tristan. The climate crisis as a driver for pedagogical renewal in higher education. **Teaching in Higher Education**, v. 28, n. 5, p. 933–952, 4 jul. 2023.

MEARMAN, Andrew. **Teaching Heterodox Economic Concepts**. *[S.l.: S.n.]*.

MEARMAN, Andrew. Pluralism and Heterodoxy: Introduction to the Special Issue. **The Journal of Philosophical Economics**, v. 1, p. 5–25, mar. 2008.

MEARMAN, Andrew. **Teaching Heterodox Economics and Pluralism**. *[S.l.: S.n.]*.

MEARMAN, Andrew; GUIZZO, Danielle; BERGER, Sebastian. Is UK economics teaching changing? Evaluating the new subject benchmark statement. **Review of Social Economy**, v. 76, n. 3, p. 377–396, 3 jul. 2018.

MITCHELL, Timothy. Carbon democracy. **Economy and Society**, v. 38, n. 3, p. 399–432, ago. 2009.

MOORE, Jason W. **Capitalism in the Web of Life: Ecology and the Accumulation of Capital**. London: Verso, 2015.

MOORE, Jason W. The Capitalocene, Part I: on the nature and origins of our ecological crisis. **Journal of Peasant Studies**, v. 44, n. 3, p. 594–630, 4 maio 2017.

MOORE, Jason W. The Capitalocene Part II: accumulation by appropriation and the centrality of unpaid work/energy. **Journal of Peasant Studies**, v. 45, n. 2, p. 237–279, 23 fev. 2018.

ROBERT F. GARNETT; MEARMAN, Andrew. Contending perspectives, 20 years on: what have our students learned? **International Journal of Pluralism and Economics Education**, v. 2, n. 1, p. 2, 2011.

SAITO, Kohei. **Karl Marx's Ecosocialism: Capital, Nature, and the Unfinished Critique of Political Economy**. *[S.l.]*: Monthly Review Press, 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O Fim do Império Cognitivo: A afirmação das epistemologias do Sul**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SCHNEIDER, François; KALLIS, Giorgos; MARTINEZ-ALIER, Joan. Crisis or opportunity? Economic degrowth for social equity and ecological sustainability. Introduction to this special issue. **Journal of Cleaner Production**, v. 18, n. 6, p. 511–518, abr. 2010.

SHANKS, Neil. Against 'economic man': A feminist challenge to prevailing neoclassical norms in K-12 economics education. **Theory & Research in Social Education**, v. 47, n. 4, p. 577–603, 2 out. 2019.