

Universidade Estadual de Campinas
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas

GUSTAVO FERREIRA DA COSTA LIMA.

**FORMAÇÃO E DINÂMICA DO CAMPO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO
BRASIL: Emergência, identidades, desafios.**

Tese de Doutorado em Ciências Sociais
apresentada ao Departamento de Sociologia do
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da
Universidade Estadual de Campinas, sob
orientação da **Prof^a. Dra. Arlete Moysés
Rodrigues.**

Este exemplar corresponde à versão final
da dissertação defendida e aprovada pela Comissão
Julgadora em

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Michèle Sato

Prof^a. Dr^a. Lúcia da Costa Ferreira

Prof. Dr. Paulo Martins

Prof. Dr. Gustavo de Oliveira Coelho

Suplentes:

Prof^a. Dr^a. Agueda Bernadette Bitten

Prof^a. Dr^a. Leila da Costa Ferreira

Fevereiro/2005

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA DO IFCH - UNICAMP**

L628f **Lima, Gustavo Ferreira da Costa**
Formação e dinâmica do campo da educação ambiental no Brasil:
emergência, identidades, desafios / Gustavo Ferreira da Costa
Lima. - - Campinas, SP : [s. n.], 2005.

Orientador: Arlete Moysés Rodrigues.
Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas,
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas.

1. Educação ambiental. 2. Educação. 3. Ambientalismo.
4. Educação ambiental – Brasil - História. 5. Desenvolvimento
sustentável. 6. Sociologia educacional. 7. Sociologia. I. Rodrigues,
Arlete Moysés. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto
de Filosofia e Ciências Humanas. III. Título.

RESUMO

A pesquisa interpreta a formação e a dinâmica do campo da educação ambiental no Brasil. Explora seus antecedentes históricos e culturais, a emergência e institucionalização material e simbólica do campo, a diferenciação entre as diversas tendências político-pedagógicas e discursos que o dividem, a dinâmica que orienta a disputa entre essas tendências e discursos pela hegemonia do campo, as características que definem o perfil identitário do educador ambiental, sujeito coletivo da educação ambiental, assim como as principais possibilidades e desafios experimentados pelo campo da educação ambiental em seu processo de consolidação. Utiliza um referencial teórico-metodológico plural que articula aportes da sociologia compreensiva, da dialética, da Teoria dos campos sociais de Pierre Bourdieu e da Teoria da complexidade, sobretudo a partir de Edgar Morin. O trabalho realiza uma interpretação que simultaneamente descreve, analisa, historia e problematiza criticamente a formação de um novo campo social em suas identidades, trajetórias, conflitos e desafios. Nesse processo constata a diversidade interna do campo, seu caráter político e conflitivo, a disputa entre as tendências que o compõe, os limites e potencialidades de cada uma de suas tendências e a complexidade que o caracteriza. Conclui, enfim, que o caráter complexo e político das relações entre a educação, a sociedade e o ambiente exige um tipo de análise crítica e integradora capaz de incluir e articular o conjunto de suas dimensões.

ABSTRACT

The following thesis interprets the development and dynamic of the environmental education field in Brasil. It explores its cultural and historical background, tracing its ideal and material growth until its institutionalization; the different existing currents of its political-pedagogical discourses; the dynamics of its territorial disputes, the characteristics that shape the environmental educator's identity as well as the main possibilities and challenges experienced as the field of environmental education gains ground. It draws on a multifaceted theoretical and methodological structure, including contributions from comprehensive sociology, dialectics, Pierre Bourdieu's Theory of social fields to Edgar's Morin Complexity Theory. The work develops an interpretation that simultaneously describes, analyses, narrates and critically questions the formation of a new social field in its identities, conflicts and challenges. In this way it confirms the internal diversity of the field, its political and conflicting character, the dispute between its different currents, the limits and potential of each of the latter, and the complexity that characterizes them. It concludes, finally, that the political complexity of the interplay of education, society and the environment requires a critical and integrative form of analysis incorporating and expressing all of its dimensions.

AGRADECIMENTOS

Nada está ou existe isoladamente no universo. Tudo é “interexistente”, depende e é resultante de relações, laços e cooperações. Essa tese não poderia ser diferente. É o resultado de uma rede de relações tecida ao longo de anos e, quem sabe até, se for observar com atenção, de uma vida inteira de opções, influências e aprendizagem seletiva. Esse processo sempre envolve a participação de outras pessoas e de outros seres considerando a vida não-humana.

O preâmbulo quer apenas expressar meu reconhecimento dessa interdependência e, naturalmente, minha gratidão a todas as contribuições e condições que me foram gratuitamente doadas para que eu pudesse chegar a concluir esse trabalho que, felizmente deixa agora de ser meu, e que desejo sinceramente possa retribuir à vida a energia e a inspiração que me ajudaram a realizá-lo. Digo à vida em sentido largo porque além do conhecimento corporificado em livros, aulas, palestras, debates, entrevistas e discursos muitas vezes foi o pássaro na janela, a música do poeta ou a palavra amiga que me tiraram de “labirintos e de atoleiros” e refizeram minha motivação para avançar e poder chegar à conclusão, embora naturalmente, as conclusões não sejam nunca definitivas, mas provisórias.

Quero assim agradecer à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES que através do Programa Institucional de Capacitação Docente e Técnico – PICDT que concedeu uma bolsa de estudos fundamental ao custeio de minhas atividades durante o doutorado.

A todos os colegas do Departamento de Ciências Sociais – DCS da Universidade Federal da Paraíba – UFPB que me substituíram enquanto eu estive licenciado em minha capacitação no doutorado. Dirijo um agradecimento particular às amigas Neide Miéle, Tereza Queiroz, Maria de Fátima Araújo, Yara Campos Matos e Jandira Airam que me representaram e apoiaram em diversos momentos ao longo de minha capacitação.

À minha orientadora e cara amiga a Prof^a Dr^a Arlete Moysés Rodrigues, que desde o princípio acolheu minha proposta de trabalho e ao longo de toda minha trajetória no doutorado demonstrou as melhores qualidades profissionais, éticas e pessoais nos debates e nos diálogos necessários à orientação do trabalho, forma franca e aberta como colocava suas idéias e posições e, sobretudo, na forma amistosa e solidária com que sempre conduziu a relação da orientação. Minha sincera gratidão pelo exemplo de vida, pela sensibilidade humana e pelo apoio nos momentos de dificuldade.

A Christiana, minha companheira de todas as horas, que me acompanhou e sustentou nos momentos mais difíceis de minha trajetória profissional e, sobretudo, existencial eu dedico este trabalho que no fundo é muito pequeno em

relação ao muito que me doou de sua vida e atenção ao longo de tantos anos de vida conjugal, de buscas e esforços por um mundo melhor.

Ao meu pai que já me acompanha à distância e que certamente gostaria de poder acompanhar essa minha expressão acadêmica, à minha mãe, irmãos e familiares sempre presentes em minha vida que me deram as condições para os primeiros passos nesse planeta.

Aos meus entrevistados Marcos Sorrentino, Michéle Sato, Isabel Cristina de Moura Carvalho, Luiz Marcelo de Carvalho, Philippe Pomier Layrargues, Luiz Afonso Vaz de Figueiredo, Rachel Trajber, Vivianne Amaral, Mônica Pilz Borba, Haydée Torres de Oliveira e José Silva Quintas por me terem gentilmente cedido seu tempo, atenção e saberes preciosos para o enriquecimento da pesquisa.

Aos professores Lúcia da Costa Ferreira, Agueda Bernadete Bitten, Tom Dwyer, Laymert Garcia dos Santos e Leila da Costa Ferreira pelos importantes debates e contribuições compartilhados no exame de qualificação e demais encontros presenciais no IFCH – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Unicamp.

Ao amigo Philippe Layrargues, um agradecimento especial pela escuta atenta e profícua interlocução sempre quando me assolavam as dúvidas sobre a natureza dos processos e particularidades relativas ao campo da educação ambiental. Agradeço também aos amigos Fátima Portilho, Sérgio Tavolaro e Julian Almeida pelos proveitosos estudos e debates acerca da questão ambiental contemporânea.

À querida amiga Michéle Sato que me mostrou a possibilidade de fazer ciência e viver “com paixão”, de temperar razão com poesia facilitando minha familiarização com o universo da educação ambiental.

A todos educadores e educadoras ambientais com quem pude ao longo dos anos compartilhar experiências e questionamentos sobre o campo de atividade e conhecimento comum.

À amiga Naná Celidônio pelo apoio e solidariedade nos momentos difíceis onde confirmamos que o ouro se testa mesmo no fogo.

Aos queridos Malu e Roberto Viana sempre próximos e fraternos, e felizmente reencontrados pelos desígnios do doutorado. À amiga Andréa Moino e à Dra Maria de Lourdes Capacci, mensageiras da saúde, porque me ensinaram que a fragilidade da vida humana oculta uma força que conspira para se afirmar e sobreviver. Aos também queridos Mônica e Francisco Andrade pérolas humanas descobertas nessa mesma caminhada.

Aos tantos amigos inesquecíveis e tão fundamentais em minha existência entre os quais incluo a recém descoberta e querida Sangha sempre inspiradores e mensageiros de ensinamentos valiosos para o trabalho e para a vida.

A todos os mencionados e porventura esquecidos dedico minha sincera gratidão e os frutos desse trabalho.

A Christiana.

INTERSER

“Se você for poeta, verá nitidamente uma nuvem passeando nesta folha de papel. Sem a nuvem, não há chuva. Sem a chuva, as árvores não crescem. Sem as árvores não se pode produzir papel. A nuvem é essencial para a existência do papel. Se a nuvem não está aqui, a folha de papel também não está. Portanto, podemos dizer que a nuvem e o papel “intersão”. Interser é uma palavra que ainda não se encontra no dicionário, mas se combinarmos o radical “inter” com o verbo “ser”, teremos um novo verbo: interser.

Se examinarmos esta folha com maior profundidade, poderemos ver nela o sol. Sem o sol, não há floresta. Na verdade, sem o sol não há vida. Sabemos, assim, que o sol também está na folha de papel. O papel e o sol intersão. E se prosseguirmos em nosso exame, veremos o lenhador que cortou a árvore e a levou à fábrica para ser transformada em papel. E vemos o trigo. Sabemos que o lenhador não pode existir sem seu pão de todo dia. Portanto, o trigo que se transforma em pão também está nessa folha de papel. O pai e a mãe do lenhador também estão aqui. Quando olhamos dessa forma, vemos que sem todas essas coisas, essa folha de papel não teria condição de existir.

Ao olharmos ainda mais fundo, também vemos a nós mesmos nesta folha de papel. Isso não é difícil porque, quando observamos algum objeto, ele faz parte de nossa percepção. Sua mente está aqui, assim como a minha. É possível, portanto, afirmar que tudo está aqui nesta folha de papel. Não conseguimos indicar uma coisa que não esteja nela – o tempo, o espaço, o sol, a nuvem, o rio, o calor. Tudo coexiste nessa folha de papel. É por isso que para mim a palavra interser deveria ser dicionarizada. “Ser” é “interser”. Não podemos simplesmente ser sozinhos e isolados. Temos de interser com tudo o mais. Esta folha de papel é, porque tudo o mais é.

Imagine que tentemos devolver um dos elementos à sua origem. Imagine tentarmos devolver a luz do sol ao sol. Você acha que a folha de papel ainda seria possível? Não, sem o sol, nada poderia existir. Se devolvermos o lenhador à sua mãe, tampouco teremos a folha de papel. O fato é que esta folha de papel é composta apenas de elementos não-papel. Se devolvermos esses elementos que não são papel às suas origens, não haverá papel algum. Sem esses elementos não-papel, como a mente, o lenhador, o sol e assim por diante, não haverá papel. Por mais fina que esta folha seja, tudo o que há no universo está nela”.

Thich Nhat Hanh (poeta e jardineiro vietnamita).

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
1.1 Referencial Teórico Metodológico	14
1.2 Instrumentos de Coleta de Dados.....	18
1.3 Pressupostos ou Questões de Trabalho	20
2. OS ANTECEDENTES DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL	25
2.1 O ambiente como problema social	26
2.1.1 A questão ambiental no plano global.....	26
2.1.2 A questão ambiental no plano nacional.....	30
2.2 O ambiente como debate social.....	35
2.3 O ambiente como movimento social	52
2.3.1 O(s) ambientalismo(s)	62
3. A FORMAÇÃO E A DINÂMICA DO CAMPO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO BRASIL	81
3.1 O surgimento do campo	81
3.2 A institucionalização material e simbólica.....	85
3.3 A dinâmica discursiva.....	103
3.4 A diferenciação das concepções/discursos	124
3.5 O sujeito da educação ambiental.....	142
4. POSSIBILIDADES E LIMITES DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL	161
4.1 As conquistas e possibilidades abertas.....	161
4.2 As dificuldades e os desafios	168
4.3 Dialogando com os desafios, as possibilidades e as tendências da educação ambiental	176
5. CONCLUSÃO.....	189
6. REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA	193
7. APÊNDICE	205

1. INTRODUÇÃO

A educação ambiental é um campo de atividade e de saber constituído, mundial e nacionalmente, nas últimas décadas do século passado com o objetivo de compreender e responder a um conjunto de problemas expressos nas relações que envolvem a sociedade, a educação e o meio ambiente. Seu rápido crescimento e diversificação desencadearam uma multiplicidade de ações e de discursos que despertaram a atenção e o esforço da pesquisa acadêmica interessada em compreender os significados, os motivos, as características e especificidades desse novo campo social.

A presente pesquisa é uma dessas iniciativas de interpretação do campo da educação ambiental no Brasil que procura compreender sua constituição e dinâmica a partir da década de 70 do século passado, quando teve lugar a formação de um campo ambiental no Brasil e foram organizadas as primeiras iniciativas que levaram o nome de educação ambiental, embora o campo tenha ganhado maior impulso e visibilidade social no país na década seguinte.

A educação ambiental apresenta-se como um campo novo e multidimensional ainda insuficientemente explorado em sua complexidade, diversidade, em sua(s) identidade(s) e alcance social.

Observando suas práticas e sua expressão discursiva me ocorreram questões como: Como o campo surgiu e se institucionalizou material e simbolicamente? Como o campo se diferencia internamente? Que concepções pedagógicas, políticas, éticas, epistemológicas e culturais inspiraram e continuam inspirando sua constituição? Quais as características e identidade(s) de seu(s) sujeito(s) social (i)s? Como se formaram historicamente os discursos hegemônicos no interior do campo? Que fatores históricos, políticos e culturais permitiram que as tendências hegemônicas, em determinado momento, atingissem esta condição de predominância? Isto é, que condicionantes orientaram a mudança social do campo? Quais os principais debates e conflitos internos ao campo? Qual a relação do campo da educação ambiental com outros campos correlatos como o campo educacional e o campo ambientalista? E finalmente, quais os principais desafios colocados à expansão e consolidação do campo e quais as possibilidades de superação desses desafios se acham disponíveis?

Esse conjunto de questões compõe o problema que a pesquisa tem por objeto e a elas o trabalho procura responder visando contribuir com o conhecimento já acumulado sobre o tema.

Os motivos que me levaram a definir meu objeto de pesquisa estão relacionados em parte à novidade do campo, à ainda incipiente literatura sobre a temática e, em especial a um conjunto de interpretações simplificadoras sobre a questão ambiental em muitas das propostas de educação ambiental que compõe o campo e participam do debate sobre o tema.

Observava, por exemplo, em meus contatos iniciais com as atividades e os discursos da educação ambiental, uma tendência a tratar indiferenciadamente o campo da educação ambiental. Isto é, apesar da ampla diversidade de concepções políticas, pedagógicas, éticas, epistemológicas e culturais que compõe o campo este tendia a ser tratado como um todo homogêneo e indiferenciado. Então, a pluralidade de modos de conceber e de praticar a educação ambiental parecia reduzida a uma unidade indistinta como se estivessem todos se referindo a um só e único objeto, quando, de fato, se referiam a uma diversidade de formas de concebê-la e de praticá-la.

Para mim essa simples constatação traz implicações e dificuldades para a comunicação das pessoas envolvidas no campo na medida que produz confusões conceituais no debate do tema; reduz a diversidade e complexidade do campo em consideração e produz confusões políticas na medida que não oferece aos educandos e educadores que participam das atividades e programas de educação ambiental a possibilidade de conhecer e de escolher conscientemente a modalidade de educação ambiental, entre as diversas existentes, que melhor atenda a seus interesses e necessidades sociais.

Observava também reducionismos freqüentes nos discursos de educação ambiental que tendiam a tratar a questão ambiental ora como um problema estritamente ecológico ora como um problema técnico, ora como um problema comportamental dos indivíduos, entre outros tantos reducionismos, que incorriam na desconsideração da multidimensionalidade necessária e inerente às relações entre a sociedade e o ambiente. Esses reducionismos resultavam em simplismos, mutilações e disjunções do conjunto de relações entre o campo e suas partes constituintes, como diria Morin. Implicavam igualmente na despolitização do debate e na dissolução dos conteúdos conflitivos que estão na gênese da organização e da mobilização social em torno de problemas ambientais que agridem e põe em risco a qualidade de vida das comunidades.

Por outro lado, importa conhecer o campo da educação ambiental porque ele guarda a potencialidade de promover a reflexão e a problematização das relações entre a sociedade e o meio ambiente e de influir sobre a sensibilidade e a consciência dos indivíduos e coletividades sobre a natureza problemática dessas relações e sobre as mudanças necessárias ao seu direcionamento. Consiste, portanto, em um instrumento, entre outros, portador da capacidade de promover mudanças que forneçam respostas aos desafios ambientais contemporâneos.

Conhecer e compreender o campo da educação ambiental justifica-se, enfim, como uma necessidade fundamental para o desenvolvimento de todas as iniciativas e intervenções relacionadas à temática. É fundamental, por exemplo, para que os educandos e educadores possam optar pela tendência político-pedagógica de educação ambiental que melhor atende às suas necessidades. É indispensável para os educadores envolvidos na elaboração das metodologias pedagógicas necessárias à prática da educação ambiental. É também necessário para os planejadores e formuladores de políticas públicas, para o avanço das redes, das entidades e dos

movimentos da sociedade civil que trabalham a relação entre a educação, a sociedade e o meio ambiente.

Tendo em vista essas definições preliminares o trabalho tem como objetivo geral compreender e caracterizar o campo da educação ambiental no Brasil a partir das principais concepções políticas, pedagógicas, éticas e culturais que inspiraram sua constituição e sua dinâmica ao longo do tempo e têm orientado a prática de seus agentes.

A pesquisa enfatiza a análise da dimensão simbólica/subjetiva do campo, embora também considere a relação desses fatores subjetivos com as condições objetivas e históricas prevaletentes em seu processo de formação. Busca compreender como esses fatores subjetivos e objetivos se cruzaram resultando nas tendências hegemônicas que dominaram o campo ao longo de seu desenvolvimento. Assim, embora a ênfase do estudo recaia sobre a análise de concepções e idéias formadoras do campo, aborda, inevitavelmente, suas dimensões materiais, históricas e institucionais através da análise da conjuntura político-cultural e da constituição dos espaços institucionais que lhe deram visibilidade social.

A interpretação do processo de formação do campo explorará além da diferenciação das concepções políticas, pedagógicas, éticas e culturais que definiram o campo; o seu surgimento e institucionalização material e simbólica; a dinâmica de suas hegemonias discursivas; a caracterização de seu sujeito social e as dificuldades e possibilidades que o campo experimenta em seu processo de legitimação e expansão social.

Trata-se, por conseguinte, de um estudo que reúne características descritivas, analíticas, históricas e críticas para interpretar a formação de um novo campo social procurando mapear suas características e especificidades, discernir e examinar seus elementos constituintes em suas diferenças internas; acompanhar seu desenvolvimento histórico e problematizar suas contradições e conflitos internos.

Meu interesse não é “afirmar verdades” ou levantar provas experimentais que definam o campo da educação ambiental, mas buscar compreender e interpretar como se formou este novo campo social, que características foi assumindo ao longo do tempo, identificar as idéias-força e os valores plurais que o condicionaram, como também as forças e os interesses sociais que disputaram a hegemonia do campo e assumiram seu protagonismo nos diferentes momentos de seu desenvolvimento. Importa também, diferenciar essa diversidade de ideologias, de atores e de práticas sociais que dividem o campo e problematizar o significado e as contradições dos múltiplos discursos que fundamentam suas propostas.

1.1 Referencial Teórico Metodológico

O presente estudo se fundamenta em uma orientação teórico-metodológica plural. Conjuga uma diversidade de referenciais porque acredita que nenhuma teoria ou metodologia isoladamente é capaz de captar e compreender todas as dimensões do campo investigado. Aliás, reconhece, por princípio, que o conhecimento é sempre uma construção aproximativa, relativa e inacabada da realidade que procura iluminar recortes parciais de uma totalidade intangível.

Parte também de um referencial plural porque debruça-se sobre um tema inerentemente complexo que envolve a consideração das múltiplas dimensões biológicas, pedagógicas, sociais, éticas e políticas que compõe o fenômeno da educação ambiental.

Configura-se dentro do marco geral da pesquisa qualitativa que segundo Alves – Mazzotti (2002) se caracteriza pelo fato de seguirem a tradição compreensivo-interpretativa que no contexto das ciências sociais se coloca como modelo alternativo ao positivismo. Segundo essa autora a pesquisa qualitativa reúne um conjunto diverso de tradições que têm em comum a busca da compreensão do significado da ação social que não se apresenta de imediato precisando se desvelado.

Assim, a partir das particularidades da pesquisa realizada, seguimos ao longo do trabalho a orientação de aportes da sociologia compreensiva, da perspectiva histórico-estrutural ou dialética, da teoria dos campos que provêm da obra de Pierre Bourdieu, e da Teoria da complexidade, em especial, a partir de Edgar Morin.

O recurso à tradição compreensivista procura redefinir o papel do sujeito e da subjetividade na construção do conhecimento e capturar o significado que os sujeitos imprimem às suas ações. Na pesquisa em foco damos ênfase especial à compreensão simbólica das concepções éticas, pedagógicas e políticas que têm orientado as práticas de educação e nesse processo procuramos identificar os significados, os valores, os interesses e ideologias que definem as principais concepções de educação que dividem o campo. Trata-se, portanto, de compreender e identificar as construções mentais, os motivos e os sentidos que os atores atribuem às suas ações. A partir da caracterização das principais concepções que dividem o campo faz-se possível diferenciar as principais tendências de uma totalidade que antes parecia homogênea e indistinta como também perceber suas semelhanças, conflitos, complementariedades e possibilidades de cooperação.

Santos refletindo sobre o debate epistemológico das ciências sociais explicita os argumentos que originaram a tradição compreensiva em oposição à tradição positivista:

“O argumento fundamental é que a ação humana é radicalmente subjetiva. O comportamento humano, ao contrário dos fenômenos naturais, não pode ser descrito e muito menos explicado

com base nas suas características exteriores e objetiváveis, uma vez que o mesmo ato externo pode corresponder a sentidos de ação muito diferentes. A ciência social será sempre uma ciência subjetiva e não objetiva como as ciências naturais; tem de compreender os fenômenos sociais a partir das atitudes mentais e do sentido que os agentes conferem às suas ações, para o que é necessário utilizar métodos de investigação e mesmo critérios epistemológicos diferentes dos correntes nas ciências naturais, métodos qualitativos em vez de quantitativos, com vistas à obtenção de um conhecimento intersubjetivo, descritivo e compreensivo, em vez de um conhecimento objetivo, explicativo e nomotético” (SANTOS, 2004, p. 38-9).

Contudo, além de identificar e compreender os significados, os valores e os interesses que orientaram as concepções predominantes no interior do campo da educação ambiental a pesquisa também perguntou como esses significados subjetivos se relacionaram e se legitimaram na totalidade da dinâmica sócio-histórica. Assim, embora tomasse como ponto de partida a análise da dimensão simbólica/subjetiva do campo da EA também procurava compreender como essas dimensões subjetivas se relacionavam com as condições objetivas e históricas prevaletentes em cada momento. Isto é, como essas dimensões subjetivas e objetivas da realidade se cruzaram para constituir o campo e como seu cruzamento resultou nas tendências hegemônicas que orientaram o campo ao longo de seu desenvolvimento.

Portanto, embora a ênfase inicial do estudo recaísse a sobre a análise de concepções e discursos orientadores do campo, considerou, simultaneamente, suas dimensões materiais, históricas e institucionais através da análise da conjuntura político-cultural que presidiu o processo de institucionalização do campo da educação ambiental no Brasil e de sua dinâmica ao longo do tempo. Nesse sentido, procurou-se observar tanto a constituição dos espaços institucionais que deram condições objetivas para o desenvolvimento de iniciativas de educação ambiental quanto à formação simbólica de um saber ambiental capaz de fundamentar e legitimar a existência do campo.

Na construção dessa leitura nos valem de um referencial histórico-estrutural para analisar a interação que associa as dimensões objetivas e subjetivas da realidade, a mudança social, a formação dos processos históricos e a análise dos conflitos e contradições que estão presentes na vida social, em geral, e na dinâmica particular dos campos sociais. Evito, contudo, leituras dialéticas reducionistas que tendem ao dogmatismo e ao determinismo sacrificando a relação dinâmica entre a interação e a estrutura, entre os indivíduos e a sociedade e entre os aspectos objetivos e subjetivos da realidade e a relativa liberdade que os indivíduos têm a seu dispor no decorrer da ação social.

Nessa interpretação dialética do campo social representado pela educação ambiental recorreremos também às formulações de Pierre Bourdieu (2004) e à sua teoria dos campos sociais para caracterizar e interpretar a formação e as relações dinâmicas que governam o universo da educação ambiental.

A noção de campo social definida por Bourdieu (1983) pressupõe um espaço plural de agentes sociais e de posições conceituais e políticas que disputam entre si

a afirmação da interpretação, da cultura, dos valores legítimos e das regras de funcionamento do campo, um conjunto de relações de dominação, de subordinação e de homologia associado a estratégias de conservação ou de subversão da ordem estabelecida dentro do mesmo.

De acordo com o que desenvolvo no corpo do trabalho, o caráter político, diversificado e conflitivo do universo da educação ambiental permite que o compreendamos como um campo social no sentido usado por Bourdieu. Reproduzindo a definição do autor, que menciono adiante no texto, vemos que para ele:

“O campo é o universo social onde pessoas, grupos e instituições que dele participam se definem pelas relações de concorrência e poder que estabelecem entre si, visando à hegemonia simbólica e material sobre esse universo de atividade e de saber. Compreende um conjunto de relações de força, de interesse, de conflito onde se estabelecem alianças, estratégias e investimentos que visam à conquista do objeto em disputa no campo, no caso, o capital simbólico legitimado, fundado sobre atos de conhecimento e de reconhecimento pelo conjunto dos pares concorrentes no interior do campo social. Como qualquer jogo, o campo social possui estrutura própria, dotada de posições determinadas pela distribuição de capital ou de poder específico do campo, objetivos, normas e valores particulares que o orientam. Por ser um espaço concorrencial, o campo pressupõe relações internas assimétricas derivadas da desigual distribuição de poder entre grupos dominantes e dominados. Os dominantes são os que definem o capital social legítimo do campo – objeto de disputa entre seus participantes – e, portanto, as regras do jogo, tendem à ortodoxia e desenvolvem estratégias de conservação; enquanto os dominados tendem à heterodoxia e ao uso de estratégias de subversão da ordem” (BOURDIEU, 1982, 1983, 2004; LOUREIRO, 1995).

Analogamente pode-se dizer que o campo da EA é composto por uma diversidade de atores, grupos e instituições sociais que compartilham, enquanto membros do campo, um núcleo de valores, de normas e características comuns, mas que se diferenciam entre si, por suas concepções sobre a crise ambiental e pelas propostas político-pedagógicas que defendem para abordar os problemas ambientais. Essas concepções ambientais e pedagógicas, por sua vez se fundamentam em interesses e posições políticas diversas que oscilam entre tendências à conservação ou à transformação das relações sociais e das relações que a sociedade mantém com o seu ambiente. Esses diferentes grupos portadores de diferentes projetos político-pedagógicos disputam entre si a hegemonia do campo da EA e a possibilidade de orientá-lo de acordo com sua interpretação e seus interesses como veremos no decorrer da pesquisa.

O outro referencial teórico-metodológico no qual a pesquisa se fundamenta é o paradigma da complexidade desenvolvido, entre outros, por Edgar Morin (1996) como uma crítica e contribuição à fragmentação e simplificação do conhecimento expresso na ciência clássica. Segundo o autor, tanto as transformações verificadas nas próprias ciências da natureza e do homem quanto os emergentes problemas sociais e políticos contemporâneos introduziram o problema da complexidade e a demanda por uma nova epistemologia incluyente e integradora com maior aptidão para lidar com a nova ordem de problemas e questionamentos que a ciência convencional já não conseguia responder. Para Morin:

“O problema da complexidade tornou-se uma exigência social e política vital no nosso século: damos-nos conta de que o pensamento mutilante, isto é, o pensamento que se engana, não porque não tem informação suficiente, mas porque não é capaz de ordenar as informações e os saberes, é um pensamento que conduz a ações mutilantes” (MORIN, 1996, p. 14).

Assim, a partir de uma crítica ao paradigma da ciência convencional que denominou de “paradigma da simplificação” formulou o paradigma da complexidade. Entende, em sua crítica, que o pensamento científico dominante pode ser caracterizado por problemas de: dicotomia entre sujeito e o objeto do conhecimento; dispersão analítica e perda da capacidade de integração; descontextualização e ausência de intercomunicabilidade entre os fenômenos observados e entre as disciplinas; redução da complexidade à simplificação com exclusão de todos os elementos não-mensuráveis (emoções, subjetividade, inconsciente) e imprevisíveis como a incerteza, a desordem e a novidade e a incapacidade de relacionar a unidade e a multiplicidade que resulta na anulação da diversidade (VASCONCELOS, 2002).

A partir dessa crítica, Morin define a complexidade como:

“O que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo, entre o objeto do conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, as partes entre si. Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade” (MORIN, 1999/2000, p. 38).

Em sua formulação da complexidade incorpora um conjunto de noções e processos desconsiderados pela ciência clássica como as idéias de desordem, incerteza, holograma, indissociabilidade entre o sujeito e o objeto do conhecimento, a emergência do novo a partir da interação e recombinação de elementos já existentes, a compreensão dos fenômenos no contexto do qual participam, a retroação dos efeitos sobre as condições geradoras, a intercomunicabilidade entre o todo e as partes e entre as partes entre si, entre outros acréscimos que vieram renovar as fronteiras epistemológicas da ciência clássica e ampliar a capacidade de observação e compreensão da realidade (MORIN, 1996; VASCONCELOS, 2002).

Essa orientação complexa informa a pesquisa em foco na medida em que o próprio tema da educação ambiental já surge como relação que integra a teoria e as práticas educacionais, as relações sociais e as questões ambientais contemporâneas e conjuga, portanto, em seu debate e em sua prática, uma multiplicidade de dimensões pedagógicas, sociais, ecológicas, psicológicas, políticas, ético-filosóficas, culturais, econômicas, tecnológicas e artísticas, entre outras.

Grande parte dos problemas e conflitos vivenciados pela educação ambiental em seu processo de constituição e desenvolvimento se deve justamente às dificuldades provenientes dos saberes e das práticas disciplinares enraizados socialmente e de uma recorrente compreensão dicotômica da realidade que tende a separar o ecológico e o social, o individual e o coletivo, a subjetividade e a objetividade, o

científico e o não-científico, a produção e o consumo, as causas da degradação socioambiental de seus efeitos, as mudanças políticas e as mudanças culturais, a natureza e a cultura, a pedagogia comportamental e a pedagogia política, a tecnologia e a ética, o público e o privado, o disciplinar e o transversal, o local e o global entre outras dicotomias possíveis, todas redutoras da complexidade do fenômeno ambiental e das pedagogias a ele dirigidas.

A proposta de um conhecimento complexo traz, nesse sentido, uma contribuição ao esforço de reintegrar o que está desintegrado, relacionar e refazer os laços perdidos entre saberes e realidades, transpor as fronteiras das práticas disciplinares e retomar o diálogo entre os fragmentos da realidade tornados impermeáveis entre si.

Creio, portanto, que a conjugação das orientações metodológicas compreensivista, dialética, da teoria dos campos sociais e da complexidade perfazem a rede de fundamentos metodológicos que inspiraram a construção da presente pesquisa.

1.2 Instrumentos de Coleta de Dados

Tendo apresentado a concepção teórico-metodológica que orienta a pesquisa, passarei a indicar o conjunto de instrumentos de coleta de dados que permitiram abordar o objeto de estudo e reunir os dados necessários à análise final.

Devo, primeiramente, considerar que a observação do campo da educação ambiental e o diálogo participativo com suas atividades e com as pessoas envolvidas no campo foram meus primeiros instrumentais de trabalho como meios de reconhecimento, exploração e aproximação com o universo da pesquisa.

Desde 1994, quando comecei a organizar meu projeto de pesquisa, freqüentei e participei como observador de diversas modalidades de eventos, regionais, nacionais e internacionais¹ voltados à temática ambiental em geral, e à educação ambiental em particular. Da observação e da participação nos eventos e nos debates do campo pude, à medida que acumulava informações sobre o tema, formular as dúvidas, questionamentos e suposições que me trouxeram ao presente estudo.

Deste contato mais direto com o campo e seus participantes passei à revisão da bibliografia existente, tanto em nível nacional quanto internacional e à crítica dessa produção que me possibilitaram o aprofundamento sobre o tema, a percepção de suas lacunas e o amadurecimento gradual daquilo que pretendia buscar através da

¹ No ano de 2001, participei como bolsista no Programa de Doutorado com Estágio no Exterior –PDEE da CAPES, mais conhecida como bolsa sanduíche. Estive então no King´s College da Universidade de Londres pelo período de três meses, de uma bolsa prevista para doze meses, precocemente interrompida para realizar tratamento de saúde.

pesquisa. Esses questionamentos e dúvidas, resumidamente apresentados na introdução, aparecem de forma mais aprofundada ao longo de todo o trabalho.

São questões sobre a natureza do campo da educação ambiental no Brasil desde sua emergência na década de 70 do século passado, sobre seus processos de institucionalização material e simbólica, sobre as concepções éticas, pedagógicas e políticas que têm orientado as práticas e as propostas de educação ambiental, sobre a diferenciação interna das principais tendências político-pedagógicas que dividem o campo, sobre a identidade do sujeito da educação ambiental e, finalmente, sobre as principais dificuldades e possibilidades que desafiam o avanço deste novo campo de atividade e saber.

Para complementar a pesquisa bibliográfica sobre questões polêmicas que julgava mal resolvidas na literatura e com o intuito de atualizar os dados levantados, realizei trabalho de campo onde entrevistei, de forma semi-estruturada, onze pessoas participantes do universo da educação ambiental e reconhecidas por sua atuação, exclusiva ou simultânea, na universidade, em organizações não-governamentais e em setores governamentais.

A composição da amostra dos informantes não obedeceu a objetivos estatísticos, mas exclusivamente a fins qualitativos de enriquecer a compreensão de certos processos e significados e conhecer o posicionamento e os argumentos dos entrevistados com relação a questões polêmicas no interior do debate do campo. Seguiu, portanto, o padrão de uma escolha intencional onde priorizei critérios como: a duração da experiência ou envolvimento com atividades teóricas ou práticas no campo da educação ambiental, a condição reconhecida de liderança no interior do campo e a capacidade de problematizar e de refletir sobre o processo de constituição do campo da educação ambiental discutindo a ampla diversidade de temas envolvidos nesse processo.

Nesse sentido, escolhi como entrevistados e entrevistei²: Marcos Sorrentino, Michèle Sato, Isabel Cristina de Moura Carvalho, Luiz Marcelo de Carvalho, Philippe Pomier Layrargues, Luiz Afonso Vaz de Figueiredo, Rachel Trajber, Vivianne Amaral, Mônica Pilz Borba, José Silva Quintas e Haydée Torres de Oliveira.

Aqueles que conhecem os entrevistados podem perceber que há no conjunto dos informantes o predomínio de pessoas institucionalmente vinculados à atividade acadêmica nas universidades. Contudo, a própria natureza do campo da educação ambiental tende a favorecer uma múltipla atuação dos profissionais que participam em suas atividades fazendo com que, embora estejam formalmente vinculados à atividade acadêmica tragam em suas biografias e currículos profissionais,

² Devido à opção de alguns entrevistados, as citações das entrevistas ao longo do texto não aparecem identificadas nominalmente.

experiências significativas em organizações da sociedade civil e eventualmente, em alguns casos, também experiências em órgãos governamentais.

Reconheço, entretanto, que se dispusesse de uma equipe mais numerosa e de mais recursos financeiros seria enriquecedor para a pesquisa realizar um maior número de entrevistas com outros informantes que atuam nos órgãos governamentais de meio ambiente ou a eles relacionados e nas organizações não-governamentais.

Outra lacuna que considero como uma falha no planejamento da pesquisa e que só vim a me dar conta no final dos trabalhos, quando já não mais dispunha de tempo hábil para preencher, está na ausência de entrevistas com representantes do ambientalismo e com educadores não vinculados à educação ambiental, com os quais gostaria de explorar o caráter das relações que associam os campos da educação e do ambientalismo ao campo da educação ambiental juntamente com os motivos que, na visão desses representantes, justificam a natureza dessas relações. Essa lacuna, contudo, deverá ser explorada em projetos de pesquisa posteriores que pretendo desenvolver, individual e coletivamente, sobre as relações entre a educação, a sociedade e o ambiente, visando, tanto aprofundar e atualizar os recortes aqui trabalhados, como também novas perspectivas e processos relacionados à temática ora considerada.

1.3 Pressupostos ou Questões de Trabalho

A natureza qualitativa do presente trabalho, voltada mais à problematização e compreensão de significados e processos sociais relativos ao campo da educação ambiental não justifica a formulação de hipóteses formais que buscam verificação. Cabe, entretanto, indicar as suposições acerca da realidade observada que levantei ao longo da construção do projeto de pesquisa e que funcionaram como referências orientadoras de toda a reflexão e trajetória do trabalho.

Entre as principais suposições formuladas figuram, entre outras:

- a) a idéia geral de que a crise ambiental é o sintoma mais visível de uma crise civilizatória multidimensional e não uma mera disfunção sistêmica que pode ser resolvida com soluções paliativas – técnicas, econômicas ou demográficas – sem a renovação mais abrangente dos modelos de conhecimento, de sociedade, de cultura e desenvolvimento;
- b) a compreensão de que o campo da educação ambiental é um campo plural, diverso e diferenciado de tendências político-pedagógicas, éticas e epistemológicas;

- c) o entendimento desse universo como um campo conflituoso e político onde as diversas tendências que o dividem disputam entre si a hegemonia do campo e o privilégio de orientá-lo segundo suas concepções e interesses;
- d) a percepção de que a prática educacional contém um relevante potencial de estimular mudanças sociais, mas não pode mudar tudo como querem alguns. É um instrumento, entre outros, de mudança social dotado de possibilidades e limites;
- e) a suposição de que são muito recorrentes no interior do campo concepções ou discursos conservacionistas e tecnicistas que tendem a reduzir a complexidade da questão ambiental a suas dimensões biológicas ou técnicas;
- f) a percepção de que também são freqüentes no campo compreensões da questão ambiental e das pedagogias a ela dirigidas excessivamente dicotômicas que tendem a utilizar explicações excludentes que se definem como ecológicas “ou” políticas, técnicas “ou” éticas, individualistas “ou” coletivistas, com ênfase no consumo “ou” na produção entre outras dicotomias possíveis em detrimento de outras explicações includentes que procuram integrar isto “e” aquilo;
- g) a suspeita de que os reducionismos observados nos dois itens anteriores podem estar favorecendo a despolitização do debate e uma orientação conservadora no interior do campo que dificulta a superação dos problemas socioambientais vivenciados;
- h) a compreensão de que dada a natureza complexa do objeto de estudo “educação ambiental” e dada a tendência à fragmentação, observada nos itens acima, a problemática da educação ambiental se configura como um campo privilegiado de pesquisa e de ação que exige e favorece o desenvolvimento de novas formas de conhecimento e de práticas complexas e multidimensionais que sejam capazes de integrar a multiplicidade de aspectos envolvidos no tema e os desafios que eles evocam;
- i) a intuição de que a incorporação crítica das dimensões ética e política ao debate da educação ambiental pode favorecer a renovação tanto dos discursos quanto das práticas pedagógicas a eles relacionados.

Como é possível observar, não se trata de hipóteses formais sujeitas à verificação, mas de suposições provisórias e orientadoras que utilizei para dialogar com a realidade do campo numa perspectiva histórica. Naturalmente, que não são suposições rigorosamente originais e autorais, mas como disse, resultantes de minha observação do campo da EA e do diálogo com os autores e atores que nas últimas três décadas têm refletido e atuado sobre a EA ou diretamente como educadores ambientais.

Isto posto, resta apresentar a estrutura geral do trabalho, seus capítulos e seções e o conteúdo que os constitui.

O trabalho foi dividido em três capítulos organizados num encadeamento que tem o objetivo de apresentar: no primeiro deles, o contexto sócio-histórico de emergência do campo da educação ambiental, objeto de investigação da pesquisa; no segundo capítulo, o desenvolvimento geral do campo através do processo de sua institucionalização social e no terceiro e último capítulo à guisa de conclusão traz a problematização das principais dificuldades e possibilidades que o campo experimenta em seu processo de expansão e amadurecimento.

Mais especificamente, o primeiro capítulo recupera os antecedentes históricos que permitiram o surgimento da educação ambiental enquanto campo de atividade e de saber nas últimas três décadas do século XX. Analisa os fatos históricos, internacionais e nacionais, que constituíram uma “questão ambiental” onde antes não havia e desencadearam um novo tipo de consciência ambiental como reação ao conjunto de ameaças infringidas ao ambiente; o debate público desencadeado em torno dessa questão e as reações sociais que levaram à constituição do movimento ambientalista no contexto mundial.

O segundo capítulo compõe o núcleo central do trabalho e dedica-se a análise da formação e da dinâmica do campo da educação ambiental no Brasil. Nele interpreto o surgimento, a institucionalização material e simbólica, a dinâmica discursiva, a diferenciação conceitual, político-pedagógica e ética do campo além de algumas características que formam a identidade do educador ambiental enquanto sujeito coletivo do campo.

O terceiro capítulo problematiza as principais dificuldades e possibilidades que o campo da EA tem enfrentado em seu processo de expansão e amadurecimento. Nele analiso as conquistas realizadas nas últimas décadas e as perspectivas que se apresentam para o futuro ao lado dos problemas que criam obstáculos e desafiam a criatividade, o trabalho e o espírito realizador do coletivo de educadores ambientais. Exploro também nesse capítulo um diálogo que relaciona os problemas e possibilidades experimentadas com as diversas tendências político-pedagógicas que dividem o campo, procurando descobrir potencialidades para uma análise e uma intervenção complexa sobre as relações entre a educação, a sociedade e o ambiente.

“Nenhum problema pode ser resolvido a partir da mesma consciência que o criou. É preciso aprender a ver o mundo renovado”.

Albert Einstein.

2. OS ANTECEDENTES DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A partir da década de 70 do século passado, a educação ambiental - EA³ tornou-se tema de interesse e debate na vida social mundial e brasileira. Certos grupos sociais, que apresentaremos ao longo do texto, passaram a defender a necessidade de sua existência, a oportunidade de refletir sobre ela, de definir seus significados e objetivos e de organizar ações e programas para o seu desenvolvimento.

Ante a perspectiva de uma crise ambiental sem precedentes a educação naturalmente aparecia e era lembrada, nos diversos fóruns de discussão, planejamento e definição de políticas para lidar com o problema ambiental, como um instrumento auxiliar importante na busca de respostas para a crise.

Porque, como, quando e por meio de quem isso aconteceu na vida social brasileira? De onde tudo isso, que hoje conhecemos como “educação ambiental”, emergiu e através de que processos pôde se consolidar ganhando a configuração que hoje conhecemos? Este o objetivo geral do presente trabalho.

Para empreender esta tarefa julgo ser útil começar sondando, a maneira de um arqueólogo, o sítio, os sinais e os motivos que impulsionaram o surgimento de uma consciência e de um discurso ambiental.

Por compreender que a educação ambiental - EA deriva, em última instância, do campo ambiental é que volto o olhar para a formação deste campo, nos planos global e nacional, observando os processos e os caminhos pelos quais o meio ambiente veio a se constituir *como problema, como debate e como movimento social*. Apontar a presença do campo ambiental na gênese da educação ambiental não significa, entretanto, a negação de suas particularidades e de sua relativa autonomia.

A consideração do meio ambiente como problema, como debate e como movimento social, que aqui serve a fins analíticos, em verdade focaliza três perspectivas analíticas interdependentes de um mesmo processo social e histórico no qual a temática ambiental tornou-se objeto de atenção, de interesse e de investigação social. Trata-se, pois, de dar ênfase a aspectos diferentes, mas complementares, de um mesmo fluxo histórico complexo e multidimensional.

O capítulo, nesse sentido, objetiva mapear alguns elementos gerais do processo de emergência e da história recente da educação ambiental - EA que tornaram possível sua constituição como campo de atividade e de saber na segunda metade do século XX. Pretende contextualizar a análise e o leitor,

³ Por ser termo chave no presente trabalho e para efeito de simplificação adotaremos a abreviação EA sempre que nos referirmos à educação ambiental.

preparando-o para observar o principal foco da pesquisa que é o campo da educação ambiental - EA propriamente dito.

Particularmente, trata-se de reconstituir as condições sociais e históricas, os fatos e os debates, os contextos e os movimentos, enfim, a atmosfera cultural que antecedeu, influenciou e abriu caminho para a formação do campo da educação ambiental - EA no país.

2.1 O ambiente como problema social

2.1.1 A questão ambiental no plano global

Início esta reconstituição remetendo à conjunção histórica em que o meio ambiente deixou de ser visto e entendido apenas como habitat social, fonte de recursos naturais e espaço para deposição de resíduos associados à atividade econômica, para ser tratado como problema social que requer atenção, cuidado, reflexão e intervenção por parte da sociedade. A problematização das relações entre a sociedade e o ambiente e a nova consciência daí resultante atribuíram um novo significado e estatuto ao meio ambiente, constituindo uma “*questão ambiental*” onde antes não havia.

De uma maneira simplificada podemos dizer que o meio ambiente tornou-se problemático porque se intensificaram e ampliaram os impactos e o mal-estar, individuais e sociais, provenientes da relação entre a sociedade e o ambiente, porque se acirraram os conflitos pela posse e uso dos bens ambientais, porque se tornou mais visível o potencial predatório do estilo de vida e desenvolvimento ocidental e também porque se aprofundaram a observação, a reflexão, a pesquisa e a divulgação dos problemas socioambientais presentes e futuros.

Numerosos exemplos concretos ilustram a constituição de uma questão ambiental na sociedade contemporânea. Do potencial nuclear mundial, bélico ou pacífico, às modernas técnicas de engenharia genética; dos problemas ambientais globais – mudanças climáticas, perda de biodiversidade, danos à camada de ozônio - às taxas de mortalidade por doenças transmitidas pela água; das guerras patrocinadas ou motivadas pela exploração de recursos naturais aos numerosos contingentes humanos que sobrevivem do lixo. Esse elenco de problemas sociais e ecológicos deixa claro que a questão ambiental não é um fenômeno provisório, mas algo que veio para ficar. São problemas que envolvem as relações entre a sociedade e o ambiente, as relações que os homens estabelecem entre si na vida social, como também as relações dos indivíduos consigo mesmo. Referem-se, portanto, à ocorrência simultânea e interdependente da degradação humana, social e ambiental.

O contexto histórico geral de emergência da questão, do debate e do movimento ambiental conjuga uma tal multiplicidade de fatos e processos éticos,

culturais, econômicos, tecnológicos, sociais, políticos e ecológicos que incorreríamos em reducionismos se tentássemos apontar a exclusividade de um elemento explicativo para a crise ambiental. Creio que a compreensão de fenômenos sociais dessa complexidade recomenda antes uma abordagem pluricausal.

É certo que desde os primórdios da história humana o desenvolvimento social sempre produziu impactos diversos e de variável intensidade sobre o mundo natural. Contudo, nunca o fez de uma maneira tão profunda e abrangente que tornasse plausível cogitar sobre a sobrevivência da espécie humana. Esta possibilidade veio a concretizar-se na segunda metade do século XX, quando a humanidade tornou-se ciente do potencial de destrutividade que acumulara.

Historicamente, as bombas atômicas lançadas sobre o Japão, que marcaram o fim da II Grande Guerra, e os testes nucleares realizados pela União Soviética, Estados Unidos, Grã-Bretanha e França no período do pós-guerra representaram o primeiro problema ambiental global e se transformaram num marco no desenvolvimento da questão ambiental e na história do ambientalismo (WORSTER, 1992; GRÜN, 1996; McCORMICK, 1992).

Todo o contexto da Guerra Fria e do antagonismo entre os Estados Unidos e a União Soviética, subsequente à II Grande Guerra, ao favorecer a corrida armamentista, a repartição geopolítica, econômica e ideológica do mundo estimulou a emergência de movimentos pacifistas, antinucleares e antiimperialistas que estão presentes na formação da cultura ambientalista contemporânea.

A conjuntura econômica mundial do período que sucede a II Guerra, e se prolonga até a década de 1970, foi marcada pelo relativo crescimento e prosperidade dos países capitalistas industrializados, dos países socialistas, e de um seleto grupo de países menos desenvolvidos, entre os quais o Brasil, embora em níveis diferenciados entre esses conjuntos de nações (SINGER, 2001).

Ocorre que esse crescimento do pós-guerra se apoiava num sistema de produção e de consumo e numa matriz tecnológica intensivos no uso de recursos naturais, tidos à época como inesgotáveis. O perfil do modelo de desenvolvimento posto em prática obedecia a uma teoria econômica que não incorporava nem contabilizava os impactos gerados pela produção de mercadorias sobre o ambiente. Os resultados desta equação não tardaram a se revelar sob a forma de degradação social e ecológica crescentes, o que levantou críticas à proposta de desenvolvimento capitalista, ao consumismo inerente a essa opção societária e ao industrialismo praticado igualmente por capitalistas e socialistas. Este, aliás, um dos motivos do lema dos Verdes alemães que diziam não estar nem à direita nem à esquerda, mas à frente. Pretendiam, a partir de uma perspectiva ambientalista, criticar o aparente antagonismo que dividia os dois blocos de poder e oferecer uma alternativa que superasse a ambos (HERCULANO, 1992).

Para McCormick (1992) e O’Riordan (1981), a prosperidade que caracterizou este período, trouxe consigo a preocupação com a continuidade do bem-estar e com a ameaça da escassez, suscitados por um ciclo de crescimento acelerado e descontrolado. A partir dessa constatação esses analistas desenvolvem a hipótese de que os movimentos conservacionistas tendem a se fortalecer historicamente ao final de grandes ciclos de expansão econômica.

Em 1958, o economista norte-americano John Kenneth Galbraith em seu livro “The Affluent Society”, criticava a crença em voga de que todos os problemas sociais podiam ser resolvidos com o aumento da produção econômica. Alertava para as desigualdades sociais presentes, mesmo na sociedade norte-americana e condenava o excessivo consumo materialista. Para o autor, o mero crescimento econômico não era uma condição suficiente para fazer uma sociedade melhor (GALBRAITH APUD McCORMICK, 1992).

Este modelo de crescimento, dominante no ocidente, ao desconsiderar os impactos da atividade econômica sobre o ambiente produzia, além da poluição habitual, acidentes de maior magnitude que, ao serem divulgados, alertavam a opinião pública para o potencial dos novos riscos que ameaçavam a vida social.

É longa a lista de desastres ambientais que causaram a perda de vidas humanas, além de ampla degradação ecossistêmica. Entre os mais conhecidos mundialmente, destacam-se: a poluição do ar da cidade de Londres, em 1952, por vapores tóxicos provenientes do adensamento industrial, que causou a morte de 1600 pessoas; a contaminação por mercúrio da baía de Minamata, no Japão, em 1954, causado pelo despejo de efluentes de uma fábrica de cloro e soda que produziu uma nova doença (Mal de Minamata) que provocava danos neurológicos em homens e animais; o acidente da Usina nuclear de Three Miles Island nos Estados Unidos, em 1979; o acidente de Bhopal, na Índia, em 1984, onde um vazamento de gás venenoso numa indústria química da Union Carbide provocou a morte de mais de 2000 pessoas e afetou outras duzentas mil e o desastre na usina nuclear de Tchernobyl, na Ucrânia, ex-União Soviética, em 1986, onde a explosão de um reator espalhou uma nuvem radioativa que se espalhou por países vizinhos, matou milhares de pessoas em poucos dias e contaminou outros milhões, entre outros eventos menos divulgados. No Brasil, tivemos os casos de Cubatão, onde a intensa poluição gerada pelo complexo industrial ali instalado provocara graves problemas de saúde na população com registro de casos de partos com malformações congênitas, e o acidente nuclear de Goiânia, onde o vazamento radioativo de uma cápsula de césio-137 causou a morte por câncer de crianças e adultos e o aparecimento de tumores cancerígenos em diversas outras pessoas (MINC, 1997; MEC, 1998; DIAS, 1993; BRANCO, 1997).

Estes acidentes, que produziam a destruição humana e ambiental em grande escala e por diversos meios, ao serem publicizados pelos meios de

comunicação nacionais e internacionais contribuíram, embora pela linguagem da catástrofe, para a formação e difusão de uma nova consciência ambiental.

É inegável que o mencionado ciclo de expansão econômica do pós-guerra que conduziu ao surgimento de uma problemática ambiental não seria possível sem a mediação de um acelerado desenvolvimento científico e tecnológico. Por esta razão, cabe destacar o papel que a ciência e a tecnologia desempenharam nesse processo de ambientalização da vida social, tanto negativa quanto positivamente.

Por um lado, a ciência e a tecnologia dominantes ainda não se libertaram de uma concepção de mundo instrumental, dualista e antropocêntrica herdada do racionalismo iluminista. Nesse sentido, embora já se desenvolvam esforços alternativos para criar novas concepções de ciência, de processos produtivos e novos tipos de produtos, parece que o projeto tecnocientífico predominante ainda se orienta no sentido da dominação e do controle da natureza e da sociedade. Ciência e tecnologia são instrumentos eficazes e eficientes se vistos pela ótica de uma racionalidade capitalista, mas não no que se refere a outras considerações éticas de respeito à vida humana e à sustentabilidade dos processos socioambientais. Assim, ao multiplicar os impactos da ação econômica sobre o ambiente, o desenvolvimento tecnológico contribuiu para a formação e para o agravamento da questão ambiental.

É preciso reconhecer, por outro lado, que o desenvolvimento recente da ciência e da tecnologia tem também reflexos positivos sobre a questão ambiental quando promove a legitimação e a divulgação do conhecimento sobre tais problemas e quando produz novas descobertas teóricas ou aplicadas que possam reduzir a dimensão da degradação ambiental.

Exemplos dessas contribuições são, entre outros: a publicação, em 1962, do livro “A Primavera Silenciosa”, da bióloga norte-americana Rachel Carson (1980), que trouxe a público o resultado de sua pesquisa sobre o efeito da contaminação química de pesticidas sobre o ambiente natural e sobre a extinção de certas espécies animais, despertando a consciência e sensibilidade social para os problemas ambientais; os debates desencadeados pelo relatório “Limites do crescimento” (Meadows, 1973), produzido pelo Clube de Roma, em colaboração com cientistas do Massachusetts Institute of Technology – MIT; os avanços introduzidos pelo Programa do Álcool no Brasil na busca de combustíveis alternativos menos poluentes e produzidos a partir de fontes de recursos renováveis, além de tantas outras iniciativas científico-tecnológicas que, direta ou indiretamente, têm contribuído para a proteção ambiental e para a elevação da qualidade da vida humana.

Um último elemento impulsionador da nova problematização da questão ambiental assim como da mobilização social em sua defesa se expressa através do Movimento de Contracultura, que emergiu inicialmente na sociedade norte-americana nos anos 60 do século passado, e se irradiou gradualmente e com

intensidades variáveis, para o restante dos países ocidentais, tanto no norte quanto no sul.

A Contracultura compreendia uma crítica abrangente dos valores e das instituições da sociedade capitalista ocidental – embora tenha posteriormente influenciado também a juventude de países socialistas – rejeitando os valores materialistas e consumistas, o racionalismo inerente ao conhecimento científico, os impactos do industrialismo sobre o ambiente, a ética puritana e do trabalho, a família patriarcal e todas as expressões de autoridade centralizada, a democracia representativa, a guerra e o racismo entre outras realidades que definiam à época a cultura ocidental. Este ideário que se disseminava, prioritariamente, entre grupos de juventude tinha como seus agentes principais o movimento estudantil, o movimento Hippie e Beatnik e a Nova Esquerda que, apesar de se diferenciarem em alguns aspectos, compartilhavam uma profunda insatisfação com o “sistema capitalista ocidental” e com o estilo de vida que dele emanava.

A questão ambiental se vinculava particularmente às idéias e práticas, de setores dentro desse movimento, que se orientavam para a valorização e resgate da natureza como uma reação ao artificialismo da cultura que criticavam. Se tudo que negavam se materializava na vida urbana industrial, a resposta apontava para alternativas que incluíam a redescoberta da natureza.

Apesar da grande variedade de objetivos e de concepções ideológicas internas ao movimento de Contracultura, podem-se enxergar algumas linhas gerais comuns a todas as denominações em torno da defesa da autonomia e da participação de todos os indivíduos na tomada de decisões que afetassem suas vidas e também na crítica radical ao que denominavam “o sistema” entendido como o conjunto de instituições e valores sociais dominantes (HUBER, 1985).

Em linhas gerais, essa conjugação de fatores sociais, econômicos, políticos, tecnológicos, éticos e culturais se articularam na formação de uma consciência ambiental que questionava e problematizava as relações entre a sociedade e o ambiente e promovia a emergência da questão ambiental no mundo ocidental. Naturalmente que o ritmo e a intensidade da ocorrência desses processos nos diversos países é bastante variável, o que veremos ao considerar as particularidades do caso brasileiro.

2.1.2 A questão ambiental no plano nacional.

Para compreender o surgimento da questão ambiental no Brasil é necessário contemplar uma convergência simultânea de condicionantes externos e internos. Se por um lado, exerceram influência sobre a vida brasileira alguns dos mesmos processos que contextualizaram o crescimento de uma consciência ambiental nos países industrializados, por outro lado, concorreu para a

emergência da questão ambiental no país, um conjunto de realidades pré-existent em nossa formação (PÁDUA, 1991; VIOLA, 1987).

Do lado dos condicionantes externos, deve-se considerar: a diversidade dos efeitos da difusão cultural dos fatos, debates e movimentos ambientais que se desenrolaram no plano internacional, veiculados através de múltiplas mídias; o reflexo da ação de instituições internacionais como as organizações não-governamentais e organismos como a Organização das Nações Unidas – ONU e o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID, entre outros, e mesmo de governos de outras nações que através de políticas, conferências, programas científicos, de investimento e cooperação exerceram algum tipo de influência sobre a questão ambiental no Brasil.

Do lado dos condicionantes internos, Pádua, a partir de uma perspectiva histórica, lembra, oportunamente, que “o estigma do desastre ecológico está gravado no próprio nome do Brasil” (PÁDUA, 1991, p.145). Quer dizer, a experiência da degradação ambiental e social nos acompanha desde os primórdios. A condição de colônia de exploração dependente da metrópole portuguesa e do mercado internacional e a sucessão de ciclos econômicos baseados na predação dos recursos naturais condicionaram e deram a medida de nossa constituição histórica como nação. Mais recentemente, a exportação de produtos primários ou industriais para financiar os custos da dívida externa, a abertura aos capitais internacionais e o patenteamento de espécies nativas por multinacionais estrangeiras parecem dar a tônica de nossa história ambiental⁴.

No século XX, o Brasil viveu, a partir de meados da década de 50, um ciclo acelerado de expansão urbano-industrial baseado em um modelo tecnológico predatório que produziu formas diversas e acumulativas de degradação ambiental e social. A concentração da atividade econômica nos centros urbanos; o êxodo rural-urbano que transferiu a maioria da população do país para cidades sem infra-estrutura para recebê-la; o modelo de produção industrial alheio a considerações ambientais; a extrema desigualdade de renda e de oportunidades e a industrialização da agricultura, a partir dos anos 70, com todas suas conseqüências perversas sobre o ambiente natural e social, são alguns dos processos que compõe a realidade socioambiental recente do Brasil. A partir deste quadro geral poderíamos enumerar uma infindável lista de impactos socioambientais decorrentes do modo como as forças econômicas se organizaram no país nas últimas décadas.

Sem dúvida que a problematização do tema ambiental no cenário internacional despertou a sociedade brasileira para problemas que ela já vivenciava internamente, mas o formato que essa questão assumiu aqui refletiu as particularidades de nossa história e de nossa cultura.

⁴ Recentemente a mídia noticiou a proposta feita pelo governo Lula de criar um programa de “exploração sustentável da floresta amazônica” por empresas internacionais..

Quando comparamos o processo de conscientização ambiental no Brasil, nos Estados Unidos e nos países europeus constatamos, por exemplo, que aqui esse processo se deu relativamente mais tarde, deu ênfase a temas diferentes, misturou-se a nossas heranças culturais e se institucionalizou por caminhos diversos, embora também compartilhasse certas temáticas comuns, como é o caso de uma difusão inicial predominante nos setores de classe média (PÁDUA, 1991; VIOLA 1987).

Uma das características centrais da questão ambiental no Brasil está na significativa relação que aqui entrelaça os problemas ambientais e sociais. Necessário considerar que os impactos e riscos ambientais atingem, prioritariamente, os segmentos mais pobres da população, que por sua condição socialmente desfavorável mora nos lugares de maior risco, trabalha em contextos e funções mais expostas ao risco ambiental e tem menores condições e recursos de defesa contra os efeitos danosos dos vários tipos de poluição. Sabemos, por exemplo, das dificuldades que a população de baixa renda tem de dispor de uma nutrição adequada, de ter acesso a atendimento médico, de ter informações sobre os riscos que rondam a vida moderna cotidiana e de mudar o local de sua moradia quando necessário. Também é preciso lembrar que esses setores desfavorecidos da população são justamente os menos escolarizados, com reduzido poder de reivindicação e menor capacidade para se organizar na defesa de seus direitos a uma vida com razoável qualidade (HOGAN, 1994; VIOLA, 1987).

Dessa relação entre o ambiental e o social decorrem algumas características da questão ambiental no Brasil que merecem ser consideradas.

Em primeiro lugar, a urgência da crise social fez com que, num primeiro momento, a questão ambiental fosse entendida como um dilema que contrapunha o social e o ambiental como realidades antagônicas e desvinculadas entre si. Esse argumento, defendido, sobretudo, por certos setores de esquerda, entendia que o problema prioritário do Brasil era a falta de justiça social e que a temática ambiental era supérflua e não nos dizia respeito. Nesse sentido, a questão ambiental era rejeitada como uma ideologia importada que representava um desvio ou alienação de nossos “verdadeiros” problemas. Essa compreensão, que atravessou e ainda cruza o debate ambiental no Brasil, dificultou a formação de alianças significativas entre as entidades ambientalistas e os demais movimentos sociais – sindicatos e centrais de trabalhadores urbanos e rurais, seringueiros, indígenas e mulheres - que só veio a se estabelecer a partir da segunda metade da década de 80, formando o que ficou conhecido como o socioambientalismo. Contribuiu também para essa dissociação entre o social e o ambiental, a excessiva ênfase da militância ambientalista inicial em torno de valores e demandas estritamente ecológicas e a falta de habilidade política em descobrir a convergência entre as agendas ambiental e social (FERREIRA, 1999; VIOLA, 1992).

Essa oposição entre o social e o ambiental que pontuou o debate ambiental e as interpretações da época aparece nas entrevistas realizadas em campo:

“Durante a década de 80, esse era uma boa parte do debate entre o movimento social e o movimento ambiental. Era marcado por essa visão de desconfiança de ambos os lados, mas principalmente do movimento social em relação ao movimento ambiental. Um movimento de classe média, que veio de fora, que não está enraizado no movimento popular e que vem aqui dizer pra nós o que fazer. Cansei de participar de debates com os movimentos sociais em que a questão era essa. Movimentos de favela, movimentos de bairro. No entanto você tem, em um determinado um momento, uma conjuntura muito interessante que vai aproximando esse debate” (entrevista 1).

Pode-se dizer que o amadurecimento da experiência e do debate fez revelar a ambientalistas e membros dos movimentos sociais que as questões social e ambiental não eram antagônicas, mas complementares, e que a degradação que atingia a sociedade e o ambiente eram produzidas por um mesmo modelo de desenvolvimento que, em última instância penalizava, preferencialmente, a qualidade de vida dos mais pobres.

Essa compreensão convergente é mencionada na seqüência do depoimento acima mencionado:

“mas depois do Fórum, a gente pode dizer que esse processo foi positivamente acelerado, no sentido de que você tem os movimentos populares, os movimentos sindicais, por exemplo, os movimentos que têm um corte de classe, que se apóiam, que tem uma estrutura diferente do movimento ambientalista, que não é um movimento de classe, que vão, você vê a CUT que vai incorporando um departamento nacional de meio ambiente, você vai ter os movimentos de atingidos por barragem, você vai ter uma ambientalização das partes de luta dos movimentos de bairro, das associações. Então, esse enraizamento nos movimentos sociais populares de uma agenda ambiental se dá a partir dessa aproximação que vem durante a década de 80 e se acelera na preparação da Conferência do RIO 92, o Fórum Global era constituído sobre esse tripé: movimentos sociais, movimento ambientalista e ONGs [...]” (entrevista 1).

A influência de idéias desenvolvimentistas entre nossas elites dirigentes, e sobre a orientação da política econômica no período do pós-guerra, é outro fator que incidiu sobre a maneira com que a questão ambiental foi tratada no contexto brasileiro. Para o pensamento desenvolvimentista o discurso ambiental representava um obstáculo ao crescimento econômico, tido à época como a resposta a todos os problemas sociais do país. Dessa perspectiva, o alerta ambiental era entendido como um novo artifício dos países ricos para impedir o desenvolvimento dos países mais pobres.

Essa compreensão ficou patente durante a Conferência de Estocolmo, em 1972, durante o governo do General Emílio G. Médici, quando a delegação brasileira liderou a oposição a todas as medidas ambientais que representassem limites à industrialização, chegando ao despropósito de anunciar na mídia impressa dos países industrializados que receberiam de bom grado as plantas

industriais poluentes rejeitadas pela nova legislação ambiental desses países (MAIMON, 1992; DIAS, 1993).

Com a difusão da proposta de Desenvolvimento sustentável, a partir de 1987, quando foi publicado o Relatório Brundtland, foi possível renovar o debate sobre o desenvolvimento e reorientar as concepções maniqueístas que contrapunham desenvolvimento e meio ambiente, em busca de modelos capazes de conciliar a atividade econômica e a proteção ambiental.

Como comenta Guimarães, ficava cada vez mais claro que a dimensão da crise não se reduzia, como à época da Conferência de Estocolmo, a uma questão de como manter limpos os ecossistemas e os recursos dos quais dependem nossa sobrevivência. Uma nova consciência constatava a impossibilidade de contrapor os problemas do meio ambiente e do desenvolvimento simplesmente porque esses problemas eram resultantes do próprio modelo de desenvolvimento posto em prática (GUIMARÃES, 1995).

O contexto político autoritário é outro fator que, ao reduzir internamente a liberdade de expressão, de crítica e de participação social, contribuiu para a forma tardia de surgimento da questão ambiental no país, como também para a reduzida politização do debate ambiental em seus primeiros momentos. Curiosamente, esse mesmo clima repressivo fez com que boa parte dos grupos de esquerda cerceados pelo regime, buscassem canalizar suas atividades através das novas associações e entidades de defesa ambiental.

A reduzida extensão relativa da classe média no conjunto da estrutura social brasileira, os baixos níveis de escolaridade e de informação sobre a temática ambiental da população, as concepções naturalistas de meio ambiente e os limitados níveis de consciência política e cidadã são outros elementos que contribuíram para definir o modo como a questão ambiental se caracterizou no país.

A menção à classe média se justifica porque aqui no Brasil, como nos países industrializados, a problematização do tema e a incorporação da causa ambiental se deram pioneiramente e com maior intensidade, entre os setores de classe média, sobretudo entre os setores jovens mais receptivos às idéias alternativas dos movimentos de contracultura. Isso não significa que a preocupação ambiental não tenha prosperado entre os setores e movimentos populares, mas apenas que nestes últimos a consciência ambiental é um pouco mais tardia e está ligada a motivações e lutas de caráter social.

Nesse sentido, a preocupação ambiental no Brasil não apareceu, a princípio, como um problema de toda a sociedade sendo antes identificada como uma questão de classe média, daqueles que já tinham assegurado as suas necessidades básicas. Seja por argumentos sociais, seja por motivos econômicos, a questão ambiental sofreu resistências no período inicial de sua emergência no contexto nacional. Como mencionei acima, apenas a partir de

meados da década de 80 é que se estabeleceram as primeiras expressões de iniciativas *socioambientais* e novas bases para um pensamento articulado entre o desenvolvimento e o meio ambiente (VIOLA 1987; PÁDUA, 1991).

Por outro lado, a politização dos problemas ambientais, que concebe a qualidade de vida como uma questão de direitos relacionada à cidadania, não só é mais recente, como ainda não atingiu os setores da população com menores níveis de educação política. Entre outros motivos, essa politização é barrada pela dificuldade de entender problemas urbanos e sociais cotidianos relativos a saneamento, saúde pública, favelas, inundações e acidentes de trabalho, entre outros temas, como problemas ambientais. Essa dissociação entre o social e o ambiental também se deve ao predomínio de concepções que confundem meio ambiente e natureza e tendem a ver os problemas ambientais como problemas ecológicos – “*stricto sensu*” – desvinculados da sociedade e da cultura. Nesse caso, porque o próprio conceito de natureza pressupõe a idéia de uma natureza desumanizada.

Evoquei nesta seção alguns elementos que particularizaram a emergência da questão ambiental no Brasil que serão complementados e enriquecidos, nos passos seguintes, quando tratarei da abordagem do meio ambiente como debate e como movimento social. Como indiquei acima, essa abordagem analítica reúne três perspectivas interpretativas de um mesmo processo histórico utilizado para mapear os antecedentes da educação ambiental no Brasil, a partir das condições sócio-históricas de seu surgimento.

2.2 O ambiente como debate social

Tendo focalizado alguns aspectos da formação de uma consciência e de uma questão ambiental passarei a caracterizar, nesta seção, as principais expressões do mesmo processo que o converteram em debate público. Refiro-me ao confronto social entre as diversas interpretações da crise ambiental, em busca de suas possíveis causas e soluções, por uma diversidade de grupos sociais com interesses e visões de mundo contrastantes.

No contexto da presente análise, a perspectiva do debate nos permite focalizar a diversidade de concepções científicas, político-ideológicas e éticas que compõe o que poderíamos chamar de *pensamento ambiental contemporâneo* e compreender as visões de mundo que inspiraram a formação do campo da educação ambiental.

Estou ciente de que, tanto a preocupação com os problemas ambientais, quanto a mobilização social para intervir sobre eles sejam fenômenos já verificados ao longo da história humana. Neste trabalho, entretanto, me aterei à consideração da questão ambiental contemporânea, que surge mundialmente na segunda metade do século XX, no contexto que se segue à II Grande Guerra.

Essa questão ambiental, por sua complexidade inerente e pela multiplicidade de interesses que evoca, tem sido interpretada de diversas formas compondo um vasto painel de posições éticas, políticas e culturais, onde perfila, inclusive, a posição daqueles que questionam se há, de fato, uma questão ambiental a ser considerada. Representa, portanto, um universo político onde os diversos atores e grupos sociais nele envolvidos disputam a hegemonia sobre a interpretação “verdadeira” e sobre as respostas mais adequadas aos problemas ambientais.

Desta forma, desde sua emergência problemática no pós-guerra até os dias de hoje, a questão ambiental tem sido associada a explicações e soluções as mais diversas, que ora enfatizaram um único fator causal, ora um conjunto de fatores explicativos do processo de degradação ambiental. Essa diversidade de diagnósticos e de respostas tem norteado o debate e as ações de uma variedade de setores sociais que compõe o que podemos denominar como movimento ambientalista ou ambientalismo.

As características constitutivas da questão ambiental e sua natureza complexa, política, conflitiva e dinâmica permite que a compreendamos como um campo social no sentido usado por Bourdieu.

Para esse autor o campo é o universo social onde pessoas, grupos e instituições que dele participam se definem pelas relações de concorrência e poder que estabelecem entre si, visando a hegemonia simbólica e material sobre esse universo de atividade e de saber. Compreende um conjunto de relações de força, de interesse, de conflito onde se estabelecem alianças, estratégias e investimentos que visam a conquista do objeto em disputa no campo, no caso, o capital simbólico legitimado, fundado sobre atos de conhecimento e de reconhecimento pelo conjunto dos pares concorrentes no interior do campo social. Como qualquer jogo, o campo social possui estrutura própria, dotada de posições determinadas pela distribuição de capital ou de poder específico do campo, objetivos, normas e valores particulares que o orientam. Por ser um espaço concorrencial, o campo pressupõe relações internas assimétricas derivadas da desigual distribuição de poder entre grupos dominantes e dominados. Os dominantes são os que definem o capital social legítimo do campo – objeto de disputa entre seus participantes – e, portanto, as regras do jogo, tendem à ortodoxia e desenvolvem estratégias de conservação; enquanto os dominados tendem à heterodoxia e ao uso de estratégias de subversão da ordem (BOURDIEU, 1982, 1983, 2004; LOUREIRO, 1995).

Por esta perspectiva podemos explorar a posição dos grupos que dividem o campo, as relações que mantêm entre si, assim como as tendências à reprodução e à transformação da ordem social. A noção de campo social permite igualmente vislumbrar as normas, os valores e objetivos que orientam um dado espaço social, além dos conflitos e das disputas que dão a medida de sua diversidade interna e da dinâmica de forças sociais que o movimentam (BONNEWITZ, 2003).

O campo ambiental nesse sentido é o espaço social composto pelos diversos grupos sociais que constituem o ambientalismo multissetorial, tais como: militantes, grupos comunitário-populares, setores governamentais, não-governamentais, científicos, empresariais, educacionais e religiosos envolvidos, mais ou menos diretamente, com a produção, a definição e a circulação de conhecimentos; com as práticas, os significados, os valores e as normas instituídas; com os debates, as políticas, a gestão, os bens, os serviços e processos produzidos e relacionados com a questão ambiental.

Nesse sentido, Loureiro considera a larga aplicabilidade da noção observando que:

“A análise do campo ambiental permite compreender não só a dinâmica dos conflitos que perpassam os espaços governamentais – como, por exemplo, a formação e a implementação das políticas, a criação das agências do governo encarregadas da proteção ambiental, a evolução do aparato jurídico necessário para garantir as ações públicas de defesa do meio ambiente – mas também os processos inter-relacionados de desenvolvimento do chamado movimento ambientalista na sociedade civil e nos partidos políticos, a expansão dos estudos nos meios acadêmicos e universitários, e ainda a repercussão dos problemas ambientais na imprensa.

Como o “estado das lutas” que mobilizam os diversos grupos, agências ou instituições em torno da defesa do meio ambiente varia historicamente, é possível identificar diferentes momentos de formação e consolidação do campo ambiental no Brasil. E, o que é mais importante, é possível identificar também as diferentes configurações de lutas que surgem nos diversos subcampos ambientais, como, por exemplo, os conflitos entre agências governamentais encarregadas de gestão ambiental, as lutas de diversos grupos ou associações ambientalistas entre si e com o Estado, as disputas entre as diferentes disciplinas universitárias para afirmar sua hegemonia no enfoque dos problemas ambientais” (LOUREIRO, 1995, p. 139-140).

Carvalho também trabalha a noção de campo ambiental referindo-se a ela:

“Como espaço estruturado e estruturante, o campo ambiental inclui uma série de práticas e políticas, pedagógicas, religiosas e culturais, que se organizam de forma mais ou menos instituídas, seja no âmbito do poder público, seja na esfera da organização coletiva dos grupos, associações ou movimentos da sociedade civil; reúne e forma um corpo de militantes, profissionais e especialistas; formula conceitos e adquire visibilidade através de um circuito de publicações, eventos, documentos e posições sobre os temas ambientais” (CARVALHO, 2001, p.19).

Na definição que apresento acima, devido à complexidade do tema, optei por um tratamento ampliado do campo ambiental que inclui todas as categorias hoje reconhecidas como pertencentes ao ambientalismo multissetorial, por considerar que as contribuições e intervenções de todos esses setores agregam ingredientes relevantes ao debate e à dinâmica do campo e auxiliam sua compreensão.

Dryzec (1997) analisa a complexidade dos problemas ambientais a partir de sua tendência à interconectabilidade e à multidimensionalidade. Por se encontrarem na intersecção entre os sistemas ecológicos e os sistemas sociais humanos, ambos ainda insuficientemente conhecidos, os problemas ambientais apresentam uma dupla complexidade que supõe uma rica variedade de elementos constituintes e de interações cruzadas entre eles. Para ele, quanto mais complexa uma realidade, maior o número de explicações plausíveis sobre ela e maior a dificuldade de provar que alguma delas esteja simplesmente certa ou errada.

Como vimos, o debate ambiental comporta uma pluralidade de posições e de argumentos diferenciados. Uma das explicações recorrentes da crise ambiental contemporânea afirma que o crescimento populacional é o fator determinante na produção de impactos ambientais e sugere meios de controle demográfico como a principal resposta ao problema. Por reeditarem a idéia e o temor Malthusiano de que o ritmo de crescimento populacional superaria a capacidade de produção de alimentos, acrescidos agora da preocupação com a disponibilidade de outros recursos naturais, foram denominados Neomalthusianos. Como as maiores taxas relativas de natalidade se concentravam nos países pobres da periferia, estes têm sido considerados como alvo preferencial das recomendações de políticas demográficas. As soluções propostas por esta vertente interpretativa, apontam para os programas de controle da natalidade voluntários ou compulsórios e chegam, em certos intérpretes, a sugerir a suspensão de qualquer forma de ajuda ou financiamento aos países pobres, por parte dos países mais ricos, como um elemento estratégico de contenção demográfica. No debate ambiental, autores como Paul Ehrlich (1968) e Garrett Hardin (1968) foram difusores destacados dessas idéias.

Um outro pólo de explicação da crise ambiental se centrava sobre a tecnologia. Embora reconhecessem o problema do aumento populacional, os representantes desta corrente argumentavam que o crescimento demográfico, registrado nas últimas décadas, não era suficiente para gerar os níveis de poluição verificados. Tampouco achavam que o crescimento da atividade econômica fosse responsável por toda a poluição produzida. Havia para eles uma inadequação tecnológica, um problema relativo ao tipo de tecnologia utilizada e à forma como o crescimento era conduzido. Conseqüentemente, para este grupo, a saída se encontrava no redirecionamento do modelo tecnológico com vistas à geração de novas tecnologias – comumente denominadas de tecnologias limpas ou leves-, de baixo teor poluente e à substituição da matriz energética baseada em recursos não-renováveis por outra matriz com base em recursos renováveis. Para o segmento mais otimista desta corrente a ciência, a tecnologia e a inventividade humana eram plenamente capazes de superar os desafios ambientais (McCORMICK, 1992).

Como disse acima, a tecnologia desempenha um duplo papel no desenvolvimento da crise ambiental, onde é simultaneamente parte do problema e parte da solução.

Compreendo técnicas como “meios para” que podem ser orientados segundo princípios e objetivos diversos. Nesse sentido, a tecnologia é uma construção social que obedece às concepções e aos valores dominantes em uma dada ordem social, podendo servir tanto a finalidades democráticas, distributivas e voltadas ao bem-estar social e à preservação ambiental quanto à fins de dominação e de controle sobre a sociedade e o ambiente.

Portanto, a tecnologia tem um potencial relevante a cumprir no contexto da crise ambiental e social que vivenciamos, desde que se subordine a imperativos éticos democraticamente pactuados.

Considero, entretanto, que a crise experimentada decorre antes do modelo de sociedade adotado e dos interesses e valores que o caracterizam. Os meios tecnológicos utilizados são determinados por este modelo e dele resultantes. A superação da crise, nesse sentido, requer a reforma do modelo social e não apenas uma mudança do padrão tecnológico. Então, embora a tecnologia possa ter uma contribuição importante nesse processo ela dependerá sempre da configuração sócio-econômica, política e ética predominante na sociedade.

Mais recentemente, alguns autores têm chamado atenção para as novas “situações de risco” produzidas pelas modernas tecnologias e para a necessidade de discutir publicamente os aspectos éticos e políticos envolvidos na geração e na aplicação de tecnologia. Consideram que os novos riscos tecnológicos são problemas sérios e complexos demais para serem monopolizados pela comunidade científica e/ou empresarial e defendem a participação da sociedade nos processos de formulação e definição de políticas científicas e tecnológicas, de delimitação dos níveis toleráveis de risco e em todas as situações que envolvem a segurança e o bem-estar público (BECK, 1992; GIDDENS, 2000).

Como já indiquei acima, uma outra linha interpretativa neste debate se expressava através de um amplo pensamento alternativo que se fundamentava numa crítica abrangente da sociedade industrial, tanto capitalista quanto socialista, de seus valores políticos, éticos e culturais. Representam um conjunto de idéias e movimentos herdeiros da contracultura como os movimentos pacifistas, feministas, hippies, estudantis, da nova esquerda, neoespiritualistas, por direitos civis e antinucleares. Embora portadores de particularidades e diferenças entre si, pode-se dizer, em grandes linhas, que compartilhavam uma recusa à “sociedade moderna” associada à idéia de progresso, ao racionalismo tecnocientífico, a um estilo de vida materialista e consumista e a todas as formas de autoritarismo, de política tradicional, de dominação, discriminação e de degradação ambiental. Este vasto ideário alternativo esteve presente na fase de constituição do ambientalismo protagonizado por grupos militantes, tanto no país quanto no exterior, ganhando visibilidade nas iniciativas de comunidades rurais, das agriculturas alternativas, de busca por tecnologias alternativas, de simplicidade voluntária e também no meio urbano em formas de luta que

buscavam denunciar as agressões ao ambiente e a defesa da qualidade de vida humana e não-humana.

Pela ampla diversidade de nuances inscritas nessa vertente do pensamento ambiental fica difícil indicarmos alguma homogeneidade ou predominância de posições. O máximo que podemos adiantar é que entre os alternativos prevalece uma expectativa mais radical de mudança social e uma identidade maior com posições coletivistas sejam elas de origem socialista ou anarquista. Há, além disso, expressivos setores de orientação biocêntrica e espiritualista no interior desta corrente de pensamento, embora também sejam numerosos os que defendem posições antropocêntricas e materialistas como é o caso dos membros da nova esquerda, e dos grupos de ascendência anarquista e socialista.

O lançamento do relatório “Limites do crescimento” (Meadows, 1973), em 1972, produzido por cientistas e técnicos do Massachusetts Institute of Technology – MIT, por encomenda do Clube de Roma, meses antes da Conferência Internacional da ONU sobre Meio Ambiente Humano, realizada em Estocolmo, impulsionou intensamente o debate ambiental com suas previsões catastróficas para a sociedade global. Defendiam uma intervenção drástica que visava desacelerar o ritmo do crescimento econômico praticado à época. O relatório, resumidamente, afirmava que se não se revertissem as tendências vigentes de crescimento populacional, industrialização, produção de alimentos e exaustão de recursos naturais, os limites do crescimento no planeta seriam atingidos em cem anos e a humanidade se depararia com uma crise sem precedentes, que implicaria no declínio súbito e incontrolável da população e da capacidade industrial. Segundo os adeptos dessa tendência a solução estaria na redução dos níveis de crescimento econômico e entre os intérpretes mais radicais se colocava mesmo a proposta de um crescimento zero. Essa perspectiva de redução do crescimento ou de “crescimento zero” polarizou os debates internacionais por um bom período e polarizou as opiniões favoráveis e contra o que ficou conhecido como o Zerismo (McCORMICK, 1992, HERCULANO, 1992).

Para Dryzec esta proposta conjuga elementos de caráter radical com outros pragmáticos. Ela é radical na medida em que se desenvolve em torno da preocupação com os limites de reprodução sistêmica, chegando a afastar a idéia do crescimento econômico exponencial e a apontar para uma redistribuição do poder em nível mundial, já que sugeria uma forte desaceleração do crescimento nos países mais desenvolvidos e um impulso no crescimento dos menos desenvolvidos. É pragmática no sentido de que só vislumbrava soluções nos padrões dados pelo industrialismo vigente, ou seja, nos termos daquilo que já era conhecido, sem a introdução de maiores inovações (DRYZEC, 1997). Pode-se também identificar conteúdos antropocêntricos, mais propensos a uma abordagem materialista do problema, já que o núcleo da proposta gravita em torno do crescimento econômico e da sobrevivência da espécie. Estão, além disso, preocupados com uma resposta social e, portanto, coletivista da questão, embora não no sentido de defesa de uma coletivização da propriedade privada.

Como vimos, o Brasil posicionou-se contrariamente à proposta dos limites do crescimento, liderando na Conferência de Estocolmo a bancada dos países do terceiro mundo que julgavam injusta a idéia de reduzir seus níveis de crescimento, quando os países ricos já tinham degradado a natureza de seus territórios e assegurado para si um padrão elevado de desenvolvimento econômico e social. A despeito dos exageros, reconhecidamente presentes, no relatório do Clube de Roma, o debate ambiental foi reavivado e a opinião pública pôde tomar contato com os fatos, as informações e os argumentos divulgados ao longo de toda a polêmica. De toda forma, o chamado Zerismo influenciou o pensamento e as ações de setores do ambientalismo, embora tenha servido mais ao debate do que à implementação concreta de políticas de desenvolvimento.

O debate e o movimento ambientalista são também herdeiros do pensamento de esquerda que dirige uma crítica abrangente à sociedade e à ética capitalista. No pensamento de esquerda, inclui-se uma diversidade de tendências político-filosóficas que articulam as questões ambiental e social e que são identificados pela literatura pela denominação genérica de Ecosocialismo. Em geral, são pensadores e/ou militantes filiados às tradições socialista marxista, anarquista ou ainda críticos independentes da sociedade industrial.

A introdução desse pensamento de esquerda no debate ambiental agregou contribuições significativas ao iluminar novas dimensões e ênfases sociais, políticas e éticas da crise ambiental que, inicialmente, era tratada segundo uma ótica conservacionista ou preservacionista. Agregou, igualmente, uma perspectiva crítica da sociedade e da ética capitalista e de suas relações com a questão ambiental, como também uma crítica da realidade socioambiental sob os regimes do socialismo real. Diferentemente de outras abordagens monocausais, a crítica, neste caso, se dirigia à totalidade do capitalismo – e em outros casos ao sistema socialista – enquanto sistema de produção econômica, de dominação político-ideológica e cultural e às incompatibilidades desse sistema para realizar uma sociedade capaz de conjugar padrões mínimos de justiça social, participação política, eficiência econômica e sustentabilidade ecológica.

Nessa linha de reflexão foram questionados problemas como: o ideal de crescimento econômico exponencial; a crônica desigualdade social; a exploração do trabalho e a mais-valia; a inadequação tecnológica; a maximização do lucro; a ausência de participação e a burocratização do sistema político; a instrumentalidade da razão tecnocientífica; o mito do progresso; a alienação cultural e do trabalho; a perda do sentido da vida; o consumismo, o desperdício de recursos naturais e a degradação ambiental entre outras questões.

Naturalmente, dada a diversidade de concepções de mundo dentro dessa ampla categoria “pensamento de esquerda” são também variadas as respostas e soluções propostas aos problemas levantados. Para alguns, a resposta estaria na substituição do sistema capitalista pelo socialismo. Para outros, críticos da experiência do socialismo real, tratava-se de construir um novo modelo de

socialismo democrático que fosse capaz de superar a falta de liberdade vivida pelos países do leste europeu além de outros problemas econômicos, gerenciais, tecnológicos e ambientais que o socialismo soviético acabava reproduzindo do modelo capitalista.

Em um de seus textos, Marcuse, apresenta aspectos do discurso marxista sobre as relações entre o capitalismo, a crise ambiental e o projeto socialista. Diz ele:

“a lógica ecológica é a negação pura e simples da lógica capitalista; não se pode salvar a terra dentro do quadro do capitalismo[...]a restauração da terra como meio ambiente humano não é apenas uma idéia romântica, estética, poética, que só diz respeito a privilegiados: é uma questão de sobrevivência... é indispensável mudar de modo de produção e consumo, abandonar a indústria da guerra, do desperdício, de gadgets e substituí-los pela produção de objetos e serviços necessários a uma vida de trabalho reduzido, de trabalho criador, de gosto pela vida... o objetivo é sempre o bem-, porém um bem-estar que não se define por um consumo cada vez maior, pelo preço de um trabalho cada vez mais intenso, mas pela conquista de uma vida livre do medo, da escravidão do salário, da violência, do mau cheiro, do barulho infernal do nosso mundo industrial capitalista. Não se trata de converter a abominação em beleza, de esconder a miséria, de desodorizar o mau cheiro, de florir as prisões, os bancos, as fábricas; não se trata de purificar a sociedade existente, mas de a substituir...a verdadeira ecologia vai dar um combate militante por uma política socialista” (MARCUSE APUD MANSOLT, 1979, p.78-79).

Os ecologistas ligados à tradição anarquista compartilham com os socialistas da maior parte da crítica ao capitalismo, acima mencionada, embora se diferenciem em algumas particularidades, como é o caso da negação a todo tipo de autoridade e hierarquia política, especialmente a representada pelo Estado. Sua concepção de mudança social centra-se justamente na superação das relações de poder hierárquicas e na busca de novos modelos autogestionários de comunidade e economia. Apesar de apresentarem uma grande diversidade de posições políticas e éticas associam em seu discurso a defesa da autogestão, da autonomia, da ação política direta, da auto-suficiência, da organização descentralizada e de pequena escala, do não-consumo, do pacifismo e do comunitarismo. Filosoficamente definem-se principalmente como humanistas, embora haja setores que se aproximam, em alguns aspectos, de concepções biocêntricas. Algumas correntes do Ecologismo social, de forte influência anarquista, centram sua crítica sobre a sociedade industrial e estendem, também ao comunismo, algumas das críticas dirigidas ao capitalismo, procurando se diferenciar de ambos e da destrutividade socioambiental a eles atribuída. Em geral, essas vertentes esquerdistas do ambientalismo são coletivistas, radicais e materialistas (HERCULANO, 1992; PEPPER, 1997).

No outro pólo do debate, se situa o que poderíamos chamar de Ecocapitalismo, uma vertente interpretativa da crise ambiental que se caracteriza por posições individualistas, antropocêntricas, reformistas e pragmáticas. De modo geral, entendem os problemas ambientais como efeitos colaterais do crescimento econômico que podem ser corrigidos no interior do próprio sistema

capitalista. Para eles, a inventividade e capacidade de renovação do capitalismo é tal que dispensa mudanças mais profundas ou sistêmicas. Apontam, sobretudo, para ajustes nos níveis de crescimento demográfico, na pesquisa e geração de tecnologias limpas, na mudança de comportamentos individuais e nos padrões de consumo, na elaboração de leis e normas ambientais e na cooperação do público. Em geral, defendem o enfoque de mercado e o livre jogo entre produtores e consumidores, como capaz de promover o estabelecimento de uma sociedade sustentável. Têm a livre iniciativa como principal agente de sua ação, mas não dispensam o papel coadjuvante do Estado, através das políticas públicas, para realizar seus objetivos de “ecologização da economia”. O Ecocapitalismo caracteriza-se por ser pragmático, sem influências utópicas, e por um egoísmo excludente desvinculado de quaisquer considerações sociais.

O Ecotecnicismo, discutido acima, pode ser classificado como uma variante do ecocapitalismo já que compartilha com este último o otimismo e a crença reducionista de que o desenvolvimento científico-técnico é capaz de superar os desafios colocados pela questão ambiental. No cenário atual, pode-se dizer que o ambientalismo capitalista ou de mercado ocupa a posição econômica e politicamente dominante dentro do ambientalismo global.

Segundo Herculano (1992), por se apoiarem no suposto de que o crescimento, a tecnologia e o progresso são remédios universais para todos os males, o Ecocapitalismo chega a propor que os problemas socioambientais não são produto do modelo de crescimento capitalista, mas inversamente, de sua insuficiência. Por esta ótica, entendem que ao incentivar o crescimento econômico e o desenvolvimento tecnológico, o sistema capitalista resolverá por extensão os problemas ambientais e sociais dos países menos desenvolvidos.

A análise do Ecocapitalismo pode ser desdobrada em variantes como as que se expressam nos discursos do Desenvolvimento sustentável e da Modernização ecológica. Esses dois discursos, embora apresentem algumas inovações em relação às interpretações iniciais do ambientalismo capitalista são provenientes da mesma matriz político-ideológica e ética.

A proposta de Desenvolvimento sustentável, que ganhou maior visibilidade com a divulgação, em 1987, do relatório “Nosso Futuro Comum”, realizado pela Comissão Brundtlandt (CMMAD, 1988) da ONU, deu uma nova direção ao debate socioambiental. Pode-se dizer que ainda é hoje o discurso mundialmente dominante com relação à questão ambiental. E isto porque conseguiu integrar numa mesma proposta um conjunto de questões que antes eram tratadas, ora isoladamente, ora como termos em conflito. Assim, desenvolvimento e degradação ambiental, problemas ambientais globais, população, tecnologia e energia, visão de futuro, pobreza, justiça social e relações norte-sul, entre outros, são temas discutidos e articulados numa mesma estratégia de desenvolvimento (DRYZEC, 1997).

Pode-se dizer, que a noção de Desenvolvimento sustentável emergiu do reconhecimento da insustentabilidade ambiental, social, econômica e política do modelo de desenvolvimento capitalista posto em prática e difundido para o mundo não desenvolvido, desde o pós-guerra. São múltiplos os sinais de que as experiências de desenvolvimento, tanto no norte quanto no sul, têm produzido mais problemas do que soluções e, que, muitos desses problemas se aproximam ou já ultrapassaram seu limite de reversibilidade. As evidências dessa realidade emergem nas diversas expressões da degradação ambiental, da desigualdade social e econômica intra e internacional e da inadequação dos padrões tecnológicos, energéticos e de consumo. As múltiplas crises ecológica, social, econômica, ética e cultural são os grandes argumentos que justificam a busca de novas respostas para renovar as relações entre a sociedade e o meio ambiente.

Partindo deste contexto de esgotamento plural dos estilos de desenvolvimento vigentes, a Comissão Bruntlandt procurou avaliar, integradamente, as relações críticas entre o meio ambiente e o desenvolvimento por entender que os problemas ambientais são, não apenas decorrentes da dinâmica do desenvolvimento, como também condicionam o tipo de desenvolvimento possível numa dada conjuntura. A proposta de Desenvolvimento sustentável, portanto, difere e avança sobre as propostas formuladas na Conferência de Estocolmo, em 1972, que tinham um caráter mais técnico e limitado se concentrando na busca de ajustes pontuais e soluções tecnológicas para os problemas de poluição industrial, expansão urbana e demográfica que retardavam o crescimento econômico (GUIMARÃES, 1991).

O Desenvolvimento sustentável propõe, nesse sentido, uma abordagem multidimensional de desenvolvimento que busca integrar, ao menos em tese, o conjunto de aspectos econômicos, ecológicos, sociais, políticos e culturais que compõe a vida social. Por essa perspectiva, procura conjugar numa mesma estratégia de desenvolvimento questões relativas à preservação ambiental, ao crescimento econômico, à desigualdade, justiça e participação social, à dívida externa, às relações norte-sul, à tecnologia, energia e população, globalização e cooperação internacional.

Como se pode ver, trata-se de uma proposta ambiciosa que tem sido objeto de interpretações e críticas diversas a começar pela questão de como tornar real esse discurso de sustentabilidade no contexto de uma sociedade capitalista hegemônica pelo mercado.⁵

Apesar dos avanços no diagnóstico da crise ambiental e social, a noção de desenvolvimento sustentável, apresentada pela Comissão Bruntlandt, resultou ambígua e polissêmica e instaurou uma disputa social sobre a significação da sustentabilidade e sobre a melhor forma de atingi-la. E, embora formulasse teoricamente uma compreensão integrada dos problemas sociais

⁵ Para uma análise mais detalhada do discurso do desenvolvimento sustentável ver DRYSEK (1997) e LIMA (1997 e 2003).

contemporâneos, não deixava claro os meios objetivos para transformar o discurso da sustentabilidade em realização.

Analisando o discurso da sustentabilidade Drysek concorda que:

“sua principal realização foi combinar sistematicamente um conjunto de questões que tem freqüentemente sido abordados isoladamente, ou ao menos como concorrentes: desenvolvimento (especialmente dos países do terceiro mundo) questões ambientais globais, população, paz, segurança e justiça social tanto intra quanto extrageracional. Esta visão era sedutora, embora como já observei, Brundtland não avançou o suficiente para demonstrar a viabilidade dessa visão ou indicar os passos práticos necessários à sua realização” (DRYSEK, 1997, p. 126, tradução nossa).

O mesmo autor acrescenta que, num cenário de transnacionalização do capitalismo submetido aos imperativos do mercado livre, da mobilização do capital e de governos comprometidos com políticas de privatização, o discurso do desenvolvimento sustentável só poderia obter sucesso se conseguisse demonstrar que a conservação ambiental era capaz de promover o crescimento dos negócios e da economia e não apenas que estes valores antagônicos podiam ser reconciliados (IDEM, 1997).

Este é exatamente o apelo da Teoria da Modernização ecológica, uma versão mais elaborada e pragmática do discurso do desenvolvimento sustentável, formulado por um grupo de cientistas sociais de países centrais como a Suécia, a Alemanha, a Holanda, a Noruega e o Japão. A Teoria da Modernização ecológica, ao refinar a proposta do Desenvolvimento sustentável, se apresenta hoje como o discurso de maior aceitação internacional entre os países e corporações de vanguarda do Ecocapitalismo, embora não tenha ainda a mesma penetração global que fez do Desenvolvimento sustentável a referência hegemônica no debate ambiental.

Resumidamente, a Modernização ecológica pode ser entendida como uma proposta de reestruturação da economia política do capitalismo que se esforça em demonstrar a compatibilidade entre o crescimento econômico e a proteção ambiental e a possibilidade de enfrentar a crise ambiental dentro dos marcos da ordem capitalista. Mais que isso, entende o desafio ambiental como um estímulo para renovar o capitalismo, tornando a economia mais eficiente e capaz de elevar a produtividade e a lucratividade, enquanto reduz o consumo de recursos naturais e a produção de resíduos industriais.

O conjunto de reformas propostas pela Modernização ecológica envolve mudanças econômicas, político-institucionais, tecnológicas e culturais e propõe uma elevada cooperação e intervenção coordenada de todos os setores sociais envolvidos na gestão de políticas econômicas e ambientais como o Estado, as empresas, a pesquisa científica, os sindicatos e, ao menos, parte do movimento ambiental e da opinião pública. Neste ponto reside o maior desafio para a implementação das estratégias da Modernização ecológica, já que a competitividade, o imediatismo e o ambiente conflitivo característicos do

liberalismo se colocam como obstáculos reais à sua implementação. Este também é o motivo pelo qual as experiências mais bem sucedidas de Modernização ecológica tenham se verificado em países ricos e corporativos, onde o sistema político-econômico é predominantemente pautado por relações de consenso como a Noruega, a Holanda, o Japão, a Alemanha e a Suécia, e menos em países de perfil mais competitivo como é o caso dos Estados Unidos e da Grã-Bretanha.

As críticas mais comuns às idéias da Modernização ecológica são de que suas propostas dão ênfase especial aos aspectos econômicos e tecnológicos da sustentabilidade em detrimento de suas dimensões social, política e ética. Na mesma direção, critica-se o fato de que a aposta nas relações de consenso e de cooperação tende a subestimar as relações de desigualdade e de conflito que caracterizam a sociedade capitalista. Além disso, a crença nos poderes da tecnologia faz com que seus defensores tendam a desconsiderar os limites das respostas científicas e tecnológicas à crise socioambiental e, conseqüentemente, as possibilidades de expansão dessa proposta modernizadora (BLOWERS, 1997).

Um dos pontos vulneráveis apontados pela crítica é sua aplicabilidade restrita ao contexto particular de alguns países desenvolvidos, como vimos acima, ficando de fora a possibilidade de estender a proposta aos países em desenvolvimento. Mais que isso, pode-se dizer que a renovação tecnológica e industrial realizada pelos países ricos só se fez possível com a transferência das linhas de produção mais pesadas e poluentes para os países pobres. Curiosamente, entretanto, apesar de o pacote da Modernização ecológica não ser compatível com o arranjo social, econômico e político-institucional dos países periféricos, o discurso da Modernização ecológica tem sido exportado nos projetos de expansão global das corporações multinacionais e nas políticas dos organismos multilaterais. Podemos observar suas influências em todas as iniciativas que se esforçam em demonstrar a “perfeita compatibilidade” entre o crescimento econômico e a preservação ambiental no contexto do capitalismo, como é o caso da introdução de tecnologias poupadoras de recursos naturais e de redutoras de resíduos industriais, na defesa do consumo verde, nas normas/selos de padronização ecológica, assim como nos argumentos que vêm na ecologização da produção, na introdução de tecnologias limpas e na internalização econômica das externalidades ambientais a superação definitiva da crise ambiental.

Para os ambientalistas críticos, a Modernização ecológica é um discurso de legitimação da economia capitalista que reduz a crise ambiental a seus componentes tecno-produtivos e propõe um conjunto de ajustes econômicos, demográficos e tecnológicos para assegurar que o sistema político-econômico permaneça inalterado. Para seus advogados é uma demonstração do dinamismo e inventividade da economia capitalista diante dos obstáculos e críticas que se lhe apresentam historicamente.

Em minha opinião, é forçoso reconhecer a capacidade de renovação do capitalismo diante das crises que são inerentes à sua constituição, entretanto, para dizer o quanto as respostas que ele oferece respondem, de fato, aos desafios colocados, vai depender do que se entende por crise ambiental. Isto é, se entendemos por crise ambiental apenas a geração excessiva de poluição e a tendência gradual ao esgotamento dos recursos naturais, teremos uma leitura que vê a crise como o resultado dos efeitos colaterais do processo de crescimento econômico. Nesse caso, meros ajustamentos econômicos, tecnológicos e demográficos seriam suficientes para superar o problema. Contudo, isso deixaria de lado todas as demais conseqüências sociais, políticas, éticas e culturais que se expressam, por exemplo, na desigualdade social, na desigualdade dos riscos tecnológicos que afetam pobres e ricos, na desigualdade de acesso aos recursos naturais, na falta de participação dos menos favorecidos nas políticas de desenvolvimento, nas escolhas tecnológicas postas em prática, nos estilos de vida e de consumo, na alienação do trabalho e da vida, na exclusão, violência e destrutividade social, na contraprodutividade sistêmica e na perda do sentido da vida. Quero dizer, se consideramos a crise ambiental como parte da sintomatologia de uma crise civilizatória maior está evidente que não basta incorporar à economia os custos da degradação ambiental, controlar a natalidade e “filtrar tecnologicamente” os fluxos de poluição e de resíduos industriais. E isso porque a complexidade e multidimensionalidade inerentes à problemática ambiental não permitem reduzi-la a explicações economicistas ou tecnicistas.

Beck, refletindo sobre a produção contemporânea de riscos globais classifica três tipos principais de riscos: a destruição ecológica condicionada pela riqueza e pelos riscos técnico-industriais; a destruição ecológica condicionada pela pobreza e os riscos das armas de alto poder destrutivo.

Sobre a degradação relativa à pobreza concorda com o Relatório Brundtland que a destruição ambiental provém, tanto do crescimento moderno, quanto da pobreza decorrente desse crescimento. Nesse sentido, faz suas as palavras do relatório, ao afirmar que “a desigualdade é o problema ambiental mais importante do planeta; é também seu maior problema no rumo do “desenvolvimento”(BECK, 1999, p.80).

Comenta ainda, a diferenciação proposta por Michael Zurn entre a degradação proveniente do bem-estar, da degradação resultante da pobreza, ao ponderar que:

“enquanto muitos dos danos ecológicos condicionados pela riqueza são o produto da externalização dos custos de produção, no caso dos danos ecológicos condicionados pela pobreza trata-se de uma autodestruição dos pobres que tem efeitos colaterais para os ricos. Em outras palavras: as destruições ambientais condicionadas pela riqueza se distribuem de maneira equânime pelo globo, enquanto as destruições ambientais condicionadas pela pobreza incidem sob uma mesma e única região e se internacionalizam a médio prazo sob a forma de efeitos colaterais” (ZURN APUD BECK, 1999, p. 80-81).

Ilustra a degradação da riqueza com processos que incluem a destruição da camada de ozônio, o efeito estufa, além das conseqüências imprevisíveis e incalculáveis da manipulação genética e do transplante de órgãos e a degradação condicionada pela pobreza com os casos de desmatamento das florestas tropicais motivados por questões de sobrevivência e o uso de tecnologias ultrapassadas – indústrias químicas e atômicas - com potencial de produzir danos à vida e ao ambiente, sem que os países disponham de meios políticos e institucionais de impedir os eventuais impactos destrutivos.

Assim, por modos diretos ou indiretos, as diversas dimensões da relação entre desenvolvimento e o ambiente se interconectam e interinfluenciam constante e intensamente no contexto do mundo globalizado, tornando impossível qualquer pretensão de apreendê-las separadamente, sem o recurso a uma abordagem complexa.

A Ecologia Profunda (Deep Ecology) é outra vertente inovadora no debate ambiental do século XX. Para seus adeptos, a atual crise ambiental é a materialização sócio-cultural de uma concepção antropocêntrica e utilitária de mundo, que elegeu os valores humanos como a referência central de todos os juízos e reduziu toda a vida não-humana a meros recursos a serviço das utilidades e desejos humanos. Segundo essa concepção, toda a vida humana e não-humana provém da mesma origem biológica e essa herança biológica comum não justifica a pretensa superioridade humana sobre os demais seres, nem o direito de julgá-los e explorá-los segundo seus desígnios.

Defendem, portanto, a substituição da cosmovisão dualista, predominante na cultura ocidental, por uma outra compreensão monista e holística, que entende o fenômeno vivo como uma unidade sistêmica, onde a natureza e suas leis funcionam como princípios norteadores. Essa concepção de mundo pressupõe o reconhecimento de uma unidade fundamental entre a sociedade e a natureza, a necessidade de uma relação de respeito e cooperação entre eles e uma transformação gradual das atitudes, valores e estilos de vida, individuais e sociais nessa direção (PEPPER, 1997).

Do ponto de vista pragmático são favoráveis ao controle da população, à gestão descentralizada, à intervenções de pequena escala sobre a realidade e à organização de comunidades regionais auto-suficientes.

Valorizam a diversidade biológica, cultural e ideológica, a autonomia de todos os seres, as relações de cooperação e de consenso, a não-violência, os saberes intuitivo e emocional, as culturas tradicionais, a simplicidade e uma visão ética e espiritual da existência (IDEM, 1997).

As características gerais dessa interpretação da crise ambiental permitem que a consideremos como ecocêntrica, radical e espiritualista. Como tendência de pensamento que comporta divisões internas, é possível que encontremos em seu meio, tanto subtendências preocupadas com a questão social e favoráveis a

soluções coletivistas dos problemas socioambientais, quanto outros grupos mais afeitos a compreensões mais individualistas, por acreditarem que as mudanças ambientais se iniciam nos processos de conscientização e de mudanças de comportamento e de atitudes individuais.

As principais críticas dirigidas aos adeptos da Ecologia Profunda apontam para o caráter de suas posições políticas e filosóficas.

Politicamente são considerados ingênuos, por conceberem que as mudanças individuais de valores, atitudes e estilos de vida possam se constituir como o motor das mudanças sociais. Para seus críticos – em geral filiados a ideologias de esquerda – não é possível confrontar os poderes institucionais encarnados no Estado e nas grandes corporações através de mudanças comportamentais individuais. Na mesma direção vão as críticas às propostas de descentralização social e de organização de comunidades biorregionais que, segundo seus críticos, não apresentam uma política realista que indique como essas mudanças serão construídas na prática.

São igualmente criticadas, como posições conservadoras dos ecologistas profundos, a valorização de culturas tradicionais, a transposição de modelos biológicos para a compreensão da sociedade, a falta de problematização dos conflitos e das desigualdades sociais. Para certos observadores, o radicalismo de alguns destes argumentos chega a se assemelhar ao biologismo utilizado por ideologias fascistas que ao longo da história já produziram discursos ecológicos (IDEM, 1997).

Filosoficamente, as críticas e polêmicas são endereçadas principalmente às concepções anti-humanistas e à atribuição de valor e direitos à natureza não-humana.

Há, enfim, no debate ambiental a posição extrema daqueles que questionam se, de fato, o que se convencionou chamar de questão ou crise ambiental é realmente uma questão. Argumentam que os problemas ambientais não têm bases objetivas reais, sendo antes uma criação ou construção social alimentada por discursos e jogos de poder elaborados por ambientalistas, setores científicos e midiáticos supostamente interessados em legitimá-los. Esta perspectiva do construtivismo social foi introduzida no debate pela sociologia ambiental e chama a atenção para a influência que as representações que formulamos sobre o meio ambiente produzem sobre o que definimos como problema, realidade ou crise ambiental.

Neste debate sobressaem-se as posições discordantes do construtivismo social extremado e do realismo.

O construtivismo social extremado analisa a relação sociedade-natureza enfatizando a determinação do mundo social sobre a natureza e é cético sobre as propriedades objetivas e os poderes causais da natureza.

O realismo, por sua vez, reconhece que na relação sociedade-natureza a natureza é socialmente mediada, mas tem propriedades objetivas e poderes causais independentes da sociedade (MARTELL, 1994).

Dito de outra maneira, o construtivismo social extremado argumenta que a questão ambiental é pura construção social, produto de discursos e jogos de poder que não têm lastro em processos materiais reais. O realismo, ao contrário, compreende que, embora nossa relação com a natureza seja socialmente mediada, a natureza possui processos e mecanismos causais reais que existem independentemente de nossa compreensão e construções teóricas. Assim, para os construtivistas extremados a questão ambiental se resume a uma construção social enquanto para os realistas a questão ambiental é o resultado de uma conjugação de processos que dependem tanto de contingências sociais quanto de condições naturais objetivas.

Para Dickens (1996), parte deste debate foi motivado pelas diferentes visões de mundo que separam o trabalho de cientistas naturais e ecologistas das tradições dos cientistas sociais e tendem a atribuir uma ênfase explicativa mais forte para os fatores sociais ou para os fatores naturais. Para este autor, sociedade e natureza não são completamente independentes, mas estão mutuamente ligadas por um relacionamento dialético constitutivo. Entende que o problema conceitual é que a sociologia muitas vezes ignora a dialética sociedade-natureza ou vê essa relação como se fora de mão única, com os processos sociais constituindo o meio ambiente e atribuindo muito pouca atenção à causalidade natural. Os ecologistas, inversamente, são focalizados em uma determinação unilinear da natureza sobre a sociedade, esquecendo ou desconsiderando a relação inversa.

Pode-se, analogamente, perceber neste debate uma contraposição entre argumentos originados em perspectivas antropocêntricas e ecocêntricas.

Este debate, introduzido pela sociologia ambiental, adquire importância à medida que permite entrever o quanto as representações - ou construções sociais - dos problemas ambientais condicionam o modo como os indivíduos percebem, compreendem e reagem a esses problemas. Se adicionarmos a esse raciocínio a idéia de que mesmo as representações científicas da realidade não são neutras, mas interessadas, teremos uma idéia da necessidade do pensamento crítico e da prática do questionamento de “verdades” veiculadas, tanto pelo senso comum, quanto pelo saber científico.

Seguindo esse raciocínio podemos concluir que tendemos a assumir atitudes e a orientar nossas ações de acordo com as construções sociais/representações que nos são disponíveis e, entre essas, aquelas que julgamos mais consistentes. Assim, se entendemos os problemas ambientais como questões técnicas ou políticas, naturais ou sociais, públicas ou privadas,

individuais ou coletivas essa será a direção que adotaremos em nossas decisões e comportamentos sobre o assunto.

O mesmo processo se tornará mais complexo quando precisarmos decidir sobre temas que não dominamos, seja porque fogem à nossa compreensão seja porque exigem interpretação científica especializada, como é o caso, por exemplo, dos alimentos transgênicos e dos tratamentos médicos à base de hormônios, sobre os quais não existe um consenso formado, mas um debate povoado de incertezas. Nesse caso, a que construções sociais devemos obedecer?

Problematizando o assunto, num contexto social povoado por riscos e incertezas, Giddens considera que:

“A ciência e a tecnologia costumavam ser vistas como alheias à política, mas essa visão se tornou obsoleta... A tomada de decisão nesses contextos não pode ser deixada aos “especialistas”, mas tem de envolver políticos e cidadãos. Em suma, ciência e tecnologia não podem ficar alheias ao processo democrático. Não se pode esperar que os especialistas saibam automaticamente o que é bom para nós, tampouco podem eles sempre nos fornecer verdades inquestionáveis; eles deveriam ser convocados para justificar suas conclusões e planos de ação diante do escrutínio público” (GIDDENS, 1999, p. 68-69).

Dickens (1996) também reconhece a importância teórica e política deste debate porque ele revela como as concepções históricas sobre a natureza e a cultura foram abordadas dualística e hierarquicamente, servindo não apenas ao controle e dominação da própria natureza, como também de todos os grupos e seres associados e/ou classificados como parte do mundo natural como é o caso das mulheres, das crianças, dos indígenas, dos grupos étnicos não-brancos e de outras espécies não-humanas.

Concordo, pois, com a posição dos realistas de que nosso conhecimento é uma construção social, mas é uma construção também dependente de propriedades objetivas existentes na natureza. Ou seja, não há dúvida de que a compreensão da natureza é socialmente mediada, mas a natureza também possui poderes causais objetivos e independentes. Assim, o conhecimento é construído em sociedade, mas é construído a partir de uma base física objetiva.

O argumento realista pode ser ilustrado através de uma situação hipotética na qual uma determinada comunidade está sendo inconscientemente contaminada por radioatividade através do consumo de alimentos cultivados em solos expostos a uma alta concentração de radiação nuclear. Esta comunidade hipotética importa e consome esses alimentos porque desconhece o problema e julga os alimentos saudáveis. Pergunta-se: o fato de não saber que está sendo contaminada ou o próprio desconhecimento sobre a gravidade de sua contaminação modifica os danos causados à saúde daquela comunidade? Ou seja, tanto a natureza física do ambiente quanto a natureza das pessoas são agredidas independentemente da consciência que tenham do fato ou dos conceitos que formulem ou deixem de formular sobre o assunto.

Portanto, embora se reconheça a influência que os discursos e representações construídos socialmente sobre a natureza e sobre os problemas ambientais exercem sobre a consideração e a ação das pessoas sobre estas realidades, não é possível reduzir toda a questão ambiental à mera construção social.

Na seção seguinte, trataremos da questão ambiental enquanto dinamismo social gerador de novos protestos, reivindicações, movimentos e instituições sociais a partir da década de 70 do século passado, que produziu mudanças em múltiplas esferas sócio-culturais, políticas e econômicas incorporadas definitivamente à cena social contemporânea.

2.3 O ambiente como movimento social

A compreensão do surgimento e da institucionalização do ambientalismo, que emergiu nas últimas décadas do século passado, pode ser enriquecida se a contextualizarmos no quadro das transformações políticas e culturais que tem caracterizado a dinâmica da sociedade contemporânea. Refiro-me às mudanças na estrutura e nas funções da Sociedade civil, do Estado e do Mercado - e na relação que estas esferas estabeleceram entre si -, possibilitando a emergência de movimentos sociais de um novo tipo, comumente denominados de Novos Movimentos Sociais (NMS), entre os quais incluo o ambientalismo.

Nesta seção, desejamos justamente compreender o processo pelo qual a questão ambiental se transformou em um movimento social de alcance mundial, explorar seu desenvolvimento, suas especificidades e a sua relação com a EA.

De um modo geral, a crescente interferência do Estado e/ou do Mercado sobre os diversos campos da vida social invadiu espaços de socialização, restringiu liberdades, direitos, a expressão e participação social dos indivíduos e gerou uma diversidade de movimentos e ações de resistência por parte da sociedade organizada.

Esses processos motivaram o ressurgimento político e teórico da Sociedade civil, a partir de meados da década de 70, que visava por um lado, definir uma nova esfera de ação social distinta do Estado e da economia com capacidade de se opor às ameaças vivenciadas pela sociedade e, por outro lado, refletir criticamente e compreender o conteúdo das mudanças sociais em curso (COSTA, 1994; VIEIRA, 1997).

Politicamente esse ressurgimento da Sociedade civil se inspirou, em parte, nos movimentos populares que eclodiram no leste da Europa, em meados da década de 1970 - entre os quais o Solidariedade, na Polônia, é um caso emblemático -, que lutavam para ampliar os direitos e liberdades de expressão,

de associação e de participação política dos cidadãos. Esses movimentos que reagiam ao autoritarismo e à excessiva intervenção do Estado sobre a sociedade - no caso do Solidariedade, sobre as relações de trabalho e a organização sindical - já antecipavam a crise das experiências do Socialismo real que conheceriam seu ocaso no final da década seguinte.

No âmbito das democracias ocidentais da Europa e América do Norte, o conflito entre o Estado e a sociedade se colocava na esteira da crise do Estado de Bem-estar Social, tanto pelas dificuldades do Estado em manter o ciclo virtuoso, iniciado no pós-guerra, que conjugava crescimento econômico e segurança social, quanto pelos excessos de controle e intervenção estatais resultantes da centralização e burocratização das políticas sociais do período, guardados naturalmente as particularidades nacionais (TAVOLARO, 2001; FRANCK, 1989).

Considere-se ainda nesse contexto, a escalada de idéias e políticas neoliberais que sucederam à crise do Welfare State e que se consolidaram a partir dos anos 1980, com as eleições de Margareth Thatcher no Reino Unido e de Ronald Reagan nos Estados Unidos. Essa escalada do Neoliberalismo foi um outro fator motivador de reações por parte da sociedade, que temia os efeitos da expansão do Mercado como esfera privilegiada de regulação social que caracterizou a ofensiva Neoliberal.

No caso da América Latina, o renascimento da Sociedade civil ganhou visibilidade no contexto de abertura política que sucedeu a queda de regimes autoritários na região. Pode-se dizer que diversos movimentos e lutas sociais, gestados por setores sociais tradicionalmente excluídos da vida política, emergiram na cena pública para veicular velhas e novas demandas políticas e reivindicar o atendimento a carências e direitos fundamentais e a ampliação de suas possibilidades de participação política por canais diversos da vida partidária e sindical (DURHAM, 1984; CARDOSO, 1994, TAVOLARO, 2001).

Em todos esses cenários, a emergência de Novos movimentos sociais, objeto de nossa investigação, renovou o perfil da Sociedade civil e suas relações com as demais esferas sociais, ao contrapor inovações significativas aos movimentos sociais convencionais – como observaremos adiante - e ao redefinir os limites entre as esferas pública e privada, colocando em prática novas formas de fazer política.

Teoricamente, o contexto de redescoberta do conceito de Sociedade civil é bastante heterogêneo e reúne desde as contribuições de expoentes da teoria política clássica até autores contemporâneos interessados em refletir sobre as mudanças sócio-políticas recentes protagonizadas pelos Novos movimentos sociais.

Assim, aparecem, por exemplo, nesse debate elementos da crítica marxista à sociedade capitalista; aspectos do liberalismo relativos aos direitos

individuais; contribuições de Hegel, Tocqueville e de autores pluralistas que concebem a sociedade civil como um conjunto de associações intermediárias; a ênfase de Durkheim sobre a solidariedade social; a contribuição pioneira de Gramsci com o modelo tripartite que diferencia Estado, Sociedade e Mercado e com um conceito de sociedade civil como espaço privilegiado de construção da hegemonia; a defesa da esfera pública e da participação social, caros a Habermas e a Hannah Arendt, além dos acréscimos recentes desenvolvidos por autores contemporâneos como John Keane, Jean Cohen, Andrew Arato e Alan Wolfe, entre outros. Essa atualização contemporânea do conceito de Sociedade civil visava relacionar esse conceito aos novos movimentos sociais e às possibilidades de fortalecimento da democracia (COSTA, 1994; VIEIRA, 1997; AVRITZER, 1993).

Para Costa (1994) em toda essa discussão é central a idéia de uma Sociedade civil que se distingue do Estado e da economia e procura evitar, tanto um liberalismo orientado pelo Mercado, quanto um estatismo onde a sociedade aparece subordinada ao Estado.

Segundo Avritzer trata-se do fortalecimento de “uma terceira arena capaz de proporcionar à sociedade instrumentos de defesa contra processos de mercantilização e de burocratização das relações sociais” (AVRITZER, 1993, p. 214).

Habermas ao formular seu diagnóstico das sociedades ocidentais contemporâneas, em sua Teoria da Ação Comunicativa (1981), fornece elementos esclarecedores para a compreensão das ameaças impostas sobre a Sociedade civil pela expansão do Estado e do Mercado na contemporaneidade. Discute, nesse contexto, o papel dos movimentos sociais como iniciativas de resistência e de preservação da sociedade ante as ameaças que restringem sua liberdade. O autor não chega a formular uma teoria da Sociedade civil, mas fornece com sua análise da relação entre *sistema e mundo da vida* um marco analítico capaz de situar e desenvolver esse conceito (VIEIRA, 1997).

Resumidamente, entende que o processo de racionalização da Modernidade ocidental se deu através de uma diferenciação social entre as estruturas encarregadas da reprodução material e da administração da vida social – Economia e Estado – e as estruturas onde se dão a reprodução cultural, a integração social e a socialização humana.

A Economia e o Estado compõem o nível *sistêmico*, interessado na dominação e no controle da natureza e dos homens, que é regido por uma razão de caráter pragmático e instrumental, orientada pelos meios dinheiro e poder. A reprodução cultural, social e da personalidade, que correspondem ao nível do *Mundo da vida*, é onde se desenvolve a comunicação e o diálogo intersubjetivo entre os indivíduos em busca do entendimento e da formação de consensos entre as partes envolvidas na interação social (TAVOLARO, 2001).

Avritzer (1993) reporta-se a Cohen & Arato para lembrar que os conceitos de Mundo da vida e de Sociedade civil não são correspondentes. Mundo da vida é um conceito mais abrangente que inclui duas dimensões distintas: uma primeira ligada ao reservatório de tradições e conteúdos comuns que orientam as interações intersubjetivas de um dado grupo social e uma outra dimensão institucional que cuida da preservação dessas tradições e conteúdos. Segundo esses autores a Sociedade civil corresponderia a esta dimensão institucional do Mundo da vida. (COHEN & ARATO APUD AVRITZER, 1993).

Tem-se, assim, não só uma diferenciação entre o Sistema, formado pelo Estado e pelo Mercado, e Mundo da vida, mas também uma diferenciação entre os subsistemas Estado e Mercado que se organizam, respectivamente, segundo os princípios do poder e do dinheiro. É justamente nos pontos de encontro entre o Sistema - Estado e Mercado - e o Mundo da vida onde surgem as tensões e as disputas fundamentais das sociedades contemporâneas.

Com base nessas formulações, Habermas elabora seu diagnóstico da vida social contemporânea, mostrando como o processo de racionalização da modernidade ao produzir a expansão e a autonomização dos subsistemas econômico e político, fez com que eles transbordassem de suas esferas de atuação, intervindo sobre as estruturas do Mundo da vida e resultando no que denominou de “colonização do Mundo da vida”. Esta monetarização e burocratização que atingem não apenas a reprodução material como também a reprodução cultural e simbólica da sociedade resulta em patologias sociais que se manifestam culturalmente na perda de sentido das tradições, socialmente na anomia e na fragilização das relações de solidariedade e individualmente nos distúrbios psicossociais que atingem a formação da identidade e da personalidade (HABERMAS, 1990; AVRITZER, 1993; ARAGÃO, 2002; BODEI, 2000).

Diante desse diagnóstico, coloca a necessidade de defender e preservar a autonomia do Mundo da vida contra as ameaças sistêmicas e as respostas apontadas para tanto são o fortalecimento da sociedade civil, enquanto esfera privilegiada de organização dos movimentos sociais e o estímulo a todas as interações mediadas por uma racionalidade comunicativa.

Cohen & Arato (1992) agregam importantes contribuições ao conceito contemporâneo de Sociedade civil para superar alguns impasses teóricos levantados na construção histórica do conceito e ao formular seus acréscimos propõem um conceito habermasiano de Sociedade civil.

Por um lado, procuram reunir em sua formulação as contribuições históricas de Hegel, Marx e Gramsci, que ao longo da trajetória do conceito aparecem fragmentadas e vistas como posições conflitantes sem possibilidade de síntese. Nesse sentido, compatibilizam em um mesmo conceito a idéia de um espaço político para a vida ética, resgatada de Hegel; a contradição apontada por Marx entre o Mercado e a possibilidade de construção de uma vida ética e a idéia

gramsciana de sociedade como lócus de organização da cultura. Entendem, assim, a Sociedade civil como o conjunto de movimentos democráticos que buscam preservar os espaços e as expressões da liberdade e da solidariedade sem que isso traga prejuízos à regulação econômica (VIEIRA, 1997; AVRITZER, 1993, COHEN & ARATO, 1992).

Por outro lado, propõem modificações na teoria de Habermas visando superar algumas críticas a ela dirigidas quanto: ao real potencial dos movimentos sociais para defender o Mundo da vida de sua colonização; a necessidade de ampliar a esfera pública e os fóruns de diálogo e negociação entre interesses privados e públicos - estatal e não-estatal - e quanto à acusação de eurocentrismo freqüente às formulações do autor.

Orientados por tais propósitos Cohen & Arato (1992) sugerem uma modificação no conceito de Sociedade civil e outra na teorização de Habermas.

Quanto ao conceito de Sociedade civil, propõem uma mudança que amplia sua abrangência ao incorporar os movimentos sociais e instituições situadas não apenas na esfera pública, mas também na esfera privada mantendo, entretanto, o objetivo comum de resistência às ações do Mercado e do Estado que produzam intervenções destrutivas sobre a sociedade civil. A sociedade civil perde, assim, qualquer conotação dicotômica e ganha em contrapartida uma nova composição de forças que amplia seu poder de ação, orientada por uma identidade ampliada que inclui além dos movimentos sociais, as organizações não-governamentais, as fundações, os sindicatos e mesmo o ministério público, ou seja, todos os movimentos e instituições que compõe o amplo leque do que recentemente se convencionou chamar de terceiro setor (VIEIRA, 1997).

No que se refere às modificações da teoria habermasiana, Cohen & Arato (1992) propõem novas formas de mediação entre a instância sistêmica – Estado e Mercado - e o Mundo da vida, visando limitar as agressões perpetradas contra este último. Para esses autores, tanto os Novos movimentos sociais, quanto demais movimentos e instituições democráticas estruturadas interativamente, seriam os agentes potencialmente capazes de criar fóruns intermediários entre o Mercado, o Estado e a Sociedade civil com a função de propor soluções negociadas para os conflitos que porventura surjam entre essas esferas. Os autores não nomeiam explicitamente esses movimentos e instituições democráticas, mas é possível supor que se refiram, principalmente, a todos aqueles que de alguma forma participem do que hoje se entende como setor público não-estatal, isto é movimentos e organizações privados por sua origem, mas públicos por sua finalidade.

Para esses autores trata-se de introduzir ou ampliar espaços públicos dentro do Estado e das instituições econômicas que estabeleçam continuidade com uma rede de comunicação social que consiste de esferas públicas, associações e movimentos como receptores da influência social “dentro do estômago da baleia”. Usam os conceitos de sociedade econômica e política para se referir a essas

esferas mediadoras, nas quais a Sociedade civil pode influir sobre os processos político-administrativos e econômicos como se fora extensões das formas de ação comunicativa predominantes no Mundo da vida.

A diferença entre a proposta desses autores e a de Habermas é que este último vê a ação da Sociedade civil de uma forma meramente defensiva, enquanto Cohen & Arato concebem a sociedade política e econômica como meios de a Sociedade civil exercer um papel ofensivo nas disputas por sua preservação. Para Avritzer: “as sociedades política e econômica constituiriam o fórum democratizante no qual estariam incluídos não apenas os movimentos sociais pós-materialistas, mas também os movimentos democráticos estruturados interativamente” (AVRITZER, 1993, p. 222).

A nova configuração da Sociedade civil no mundo contemporâneo, da qual emergem os Novos movimentos sociais atende, pois, à necessidade de preservar os espaços de sociabilidade onde a liberdade, a solidariedade, o exercício dos direitos e de uma vida ética sejam possíveis para além das crescentes ameaças predatórias do Mercado e do Estado.

O Grupo de Estudos sobre a Construção Democrática – GECD (1999) chama atenção para a necessidade de diferenciar os significados que o termo Sociedade civil passa a representar no novo cenário político brasileiro, a partir da década de 90, com a consolidação do regime democrático e a redefinição das formas de atuação dos movimentos sociais.

Referem-se, sobretudo, à reapropriação do conceito de Sociedade civil por parte dos discursos e políticas neoliberais ao expandir sua influência hegemônica sobre o conjunto de espaços sociais.

Nessa reinterpretação do termo:

“[...]exalta-se o mercado como agente organizador da dinâmica social e “sataniza-se” o Estado como causador de todos os infortúnios do mundo capitalista. A premissa básica é, ao criticar o Estado, esvaziar a esfera pública de um conteúdo ético e normatizador da vida social, e fortalecer a esfera do privado (palco e exemplo da eficácia e competência), base de uma política orientada pelo livre jogo do mercado” (GECD, 1999, p. 27).

Assim, por essa perspectiva neoliberal, deslocam-se para a Sociedade civil atribuições que pertenciam ao Estado, transferindo para a responsabilidade privada questões públicas que faziam parte do domínio dos direitos historicamente garantidos pelo Estado.

Tem-se, a partir daí, duas concepções antagônicas de Sociedade civil que, segundo uma terminologia habermasiana, contrapõe os princípios de fortalecimento do Mundo da vida e do Sistema. O GECD avalia as forças em jogo ao colocar que:

“Essa perspectiva da sociedade civil (ou do terceiro setor, dependendo de como cada autor denomina o associativismo civil) ancorada nos ideais neoliberais, entra em conflito com outra perspectiva que busca o fortalecimento de seus atores no controle progressivo tanto do Estado quanto do mercado. Uma perspectiva de fortalecimento da participação política dos cidadãos no sentido de “pertencimento” coletivo, de tornar visíveis os problemas e injustiças sociais e de co-gestão das políticas públicas.

Há, portanto, possibilidades em conflito na sociedade brasileira: por um lado, a possibilidade de reconhecimento e da generalização dos direitos, da ampliação da democracia e da cidadania através do debate público das regras da vida social; por outro lado, propostas neoliberais que pretendem privatizar relações sociais recusando a “mediação pública dos direitos e esferas de representação”, através da redução da sociedade civil ao mercado, da política à eficácia técnico-administrativa, dos direitos mediados por categorias universais da cidadania à autonomia de indivíduos privados “(GECD, 1999, p. 30).

Como mencionamos acima, os Novos movimentos sociais expressam sua novidade pelas inovações que trazem à cena política tradicional, constituindo novos modos de fazer política e de promover mudanças, em resposta aos excessos e à hipertrofia das esferas estatal e econômica.

Claus Offe (1985), ao mapear as características desses Novos movimentos sociais, traz importantes esclarecimentos ao debate que interrogam se esses novos movimentos representam uma ruptura com os movimentos sociais que os antecederam e, em caso, afirmativo, qual novidade eles incorporaram à prática política convencional. Elaboro, nesse sentido uma análise comparativa entre os tradicionais e os novos movimentos sociais, centrada em quatro aspectos principais, a saber:

- a) os valores que inspiram esses movimentos;
- b) as questões centrais problematizadas;
- c) o perfil dos atores participantes;
- d) os modos de ação/organização.

Indaga, portanto, quem são esses novos atores sócio-políticos, qual a sua identidade, a que motivação atendem, o que questionam no modelo de sociabilidade vigente, em que direção desejam transformá-lo e de que forma se organizam para realizar essa tarefa.

Segundo Offe (1985), os valores dos NMS não são rigorosamente novos já que expressam preocupações e princípios formulados pelas filosofias políticas modernas como: a autonomia, a afirmação de identidades, os direitos e liberdades individuais, as possibilidades de emancipação, de igualdade e participação social, entre outros.

É, contudo, inovadora a radicalidade e a ênfase diferenciada no tratamento desses valores. Para Offe, os princípios de autonomia, de afirmação das identidades, de rejeição do controle e da dependência do sistema político-institucional, junto com as idéias correlatas que reforçam a descentralização e a autogestão são destacadas do conjunto.

Para Tavolaro (2001) os valores iluministas ainda são válidos, mas realizados por uma nova normatividade social regida pelo diálogo e negociação democráticos e por novas relações entre a Sociedade civil, o Mercado e o Estado que defendem os espaços da vida e da solidariedade social contra a burocratização e a mercantilização impostas pelo sistema. Trata-se, nesse sentido, de seletivamente redefinir ênfases como, por exemplo, a priorização da preocupação na alienação sobre a preocupação na escassez, as reivindicações qualitativas sobre as quantitativas, as identidades sobre os interesses, o ser sobre o ter⁶.

Questiona-se, por outro lado, em que medida esses valores modernos podem ser realizados dentro da atual configuração social atingida pela obsessão do progresso, pela instrumentalização da razão e por tantas promessas irrealizadas no curso da modernização. Nas palavras de Offe:

“Todas as principais preocupações dos NMS convergem sobre a idéia de que a vida – e os mínimos padrões de boa vida como definidos modernamente – está ameaçada pela dinâmica cega da racionalização militar, econômica, tecnológica e política e que não há limites seguros dentro das instituições econômicas e políticas dominantes de que poderão prever a rota do desastre” (OFFE, 1985, p. 853).

As questões dominantes em torno das quais os NMS se organizam, revelam uma ruptura em relação aos movimentos sociais clássicos porque operam um deslocamento das preocupações com a distribuição de renda e segurança, que marcaram mais claramente a sociedade industrial, para outras mais relacionadas com a identidade e a autonomia dos atores sociais que caracterizam o momento pós-industrial. São visíveis, nesse sentido, as preocupações com as ameaças físicas ou simbólicas à integridade da vida, em sentido amplo, que compreendem desde os cuidados com o corpo, a saúde, a preservação do meio ambiente natural ou construído, a paz e a própria sobrevivência da humanidade em geral e as questões da identidade sexual, étnica, religiosa, nacional e cultural. Naturalmente, todas essas questões refletem, direta ou indiretamente, os arranjos institucionais definidos pela sociedade industrial avançada – ou pós-industrial - através de sua produção cultural e técnica.

Habermas chega a conclusões semelhantes, ao analisar os novos conflitos das sociedades ocidentais contemporâneas. Segundo ele, esses conflitos não se dão mais em áreas de reprodução e distribuição material e de segurança, mas, dizem respeito “à gramática das formas de vida”. São conflitos organizados em torno da defesa e do resgate de estilos de vida ameaçados pelo crescimento do complexo econômico-administrativo e compreende problemas relativos à qualidade de vida, à auto-realização individual, aos direitos humanos,

⁶ Vale ressaltar que a análise do autor se circunscreve mais detidamente sobre a realidade dos NMS do hemisfério norte que é em muitos aspectos diversa da realidade latino-americana como observaremos mais adiante.

solidariedade, reprodução cultural, igualdade e participação social (HABERMAS, 1981).

Como as análises de Offe e de Habermas se referem aos NMS do norte, é necessário que a complementemos, para incluir a realidade de países em desenvolvimento, como é o caso do Brasil. Nesse sentido, pode-se dizer, que, também aqui, as questões predominantes sofreram um deslocamento, para incluir problemas antes não tratados pela agenda política convencional. Assim, as mudanças impulsionadas pelo capitalismo industrial fizeram emergir uma nova cultura também nas regiões periféricas, trazendo à tona os problemas levantados pelos movimentos de gênero, ambientalistas, de negros e de direitos humanos. Talvez o grande diferencial, no caso brasileiro e latino americano, esteja no fato de que em nossa realidade se combinam os problemas relativos à distribuição de riquezas com os problemas levantados por essa nova cultura reivindicatória.

Costa (1994) destaca as especificidades do caso brasileiro, lembrando que, se na Europa e nos Estados Unidos, os NMS são entendidos como movimentos de mulheres, ecológicos, pacifistas e antinucleares, no Brasil incluem-se além destes movimentos por demandas universais, diversos outros grupos sociais que estão fora da estruturas partidária e sindical, como é o caso das associações de trabalhadores, dos grupos de ajuda mútua de pobres e desempregados, Comunidades eclesiais de base - CEBs, associações étnicas, movimentos regionais, associações de moradores, de arte e de educação popular.

Para Durham (1984), a parcela dos movimentos sociais no Brasil motivados por questões de desigualdade social se articulou em função de reivindicações coletivas definidas a partir de carências comuns que podem incluir desde a falta de asfalto, água, luz, esgoto, terra, saúde, creches, moradia, segurança ou mesmo algum tipo de discriminação social. Nesse sentido, as carências definem as coletividades e se constituem como objetos de novos direitos que buscam politizar problemas até então pertencentes à esfera privada. Segundo a autora, esses movimentos e populações lutam, simultaneamente, pelos benefícios do desenvolvimento econômico e pela ampliação de seu acesso ao espaço público.

Quanto ao perfil dos atores sociais envolvidos nos NMS, novamente é preciso diferenciar as situações dos países centrais e periféricos no sistema mundial. No caso dos países centrais, tem-se uma maior homogeneidade sócio-econômica nesses segmentos, que se concentram prioritariamente entre os membros da nova classe média, ainda que não exclusivamente.

A nova classe média corresponde aos setores envolvidos com serviços e profissões liberais que caracterizam a sociedade pós-industrial e reúne indivíduos com alto nível de escolaridade e informação, relativa segurança econômica e ocupação predominante em serviços sociais. Estão entre estes, os professores, assistentes sociais, psicólogos e funcionários públicos entre outras categorias. A esse grupo predominante, Offe (1985) acrescenta elementos da velha classe média e outros que estão fora do mercado de trabalho ou atuam em sua periferia,

como é o caso dos estudantes, donas de casa e aposentados (OFFE, 1985; HABERMAS, 1981).

No caso brasileiro, pode-se dizer que parte do público integrado aos novos movimentos pertence a uma nova classe média, como ocorre na Europa e nos Estados Unidos, e a outra parte compõe um coletivo de atores, comumente denominados de “classes populares” para designar a idéia de grandes contingentes heterogêneos de baixa renda que, como vimos acima, se organizam em torno de carências comuns e buscam dar-lhes visibilidade pública e política (PÁDUA, 1991; CARDOSO, 1994).

Offe (1985) conclui sua configuração do novo paradigma político expresso pelos NMS, com a caracterização das formas de organização que lhes são próprias e que, para fins analíticos, divide em organização interna e atuação externa.

Aqui aparece novamente uma forte distinção entre velhos e novos movimentos, tanto em seu padrão de organização, quanto em sua forma de ação, sobretudo, no momento inicial de sua constituição.

No que diz respeito ao âmbito interno, os Novos movimentos se mostram informais, descontínuos e igualitários, com baixa diferenciação de papéis e funções hierárquicas. Esse padrão tende a se modificar à medida que aumentam as suas atividades e o número de seus participantes, quando tendem a formalizar seus padrões organizacionais e de diferenciação de papéis.

Já quanto à forma de sua atuação com relação ao público externo, percebe-se o uso de métodos de manifestação coletiva e de protesto que buscam a mobilização de grande número de pessoas, como forma de criar fatos sociais e sensibilizar a opinião pública. Em geral, não tendem a se referir a outros atores políticos em termos de negociação, de compromisso ou meios graduais, mas preferencialmente através de oposição e de cobrança.

Como mencionamos acima, essa caracterização de alguns aspectos centrais dos NMS faz referência aos momentos iniciais de sua constituição, quando sua identidade e formas de atuação estavam em formação não correspondendo integralmente às características que os definem atualmente. Atendem, principalmente, ao objetivo de compreendê-los em sua expressão inicial, embora também facilite o entendimento do que representam até hoje.

Passaremos agora a nos deter sobre o ambientalismo, enquanto novo movimento social complexo e internamente diferenciado, que emergiu no contexto sócio-político e cultural dos anos 70 do século passado, e que perdura até o presente, embora com características diferentes.

A compreensão do ambientalismo, dos motivos de sua emergência, de seu desenvolvimento e de suas características principais se justifica pela forte

influência política, social, cultural e filosófica que sempre exerceu e continua a exercer sobre o campo da EA, nosso objeto particular de estudo.

2.3.1 O(s) ambientalismo(s)

Traçamos acima dois roteiros interpretativos através dos quais o meio ambiente, a partir da década de 70 do século passado, se converteu em problema social e em objeto de debate que atraiu o interesse e a preocupação pública nacional e mundial. O resgate do ambientalismo, como resposta e ação coletiva a uma crise socialmente reconhecida e de amplas conseqüências para a sociedade mundial, compõe o terceiro passo da compreensão aqui proposta para a questão ambiental.

Resgatar o ambientalismo, nesse contexto implica compreender como a sociedade se organizou e se mobilizou para reagir às múltiplas ameaças que atingiam, diretamente ou indiretamente, a vida individual e coletiva das populações e as características que essa expressão ambientalista adquiriu ao longo do tempo.

Entendo, assim, que o ambientalismo emergiu e se organizou como uma vontade coletiva – embora diferenciada internamente - de denunciar, protestar, reivindicar mudanças e de participar das decisões sobre os processos econômicos, tecnológicos e políticos que produziam impactos destrutivos sobre a vida individual e social.

As ameaças que desencadearam o ambientalismo têm seu lado mais explicitamente impactante nos riscos da produção econômica e tecnológica, socialmente produzida, os chamados “riscos do progresso”, que envolviam efeitos diversos de poluição química, nuclear e bacteriológica, além de um amplo espectro de conseqüências imprevistas e, muitas vezes, indetectáveis sobre os ecossistemas vivos e sobre a vida humana.

Há, contudo, outras ameaças menos tangíveis relacionadas à crise da sociabilidade contemporânea, formada por: comportamentos consumistas e individualistas; profunda desigualdade social e política; baixa solidariedade social; perda de referência moral; perda de sentido da vida; perturbações da identidade individual e coletiva; transtornos da personalidade; altos níveis de violência e criminalidade; elevado consumo de drogas e propensão à intolerância e ao preconceito, entre outros.

Trata-se, enfim, da percepção não apenas da degradação das relações entre a sociedade e a natureza como também da qualidade das relações intrassociais, isto é, dos homens entre si, que se alimentam reciprocamente e tendem a induzir e a perpetuar os ciclos de destrutividade sobre a vida social e natural.

Dito de outra forma, o ambientalismo também reage ao formato da sociabilidade contemporânea, atingida por processos de mercantilização e de burocratização resultantes da racionalização das concepções e normas que organizam a vida social e da complexificação dos sistemas políticos e econômicos na modernidade capitalista avançada. Segundo o diagnóstico habermasiano da sociedade ocidental contemporânea, acima apresentado, no atual estágio avançado da modernidade os sistemas econômico e político ultrapassaram suas esferas de ação invadindo e “colonizando” os espaços do Mundo da vida, regidos pela ética comunicativa, onde se constroem e reproduzem, as identidades, a solidariedade, as tradições e a vida cultural (TAVOLARO, 2001, HABERMAS, 1990).

Robin Eekersley (1992), ao analisar o surgimento do ambientalismo contemporâneo, a partir de uma diversidade de teorias políticas recentes, afirma que essas interpretações tendem a explicar o surgimento da questão ambiental contemporânea como reações a três problemas básicos: de participação, de sobrevivência e de emancipação.

A primeira interpretação compreendia a questão ambiental que condicionou o ambientalismo como uma crise de participação democrática e de distribuição do acesso aos recursos naturais, aos serviços urbanos, aos benefícios do progresso e às políticas de bem-estar social. Entendia, assim, que a crise ambiental decorria, sobretudo, de uma insuficiência de participação social e política, de justiça sócio-econômica e de democracia.

Uma outra interpretação entendia que, mais que um problema de participação, a crise ambiental e o ambientalismo refletiam uma crise de sobrevivência para a espécie humana. Esse momento corresponde à publicação dos relatórios “Limites do crescimento”, do Clube de Roma e “Blueprint for survival” (Projeto para a sobrevivência) da revista inglesa “The Ecologist”. As reflexões à época convergiam para um alerta à capacidade de suporte do planeta e para a probabilidade de uma crise catastrófica, caso se mantivessem constantes o crescimento econômico exponencial, o consumo descontrolado de recursos naturais, o estilo de vida e consumo dominantes e a expansão demográfica, característicos da sociedade industrial (HERCULANO, 1992).

Para o terceiro grupo de analistas a questão ambiental era, na verdade, o resultado mais visível de uma crise cultural abrangente, de proporção civilizatória, que manifestava uma nova oportunidade de emancipação individual e social. Segundo eles, a questão ambiental representava o esgotamento de todo o sistema de valores, crenças, concepções, objetivos e conhecimentos que formavam a cultura ocidental. Essa crise cultural era entendida, principalmente, como uma oportunidade positiva de renovação e de transformação qualitativa para um outro patamar de desenvolvimento social. Para estes autores, entre os sintomas dessa crise de emancipação estavam, além da acelerada degradação ambiental, a alienação dos indivíduos, a perda do sentido da vida, o consumismo,

as desigualdades econômicas e sociais, a monocultura da vida urbana e a redução da diversidade cultural, entre outros (ECKERSLEY, 1992).

Creio que os problemas políticos, ecológicos e ético-culturais acima apresentados não se excluem entre si, antes se complementam para compor o repertório de motivos que inspiraram e mobilizaram os diversos grupos sociais que constituíram e constituem o ambientalismo contemporâneo. Naturalmente que essa diversidade de motivos se combinam e hierarquizam de modos diferentes em cada uma das tendências que compõe a heterogeneidade do movimento ambientalista na atualidade.

Nesse sentido, é necessário ressaltar que estamos nos referindo, nesse primeiro momento da análise, à configuração inicial do ambientalismo, que emergiu na segunda metade do século XX que como veremos adiante tem características diferentes do formato e dos conteúdos que assumiu em momentos subseqüentes de seu desenvolvimento.

Utilizando o mesmo roteiro sugerido por Claus Offe (1985) para caracterizar os Novos movimentos sociais, analisaremos as particularidades do ambientalismo, segundo alguns de seus aspectos básicos tais como: seus principais atores, valores sociais, questões temáticas sobre as quais dirigem sua atuação e modos de organização. Ressalte-se que as categorias que caracterizam os Novos movimentos sociais são, com pequenas diferenças e especificidades, as mesmas que identificam o movimento ambientalista.

Assim, quando observamos a base social dos atores que compõe o ambientalismo, na Europa e nos Estados Unidos, vemos que ela é composta por grupos sociais pertencentes, sobretudo, à nova classe média, à geração mais jovem e a grupos com alto nível de educação formal (OFFE, 1985; HABERMAS, 1981).

No Brasil, apesar de contarmos com uma classe média relativamente menos numerosa é também em seu seio que vimos emergir o impulso predominante e pioneiro para a formação do movimento ambientalista, embora essa composição social tenha se diversificado bastante ao longo da história do movimento para incluir uma grande variedade de setores sociais (PÀDUA, 1991, VIOLA, 1987).

Se, como dissemos, o ambientalismo emergiu como um movimento ou conjunto de movimentos que reagem e faziam a crítica da sociedade e da cultura moderna ocidental, podemos entender que os valores que orientavam sua visão de mundo e sua ação eram radicalmente contrários aos valores estabelecidos. E, apesar da diversidade de concepções éticas e políticas que inspiraram o nascente ambientalismo, podemos listar um núcleo de valores compartilhados por todos esses diferentes movimentos, como por exemplo: a integração com a natureza, a defesa dos ecossistemas, a autonomia, a descentralização, a simplicidade voluntária; a autogestão, a mudança do “status quo”, a paz e a cooperação, entre outros valores.(PEPPER, 1997; UNGER, 1991; OFFE, 1985).

Com relação às questões problematizadas pelo movimento, aparecem os problemas relacionados à qualidade de vida individual e coletiva, às ameaças à saúde e à vida humana, ao consumismo e ao desperdício, ao questionamento da ciência e da tecnologia enquanto saberes e métodos hegemônicos; às guerras e à tecnologia nuclear, ao antropocentrismo, à idéia de limites ao crescimento econômico, à crítica aos modelos capitalistas e socialistas de desenvolvimento e ao debate sobre as alternativas de organização sócio-políticas, entre outras questões.

Segundo Pepper (1997), é sempre difícil definir claramente os princípios e idéias do ambientalismo porque o próprio movimento se constrói a partir de uma grande diversidade de posições advindas de diferentes tradições e heranças políticas, ecológicas, éticas, estéticas e religiosas.

Quanto ao modo de organização e de ação o ambientalismo, em sua fase inicial, não difere do padrão dos Novos movimentos sociais. Adotam, em geral, maneiras informais e horizontais de organização, onde se observa uma baixa diferenciação interna de papéis e de status entre seus membros. Também é comum a essa etapa de formação a participação na entidade sob a forma do trabalho voluntário.

Essa situação tende a mudar à medida que se expande o volume de atividades, o número de integrantes das associações ambientalistas e a necessidade de relacionamento institucional com o Estado e outras organizações mais formalizadas na sociedade, como é o caso das ONGs internacionais. A partir daí, passam a assumir uma maior formalização dos papéis e das funções internas e um formato profissional de organização.

Quando se trata das relações da entidade com o meio externo sobressai-se a postura de autolimitação e de autonomia frente ao universo da “política oficial”, que envolve as instâncias partidárias e o sistema estatal e de mercado. Esses cuidados se apóiam na própria crítica que dirigem, tanto ao Estado quanto ao Mercado - e que estão na base da definição de sua identidade - e no temor de que as relações de cooperação e parceria em qualquer uma dessas esferas possam vir a comprometer sua unidade interna ou arranhar o princípio da autonomia tão caro à sua constituição. Essa postura radical com respeito à autonomia, tem-se modificado ao longo dos anos motivado, como vimos acima, pela intensificação das relações entre as organizações da Sociedade civil, o Estado e o Mercado. Nesse sentido, a perda crescente da capacidade do Estado responder às carências sociais, que é simultânea à hipertrofia do Mercado e condicionada por um cenário hegemônico pelo neoliberalismo, tem favorecido a multiplicação de iniciativas oriundas do chamado “terceiro setor”(TAVOLARO, 2001).

Aqui também, cabe acrescentar as especificidades que caracterizam o ambientalismo nos países do sul - em especial o caso brasileiro - que os

diferenciam de seus congêneres do norte. Há certamente um núcleo de problemas comuns entre os ambientalismo do norte e do sul que se justificam, parte pelo caráter universal da degradação ambiental, parte pelos processos de difusão cultural que atravessam as fronteiras nacionais e regionais. Contudo, a grande diversidade dos contextos históricos, sócio-econômicos e políticos, entre os países do norte e do sul, condiciona a formação de características particulares que distinguem o perfil dos ambientalismo e dos ambientalistas nesses dois hemisférios.

Embora seja possível observar diferenças relativas nos níveis de consumo, desenvolvimento industrial e tecnológico, de informação, escolaridade, educação política e cidadania entre norte e sul, com todas as implicações que tais diferenças representam, parece que o divisor de águas na diferenciação entre os ambientalismo do norte e do sul seja mesmo a questão sócio-econômica. Ou seja, nos países do norte, onde a maioria da população usufrui padrões sócio-econômicos mais elevados e tem a maior parte de suas necessidades básicas satisfeitas, os problemas ecológicos assumem uma dimensão de prioridade na agenda social, diferentemente dos países do sul que ainda se debatem com enormes desigualdades e carências sociais que tendem a deslocar a questão ambiental para um plano secundário.

Essa constatação faz com que o ambientalismo nos países do sul tenda a incorporar a questão social na sua agenda e a orientar sua prática na direção de um socioambientalismo que procura responder, simultaneamente, às degradações social e ambiental, ao contrário dos ambientalismo do norte, mais pautados por uma ação conservacionista e/ou preservacionista. Essa tendência, entretanto, ao menos no caso brasileiro, não se estabeleceu desde o momento inicial de constituição do movimento, mas em uma segunda fase de desenvolvimento que no Brasil se iniciou a partir de meados da década de 80.

A movimentação de preparação para a Conferência do RIO, em 1992, foi talvez o momento mais expressivo dessa aproximação entre o ambientalismo e os movimentos sociais populares, através dos debates e participações conjuntas nas atividades e na formulação dos compromissos que resultaram do Fórum Nacional de ONGs e Movimentos Sociais.

Viola (1992), entre outros autores, reconhece que a questão da justiça social e do desenvolvimento econômico foi crucial para o ambientalismo do terceiro mundo e ganharam destaque numa segunda etapa de constituição do movimento, já que, em sua fase fundacional as associações ambientalistas mantiveram um discurso ecológico distante da questão social e das demandas populares.

Conforme vimos, o debate ambiental no Brasil foi, durante um bom tempo, atravessado por um suposto dilema entre as questões ambiental e social que negava a legitimidade de uma crise ambiental em nosso país e tratava-a como um elemento exógeno importado dos países ricos do norte. Para os defensores

dessa posição, a problemática ambiental era uma questão secundária no contexto de países pobres que deveriam se orientar prioritariamente para o social. A problemática ambiental era vista como um luxo pertinente aos países ricos e, por vezes, até mesmo como uma estratégia desses países para impedir o desenvolvimento dos pobres e controlar seu estoque de recursos naturais. Esses argumentos foram, como vimos, muito utilizados por ocasião da Conferência da ONU sobre o Ambiente Humano, realizada em Estocolmo, Suécia em 1972, inclusive por membros da delegação brasileira naquele evento.

Portanto, excluído o seu período inicial de formação, pode-se afirmar que a questão social é o principal elemento diferenciador do ambientalismo no Brasil em relação aos países do norte.

Nesse sentido, quando observamos os valores que orientam as concepções e as práticas do ambientalismo no sul devemos acrescentar aos valores compartilhados com os movimentos do norte outros como a justiça social, a solidariedade, a participação e a inclusão social.

Viola & Leis (1991) refletem sobre essa realidade, constatando a diferenciação da degradação socioambiental no planeta. Segundo eles:

“a maioria da população do primeiro mundo tem consumo suntuário; a maioria da população do segundo mundo tem consumo moderado, ainda que insuficiente; a maioria da população do terceiro mundo é miserável – a depleção dos recursos naturais e a poluição tendem cada vez mais a concentrar-se no terceiro mundo. No primeiro mundo concentra-se a poluição da riqueza: usinas nucleares, chuva ácida, montanhas de lixo aterrado, doenças provocadas pelo excesso de alimentos, álcool, drogas e medicamentos. No terceiro mundo concentra-se a poluição da miséria: subnutrição, ausência de água potável e esgotos, lixo a céu aberto ou simplesmente jogado nas ruas, ausência de atenção médica e de medicamentos, consumo de álcool e drogas” (VIOLA & LEIS, 1991, p. 27).

Concluem sua reflexão apontando as dramáticas conseqüências deste modelo societário, ao colocar que o primeiro mundo vive uma perda progressiva do sentido da vida causada por uma concepção unilateralmente materialista da vida humana, enquanto no terceiro mundo a perda de sentido é provocada pela carência e pela extrema concentração da riqueza que retira das maiorias miseráveis qualquer perspectiva de melhoria de vida (IDEM, 1991).

Confirmar a simplicidade da solução dessa equação, onde o excesso de riqueza que é fonte de sofrimento de uns é a mesma riqueza que representaria a solução para o problema dos outros, é uma dessas irracionalidades civilizatórias que seria cômica não fosse trágica.

Martinez Alier (1998), por sua vez, refere-se a um “ecologismo dos pobres” - em oposição a um “ecologismo dos ricos” - que luta pelo acesso aos recursos naturais indispensáveis à sobrevivência e contra a injustiça socioambiental que, por um lado, tende a concentrar a riqueza, os recursos e a energia e, por outro lado, a transferir os resíduos indesejáveis do sistema produtivo – sob a forma de

riscos, poluição e lixo – sobre as populações mais pobres. Os atores sociais dessa modalidade de ambientalismo são os movimentos camponeses, indígenas, dos povos da floresta e também os grupos urbanos vitimados por conflitos urbano-industriais e pela segregação habitacional, entre outros. O autor estabelece uma distinção entre sobrevivência e qualidade de vida para mostrar que, enquanto os mais ricos defendem seus privilégios estéticos, de consumo e de conforto, mesmo sabendo que esses benefícios são inacessíveis à maioria, os mais pobres lutam pela comida, a água, a lenha, a moradia e a saúde essenciais à sobrevivência.

As questões prioritariamente tematizadas pelo ambientalismo brasileiro seguem um roteiro análogo ao considerado para os valores que passam de uma compreensão ingênua e limitada da questão ambiental, na primeira fase, para uma abordagem mais madura e compatível com a realidade do país no segundo momento.

Viola (1992) confirma essa tendência ao indicar que durante a fase fundacional, situada entre 1971 e 1986, o ambientalismo brasileiro foi dominado por uma definição estreita da questão ambiental, que o limitou, praticamente, ao combate da poluição e à preservação dos ecossistemas naturais. Ficavam de fora nesse período a questão da racionalização do uso dos recursos naturais, o crescimento populacional e as questões sociais ligadas aos setores populares. Esse quadro se modificou gradualmente, ao longo dos anos 80, quando cresceu a preocupação de conjugar o atendimento das demandas sociais e ambientais. A partir de então, a tradicional pauta ecologista foi acrescida de questões de fundo social como o saneamento básico, o acesso ao abastecimento de água e às doenças daí decorrentes; a salubridade no ambiente de trabalho e moradia, a subnutrição, o desemprego, a agricultura ecológica e os direitos das populações nativas, entre outros.

O perfil social dos atores que impulsionaram o movimento ambientalista brasileiro, em sua fase inicial de formação, não difere muito dos grupos que mobilizaram o ambientalismo nos países do norte. Para Viola (1992), o ambientalismo nessa fase fundacional foi protagonizado, majoritariamente, por setores de classe média de alta escolaridade, motivada em grande parte por valores que Inglehart (1977) definiu como pós-materialistas⁷, embora existisse uma minoria significativa de setores sociais com níveis educacionais e de renda mais baixos que inexistiram na formação do ambientalismo nos países do norte.

Essa situação também se modificou ao longo dos anos oitenta, quando o ambientalismo se aproximou e intensificou o diálogo com os setores populares e suas organizações, como os sindicatos urbanos e rurais, o movimento dos sem-

⁷ Para Inglehart, em decorrência dos altos níveis de produção-consumo realizados no pós-guerra, nos países industrializados do ocidente, os setores mais educados da população tenderam a substituir a demanda por mais consumo material por novos valores como qualidade de vida, conhecimento, simplicidade voluntária etc.

terra, os movimentos comunitários de bairro, contra barragens, de seringueiros e indígenas, formando o que viria a ser denominado de socioambientalismo, conforme vimos acima.

No que diz respeito aos modos de organização interna e de ação externa, o ambientalismo brasileiro seguiu, em grande medida, o padrão observado nos países do norte, guardadas as diferenças contextuais. Quero dizer, as primeiras organizações ambientalistas tinham um perfil informal, com baixo nível de diferenciação de papéis, predomínio de relações horizontais, forte apoio do trabalho voluntário e, na maioria das vezes, não contavam com uma estruturação jurídica. Os grupos pioneiros se distanciavam da esfera política oficial, formada por partidos e pelo aparelho do Estado e o próprio nível de politização das questões ambientais era incipiente. Esse cenário sofreu mudanças, sobretudo a partir de 1985, quando o número de grupos ambientalistas que era de cerca de 40 em 1980 atingiu a marca de 400. É visível, nesse período, um processo amplo de profissionalização das associações ambientalistas que incluía a contratação de um corpo técnico e administrativo nas maiores organizações, a captação sistemática de recursos financeiros – que tem como principais fontes as ONGs ambientalistas do primeiro mundo, contratos com agências do governo, doações e contribuições dos associados - a definição precisa de áreas de atuação e de metas objetivas e a avaliação de desempenho na consecução dessas metas. Verificou-se, no mesmo período, uma maior distribuição de associações pelas diversas regiões do país, embora o núcleo referencial das atividades continuasse se concentrando nas regiões sudeste e sul do país.

A década de oitenta testemunhou a intensa penetração dos atores ambientalistas na cena política com a participação em eleições municipais e estaduais em 1982, participação nos debates preparatórios para o Congresso Constituinte, a partir de 1985, o debate com vistas à criação de um Partido Verde⁸ que culminou com o lançamento da candidatura de Fernando Gabeira a governador do estado do Rio de Janeiro em 1986 e, posteriormente, a candidatura do mesmo Gabeira para presidente da república em 1989.

Ainda no tocante a organização do ambientalismo no Brasil, deve-se dizer que, diferentemente do ambientalismo organizado no restante do país, que seguia em grande medida o modelo ocidental, o ambientalismo da região Amazônica se distinguiu por articular num mesmo movimento grupos de populações nativas da floresta, associações do sul do país e outras organizações não-governamentais internacionais, interessados no tipo particular de movimentos que ali se desenvolviam (VIOLA, 1992).

Essas são, em grandes linhas, as características gerais dos ambientalismos, internacional e nacional, em seus períodos iniciais de constituição com relação

⁸ Para maiores informações sobre a trajetória do Partido Verde – PV no Brasil ver (VIOLA, 1992), (PÁDUA, 1991) e (CARVALHO, 2001).

aos valores, questões, atores sociais e modos de organização/ação que o caracterizaram e caracterizam na atualidade.

É relevante lembrar que o ambientalismo, como movimento social global, é portador de uma outra característica que o singulariza em relação a outros movimentos sociais e cria, a meu ver, certas dificuldades para seu desenvolvimento. Refiro-me a ausência de um sujeito social definido e orgânico como acontece com os movimentos classistas, nacionais, raciais, sexistas, de grupos etários e religiosos. Diferentemente desses exemplos de movimentos que lutam e defendem os interesses, a identidade ou os direitos de um determinado grupo social com interesses e objetivos melhor definidos, o ambientalismo expressa a preocupação com problemas ambientais genéricos que atingem a todos os grupos sociais com maior ou menor intensidade.

À primeira vista esse é um dos motivos de seu relativo sucesso e da ampla aceitação social que sua causa e princípios despertam, de modo geral, na opinião pública. Quem é em sã consciência contra a preservação da natureza e da vida, exceto os setores da elite planetária que extraem seu poder e riqueza da lógica predatória? Mesmo esses, embora tenham uma ação predatória, procuram por todos os meios escondê-la ou ideologicamente vender à opinião pública uma imagem aceitável de sua relação com o ambiente.

Contudo, essa dificuldade para constituir uma identidade política orientada para objetivos relativamente convergentes faz ressaltar a dispersão e o conflito no interior do campo reduzindo seu potencial de mobilização e de transformação enquanto movimento social. Assim, embora o objetivo geral de defesa da natureza e da vida permita a construção de consensos abrangentes que incluem, em tese, toda a espécie humana, esses consensos tendem a não se concretizar à medida que se aprofunda o debate sobre as formas possíveis de conceber a crise ambiental e de encaminhar sua superação. Nesse momento do debate, os consensos genéricos e superficiais não se sustentam e tendem a se converter em divergências e em conflitos.

Sabemos que todo movimento social comporta alguma diversidade interna quanto à identidade, valores, interesses e objetivos, mas, ao que parece, a constituição particular do ambientalismo em torno de um objeto – a relação sociedade-ambiente – que se coloca além das classes sociais, de gêneros, de ideologias, de religiões, etnias, gerações e nacionalidades estabelece uma complexidade adicional que o singulariza.

Nesse sentido, pode-se dizer que coexistem no interior do ambientalismo zonas gerais de consensos e zonas particulares de conflitos que precisam ser explicitadas, discutidas e negociadas. Há, por exemplo, consensos gerais, sobre a necessidade de preservar os ecossistemas e os recursos naturais e de construir formas sustentáveis de relacionamento entre a sociedade e o ambiente. Contudo, esses consensos ainda são muito genéricos e não são suficientes para garantir a coesão e a motivação de luta que um movimento social demanda para

avançar. E isso porque subsistem muitas formas e estratégias particulares e discordantes de compreender e de orientar a sustentabilidade das relações entre a sociedade e o ambiente. Há modos superficiais e profundos, radicais e reformistas, conservadores e transformadores de conceber a crise ambiental e os caminhos de sua superação, conforme indicamos no debate acima.

Há, por exemplo, atores que privilegiam concepções e soluções identificadas com os movimentos da sociedade civil, outros que privilegiam as respostas fornecidas pelo mercado e outros ainda que julgam o Estado como o agente mais capacitado a responder aos desafios ambientais. Há visões que enfatizam as soluções técnicas enquanto outras colocam a ética em primeiro lugar. Contrapõe-se, portanto, nesse debate, o interesse econômico e o social, a abordagem ecológica e a política, a ênfase nos indivíduos ou nas coletividades, o caminho participativo e democrático ou o normativo e autoritário. Essa diversidade de interpretações que emerge de uma observação atenciosa converte a aparente homogeneidade do campo ambiental numa realidade bastante heterogênea.

Refletindo sobre este tema, Leff (2000) pondera que a diversidade interna que caracteriza o ambientalismo pode dificultar a formação de um movimento coeso – com valores, objetivos, ideologia e estratégias comuns – capaz de transformar a racionalidade socioambiental e de enfrentar os poderes estabelecidos. Nesse sentido, refere-se ao ambientalismo como um movimento em busca de um ator, de um sujeito histórico unificador de toda a diversidade que o constitui. E diante dessa constatação indaga: “é possível falar de um movimento ambientalista com um plano de ação e uma estratégia de poder capaz de conduzir à construção de uma racionalidade ambiental?” (LEFF, 2000, p. 317).

Essa complexidade do ambientalismo que tece um movimento plural e heterogêneo no contexto de uma sociedade entrecortada por condicionantes, simultaneamente, locais e globais onde se cruzam discursos provenientes do Estado, do Mercado e da Sociedade civil dá-lhe uma singularidade que dificulta a compreensão de sua natureza e identidade.

Como se verifica, o tema é complexo e inconclusivo e tem sido objeto de muita discussão, sobretudo, no interior das ciências sociais.

Ribeiro (1991) também discute a identidade política do ambientalismo quando pondera:

“Apesar de ser ainda difícil, em termos substantivos, diferenciar o ambientalismo enquanto campo político e ideológico, onde uma luta interna por hegemonia se desenrola, alguns pontos iniciais sobre suas características básicas podem ser explorados. Com efeito, há muitas versões/variedades do discurso ambientalista e dos movimentos sociais a ele associados. O espectro de alianças estende-se desde as grandes corporações multinacionais até o movimento popular e sindical. Numa era caracterizável por uma “transfertilização ideológica” (Frankel, 1987), não é de se estranhar uma amplitude cuja variabilidade termine por engendrar rótulos como ecofascismo e ecosocialismo” (RIBEIRO, 1991, p. 70).

Essas reflexões expressam tanto a complexidade do ambientalismo, quanto a dificuldade de defini-lo como fenômeno sociológico, político e filosófico, dada a diversidade de setores que o compõe, a ausência de um sujeito social orgânico e de uma identidade coletiva capaz de integrar visões de mundo, objetivos e interesses tão diversos em torno de um projeto comum.

Em direção contrária, há autores, no interior do debate ambientalista, que enfatizaram o potencial integrador e universalizante do ambientalismo como uma plataforma possível para o desencadeamento de um movimento histórico multissetorial voltado à ecologização das relações sociais e à construção de uma sociedade sustentável (VIOLA, 1992; McCORMICK, 1989; PAEHLKE, 1989; LEIS, 1996).

Olhando dessa perspectiva, a ausência de um sujeito definido e o caráter universal do ambientalismo seriam suas maiores virtudes, aquelas que permitiriam unir sob a mesma bandeira uma pluralidade heterogênea de grupos sociais. Afinal, os problemas ambientais não dizem respeito a grupos ou pessoas particulares, mas à totalidade das pessoas, dos grupos sociais e mesmo dos seres vivos. O fato de envolver a vida em si mesma, o substrato biológico do qual todas as espécies dependem, o converte no tema mais universal e incluyente possível.

É inegável que temos aí um tema riquíssimo para reflexão, sobretudo num momento histórico de tantas complexidades e incertezas, onde é cada vez mais difícil encontrar motivos comuns que associem e mobilizem os grupos humanos em alguma direção.

Contudo, essas razões parecem não ser suficiente para formar um movimento forte e coeso. Um movimento social não depende apenas de empatia e identificação genéricas, exige, sobretudo, interesses e objetivos compartilhados, clareza de propostas, distribuição de benefícios, direitos e deveres igualitários, compromissos comuns, participação e mobilização social, nem sempre presentes entre o vasto e diversificado universo de seus simpatizantes.

A existência de um genérico potencial aglutinador em torno da questão ambiental não garante o consenso social sobre a compreensão da crise ambiental e sobre a melhor maneira de encaminhá-la. Sabemos que a sociedade não é o lugar da harmonia e do consenso, mas da diversidade, da disputa e do conflito. Os campos sociais, entre os quais se inclui o campo ambiental, são igualmente espaços de debate e de disputa sobre a interpretação “verdadeira” e sobre as possibilidades de orientar os rumos das questões analisadas. Todo campo social supõe uma disputa entre os grupos que o compõe pela hegemonia, pela liderança e pelo poder de direcionar o campo segundo sua interpretação da realidade.

Creio que essa complexidade inerente à identidade do ambientalismo se amplifica quando o analisamos em perspectiva histórica, observando as

mudanças que ele sofreu ao longo de seu desenvolvimento nas últimas décadas do século XX. Quero dizer, o perfil social, político-ideológico e filosófico do ambientalismo alterou-se substancialmente ao longo do tempo se compararmos a sua expressão atual com aquela que caracterizou o período de sua formação inicial.

Viola e Leis (1995) descrevem o processo pelo qual o ambientalismo emergiu como resposta aos processos de degradação socioambiental deflagrada por um núcleo de forças sociais com características bem identificáveis, no caso brasileiro, setores ecologistas militantes e governamentais. Gradualmente esse ambientalismo bissetorial foi incorporando uma diversidade de outros setores sociais configurando o perfil multissetorial que hoje o caracteriza.

A meu ver, esse processo de difusão do discurso e das práticas ambientais é ambivalente e comporta ganhos e perdas, a depender do ponto que o observamos.

Podemos, por exemplo, observar essa expansão do ambientalismo do ponto de vista da publicização e da legitimação da questão ambiental na sociedade global, constatando o crescimento da consciência pública sobre os problemas ambientais e a posição de destaque que os temas ambientais passaram a ocupar na agenda política, econômica e diplomática em nível mundial.

Podemos, igualmente, dizer que essa disseminação da informação sobre a questão ambiental propiciou a aproximação e o diálogo entre diversos grupos e instituições sociais e gerou todo um campo de interinfluências, de trocas de saberes e de experiências entre, por exemplo, militantes ambientalistas, outros movimentos sociais, agentes do setor público, sindicatos, cientistas, empresários, educadores, religiosos e assim por diante.

Naturalmente essa aproximação produziu um aprendizado social, favoreceu a esfera comunicativa e desta forma pode ser considerada um ganho na luta pela defesa da preservação ambiental e para a sociabilidade como um todo. Além disso, esse processo de institucionalização da questão ambiental se refletiu em realizações concretas como é o caso da criação de agências governamentais, organizações não-governamentais, partidos políticos, mercados para produtos e serviços, tecnologias alternativas, políticas públicas, projetos pedagógicos, cursos de formação, novas profissões, normas, certificações e legislações ecológicas, conferências regionais e internacionais, pesquisas científicas e publicações orientadas para a problemática ambiental.

Observando, entretanto, por outra perspectiva é possível constatar que essa difusão e apropriação do discurso ambiental por múltiplos setores sociais foram acompanhadas por uma suavização dos conflitos inerentes à questão ambiental, à medida que se multiplicavam os sujeitos, os objetivos, os interesses e as ideologias dentro do campo. Desse ponto de vista, o ambientalismo, enquanto movimento social, perdeu densidade crítica e teor transformador se comparado

com o projeto e os objetivos emancipatórios dos setores ambientalistas de sua fase fundacional. Essa diluição dos conteúdos emancipatórios representou uma perda se considerarmos que a crise ambiental requer mudanças profundas e difíceis de serem realizadas num contexto social orientado pela conservação pura e simples do “status quo”.

Carvalho (1998) analisa essa expansão do ambientalismo, a partir dos anos 80 do século passado, enfatizando as disputas entre discursos e forças transformadoras e conservadoras dentro do campo e o predomínio de uma matriz conservadora no contexto do neoliberalismo dominante a partir dos anos 80:

“Estas últimas décadas, sem dúvida marcaram uma inflexão na percepção da insustentabilidade dos ideais de progresso e desenvolvimento. O que já estava presente, enquanto uma denúncia do movimento ambientalista nas décadas anteriores, globaliza-se, disseminando-se amplamente na opinião pública. Alguns autores vão considerar esse processo como um fenômeno que pode construir um ideário global do ambientalismo com uma penetração multisetorial na sociedade contemporânea. No entanto, a compreensão do campo ambiental, como estando unificado por um consenso em torno dos valores de preservação da natureza que ultrapassa os interesses setoriais, tende a deslocar a problemática da regulação sócio-ambiental para um plano acima dos conflitos sociais. O peso dado ao consenso pode conduzir a uma diluição das contradições entre os interesses dos diversos setores da sociedade. Isso tenderia a corroborar um certo “realismo político” que tem buscado afirmar uma posição pragmática “de resultados” em oposição aos ideais utópicos como motivação para a ação política. No contexto dessa cultura política anti-utópica ou “realista”, a força contestatória dos valores ambientalistas libertários dos anos 60/70 inevitavelmente perde intensidade na medida em que se agencia a uma matriz conservadora, que concorre para diluir as ações de enfrentamento político” (CARVALHO, 1998, p. 120).

A meu ver, essa inflexão conservadora do ambientalismo que acompanhou seu processo de expansão e de multisetorialização corresponde à apropriação e à captura do discurso ambiental pelas forças do capital socialmente hegemônicas, e à sua conversão no discurso do Desenvolvimento sustentável, formulado pelo Relatório Brundtland e promovido pelas Nações Unidas a partir de 1987, que viria a se tornar o discurso hegemônico no debate que envolve as questões de meio ambiente e de desenvolvimento social em sentido amplo.

Entendo que a construção do discurso do Desenvolvimento sustentável representou justamente um esforço de conquista da hegemonia do campo ambiental pelas forças socialmente dominantes e o propósito de dar ao debate ambiental uma direção conciliadora e liberal, que reconhecia a necessidade de mudanças diante da crise ambiental, mas definia que essas mudanças ocorreriam dentro dos limites estabelecidos pela ordem social capitalista. Tratava-se, portanto, de ecologizar o capitalismo, de realizar um capitalismo verde como resposta à crise ambiental onde o desenvolvimento econômico se sobrepunha à preservação ambiental. E, dada a posição de dominância que o discurso do Desenvolvimento sustentável ocupou no interior do debate ambiental desde a Conferência do Rio, em 1992, até os dias atuais vê-se que esses esforços da ONU foram bem sucedidos. Persistem, contudo, as dificuldades para superar o

caráter polissêmico, as contradições e as ambigüidades que lhe são inerentes nas discussões e negociações visando sua viabilização prática.

Leff (2000) é um dos autores que comentam esse processo de apropriação do discurso ambientalista quando afirma:

“A oficialização e o uso retórico dos conceitos do ambientalismo e desenvolvimento sustentável moldam as consciências e manipulam os interesses da população, desestimulando a militância e anulando o potencial crítico e transformador do discurso ambientalista. O movimento ambientalista foi-se “normalizando” e “imunizando”, antes mesmo de ter resolvido as causas que o geraram. Ao mesmo tempo que se difunde e se enraíza o discurso ambiental na consciência popular, ele converte-se também em objeto de simulação e manipulação política. Desta forma, a causa ambiental vai-se diluindo antes mesmo de ter consolidado suas propostas e estratégias para fundar uma nova racionalidade social e produtiva, sobre bases de equidade e sustentabilidade” (LEFF, 2000, p. 328).

Nobre (2002) considera que a formulação do discurso do desenvolvimento sustentável é inseparável do projeto de institucionalização da problemática ambiental que visava demarcar os limites teóricos e políticos para o debate das questões ambientais. Mais adiante esclarece que estes limites indicavam a vitória de uma interpretação economicista da noção de sustentabilidade que atendia aos interesses políticos e ideológicos dos grupos e instituições hegemônicas na economia mundial. Afirma assim que “o prevalecimento do viés econômico na consideração do DS (e, conseqüentemente, da própria problemática ambiental), mas igualmente o prevalecimento de uma determinada teoria econômica, aquela de extração neoclássica” (NOBRE, 2002, p. 72).

Nobre também comenta análise de Jacobs sobre essa institucionalização da problemática ambiental onde este autor considera que o discurso do desenvolvimento sustentável representou simultaneamente um impulso e um fardo para o movimento ambientalista. Explica Jacobs, que se por um lado, a temática ambiental pôde obter reconhecimento universal, penetrando a agenda de prioridades político-econômicas, por outro lado, o resultado desse processo foi a perda de seu caráter conflituoso e político (JACOBS APUD NOBRE, 2002).

Pode-se dizer que o ambientalismo expressa demandas universais e que se constitui como um movimento multissetorial e complexo, mas não creio que se possa supor aí um movimento com um sentido de unidade. Ou ainda, a unidade de sentido possível de ser alcançada, que se expressa como “a busca de um futuro sustentável” não tem força suficiente para unificar todos os setores que compõe o campo ambiental. É isso porque a noção de Desenvolvimento Sustentável que foi proposta como o fundamento para a construção de consenso entre os diversos setores sociais que integravam e integram o ampliado campo do ambientalismo não é capaz de cumprir esse papel integrador devido a sua natureza ambígua e contraditória. Ocupa, portanto, a posição hegemônica no plano discursivo, mas revela toda a sua fragilidade e inconsistência sempre quando é solicitada a justificar sua viabilidade prática.

Parece, pois, que a partir de uma origem relativamente mais homogênea do ponto de vista social e político-ideológica, o ambientalismo foi gradualmente incorporando novos setores sociais e ganhando novas características organizacionais, valorativas e ideológicas que lhe deram o formato plural e diversificado que tem hoje.

Nesse sentido, entendo que o ambientalismo que emergiu na década de 70 do século passado, se aproxima do perfil de um novo movimento social conforme analisado acima e, na medida em que se diversifica e passa a incorporar uma multiplicidade de outros setores sociais em seu interior se assemelha mais a um discurso cultural que foi apropriado por cada um desses diversos setores e interpretado segundo seus interesses e objetivos particulares. Isso não quer dizer que o ambientalismo em sua fase constitutiva não tivesse já uma identidade relativamente diversa, formada de múltiplas influências contraculturais e político-ideológicas, mas apenas que nesse processo de multissetorialização o seu espectro ideológico foi ampliado ao extremo forçando a convivência no interior do campo de interesses e valores difíceis de serem conciliados sob um mesmo projeto (MILTON, 1993).

Assim, convivem e disputam a hegemonia do campo ambiental ou ambientalista uma diversidade de discursos que podem ser polarizados em torno de duas grandes matrizes ideológicas diferenciadas por clivagens entre posições conservacionistas e socioambientalistas, reducionistas e integradoras, pragmáticas e utópicas, favoráveis ao mercado e à sociedade civil, que defendem o desenvolvimento sustentável e a sociedade sustentável, voltadas à conservação ou à transformação social.

No caso brasileiro, podem-se enumerar como algumas das novas características do ambientalismo: a) a incorporação da preocupação social no diálogo com os outros movimentos sociais; b) a penetração no espaço político-institucional; c) o deslocamento temático de um eixo centrado no controle da poluição urbano-industrial e na preservação de ecossistemas naturais para um outro eixo centrado no desenvolvimento sustentável; d) um processo de profissionalização decorrente das relações e demandas das agências governamentais e das ONGs transnacionais; e) a tendência ao pragmatismo e a desideologização conseqüentes de sua aproximação com as esferas econômicas e político-institucionais; f) a consolidação de um novo formato de ação como organizações não-governamentais; g) a substituição de uma pretensão universalizante por uma outra mais específica voltada para a ordem prática e imediata; h) o surgimento das redes sociais (VIOLA, 1992; JACOBI, 2000).

Vê-se, portanto, que o ambientalismo contemporâneo viveu mudanças desde seu surgimento embrionário no período pós-guerra do século passado, mas permaneceu sendo um campo social de conflitos e de disputas pela afirmação de um significado mais ou menos transformador do projeto de sustentabilidade social. A hegemonia do campo tem sido exercida pelas forças do capitalismo

neoliberal que se expressam através do predomínio das leis do mercado sobre as demais esferas sociais, mas essa hegemonia não é absoluta. As próprias contradições do complexo processo social contemporâneo abrem sempre possibilidades, embora subordinadas, para a ação reguladora do Estado e para a resistência que se esboça a partir dos movimentos da sociedade civil⁹.

Ao que parece as conquistas mais relevantes ainda acontecem no plano micro ou intermediário de projetos pontuais em determinadas comunidades, municípios, escolas, estabelecimentos agrícolas, reservas florestais ou ambientes científicos, em geral coordenados por organizações não-governamentais, por outros agentes da sociedade civil ou munidos desse “espírito público”, enquanto as macro estruturas do Estado e do mercado, salvo experiências excepcionais, permanecem operando segundo a racionalidade instrumental hegemônica. Então, não é que não ocorram mudanças interessantes e positivas, mas é que elas ainda ocorrem, digamos, subterraneamente, aproveitando contradições e fissuras no sistema político-econômico hegemônico, sem ainda ocupar a posição dominante no interior da sociedade.

Essa arqueologia e avaliação do ambientalismo se justificam porque lançam as bases para a compreensão do campo da educação ambiental que, apesar de possuir suas próprias especificidades, guarda uma estreita correspondência com o ambientalismo, de onde retira a maior parte dos significados e motivos de sua existência. Assim, embora a EA seja um campo resultante da fusão entre os campos ambiental e educacional e tenha muitas de suas particularidades herdadas do campo educacional é do ambiental que provém a parte mais distintiva de sua identidade.

Compartilho essa compreensão com Carvalho (2001), Crespo (1998), Grün (1996) e Brugger (1994) que identificam no campo ambiental a fonte primordial de onde emerge o “*ethos*” e o cerne do caráter da educação ambiental.

Crespo (1998), por exemplo, coloca que “a educação ambiental não pode ser vista separadamente do movimento histórico, mundial, que a inspira e que denominamos de ambientalismo” (CRESPO, 1998, p. 214).

Carvalho (2001), por sua vez, define a EA como a ação educativa do sujeito ecológico, entendido como “um tipo ideal que alude simultaneamente a um perfil identitário e a uma utopia societária” (CARVALHO, 2001, p.71). Para ela:

“isso significa privilegiar sua filiação a uma tradição ambiental mais do que a uma tradição pedagógico-educativa” (idem, 2001:75) Contudo, não esquece que “ao se constituir

⁹ Ilustra o fato o recente veto presidencial ao Projeto de Lei 47/2004, aprovado pelo Congresso Nacional em julho de 2004 como iniciativa de setores envolvidos com a especulação imobiliária e a arrecadação tributária municipal que em um de seus artigos propunha a revogação do Código Florestal em áreas urbanas. A mobilização organizada das ONGs, dos movimentos civis e de setores do governo contrários ao projeto foi decisiva na tomada de posição do governo e garantiu a defesa ambiental urbana ante os interesses imobiliários.

como prática educativa, a EA também se filia ao campo da educação propriamente dito e é da confluência entre o campo ambiental e algumas tradições educativas que vão surgir orientações específicas dentro da EA” (idem, 2001, p. 75).

No capítulo seguinte, tentaremos analisar a constituição do campo da EA no Brasil, explorando, além do contexto de seu surgimento e institucionalização, sua diferenciação interna, os debates e conflitos que marcaram sua história, a dinâmica discursiva que atravessou seu desenvolvimento ao longo das últimas décadas, além de algumas características que marcam a identidade social do educador ambiental.

**“Viva como se fosse morrer amanhã.
Aprenda como se fosse viver para sempre”.**

Mohandas K. Gandhi.

3. A FORMAÇÃO E A DINÂMICA DO CAMPO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO BRASIL

3.1 O surgimento do campo

Procurei no capítulo anterior interpretar o processo pelo qual as relações entre a sociedade e o meio ambiente vieram a se constituir em uma questão, em um debate e em um movimento social voltados à compreensão, à problematização e à busca de respostas aos desafios colocados pela crise ambiental.

Nessa busca de respostas teóricas e práticas de enfrentamento da crise ambiental sempre se colocou a questão de como utilizar a educação como instrumento para criar e promover valores, idéias, sensibilidades e comportamentos favoráveis à preservação do meio ambiente. Tratava-se, então, de através da educação, estimular uma socialização pró-ambiente, capaz de explorar suas funções de reprodução cultural, naquilo que a herança cultural valoriza a vida humana, social e natural, e de transformação cultural, em todos os aspectos em que a tradição e a cultura dominante produzem processos de degradação da vida social e ambiental.

Esse resgate da educação emergiu e ganhou magnitude ante a constatação de uma crise ambiental sem precedentes que evidenciava o esgotamento das relações entre a sociedade e o ambiente e colocava a necessidade de uma intervenção política e cultural, de alcance global, para reverter o problema. Consideravam os primeiros analistas da questão ambiental contemporânea, entre os quais diversos dirigentes políticos, cientistas, ecologistas militantes e diplomatas de organismos internacionais que, ao lado de outras iniciativas políticas, jurídicas, institucionais, econômicas e tecnológicas a educação tinha um importante papel a cumprir na mudança das mentalidades em relação à problemática ambiental.

Foi a partir desse reconhecimento do potencial da educação, como elemento relevante no enfrentamento da crise ambiental, que as primeiras iniciativas de EA se desencadearam como processos sinérgicos, que tinham sua face mais visível e dinâmica nos organismos internacionais e nos governos de diversos países, mas que despertavam ao mesmo tempo ações esparsas nos movimentos da sociedade civil, e nas atividades, em geral espontâneas e pontuais, de educadores e de escolas interessados na questão ambiental e na formulação de respostas para sua superação.

A valorização e o recurso à educação nos momentos de grave crise social e as expectativas sobreestimadas que sobre ela se depositam aparecem no depoimento de um de nossos entrevistados quando expressa:

“a sociedade tem uma atitude em relação à educação que me parece sempre um pouco contraditória. Nem sempre a educação é tão valorizada assim, mas sempre que nós nos

assustamos com um problema imediatamente nós nos lembramos da educação como a grande possibilidade, como se ela de fato fosse” (entrevista 9).

A educação ambiental, enquanto campo de atividade e de saber, já nasce como um fenômeno complexo e multidimensional que reúne contribuições de diversas disciplinas, matrizes filosóficas, atores e movimentos sociais.

Em nossas entrevistas, as falas sobre a constituição do campo da EA mencionam as múltiplas influências que contribuem e estão na origem de sua formação. Aparecem, assim, referências ao conservacionismo, à contracultura, às lutas políticas e à atuação dos organismos internacionais como a ONU e a UNESCO. E em passagens diversas, os vários depoentes vão colocando suas visões que no fundo são visões complementares de um quadro comum como:

“Eu acho que o conservacionismo é muito forte até hoje. Até nas representações que as pessoas fazem da EA, até na fala dos dirigentes, não sei se você escutou dois que estavam aqui ontem, um da Secretaria Estadual do Meio Ambiente, outro de outro órgão, os dois falaram exatamente essa visão, vamos cuidar do rio, não jogar lixo entende? Essa visão é muito forte nos educadores ambientais, tanto na educação formal quanto informal. Eu acho que isso, essa visão, é um primeiro estágio de quando você começa a trabalhar com o processo de EA, pois aí você está muito preocupado com o produto do seu trabalho, diminuir o lixo, conservar um determinado parque...” (entrevista 3).

Os demais entrevistados se sucedem comentando o mesmo tema e compondo o mosaico complexo que representa o campo da EA, como é possível vislumbrar historicamente:

“Talvez a gente possa dizer que uma visão mais naturalista, com ênfase nas ciências naturais, foi predominante no início do campo ambiental, na década de 70, mas não é verdade que as coisas se sucedem. É verdade que elas se instituem como linhas de pensamento e permanecem disputando” (entrevista 1).

A ênfase conservacionista e a atuação do governo e das entidades da sociedade civil aparecem nesse trecho quando diz:

“no Brasil esse movimento tem um aspecto bastante interessante porque ele começa no momento em que o país vive sob a ditadura militar e por uma necessidade de capitalizar as exigências internacionais de cuidados com o meio ambiente, as próprias estruturas governamentais começam a introduzir essas questões ambientais no Brasil. Você vê nos primeiros materiais didáticos produzidos pela Coordenadoria de EA no MEC, os livros de EA que eram nada mais nada menos que alguns tópicos de ecologia e algumas propostas de política em nível governamental. Acho que muito mais como necessidade de respostas às pressões internacionais e às exigências para os financiamentos. Mas isso evidentemente do ponto de vista governamental. Acho que aos poucos os movimentos de proteção à natureza incorporam essas necessidades, já agora com outras dimensões, com perspectivas de que essa possibilidade de trabalhos em educação pudessem, de alguma forma, encaminhar na busca de tentativas de solução para os problemas ambientais. Aí então nós vamos ter alguns momentos históricos a AGAPAN, no Rio Grande do Sul, o trabalho do Lutzemberger. Nesse momento, a gente começa a ver o destaque de algumas pessoas ligadas a essas instituições que trazem o debate, mas o debate paralelo ao que o governo ditatorial já tinha iniciado. Parece-me que essas são as duas frentes que fazem

com que os trabalhos de EA comecem a ser colocados para a sociedade brasileira com objetivos, propostas, perspectivas completamente diferentes “(entrevista 9).

Em outra entrevista, além das influências mencionadas, aparece a relação com os movimentos sociais e com a contracultura:

“eu acho que há uma pluralidade presente na construção do campo da EA por conta de estar enviesado com a questão dos movimentos sociais, de contracultura, de um momento político do país complexo e tolhedor de toda uma idéia de cidadania. Com certeza é um movimento que está dentro de toda uma discussão social dos conflitos que existiam, dos conflitos políticos e econômicos, e de que forma você consegue achar na questão ambiental um espaço, uma fresta pra você poder fazer uma discussão do modelo político que estava em andamento que estava se implantando” (entrevistado 5).

Em outra fala essa multirreferencialidade de influências no surgimento do campo da EA também aparece quando a depoente comenta a formação do movimento na cidade de São Carlos, no interior de São Paulo:

“Tinha a questão política, do movimento estudantil forte, a questão social dos movimentos sociais, tinha as referências do mundo oriental, a questão da macrobiótica, do anarquismo, então várias referências. Então, assim eu acho que era um movimento para mim, eu continuo achando, muito pertinente porque nunca vi que fosse nessa vertente mais reducionista, naturalista ou defendendo uma espécie ou um ecossistema que é um outro grupo dentro do ambientalismo, então eu acho que a gente tinha essas características” (entrevista 8).

Num outro momento relativiza-se duas influências:

“Eu acho que o movimento ecológico nasce sob as esteiras revolucionárias e transgressoras. Porém, a literatura em EA não inicia nesse movimento, inicia como um pacote herdado dos países centrais onde você vê as primeiras literaturas como uma introdução, uma leitura de Estocolmo, de Tbilisi. Então, acho que tem esses dois grandes momentos. Tem um movimento contracultural de transgressão, mas tem também esse pacote que veio de cima” (entrevistado 6).

Historicamente, a expressão “educação ambiental” (environmental education) foi registrada pela primeira vez em 1965, na Conferência em Educação, realizada na Universidade de Keele, na Grã-Bretanha para revelar a necessidade percebida de introduzir na educação dos cidadãos princípios básicos de ecologia e de conservação dos recursos naturais (LAYRARGUES, 2003).

A Conferência sobre o Ambiente Humano, promovida pela Organização das Nações Unidas – ONU em Estocolmo, Suécia, em 1972, ao recomendar o desenvolvimento da EA como elemento estratégico no combate à crise ambiental, figura como o primeiro marco internacional de constituição de um novo campo social que associava a educação à problemática ambiental.

A mesma conferência sugeriu também o estabelecimento de um Programa Internacional de Educação Ambiental – PIEA, sob os auspícios da UNESCO, que viria a ser criado três anos depois, como resultado do Encontro Internacional de Educação Ambiental, realizado em Belgrado, Iugoslávia, em 1975.

A partir desse impulso inicial ocorrido em Estocolmo, uma série de eventos internacionais e regionais, promovidos diretamente ou apoiados pelo sistema UNESCO/ONU, foi gradualmente dando seguimento a um processo que visava definir os princípios, as características, os objetivos e as ações de EA, que serviriam de referência orientadora para as demais iniciativas de EA nos diversos países.

Entre os eventos mais significativos figuram: a I Conferência Intergovernamental de Educação Ambiental, realizada pela UNESCO/PNUMA, em Tbilisi, Geórgia, CEI, ex-União Soviética, em 1977, que é considerada o principal marco definidor da EA, por ter desenvolvido os princípios, objetivos e estratégias que deveriam orientar esse novo campo de atividade.

Além dessa conferência, ocorreu em 1992, a Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento e Meio Ambiente, no Rio de Janeiro, de fundamental importância para a EA brasileira, que legou documentos importantes para a área, entre os quais: a Agenda 21, que trata da educação no capítulo 36 (Promoção do Ensino, da Conscientização e do Treinamento); o Tratado das ONGs que focaliza a EA no Tratado de Educação Ambiental para as Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global e a Carta da Terra que servem de referência valorativa para a maioria dos educadores ambientais até hoje.

E, finalmente em 1998, a Conferência Internacional sobre Meio Ambiente e Sociedade: Educação e Consciência Pública para a Sustentabilidade, promovida novamente pela UNESCO, em Thessaloniki, na Grécia, afirmou a educação ambiental como um pilar da sustentabilidade ao lado da economia, da tecnologia e da legislação (DIAS, 1993; LAYRARGUES, 2003).

No caso brasileiro, pode-se dizer que o surgimento do campo da EA no Brasil foi diretamente condicionado pelos resultados, e desdobramentos em âmbito interno, das grandes conferências ambientais internacionais promovidas pela ONU, e pela UNESCO, através do sistema de agências de meio ambiente organizado, nessa conjuntura, pelo Estado brasileiro, pela ação das entidades e organizações da sociedade civil e pela iniciativa pioneira de educadores e de escolas pontuais que, gradual e crescentemente, passaram a desenvolver e a organizar uma ação educativa interessada em despertar a consciência pública sobre os problemas do meio ambiente no país e em estimular atitudes e práticas centradas na proteção ambiental.

Então, a visibilidade e o impulso despertados pelas iniciativas internacionais foram fundamentais para a formação do campo da EA no Brasil, mas não se sustentariam isoladamente sem o trabalho e a complementaridade das ações desenvolvidas no plano nacional pelas agências governamentais, pelas escolas e educadores espalhados pelo país e pelas iniciativas pioneiras de associações e Ongs ambientalistas em prol da EA.

Na seção seguinte focalizarei a atenção sobre o processo de institucionalização desse campo que relaciona a educação, a sociedade e o ambiente procurando reter os processos pelos quais se constituíram e legitimaram, objetiva e subjetivamente, o conhecimento, as práticas, a normatividade e os ambientes institucionais, enfim, a cultura material e simbólica que compõe o que hoje conhecemos como a EA.

3.2 A institucionalização material e simbólica

Inicialmente quero lembrar que a noção de campo social definida por Bourdieu pressupõe um espaço plural de agentes e de posições que disputam entre si a afirmação da interpretação, da cultura, dos valores legítimos e das regras de funcionamento do campo, um conjunto de relações de dominação, de subordinação e de homologia associado a estratégias de conservação ou de subversão da ordem estabelecida dentro do mesmo (BOURDIEU, 1983).

De maneira análoga, o campo da EA é composto por uma pluralidade diversificada de indivíduos ou grupos sociais que dividem, enquanto membros do campo, um núcleo de valores, de normas e características comuns, embora também tenham outras características que os diferenciam entre si, que têm concepções diferenciadas sobre a questão ambiental e defendem propostas pedagógicas diversas para abordar essa questão, algumas das quais se identificam primordialmente com a estabilidade e a conservação das relações sociais e das relações entre a sociedade e o ambiente e outras que defendem a necessidade de transformação dessas mesmas relações. Além disso, as diferenças entre as concepções e os projetos de sociedade se refletem, naturalmente, sobre as práticas educativas efetivamente desenvolvidas e, todas essas diferenças internas ao campo quanto às características dos sujeitos, às concepções que esses sujeitos têm da realidade e às ações que eles protagonizam na vida social disputam entre si a hegemonia do campo da EA e a possibilidade de orientá-lo de acordo com sua interpretação e seus interesses.

Referindo-se ao pensamento de Bourdieu sobre a relação entre as dimensões materiais e simbólicas na construção da realidade Corcuff coloca que:

“Para Pierre Bourdieu, é preciso que certas condições sociais exteriores às representações e aos próprios discursos sejam preenchidas para que esses discursos tenham uma certa eficácia sobre a realidade, condições favoráveis previamente inscritos nas cabeças e nas instituições” (BOURDIEU APUD CORCUFF, 2001, p. 56).

Esse pressuposto teórico-metodológico de análise aponta para uma correspondência entre as formulações subjetivas dos atores sociais e as condições objetivas vigentes na sociedade que permite a ocorrência de determinados cursos de ação e de mudança social ao invés de outros imagináveis em uma dada conjuntura sócio-histórica e cultural. Nesse sentido, o

discurso ou projeto hegemônico de organização social e de expressão cultural, numa dada conjuntura, não é nunca o único existente, mas é sempre resultante de uma concorrência plural de possibilidades, onde o projeto vencedor foi aquele que conseguiu a melhor adequação, mesmo que por meios ideológicos, entre as condições objetivas e subjetivas daquele momento histórico. É por essa ótica que observo a constituição do campo da EA no Brasil, procurando perceber como se cruzaram e se interinfluenciaram os discursos e projetos subjetivos e as condições objetivas exteriores na construção do registro histórico que vivenciamos.

Vimos acima como a trajetória institucional da EA, foi impulsionada por um conjunto de eventos internacionais patrocinados pela ONU e organismos afiliados e como os resultados desses eventos repercutiram no plano nacional, estimulando um conjunto de iniciativas que visavam ampliar o conhecimento, a organização e a difusão das práticas educacionais relacionadas ao meio ambiente.

Falar da institucionalização do campo da EA no Brasil supõe o entendimento de como foram socialmente construídas e legitimadas a cultura material e simbólica do campo, e sua dinâmica ao longo do tempo. Isso nos remete ao cruzamento de um feixe de discursos e de ações que gradualmente foram constituindo um saber particular, um corpo de normas e leis, programas institucionais, políticas públicas, eventos e conferências, relações e produtos desenvolvidos por um conjunto de indivíduos, grupos e organizações governamentais, não-governamentais, civis e empresariais que mais ou menos diretamente formaram o que hoje conhecemos como o campo da EA.

No plano governamental, os reflexos das recomendações internacionais apareceram com a criação da Secretaria Especial do Meio Ambiente - SEMA em 1973, no âmbito do Ministério do Interior, que viria a ser o primeiro organismo federal brasileiro orientado para a gestão dos problemas ambientais e precursor do nascente sistema de agências estatais de meio ambiente. A SEMA, junto com outros organismos estaduais de meio ambiente, também criados na década de 70, como a CETESB em São Paulo, a FEEMA no Rio de Janeiro e a SUREHMA no Paraná, foram, bem ou mal, entidades pioneiras e referenciais significativos no desenvolvimento do debate, de políticas, programas e ações de EA no Brasil, apesar de sua criação ser resultante mais do reflexo das pressões internacionais do que de uma iniciativa espontânea a partir de dentro, de sua importância política periférica na estrutura governamental de então e de sua limitada atuação. E foram importantes, tanto pelas iniciativas que conseguiram desencadear – apesar de seus limites – quanto porque funcionaram como espaço de formação e de atuação de militantes, ambientalistas e educadores ambientais, uma espécie de “meio de cultura” para o desenvolvimento do campo da EA no Brasil. Dentro da SEMA, a EA ocupava uma divisão que tinha por atribuição esclarecer e educar o povo brasileiro para o uso adequado dos recursos naturais visando à conservação do meio ambiente (CARVALHO, 2001; MEC, 1998).

Nesse sentido, é interessante observar que o desenvolvimento da EA se deu, com maior intensidade e em caráter pioneiro, através das agências estatais de meio ambiente e não do sistema educacional do governo. É fácil confirmar como são tímidas e tardias as iniciativas e políticas educacionais do governo nessa direção. Segundo Dias “enquanto o sistema educacional brasileiro não assimilava as novas idéias – o que continua até hoje – os órgãos ligados ao meio ambiente resolveram tomar a questão para si, o que não foi ruim, pois, do contrário, ainda estaríamos na estaca zero” (DIAS, 1991, p. 6).

De fato, causa surpresa o fato de que só em 1991, véspera da Conferência do Rio, é que o MEC instituiu um grupo de trabalho permanente, a Coordenação de Educação Ambiental – COEA, para elaborar a proposta de sua atuação na área da EA formal e não-formal, passados 19 anos da Conferência de Estocolmo, que lançou o primeiro alerta para a necessidade de desenvolver programas abrangentes de EA e 14 anos da Conferência de Tbilisi, que definiu as premissas básicas para nortear seus rumos. Em 1997, a mesma COEA definiu os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, como política educacional que formalizou a proposta governamental de inserção da EA no ensino formal e teve como principal diretriz a abordagem transversal da EA no currículo escolar ao invés da adoção de uma prática disciplinar.

Hoje, após diversos percalços, que chegaram inclusive a ameaçar a sobrevivência da Coordenação de Educação Ambiental – COEA do MEC, parece ganhar maior clareza a necessidade do sistema educacional público apoiar o fortalecimento do campo da EA através de suas próprias políticas e de parcerias com outras instâncias sociais, públicas e privadas, como é o caso das ações conjuntas com o MMA e com outras redes e ONGs voltadas à EA.

O outro pólo de desenvolvimento e de irradiação da EA dentro da estrutura governamental foi, como vimos, a SEMA no plano federal e os órgãos estaduais e municipais de meio ambiente nos respectivos âmbitos. Vimos acima, como a atuação das agências estatais de meio ambiente foi, a um só tempo, precária e significativa porque realizou pouco em relação ao potencial que possuía e se desenvolveu de um modo disperso e descontínuo, refletindo a pouca importância que o governo atribuía ao tema. Por outro lado, se considerarmos os obstáculos mencionados e a ainda incipiente consciência pública sobre os problemas ambientais devemos reconhecer a importância relativa desses organismos públicos na constituição do campo da EA (CARVALHO, 2001; SORRENTINO, 1991).

Em 1989, a SEMA foi extinta ao se fundir a outros órgãos da estrutura governamental relacionados ao meio ambiente – SEMA, IBDF, SUDEPE e SUDHEVEA – na criação do Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis - IBAMA. Nessa ocasião, a equipe que trabalhava com EA na SEMA foi locada na divisão de EA, que sobrevive até hoje desenvolvendo esforços relevantes a favor de uma EA de qualidade, como é o caso, entre outras iniciativas, do Curso de EA para a Gestão Ambiental coordenado pelo

pesquisador José da Silva Quintas, apesar do restrito apoio que recebem das instâncias políticas superiores.

Outras iniciativas importantes para a institucionalização da EA, a partir da esfera executiva federal foram: o Programa Nacional de Educação Ambiental – PRONEA, criado pela Presidência da República, em 1994, tendo como órgãos executores o MEC e o MMA/IBAMA, em parceria com o MCT e o MINC; o Grupo de trabalho de EA do MMA, criado em 1996 e o Sistema Brasileiro de Informação em Educação Ambiental e Práticas Sustentáveis – SIBEA, criado com o objetivo de sistematizar as informações existentes na área e coordenado pelo MMA em parceria com as redes de EA, as organizações não-governamentais setoriais e as instituições de ensino (LAYRARGUES, 2003; MEC, 1998).

Nos âmbitos municipal e estadual não dispomos de dados abrangentes e atualizados que possam retratar o estado da arte das iniciativas do sistema estatal de EA. Analisando o tema em 1993, Sorrentino mostrava que o diagnóstico não era muito diferente do que vimos em relação ao plano federal. Apontava, por exemplo, para um aumento significativo do número de agências públicas de meio ambiente, para a renovação das constituições estaduais e leis orgânicas municipais em consonância com as mudanças na constituição federal e para o crescimento do número de ações e de parcerias realizadas com associações e ONGs ambientalistas. Argumentava, contudo, que esse crescimento quantitativo não se expressava igualmente na qualidade das ações desenvolvidas, em geral, pontuais, de curta duração, sem coordenação integrada, e de pequena abrangência. Eram, assim, comuns a realização de ações esparsas em eventos comemorativos como o dia da árvore, a semana do meio ambiente, o dia da terra, a distribuição de mudas e folhetos em festas municipais, as campanhas de arborização, de coleta de lixo e reciclagem, para a redução do uso do automóvel particular, a organização de hortas comunitárias, de limpezas e melhorias sanitárias, cursos de formação para professores e as palestras de conscientização pública (SORRENTINO, 1993).

A EA também se organizou e desenvolveu em outras esferas institucionais ligadas à estrutura governamental de meio ambiente como é o caso dos parques e unidades de conservação de recursos naturais, nos jardins botânicos, zoológicos e hortos florestais em todo o território nacional.

Do ponto de vista legislativo, deve-se mencionar a inclusão, na Constituição de 1988, de um capítulo sobre o meio ambiente, considerado avançado em relação à constituição de outros países. O inciso VI do mesmo capítulo refere-se à EA e cria a obrigatoriedade de sua aplicação em todos os níveis de ensino, além de recomendar a conscientização pública para a preservação do meio ambiente.

Ainda no âmbito legislativo, a EA foi incorporada na Política Nacional de Meio Ambiente em 1981, onde se reconhece a necessidade de inserção da dimensão ambiental em todos os níveis de ensino e, de modo mais completo, na Política

Nacional de Educação Ambiental – PNEA, aprovada pela Lei n 9.795 de 1999. Neste caso, a lei afirma que “a educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal” (Brasil, 1999).

Vimos assim, que nos últimos trinta anos, a EA conquistou uma série de espaços na estrutura governamental legislativa e executiva que contribuíram decisivamente para sua institucionalização e legitimação como um campo de conhecimento e de atividade, embora os analistas concordem que esse processo não foi fácil, linear e natural. Ao contrário, deu-se sempre de modo descontínuo, precário e atrasado em relação à experiência de outros países e aos grandes marcos internacionais, revelando que o tema não tem historicamente sido reconhecido como uma prioridade no âmbito governamental (DIAS, 1991; CARVALHO, 2001; SORRENTINO, 1993).

Fora do âmbito governamental, a EA também se desenvolveu e se institucionalizou através das organizações não-governamentais e associações ambientalistas e comunitárias diversas, das escolas públicas e privadas, muitas vezes independentemente das diretrizes governamentais e da iniciativa direta ou indireta das empresas.

Os espaços e as ações associativas criadas e mantidas por grupos da sociedade civil referem-se, na verdade, a uma grande variedade de iniciativas que envolvem desde as organizações profissionalizadas até as organizações ou associações representativas de movimentos sociais como são os casos dos movimentos – ambientalistas, raciais, sindicalistas, de mulheres, extrativistas, de juventude, de trabalhadores e religiosos, entre outros.

Sorrentino (1993) avaliando essas iniciativas classifica-as em dois formatos organizativos:

“1) as associações ambientalistas de cidadania (também chamadas “de base” ou “de raízes”), que reúnem o trabalho voluntário de indivíduos de diferentes formações profissionais, diferentes religiões e partidos que se mobilizam por motivos que vão desde uma questão específica local (implantação ou proteção de uma área verde, luta contra algum tipo de poluição; luta em defesa de um rio, etc.), até a perspectiva de difundir os ideais do ecologismo como um todo (mesmo que esses ideais sejam pouco claros), passando por questões gerais, ainda que específicas (alimentação natural, pacifismo, “luta contra o nuclear” ou em defesa da Amazônia, ou dos pingüins, ou das baleias, etc.);

2) As associações profissionalizadas que, em geral, assumem a figura jurídica de Fundação ou Institutos, ou mesmo mantêm o formato de Associação, mas viabilizam um quadro de profissionais com grande autonomia de atuação, a exemplo de: Fundação Brasileira para a Conservação da natureza (FBCN)-RJ, Fundação SOS Mata Atlântica – SP; FUNATURA – BSB; Fundação Biodiversitas – Belo Horizonte; Instituto Sul Mineiro de ecologia; Sociedade de Pesquisa da Vida Silvestre (SPVS)-Curitiba; Associação Comunitária de São Bernardo do Campo – SP; as Associações de Recuperação Florestal - SP e RS; Onda Azul – Bahia; e, mais recentemente, as grandes ONGs com histórico de atuação na assessoria aos movimentos populares e que passam a dedicar maior atenção aos seus projetos

relacionados com as questões ambientais – CEDI, IBASE, FASE, ISER, ASPTA, dentre outras” (SORRENTINO, 1993, p. 13-14).

Segundo esse autor, essas organizações têm desenvolvido uma multiplicidade diversificada de pequenos projetos dispersos pelo país que incluem: atividades de formação de educadores, de geração de renda, de arte e cultura, de evangelização, de defesa de um determinado recurso escasso -a exemplo da água ou da floresta -, de agricultura alternativa, de defesa do patrimônio histórico e artístico, de coleta seletiva e reciclagem, de plantio de mudas e de hortas orgânicas e de tecnologias alternativas, entre outras possibilidades. Configuram, portanto uma grande variedade de ações que de alguma maneira procuram desenvolver uma cultura democrática e a melhoria da qualidade de vida comunitária (IDEM, 1993).

Nos últimos anos, as redes de EA têm sido construídas com o intuito de conectar e apoiar essas iniciativas dispersas através do intercâmbio de experiências e de idéias, da construção de parcerias e da organização de ações que buscam, além de fortalecer a ação local, constituir novas formas de influenciar o poder público e os grupos econômicos para os problemas e demandas da sociedade civil.

Com relação às escolas, deve-se mencionar que, além das parcerias do governo, das ONGs e das empresas voltadas para a educação, envolvendo professores e alunos há uma série de propostas desenvolvidas na própria escola pela iniciativa independente de professores e diretores interessados na temática ambiental. Entre essas iniciativas encontram-se uma diversidade de práticas extracurriculares com fins educacionais, algumas realizadas no interior da própria escola, outras indo além de suas fronteiras em parcerias diversas com a comunidade envolvente.

As empresas também têm, recentemente, se constituído como espaços promotores de ações educacionais voltadas ao ambiente, de modo direto ou indiretamente. Sorrentino (1993), ao analisar essas atividades, classifica-as em três categorias básicas: as ações de EA propriamente ditas; as ações de melhoria dos impactos causados pela própria empresa e aquelas ações onde as empresas, de alguma forma apóiam a iniciativa de terceiros.

No primeiro caso, atuando em parceria com as escolas, as empresas procuram promover excursões de visitação e interpretação a parques ou áreas de conservação ou ainda a apresentação de seu processo produtivo e de seus esforços para superar os impactos negativos causados ao ambiente. Essas iniciativas podem ser complementadas com a produção de vídeos e materiais educativos distribuídos entre professores e alunos.

No segundo caso, as empresas desenvolvem ações para corrigir problemas de poluição e insalubridade, tanto no âmbito interno da empresa, quanto em relação às comunidades vizinhas através da implantação de inovações

tecnológicas, de cursos de conscientização e gestão ambiental e de debates com a comunidade interna ou externa à empresa.

O terceiro caso, refere-se às iniciativas patrocinadas pela empresa e desenvolvidas por outros agentes, como por exemplo, projetos educacionais com escolas ou comunidades adjacentes à empresa, em geral realizados por ONGs ambientalistas, criação de fundos para financiar projetos de terceiros e concursos diversos voltadas à conscientização pública da temática ambiental. Uma outra modalidade de atuação empresarial relacionada à EA se dá através de pequenas empresas voltadas exclusivamente para a EA, para o turismo ecológico e para atividades de interpretação da natureza. Esses serviços são direcionados a um mercado constituído por prefeituras, escolas, outras empresas, agências de turismo e grupos particulares (SORRENTINO, 1993).

As iniciativas empresariais dirigidas à EA são intensamente questionadas e criticadas pelos estudiosos da matéria por diversos motivos.

Há, por exemplo, a percepção de que as empresas “investem” em EA por razões associadas mais ao seu interesse próprio do que a uma suposta preocupação com a preservação ambiental. A maioria das iniciativas empresariais está voltada ora para processos que visam à obtenção de certificações ambientais – ISO 14000, por exemplo, -, ora para à adoção de tecnologias limpas, ora para ações diversas de parcerias com as ONGs ambientalistas.

No conjunto, trata-se de iniciativas orientadas para a melhor colocação de seus produtos no mercado nacional ou internacional para a redução de seus custos de produção e elevação de sua lucratividade ou ainda para a “limpeza da imagem” de contumazes poluidores que formaram em sua trajetória. Todas elas operando segundo a lógica do “conservadorismo dinâmico”, ou seja, mudar na aparência para conservar a essência do sistema econômico e político hegemônico, servindo, na melhor das hipóteses para instituir e consolidar o chamado “capitalismo verde”. (LIMA, 2002; GUIMARÃES, 1998).

Em outro trabalho discuti melhor essa modernização conservadora da EA ao destacar que:

“O conservadorismo dinâmico opera através de mudanças aparentes e parciais nas relações sociais e nas relações entre a sociedade e o ambiente enquanto conserva no essencial. Na verdade, a própria racionalidade de sua ação se apóia na idéia de antecipar mudanças cosméticas para garantir que nada mude de fato. Por seu dinamismo e pela influência enganadora que produz nas representações públicas sobre a questão ambiental considero o conservadorismo dinâmico como o mais poderoso obstáculo a uma abordagem transformadora dos problemas ambientais” (LIMA, 2002:125). Mais adiante complementa:

“[...] as iniciativas reformistas do conservadorismo dinâmico, ainda que paliativas, e sua ampla divulgação na mídia, atuam no sentido de esvaziar a insatisfação pública e

desmobilizar as possíveis reações das populações prejudicadas pelos efeitos da degradação ambiental. Ou seja, se a empresa privada e o estado – ironicamente os principais geradores de riscos ambientais – já estão se ocupando do problema através da criação organismos de gestão, conselhos, legislação, selos e mercadorias verdes, além de “programas de educação ambiental” ao cidadão só resta despreocupar-se e cuidar de sua vida privada” (IDEM, 2002: 126).

Nas entrevistas que realizamos essa relação entre a EA e as empresas é discutida em alguns depoimentos, para ressaltar as contradições, o oportunismo e o pragmatismo que caracterizam as ações empresariais voltadas à EA:

“a gente vê que o discurso oportunista é muito mais veloz do que o discurso dessa corrente que está tentando entender o processo de construção do discurso de EA. Então empresas que absorvem o discurso ambiental e começam a criar centros de visitantes e coisas do tipo ou mesmo de órgãos públicos que querem fazer a propaganda do município ou do estado pegando a questão ambiental como gancho” (entrevista 5).

Em outra passagem o tema é revisitado para questionar a capacidade que as iniciativas empresariais têm de mudar a realidade ambiental:

“Acho também que uma dificuldade é contribuir para essa visão mais profunda de mudanças que a gente propõe. Porque essa incorporação da temática nos diversos setores eu acho que alguns setores absorvem pra contribuir pra mudança, pra transformação social, outros setores absorvem pra diminuir o potencial de mudança, pra diminuir o potencial revolucionário que ela tem na sua essência. Então, por exemplo, o setor empresarial, quando uma indústria de pesticida, ela pode ter lá um sistema de gestão ambiental, ela pode ter ISO 14000, ou seja, ela pode provar para todo mundo que ela tem um sistema de gestão interna que funciona ou que ela não polui o meio ambiente e ela pode até ter um trabalho de EA, mas na essência da sua existência tem uma contradição que é profunda. Então eu acho que alguns setores absorvem a questão ambiental, absorvem a EA pra neutralizá-la, enquanto que outros absorvem para a transformação. Então acho que tem uma tensão aí” (entrevista 8).

Um terceiro depoimento se detém mais extensamente sobre o ambientalismo empresarial tratando, por exemplo, do caráter superficial de suas ações quando afirma que “geralmente as empresas não querem trabalhar com essa idéia de transformação profunda da sociedade, elas vão lá, dão uns cobertores, uma sopa, uma coisa mais assistencial, não querem mexer na base[...]” (entrevista 10).

Nesse mesmo sentido, comentam a falta de uma compreensão abrangente do problema:

“a gente está tendo muita dificuldade de capitalizar esses valores junto aos empresários brasileiros porque cada um só vê do pátio para dentro de sua empresa. Então essa coisa de trabalhar com o entorno, de ver a empresa que está do seu lado, ver o contexto geral, isso ainda é muito de vanguarda, as pessoas não conseguem enxergar[...] O que eu estava falando é que as pessoas só querem financiar coisas muito palpáveis, próximas, e isso é muito difícil porque a gente está trabalhando com coisas a médio e longo prazo, que não tem assim uma resposta tão imediata” (entrevista 10).

No decorrer da entrevista reaparece a questão do pragmatismo, mostrando como as empresas se movem prioritariamente motivadas pela obtenção dos certificados ecológicos e de como estão ainda despreparados para as novas atribuições sociais:

“Então, atualmente, as empresas que estão nos procurando querem fazer um trabalho com a comunidade local, ou com as escolas, os professores ou os alunos, ou com a comunidade em si, sempre porque tem a ISO 14000, essa é a mola propulsora que exige que a empresa tenha um trabalho de EA com a comunidade. E eles não sabem nem por onde começar. E aí a gente vai, faz um diagnóstico e faz uma proposta de trabalho” (entrevista 10).

E ao comentar o despreparo das empresas também revela o papel da ONG que desenvolve e implanta o projeto de EA junto à comunidade e sua margem de liberdade para trabalhar a consciência da comunidade envolvida sobre o significado da ação empresarial:

“Eles têm que trabalhar com a comunidade porque têm que fazer ISO 14000 e eles não sabem o que fazer com a comunidade. A gente diz que eles têm que falar a verdade para a comunidade e eles não querem falar nada. Isso é uma delícia, é a melhor coisa de se fazer, você entrar numa empresa, entrar na comunidade, trabalhar com ela um ano e mudar a cabeça das pessoas. Então, em vez de eles enxergarem a empresa como Deus eles conseguem enxergar o lado tenebroso da empresa, da dominação e assim por diante” (entrevista 10).

Mais adiante, refletindo sobre a distribuição de responsabilidades entre as diversas esferas sociais quanto à geração de impactos e a reparação de danos ambientais o depoimento conclui:

“Todo o custo ambiental vai para o poder público e para a sociedade. A iniciativa privada não arca com isso. Porque na verdade a empresa só pega a parte fácil. Pega a matéria virgem produz e vende, e o resto é que se dane. E o resto que se dane somos nós e o poder público que não dá conta. É isso. Isso é muito cômodo” (entrevista 10).

Todos os espaços e agentes mencionados promovem ações de EA contribuindo para a institucionalização e a visibilidade desse campo social. Naturalmente que os objetivos, os interesses e as concepções que orientam essas ações educacionais estatais, no setor privado e nos movimentos sociais são os mais variados possíveis, podendo assumir posições político-pedagógicas e éticas conservadoras ou transformadoras, assim como interesses e objetivos que vão desde o puro ideal educacional até a venda de alguma imagem, discurso ou produto com fins econômicos ou políticos.

Outro elemento fundamental na constituição e institucionalização do campo da EA é o tipo particular de conhecimento produzido ou utilizado por seus membros para compreender e explicar as relações existentes entre a educação, a sociedade e o ambiente e fundamentar as práticas de intervenção na realidade.

Esse conhecimento que orienta as atividades de EA surge, em primeiro lugar, a partir da fusão dos dois campos formadores da educação ambiental que são o

campo do ambientalismo e o campo da educação, embora como já vimos, a EA herde do campo ambiental os traços mais significativos de sua cultura e de sua identidade. Isso, contudo, não diminui a importância da influência que o campo educacional exerce sobre a EA como fator que define algumas de suas particularidades enquanto espaço de ação pedagógica com intenção socializadora para a reprodução e a transformação da herança cultural. Portanto, o conhecimento da EA é, sobretudo o produto de uma convergência entre os saberes ambiental e educacional, o que o define de antemão como um conhecimento fundamentalmente interdisciplinar que recebe contribuições de todas as disciplinas científicas embora não as assimile em seu formato clássico como veremos a seguir.

Em uma das entrevistas realizadas reconhece-se o predomínio da herança ambiental sobre a herança educacional no conhecimento formulado e utilizado pelos educadores ambientais:

“Então, eu, de fato, considero que nessa questão da reflexão sobre temática ambiental nós acompanhamos um pouco mais o que aconteceu dentro do movimento ambientalista, mas ainda nos colocamos um pouco distantes e parece que olhar para os autores, os filósofos, os intelectuais que trabalham com educação parece ainda que é uma coisa desnecessária porque é bem possível que a gente entre numa discussão que não leve a nada. Então, essa perspectiva da filosofia da educação, da sociologia da educação e mesmo de questões metodológicas, de questões pedagógicas, vamos chamar assim, das concepções e tendências pedagógicas nós estamos um pouco distantes” (entrevista 9).

É preciso considerar que a natureza complexa dos problemas ambientais e as rupturas epistemológicas, culturais e políticas deflagradas pela crise ambiental colocaram a necessidade de um novo tipo de conhecimento, dotado de características inovadoras, que fosse capaz de responder aos novos desafios vivenciados socialmente. Nesse sentido, o saber ambiental nasce já com uma intenção de crítica e de transformação, tanto do conhecimento científico constituído, quanto da racionalidade produtiva que orienta sua finalidade. Refletindo sobre esse processo Leff coloca que:

“A crise ambiental deu origem a um questionamento da racionalidade econômica dominante, assim como das ciências, dos conhecimentos e saberes que serviram de suporte teórico e de meios instrumentais ao processo civilizatório, fundado no domínio do homem sobre a natureza (LEFF, 2001, p. 155)”.

E por considerar que o conhecimento científico moderno é orientado por uma racionalidade sócio-econômica instrumental, dominante e excludente, Leff (1998) compreende que o saber ambiental não pode se resumir a uma mera articulação integradora dos conhecimentos já existentes com objetivo de solucionar problemas práticos, mas deve constituir-se como um novo saber transformador capaz de fundamentar uma nova racionalidade ambiental. Segundo ele, essa reconstrução do saber ambiental implica não apenas na transformação teórico-metodológica das ciências, mas também no diálogo com outros saberes, na incorporação de valores éticos e na politização da construção do próprio conhecimento.

Muitos desses ingredientes são perceptíveis no discurso dos educadores ambientais e no desenvolvimento das pesquisas relacionadas ao campo. Há, por exemplo, como em todo campo ambiental, uma crítica recorrente à dualidade, ao racionalismo científico e à fragmentação características do paradigma cartesiano e uma busca de modelos de conhecimento e de metodologias que concebiam de maneira integradora as relações entre o sujeito e o objeto, entre o homem e natureza e entre a sociedade e o ambiente, que valorizem outras formas de conhecimento – populares, tradicionais, religiosos, etc. – e que superem os limites dos saberes disciplinares. Ainda na linha de argumentação sugerida por Leff, o saber expresso pelos educadores ambientais tende a rejeitar a neutralidade valorativa de cunho positivista e a fazer uso das interpretações da realidade que não dissociam o conhecimento, a ética e a política.

Carvalho (2001) observando a produção editorial e a formação de especialistas ambientais desenvolve análises e reflexões sobre a crítica que o campo ambiental dirige ao paradigma científico dominante e sobre a procura de um novo saber que represente uma alternativa ao existente. Para a autora, a construção de um conhecimento específico para lidar com as questões ambientais procura lançar os fundamentos para a compreensão das relações complexas entre o social e o ambiental.

Para ela, a crítica ambiental ao saber hegemônico é epistemológica e metodologicamente ambiciosa, mas não encontra subsídios teóricos no interior do jovem campo ambiental tendo, pois que recorrer à contribuição de outros campos com uma tradição mais consolidada. Essa limitação teórico-metodológica é uma das fragilidades que caracteriza tanto o campo ambiental quanto o campo da EA e se coloca como um dos grandes desafios para sua legitimação científica e social.

Há, portanto ainda, uma lacuna entre a intenção e a capacidade de realmente transformar as limitações verificadas no paradigma científico vigente. Transita-se assim um período de incerteza onde os velhos conhecimentos e métodos não são mais suficientes para lidar com os problemas e as necessidades evidenciadas e as novas concepções e propostas epistemológicas ainda não estão disponíveis de uma forma acabada.

Sem dúvida que, a novidade, a complexidade e a urgência dos problemas ambientais colocados para ambientalistas e educadores ambientais são motivos que explicam parte dessa ainda escassa acumulação de conhecimento específico no interior desses campos. Associado a esses motivos, está a tendência a privilegiar a prática em detrimento da teoria, característica desses campos sociais. Para Carvalho (2001), essa tendência atende, por um lado, à natureza concreta dos próprios problemas educacionais e ambientais frente aos quais se defrontam e, por outro lado, a uma tradição política de militância que é também marcante entre ambientalistas e educadores ambientais. Segundo ela:

“Essa ênfase na experiência parece alimentar-se também de uma certa cultura política do ativismo militante, que tende a valorizar a ação em detrimento da reflexão teórica, vista, muitas vezes, como tendo pouco a oferecer para a solução dos problemas concretos” (CARVALHO, 2001, p. 157).

Em outra entrevista se repete a alusão à tensão entre a militância, a ideologia e a produção de conhecimento científico:

“Aí vem também o nosso lado da militância, porque a maioria de nós teve uma militância política muito forte de querer fazer, subir em árvore, reclamar, que é uma característica muito forte da nossa identidade. E aí você vai pra academia fazer pesquisa e pensar e o teu lado ideológico fala pra você subir na árvore e botar a boca no trombone. Aí você fica aquela coisa: - não eu quero fazer uma pesquisa para resolver o problema! Mas não resolve!” (entrevista 6).

A tendência à militância também é, muitas vezes, objeto de crítica de seus opositores que vêm na educação e nas ciências ambientais um teor ideológico mais carregado do que seria aconselhável em trabalhos de natureza científica. Essa crítica, entretanto, parece não incomodar os ambientalistas e educadores ambientais que, na linha indicada por Leff (2001), estariam intencionalmente interessados em criar um saber comprometido dentro de uma perspectiva pós-positivista.

Esse dilema entre ser e se constituir como ciência ou como ideologia está nos depoimentos colhidos em campo:

“as práticas sociais que derivam do campo ambiental, que na minha análise tem origem no ambientalismo, tem origem num movimento social, porisso todas essas conseqüências para o campo acadêmico, porisso essa marca que ontem o Ricardo Abramovay chamava de ideologia, que se faz mais ideologia que teoria no campo ambiental. Não é por acaso, compreendendo isso, que é um campo que nasce de um movimento social que não faz teoria, faz ideologia, então a gente está sempre marcado por essa tensão” (entrevista 1).

O caráter de urgência dos problemas ambientais e dos riscos que eles representavam, contraposto a uma incipiente reflexão sobre suas origens resultou em explicações e ações superficiais e apressadas de ambientalistas e educadores ambientais com relação e esses problemas, como comenta nosso entrevistado:

“a EA num primeiro momento, era focada, tinha a preocupação de mostrar que nós estávamos com situações razoavelmente perigosas e parecia que o importante era mapearmos os problemas ambientais, identificarmos os problemas ambientais e nos darmos conta deles, mas sem entrar numa análise mais aprofundada. É muito fácil a gente responder quais são os problemas ambientais, mas era muito difícil, e a pergunta não era colocada na verdade por que existem problemas ambientais, por que nós degradamos a natureza, quais são as causas que de fato nos levam à degradação” (entrevista 9).

Esse conjunto de elementos colocou, sem dúvida, para os educadores ambientais o desafio de desenvolver ou adequar teorias e métodos para fundamentar sua prática e para auxiliar na compreensão dos caminhos

epistemológicos, pedagógicos e políticos já percorridos até o momento, assim como no planejamento de suas possibilidades futuras.

Os processos analisados acima incidem sobre a consolidação da identidade do campo gerando a dificuldade de legitimação social da EA frente a outros campos de saber como aparece em um dos depoimentos reunidos:

“Difícil! Você vai ao Encontro de ecologia e a ecologia também não quer aceitar a EA. Como? Ah, é maquiagem, pó de arroz, são visionários, sonhadores. Você vai à filosofia e a filosofia não quer saber da EA porque não tem um campo epistêmico fortalecido, tradicionalmente construído. Então quem atua no campo da EA sente essa angústia bastante forte. Onde eu estou? Quem sou eu? Qual é a minha identidade nesse campo híbrido de lutas de poderes e tendências? Acaba prevalecendo, infelizmente, ainda a educação tradicional, ora com ênfase nos sistemas naturais com negligência da sociedade, ora com essa coisa reprodutiva da EA internacional, de latinhas de alumínio, de iniciativas pontuais, ora a gente vê também nascendo uma EA um pouco mais crítica, um pouco mais contextualizada com o momento histórico do Brasil, querendo fazer coisas novas, mas eu não acho que isso é a maioria ainda” (entrevista 6).

Além de um saber que dá especificidade e identidade ao campo social, diferenciando-o e legitimando-o frente a outros campos e estabelecendo normas e hierarquias no plano de suas disputas internas, o campo se constitui e institucionaliza através dos meios pelos quais esse saber se constrói, se legitima internamente e se irradia tanto entre os membros do campo – definindo o capital simbólico do campo como autoridade científica - quanto em sua relação com o público externo.

Isso supõe um conjunto de espaços institucionais onde se realizam eventos, pesquisas, cursos de formação e publicações que versam sobre o saber e as atividades do campo e que funcionam como núcleos geradores e difusores de sua cultura.

Vimos acima como a partir da segunda metade da década de 80 uma série de eventos científicos, técnicos e sociais foram gradualmente desenvolvidos com a finalidade de organizar e promover a EA no país. Essas ocasiões que funcionavam como espaços de diálogo para onde convergiam educadores, militantes e cientistas diversos, interessados no intercâmbio de idéias e experiências foram oportunidades privilegiadas de construção, tanto de um conhecimento como de uma cultura particular do campo.

Esse assunto mereceu comentário nas entrevistas de campo:

“a gente não tem conseguido manter um ritmo de encontros, talvez até porque o encontro perdeu um pouco do papel que ele tinha naquele momento, que era um momento que as pessoas se procuravam para trocar suas idéias, suas dúvidas, para tentar entender o que estava acontecendo, para tentar construir coletivamente. Então, os encontros tiveram um papel importante para construção desse discurso (da EA). Hoje eles têm um papel importante de troca, e de evolução da discussão do significado da EA” (entrevista 5).

São representativos desse processo: o I Congresso Estadual de Educação Ecológica, realizado em 1984, em Ibirubá, interior do Rio Grande do Sul, o I Encontro Nacional de Educação para o Meio Ambiente, realizado em 1988 no Rio de Janeiro pela Fundação Brasileira para a Conservação da Natureza - FBCN, o I Fórum de Educação Ambiental em 1989, organizado em São Paulo pela Coordenadoria Executiva de Cooperação Universitária e de Atividades Especiais – CECAE/USP que se desdobraria em mais três outros Fóruns realizados respectivamente em 1992 e 1994 em São Paulo, e em 1997, em Guarapari, no Espírito Santo; o Fórum de ONGs na Conferência do Rio em 1992, a Conferência Nacional de Educação Ambiental realizada em Brasília em 1997, além de inúmeros encontros municipais, estaduais e regionais organizados em torno da EA ou mesmo relacionados com a questão ambiental em sentido mais amplo que também se constituíram em pontos de encontro, de diálogo e de construção de uma cultura ambientalista(LAYRARGUES, 2003; MEC, 1998).

O outro núcleo de geração e de difusão de um conhecimento relativo à EA se formou nas universidades, faculdades, escolas técnicas e cursos diversos de formação de educadores ambientais. Desde o nível secundário passando pela graduação até os níveis de pós-graduação, de lato e “stricto sensu”, nas especializações, nos cursos de mestrados e doutorados, ora voltados exclusivamente para a formação de educadores ambientais, ora direcionados a outras áreas de pesquisa, mas abertos à criação de linhas de pesquisa particulares direcionadas à educação ambiental, ou ainda voltados à temática ambiental como área interdisciplinar mais abrangente onde a EA figurava como subárea temática.

Layrargues (2003) demonstra que o país já dispõe de uma estrutura consolidada e abrangente direcionada à formação de recursos humanos em EA, registrando dez cursos de especialização em EA, vinte e um programas de pós-graduação em educação, sendo quatro deles com doutorado, que enfocam a EA, quinze grupos e núcleos sobre o tema, dezesseis linhas de pesquisa em EA e um programa de mestrado especificamente voltado à educação ambiental, na Fundação Universidade Federal do Rio Grande do Sul – FURG, com sete anos de existência e reconhecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES do Ministério de Educação e Cultura - MEC. A pesquisa, ainda em andamento, de autoria de Marcos Reigota, estuda as bases pedagógicas e políticas da produção brasileira em educação ambiental e demonstra que a produção de conhecimento sobre a educação ambiental já acumula até o momento duzentas dissertações de mestrado, defendidas desde 1984 e quarenta teses de doutorado defendidas desde 1990. Esses números, ainda que parciais, dão uma idéia dos esforços para construir um saber na área e da quantidade de pessoas voltadas a esse objetivo.

Carvalho (2001) também discute os temas da produção de conhecimento em meio ambiente e em EA e da formação de seus especialistas e faz um levantamento dos espaços institucionais que acolhem ou promovem iniciativas especificamente dirigidas à EA.

Segundo ela é principalmente a partir de segunda metade da década de 1990 que se observa o crescimento da inserção da temática ambiental no ensino superior como atividades de extensão, disciplinas e/ou cursos. Faz, entretanto, a ressalva de que não considera como ambientais os cursos ou disciplinas que sempre tiveram o meio ambiente como objeto como acontece com a biologia, a ecologia e a engenharia ambiental, entre outras disciplinas. Refere-se assim a um contraste conceitual que diferencia a noção de meio ambiente do sentido estritamente científico relacionado às ciências naturais ou exatas. O termo ambiental distancia-se, no processo de formação do saber ambiental, desse sentido clássico estabelecido pelas ciências naturais, para ganhar um novo significado interdisciplinar que se refere às relações entre a sociedade e a natureza. Nesse sentido, essa ressignificação do ambiental se reflete, agora com novo sentido, sobre as áreas tradicionalmente voltadas às ciências naturais que se convertem em espaços privilegiados de entrada para os novos cursos e disciplinas ambientais.

A autora também mostra que no ensino superior são, sobretudo, os cursos de pós-graduação lato e “stricto sensu”, de universidades públicas e privadas, os que ofertam a maioria das oportunidades de formação em comparação com outras escolas profissionalizantes, ONGs e órgãos governamentais.

Demonstra ainda que esse processo de ambientalização do ensino superior tem se dado por três vias principais, quais sejam: a) através de doutorados e mestrados de outras áreas temáticas já constituídos que passam a aceitar projetos sobre temas ambientais; b) através da organização de novos cursos de pós-graduação “lato sensu” como especializações ou extensões em meio ambiente e EA; e c) pela formação de programas de pós-graduação ambientais “stricto sensu” com ênfases diversas. Cada uma dessas três vias representa um aprofundamento no processo de institucionalização na formação de especialistas dedicados, tanto ao ensino, quanto à pesquisa da temática ambiental e da EA.

Mapeando o cenário composto pelas diversas modalidades de cursos ambientais e de EA Carvalho (2001) mostra que a maior inserção institucional dessas temáticas se dá entre as áreas de educação e ciências sociais. Quando considera os cursos de especialização, ainda em relação a meio ambiente e EA, a composição de áreas já é mais diversificada incluindo por ordem de importância a geografia, a educação, as biociências e outros núcleos interdisciplinares. Ao tratar de cursos de pós-graduação específicos em meio ambiente ou EA a composição é novamente diversificada com predominância de núcleos interdisciplinares seguidos de uma distribuição entre as áreas de educação, economia, psicologia, ciências sociais, saúde pública e geociências.

Nas modalidades de especialização e de cursos de pós-graduação especificamente voltados para a EA, onde é possível desagregar os dados referentes exclusivamente à EA, pode-se observar que os cursos de especialização se organizam preferencialmente na área de educação seguido

pelas áreas de geografia, biociências e interdisciplinar. Com relação à pós-graduação específica em EA a única ocorrência, já mencionada acima, é o Mestrado em EA desenvolvido pelo Departamento de Educação e Ciência do Comportamento da Fundação Universidade Federal do Rio Grande do Sul - FURG (CARVALHO, 2001).

Nessa análise descritiva duas informações chamam a atenção. A primeira refere-se ao crescimento do interesse do campo educacional pela EA que como vimos, não segue o padrão observado historicamente, mais marcado pela distância do campo educacional em relação à EA. O outro aspecto relevante está na crescente inserção da temática ambiental nas ciências sociais, em especial a sociologia, um dos campos de conhecimento mais resistentes e que mais demoraram a introduzir o debate ambiental em sua pesquisa e elaboração teórica, apesar do relevante potencial que pode oferecer à compreensão das relações entre a sociedade e a natureza.

Constituem ainda espaços de produção e/ou difusão de um saber ambiental os fóruns de pesquisa nas associações nacionais de pós-graduação e o universo editorial que promove a publicação, distribuição e comercialização de livros em geral e periódicos dedicados ao tema ambiental e da EA.

Quanto às associações de pós-graduação, destacou-se historicamente a constituição do Grupo de Trabalho Ecologia e Sociedade, de 1986 a 1996, no interior da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Ciências Sociais – ANPOCS que se dedicava ao estudo das relações entre a sociedade e o meio ambiente. Esse grupo trouxe uma contribuição relevante para o campo ambiental, tanto pelo pioneirismo que representou, quanto pelo dinamismo gerado pelo conjunto de pesquisadores que lá atuaram.

A outra referência específica para a EA é o recém formado Grupo de Estudos em Educação Ambiental na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED que, embora ainda atravessasse um período experimental até se consolidar como Grupo de Trabalho, já representa uma conquista significativa na legitimação e institucionalização do campo da EA no Brasil, e uma promessa estimulante para a pesquisa na área.

Há, por fim, a também recém criada Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ambiente e Sociedade – ANPPAS que já nasceu com o propósito interdisciplinar de reunir o conjunto de pesquisadores das diversas áreas que trabalham temas envolvendo a relação entre a sociedade e o meio ambiente. A associação é uma criação do mesmo grupo que compunha o GT (grupo de trabalho) Ecologia e Sociedade da ANPOCS que viu escassearem suas possibilidades de crescimento naquela associação e sentiu a necessidade de definir e institucionalizar uma nova área de pesquisa com identidade ambientalista. É, portanto, uma iniciativa de cientistas sociais de diversos programas e universidades - entre outras a Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, a Universidade de São Paulo - USP, a Universidade de Brasília - UNB

e a Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC - que desde sua fundação se abriu ao diálogo com outras disciplinas, áreas de pesquisa e universidades.

Nesse sentido, surpreendeu favoravelmente a criação, desde o primeiro encontro, realizado em novembro de 2002, de um grupo de trabalho dedicado à EA que recebe o nome de Meio ambiente, Sociedade e Educação. E surpreendeu porque a EA nem sempre foi devidamente reconhecida pelas ciências sociais, em especial a sociologia, como pode ser observado no trabalho de Layrargues (2003). A ANPPAS realizou recentemente, em maio de 2004, seu segundo encontro e é crescente a incorporação de novos pesquisadores, projetos e centros de pesquisa à associação.

O outro núcleo de pesquisa importante para o campo da EA é o Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental - EPEA, criado em 2001, por um grupo de universidades paulistas reunindo a Universidade Estadual Paulista - UNESP, a USP e a Universidade Federal de São Carlos - UFSCar e que acolhe bianualmente pesquisadores de todo o país em torno de questões teóricas, epistemológicas e metodológicas relativas à pesquisa e à produção de conhecimento em EA. Em 2003, o EPEA realizou um segundo encontro com ampla participação de educadores ambientais e outros pesquisadores de áreas correlatas aprofundando e estimulando o debate científico da área.

O universo editorial é mais um desses espaços de institucionalização do saber ambiental e da EA que vem gradualmente crescendo e se diversificando, embora relativamente a outras áreas consolidadas há mais tempo possa ainda ser considerado uma área de produção nova com muitas lacunas a preencher, sobretudo, no que diz respeito à EA.

Carvalho (2001) faz um levantamento detalhado da produção editorial sobre meio ambiente e EA e analisa o seu desenvolvimento observando a participação autoral das diversas instituições e as principais características das publicações que compõe esse universo.

No caso da EA, a produção de editoras comerciais começa a aparecer nos anos 80, embora ainda de modo incipiente e cresce em importância a partir de meados da década de 90, quando a bibliografia dedicada à EA ganha novo impulso, crescendo em quantidade, em qualidade, em diversificação e conseguindo uma melhor distribuição no mercado.

Segundo a autora, esse processo se desenvolveu lentamente, de forma periférica e marcado por uma produção composta principalmente por manuais, cartilhas, catálogos de eventos e pequenos livros, em geral, publicados por órgãos governamentais, ONGs e pequenas editoras. Até 1996, a produção de livros de maior densidade era pequena e a maioria do que se produzia eram livros didáticos, paradidáticos ou de literatura infanto-juvenil, existindo muito pouca literatura científica orientada à análise e à reflexão da temática (TRAJBER & MANZOCHI, 1996; CARVALHO 2001).

Essa produção inicial, de caráter pragmático, normativo e técnico se enquadra naquilo que Brügger (1994) chamou de adestramento, isto é, uma pedagogia reprodutivista e destituída de crítica que se empenha unicamente em adaptar os indivíduos ao sistema e aos valores dominantes na sociedade. Segundo a autora:

“A educação se distingue do adestramento por ser este último um processo que conduz à reprodução de conceitos ou habilidades técnicas, permanecendo ausente o aspecto de integração do conhecimento, condição sine qua non para a formação de uma visão crítica e criativa da realidade” (BRUGGER, 1994, p. 40).

Orlandi (1996) ao analisar o discurso da EA veiculado por essa produção inicial do campo observa seu teor comportamentalista e autoritário que também poderíamos classificar como educação-adestramento em contraposição a uma educação com sentido de autonomia:

“Chegamos, enfim à crítica mais conseqüente ao material que analisamos e que se configura como discurso de educação ambiental: é um discurso que se inscreve no “comportamentalismo” com todos os inconvenientes que vejo nessa posição e em seus efeitos. Dentre esses, destaca-se seu efeito moralista, doutrinário e autoritário(sob o modo paternalista ou iluminista)” (ORLANDI, 1996, p. 47).

Analisando o banco de dados levantado por Trajber e Manzochi (1996), Carvalho observa a forte participação dos órgãos governamentais de meio ambiente, em especial os de nível estadual e municipal, na publicação de materiais sobre EA. E mesmo que a maior parte desse material se configure como publicações simplificadas, os números evidenciam que a iniciativa editorial dos órgãos ambientais do governo é superior ao que publicam as editoras comerciais, as empresas e as universidades. Observa também que o sistema ambiental público também supera o sistema educacional quando se trata da publicação de materiais de EA, indicando mais uma vez que a constituição do campo da EA no Brasil sofreu uma influência mais determinante da cultura – material e simbólica – ambientalista do que da cultura relacionada ao campo educacional.

A análise demonstra que a produção da bibliografia voltada à temática ambiental genérica antecede e é mais rica que a produção específica em EA. Isso é visível, por exemplo, no circuito comercial onde das 23 editoras com títulos na temática ambiental apenas cinco tinham publicações dirigidas à EA e dessas cinco só duas dispunham de coleções dedicadas ao tema.

A outra fonte de livros e revistas dedicados à EA, além do circuito comercial, está nas organizações não-governamentais e em alguns institutos de pesquisa. Essas publicações têm características particulares, tendendo a apresentar uma tiragem limitada, uma circulação restrita a certos segmentos sociais e destituída de fins comerciais.

Da produção específica das ONGs, a maior parte apareceu motivada pela realização da Conferência do Rio em 1992, como meios de participar e de se inserir no debate propiciado pela ocasião, embora nem todas tenham sobrevivido ao longo do tempo. Entre os periódicos citados nesse levantamento, que foi publicado em 2001, aparecem a revista “Debates Socioambientais” publicada pelo Centro de Estudos de Cultura Contemporânea -CEDEC de São Paulo e o jornal “O Educador Ambiental” que era publicado pela Ecopress/WWF – World Wildlife Fund. Esses dois periódicos não existem mais, em contrapartida, subsiste a revista “SENAC e Educação Ambiental” e foi lançada a revista “Ambiente e Educação” da FURG, atualmente em seu oitavo número. Recentemente a Rede Brasileira de Educação – REBEA com apoio do Ministério de Educação e Cultura – MEC e do Ministério do Meio Ambiente – MMA lançou a “Revista Brasileira de Educação Ambiental no V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental realizado em Goiânia – GO, entre os dias 3 e 6 de novembro de 2004. Essas iniciativas, ainda escassas, vêm suprir a carência de publicações periódicas especificamente dirigidas à EA.

Deve-se reconhecer, contudo, que os últimos anos têm testemunhado um incremento de publicações sobre EA, sobretudo, em editoras comerciais e em editoras universitárias, além de outras parcerias envolvendo, além das instituições mencionadas, as ONGs e os órgãos governamentais. Esse crescimento quantitativo de publicações também tem sido acompanhado por uma melhoria e um aprofundamento na qualidade dos trabalhos produzidos na área de EA. Esses esforços recentes indicam uma fase no interior do campo, onde cresce a consciência da fragilidade teórico-metodológica que tem caracterizado o campo historicamente e se multiplicam esforços para produzir e/ou adequar conhecimentos capazes de suprir essa lacuna.

Passaremos a seguir, a analisar, em perspectiva histórica, o desenvolvimento e o confronto das diversas interpretações de educação ambiental que dividiram internamente esse campo de saber e de atividade, configurando em seu interior ondas discursivas que exerceram a hegemonia no campo em um determinado período de sua formação.

3.3 A dinâmica discursiva

Nessa seção, tratarei de refletir sobre a disputa e o desenvolvimento histórico das interpretações que, ao longo do tempo, se tornaram hegemônicas no interior do campo da educação ambiental, definindo uma compreensão da questão ambiental e da educação e uma direção para essa prática educacional na sociedade abrangente.

Vimos acima, a partir da noção de campo e da compreensão da educação ambiental como um campo de atividade e de saber, que a sua constituição e desenvolvimento envolveu uma disputa entre uma pluralidade de concepções de

educação, de meio ambiente e de sociedade que concorreram entre si para afirmar e conquistar reconhecimento como “a concepção legítima” e “verdadeira” sobre a realidade do campo e como poder orientador sobre seus rumos segundo interesses e ideologias particulares. Isso significa que no interior do campo da EA subsistiu uma tensão entre projetos diferentes de educação, de sustentabilidade e de sociedade e que um deles – ainda que em aliança com outros – ocupou, conjunturalmente, a posição hegemônica dentro do campo enquanto os demais projetos permaneceram numa posição de subordinação, ora se opondo ao projeto hegemônico e organizando uma contra-hegemonia, ora se aliando ao grupo dominante dentro do campo.

Ao observar esse processo histórico buscar-se-á compreender como as interpretações da realidade, expressas via discursos por certos grupos sociais, se cruzaram com as condições histórico-sociais para constituir as configurações hegemônicas que terminaram direcionando o sentido da mudança social e histórica. Quando, digo que direcionaram o sentido da história não quero dizer que direcionaram exclusivamente ou isoladamente, pois, os demais grupos, mesmo em posição secundária acabaram exercendo também influência sobre esse processo. Assim, entendo que as propostas e projetos que se tornaram hegemônicos, num dado momento social, o fizeram porque conseguiram estabelecer uma relação de compatibilidade ou de adequação entre as condições subjetivas e objetivas da realidade numa dada conjuntura histórica.

A observação do processo histórico também se valerá de uma compreensão dialética do desenvolvimento social, que avança através de teses, antíteses e sínteses, onde a tese é aceita, conjunturalmente, como hegemônica por ser reconhecida, não só como a explicação mais adequada às condições objetivas do momento, como por ser aquela que preenche com maior adequação o nível de consciência social de uma determinada comunidade naquela conjuntura. A antítese se desenvolverá em oposição à tese dominante e tenderá a ser substituída por uma síntese que transforma as duas premissas anteriores numa nova tese e assim sucessivamente. No contexto da análise aqui desenvolvida, o termo “interpretações hegemônicas” pode ser entendido pela metáfora de “ondas hegemônicas” que se sucedem num vasto, sucessivo movimento de discursos de renovação e de concorrência constantes.

Focalizando a formação das interpretações hegemônicas no interior do campo da EA no Brasil, objeto de nossa análise na presente seção, iniciamos constatando que a interpretação conservacionista exerceu dominância no interior do campo da EA no Brasil, se considerarmos a história recente da EA que compreende as três últimas décadas e tomando como marco aproximado a criação da SEMA como primeiro órgão governamental voltado à gestão dos problemas ambientais em 1973, que tinha como uma de suas atribuições “o esclarecimento e a educação do povo brasileiro para o uso adequado dos recursos naturais, tendo em vista a conservação do meio ambiente” (LAYRARGUES, 2003:20).

E em que consiste essa interpretação conservacionista da EA? No sentido aqui empregado essa concepção conservacionista tem dois significados principais que merecem ser explicitados.

Consiste, em primeiro lugar, em uma compreensão que percebe os problemas ambientais de uma perspectiva predominantemente ecológica ou biológica causada pela falta de conhecimento sobre o funcionamento dos ecossistemas e dos ciclos biogeoquímicos ou de sensibilidade sobre a importância das cadeias ecológicas para a vida em geral, incluídas a vida humana e social. Supõe ainda um entendimento da questão ambiental que a reduz quase que exclusivamente a suas dimensões naturais e técnicas, porque confunde meio ambiente e natureza e concebe a natureza como um ente apartado do homem, da cultura e da história. (GONÇALVES, 1989). Implica ainda em uma visão que constata a destruição da natureza, o desperdício e o esgotamento dos recursos naturais, o risco que essa ameaça representa para a continuidade da vida, mas não conecta profundamente esses efeitos com suas causas sociais ou com os modelos de organização econômico-político da sociedade que estão em sua origem. Na maioria das vezes atribui os impactos ambientais a uma “ação antrópica” genérica e a um homem abstrato, distribuindo a responsabilidade pelos danos ambientais igualmente entre toda a espécie humana.

O segundo significado refere-se à definição consagrada pelo movimento conservacionista norte-americano, de perfil antropocêntrico e utilitarista, que supõe o planejamento e o uso racional e sustentado dos recursos naturais no processo econômico. Nesse sentido, o conservacionismo defende a conservação dos recursos naturais, mas de uma forma que não a torne incompatível com o desenvolvimento das atividades econômicas.

A partir desse diagnóstico a EA conservacionista se propõe a ensinar ecologia, a transmitir conhecimentos sobre o funcionamento dos sistemas ecológicos de modo a gerar uma conscientização e uma sensibilização dos indivíduos que desconhecem o tema e/ou não são “suficientemente sensíveis” para adotar uma conduta responsável em sua relação com o ambiente. Nesse sentido, a tarefa da EA é transmitir conhecimento e informação e despertar a sensibilidade das pessoas seguindo a máxima ecológica: “conhecer para amar, amar para preservar”.

Esse processo também implica num apelo moral para a mudança dos comportamentos humanos predatórios através da transmissão de novos valores, do despertar de um sentido ético que oriente a interação dos indivíduos com o ambiente natural e construído.

Além da conscientização ecológica dos educandos, a educação conservacionista visa estimular a resolução técnica dos problemas ambientais locais através dos recursos científicos e tecnológicos disponíveis. Isso porque entende o saber científico como o único saber legítimo e como instrumento capaz e eficiente de controle e dominação da realidade natural e construída.

Constata-se, portanto, a necessidade de estabelecer uma distinção entre a educação ecológica e a educação ambiental, ressaltando que a primeira está voltada para a relação do homem com a natureza e a segunda relaciona-se com o meio ambiente total, tanto o natural quanto o cultural.

Essa interpretação conservacionista dos problemas ambientais tem origem nas ciências naturais e no pioneirismo dos biólogos, ecólogos, botânicos e zoólogos, entre outros cientistas naturais, que cedo perceberam os impactos ambientais predatórios produzidos pelo desenvolvimento industrial e trataram de denunciar os danos e os riscos envolvidos nesse processo. Nesse sentido, importa reconhecer a valiosa contribuição desses cientistas no despertar da consciência pública para os problemas verificados e no estímulo que essa conscientização produziu sobre a ação e o movimento social que hoje conhecemos como ambientalismo, sobre todas as propostas e teorias sociais e científicas, sobre as políticas públicas, legislações e tecnologias criadas a partir desse processo de conscientização ambiental.

Essa prevalência das ciências naturais na abordagem da questão ambiental aparece nas entrevistas realizadas:

“Porque até a questão: por que uma área, prioritariamente essa área da biologia parece que tem uma afinidade maior? Eu acho que se o objeto de estudo, objeto mesmo com o viés da ciência natural é a vida, o estudo da vida, e se é a vida está em questão, está em jogo, que está em risco acho que porisso essa aproximação inicial maior no campo profissional” (entrevista 8).

Contudo, dada a fragmentação e especialização que caracterizam o saber científico moderno os métodos das ciências naturais condicionam o olhar sobre o mundo a partir da ótica e dos interesses de sua especialização. Não é por acaso que foram os cientistas naturais os primeiros a constatar a degradação dos sistemas naturais e ambientais. A história das ciências revela, nesse sentido, fatos curiosos e esclarecedores sobre a aproximação, mais rápida ou tardia, das diversas ciências com relação à questão ambiental contemporânea.

A sociologia, por exemplo, especialidade na qual me inscrevo, foi uma das disciplinas que mais resistências desenvolveu à incorporação da problemática ambiental, tendo iniciado a elaborar uma sociologia ambiental bem depois das abordagens pioneiras da biologia, da geografia, da demografia, da antropologia, da ecologia humana e da economia, entre outras disciplinas. Em outro trabalho, desenvolvido em parceria com Fátima Portilho, observando a história de constituição desta ciência, refletimos sobre os possíveis motivos para essa demorada aproximação do debate ambiental por parte da sociologia (LIMA & PORTILHO, 2001).

A primeira hipótese reporta à resistência historicamente construída pelos sociólogos às explicações dos processos e das mudanças sociais a partir de

condicionantes biológicos ou do meio físico-ambiental. Isso porque, durante o século XIX tiveram especial importância, no contexto de constituição da sociologia enquanto ciência, os determinismos biológico e geográfico na explicação do desenvolvimento e da mudança das sociedades.

Do Brasil e de outras colônias já se disse, por exemplo, com aparente convicção, que seria impossível desenvolver uma civilização abaixo do trópico do Equador porque ora o clima ora a mistura racial não permitiriam. Seria necessário, no mínimo, branquear ou arianizar a raça. Essas idéias sobreviveram até este século e ainda estão vivas nos argumentos do senso comum e de certos discursos pseudocientíficos.

Na história brasileira, até mesmo os incentivos à imigração de trabalhadores europeus promovida pelo governo e pelas elites brasileiras, no princípio do século XX, tinha entre outros argumentos a defesa da “purificação racial”. O mesmo sucedeu com o eugenismo que levou à experiência do Nazismo na Alemanha e ao holocausto na II Grande Guerra. A compreensão desse conjunto de limitações expressas nos determinismos biológico e ambiental foi uma das razões que afastou os sociólogos deste tipo de explicações.

Durkheim, considerado juntamente com Karl Marx e Max Weber um dos clássicos fundadores da sociologia, dizia no seu conhecido “As regras do método sociológico” que os fatos sociais não poderiam ser explicados por causas biológicas, geográficas ou psicológicas, mas por outras causas sociais.

O outro motivo está relacionado com a tendência dos sociólogos a orientar-se ao longo do século XX pela valorização da idéia de modernização e pelo desenvolvimento econômico e tecnológico prometidos por esse processo. Para Hannigan (1997), a maioria dos sociólogos da modernização ignorava o ambiente natural ou via-o como algo a ser dominado e explorado. E, nesse sentido, mesmo os críticos do desenvolvimentismo, como os sociólogos marxistas, acreditavam que a natureza, como a religião, era apenas mais um obstáculo que afastava a consciência dos indivíduos dos conflitos de classe, seu principal elemento de preocupação e de análise. Os problemas ambientais mesmo quando evidentes eram subordinados à considerações sobre as relações de poder.

Para Giuliani (1998), a sociologia nasceu inspirada pela idéia moderna que concebia a sociedade independente da natureza e que entendia que a grande revolução dessa fé no homem, na razão e no progresso estava justamente na eliminação de qualquer influência de forças externas sobre a sociedade, fossem essas forças as leis de Deus ou as leis da natureza.

Como veremos mais adiante, as mudanças que essa interpretação conservacionista da questão ambiental vai sofrer ao longo do desenvolvimento do campo, provirão exatamente do diálogo e do debate entre as ciências naturais e as ciências sociais. As ciências sociais, que têm por objeto o estudo das relações econômicas, históricas e políticas no interior da vida social dispõem de um

instrumental teórico e metodológico mais apropriado para observar as relações sociais, econômicas e políticas que estão presentes na constituição da questão e da crise ambiental. Podem, portanto, com maior propriedade, contribuir para a compreensão das dimensões sociais desses processos, complementando o conhecimento que é próprio às ciências da natureza.

Nesse sentido, a questão ambiental, entre outros problemas contemporâneos de alta complexidade, desafia o paradigma científico moderno e expõe sua limitação epistemológica e política, ao demonstrar que não é possível capturar o real a partir de concepções fragmentárias e instrumentais. É a própria realidade dos novos problemas quem invalida as teorias disponíveis e aponta para a necessidade do diálogo entre as disciplinas e para a transformação do conhecimento na direção de formulações complexas.

Então, importa lembrar que essa EA biologizante e conservacionista iniciou seu processo de institucionalização no Brasil, como de resto o próprio ambientalismo, com uma forte contribuição do aparelho estatal, através da SEMA e do sistema de agências ambientais do governo. Nesse processo de ambientalização do Estado, as pressões internacionais foram o elemento decisivo que, direta ou indiretamente definiram as diretrizes e modelos de ação das políticas públicas, mesmo quando essas políticas foram internamente traduzidas como “ausência de políticas”. Essas pressões que apareciam, num primeiro momento, como “recomendações diplomáticas” se expressaram também como pressões políticas e econômicas por parte das agências multilaterais de financiamento como o BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento e o BIRD - Banco Mundial, os governos de outros países e as próprias relações comerciais internacionais. Sempre houve, portanto, a influência do interesse desses agentes internacionais e das autoridades brasileiras sobre a condução política e econômica da questão ambiental no Brasil e, por conseqüência, sobre os rumos da EA no país. Isso, contudo, como vimos, não quer dizer que não houvesse técnicos no governo e mesmo iniciativas governamentais bem intencionadas, apenas que a política ambiental se desenvolvia e subordinava a uma orientação maior de governo que tinha um perfil desenvolvimentista, tecnocrático e autoritário que demarcava claramente os limites do que era possível avançar nessa área.

O regime militar e o clima de autoritarismo dele recorrente atravessaram toda a década de 70 e marcaram profundamente a vida política e cultural do país, tendo influências decisivas sobre o surgimento do ambientalismo no Brasil. Sabe-se que o ambientalismo desenvolvido no Brasil apresentava, como uma de suas expressões, uma tendência conservacionista e apolítica que fez escola no interior do campo ambiental e ainda é perceptível em muitos dos discursos ambientais contemporâneos.

Carvalho (2001) recupera trechos significativos de uma entrevista de Paulo Nogueira Neto, ecologista e conservacionista histórico, primeiro dirigente da Secretaria de Meio Ambiente - SEMA no Brasil e seu coordenador durante 12

anos de 1974 a 1986. Neles, o entrevistado lembra o clima do período ao afirmar que “o começo do movimento ambientalista no Brasil foi conservacionista. Para nós, meio ambiente era conservação da natureza e ponto final. E permaneceu mais ou menos assim até os anos 70” (APUD CARVALHO, 2001, p. 84).

Numa outra passagem ao comentar sua experiência como dirigente da SEMA revela:

“Fui escolhido porque era presidente da Associação de Defesa da Flora e da Fauna. A SEMA tinha duas salas, três funcionários, que depois aumentaram para cinco. Sua criação foi resultado direto da Conferência de Estocolmo. Pensei que para fazer crescer essa estrutura o melhor era me manter politicamente neutro. Era uma época difícil os anos 70, mas sempre fiz questão de me dar bem com todo mundo, pois acho que se pode defender as opiniões sem ofender os outros. Mas, para fazer crescer a preocupação ambiental, eu precisava levantar os problemas” (APUD CARVALHO, 2001, p. 84).

Mais adiante, ainda narrando sobre sua estratégia na direção da SEMA e sobre as demandas ambientais no contexto do período militar, Nogueira Neto completa:

“Todos tinham medo de dar entrevistas, dar uma declaração errada, o funcionário público tinha pânico da imprensa, pois se dissesse algo que desagradasse poderia ser o fim de sua carreira. Mas eu não tinha nada a perder: o pior que podia acontecer era voltar para São Paulo, já que eu e minha esposa havíamos nos mudado para Brasília, onde moramos quinze anos. Minha estratégia foi levantar questões pela imprensa. Eu falava quais eram os problemas, os jornalistas publicavam e nós éramos chamados para resolvê-los. Os governos partiam do princípio de que se ninguém está reclamando é porque está tudo bem. Mas não é assim: às vezes ninguém reclama por ignorância, e naquela época a ignorância era total” (APUD CARVALHO, 2001, p. 85).

Percebe-se nos depoimentos apresentados, a tendência conservacionista e apolítica que caracterizava a ação ambiental governamental no período, e que se estendia também a amplos setores do ambientalismo. É razoável pensar que a postura apolítica seja parcialmente relacionada ao clima repressivo vigente naquele momento, embora como pondera o Relatório da Comissão Interministerial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento - CIMA até a década de 70 “a consciência social sobre a questão também carecia de expressão política” (CIMA, 1991: 87). O mesmo trabalho coloca que, a partir da década de 80, com o processo de recuperação da democracia, a crise ambiental passou a ser tratada como uma questão política relevante e a educação ambiental viveu um período de significativo crescimento no país.

Apesar dessa tendência predominante no ambientalismo governamental e em outros segmentos do movimento ecológico, existiam também setores sociais que já associavam a luta ambiental e a própria EA com a política e, dado o clima repressivo à época usavam a atuação ambientalista como forma de expressar sua insatisfação com o estado de opressão vigente constituindo o que mais tarde denominou-se de socioambientalismo. Para muitos ambientalistas, o fato dos movimentos ecológicos não serem identificados pelo governo autoritário como movimentos políticos permitia um tipo de atuação que lhes era vedado pela

suspensão das liberdades democráticas. Isso aparece na fala de alguns de nossos entrevistados quando narram:

“E depois com a politização do momento da morte do Wladimir Herzog, quando eu fazia cursinho, e ali já encontrava a necessidade de lutarmos por liberdades democráticas e o ano seguinte, o ano de 1976, com a entrada na universidade, a participação do movimento estudantil na luta para soltarem companheiros que haviam sido presos, as primeiras manifestações, a rearticulação da União Nacional de Estudantes – UNE, todos esses movimentos nos levaram a criar uma associação de proteção ambiental que tinha a cara de uma associação socioambientalista, uma associação que não só destinava-se à conservação da natureza, destinava-se também, mas percebia que a conservação da natureza passava pela luta social, a luta política, era a época da construção da Transamazônica, das usinas nucleares e a gente percebia que o regime militar impossibilitava essa manifestação e essa realização de um ideal de sociedade onde a conservação das demais espécies e a melhoria de qualidade de vida era pulsante, especialmente para a juventude da época” (entrevistado 4).

E em outra passagem essa idéia é complementada:

“Mas a sensação que eu tenho é que por conta desses consensos aparentes criados em relação à questão ambiental era mais fácil você participar de organizações ambientalistas, era menos arriscado eu quero dizer. Porque essa participação em organização não-governamental de cunho preservacionista, voltada para questões ambientais, ela não era vista como um perigo tão grande quanto outros tipos de participações como, por exemplo, em partidos políticos, na política estudantil, enfim, outras tantas formas.

P – Você se refere a uma certa canalização das energias políticas através da questão ambiental?

R – Desconfio que, assim como muita gente encontrou nas Comunidades Eclesiais de Base – CEBs, naquela época, um espaço de participação, muita gente encontrou também nas organizações não-governamentais ambientalistas espaços de participação política. Claro que o governo militar já estava dando sinais de queda, mas foram aproveitadas. Então, sem dúvida nenhuma, esse foi um setor que forneceu energia muito forte para a articulação também dos projetos em EA “(entrevista 9).

Hoje é possível supor que essa presença institucional do Estado na constituição do campo ambiental no Brasil tenha exercido uma influência politicamente moderadora e tecnocrática sobre as concepções e programas iniciais de EA. Ou seja, esse ambientalismo “plantado a partir de fora” por pressões internacionais tendeu, naturalmente, a assumir as características conceituais e ideológicas que permeavam o aparelho estatal naquele momento que, como vimos, era governado por diretrizes autoritárias e desenvolvimentistas.

Loureiro (2004) observa esse processo, comentando como, tanto o debate quanto a política ambiental brasileira se desenvolveram de uma forma pouco participativa, dada a forte mediação exercida pelo Estado nesse processo. Para ele o caráter público e social do ambientalismo no Brasil, salvo exceções, começou a se fortalecer na década de 80 e, ainda aí com uma orientação conservacionista e técnica distante das questões sociais. Considera, portanto, que:

“Nesse contexto, a Educação Ambiental se inseriu nos setores governamentais e científicos vinculados à conservação dos bens naturais, com forte sentido comportamentalista, tecnicista e voltada para o ensino de ecologia e para a resolução de problemas. Evidentemente que já havia perspectivas críticas que vinculavam o social ao ambiental, mesmo entre setores de órgãos de meio ambiente como a FEEMA (Fundação Estadual de Engenharia e Meio Ambiente), no Rio de Janeiro, e a CETESB (Companhia de Tecnologia de Saneamento Ambiental), em São Paulo, que realizaram importantes cursos e produziram alguns textos e guias didáticos excelentes nos anos setenta e oitenta, contudo não eram tendências hegemônicas (como não são) nem possuíam, à época, grande capilaridade no tecido social” (LOUREIRO, 2004, p. 80).

Assim, tanto o fato da EA ter se desenvolvido predominantemente através do governo –em relação à sociedade civil – quanto principalmente através do sistema oficial de meio ambiente – em detrimento do sistema educacional – revelam um modo de inserção na vida brasileira reducionista, de baixa organicidade, legitimidade e participação. Para Loureiro:

“A falta de percepção da Educação Ambiental como processo educativo, reflexo de um movimento histórico, produziu uma prática descontextualizada, voltada para a solução de problemas de ordem física do ambiente, incapaz de discutir questões sociais e categorias teóricas centrais da educação” (LOUREIRO, 2004, p. 82).

O autor conclui sua posição adiante, colocando que estes problemas não eram fatores conjunturais resultantes da “imaturidade do Estado brasileiro no tratamento da questão”. Segundo ele:

“O problema é estrutural, vinculado ao modelo de desenvolvimento, ao modo de produção, à baixa participação política e cidadã nas questões vistas como ambientais, à conjunção e subordinação do Estado aos interesses privados e mercantis, e ao reducionismo no tratamento da categoria ambiente” (LOUREIRO, 2004, p. 82).

Creio que o conservacionismo pode ser considerado como uma das características inerentes ao ambientalismo que se organizou, fora e dentro do país, a partir das décadas de 60 e 70 respectivamente. Mesmo porque, embora o ambientalismo contemporâneo tenha vivido renovações importantes, a partir dos anos 70, ele trouxe em sua constituição uma significativa herança do movimento conservacionista que o antecedeu historicamente. Exemplo disso está no fato de que muitos dos ambientalistas pioneiros, nacional e internacionalmente provinham de uma cultura gestada em entidades conservacionistas, mais voltadas à defesa da natureza e ao combate dos abusos verificados na exploração dos recursos naturais. Não só no Brasil, como em todo o mundo, as primeiras vozes a denunciar a destruição da natureza e a gestão predatória dos recursos naturais foram as entidades e movimentos conservacionistas e preservacionistas em todo o mundo, como é o caso de associações pioneiras como a Fundação Brasileira para a Conservação da Natureza – FBCN, criada no país em 1958, e a União Internacional para a Conservação da Natureza (IUCN) fundada na Suíça em 1947, entre tantas outras.

Esse debate entre conservacionistas e preservacionistas, intenso na cultura ambientalista norte-americana e arquetípico de muitas das tendências atuais do

ambientalismo, ajuda a esclarecer os motivos e os significados que orientaram as ações ambientalistas contemporâneas.

Leis reproduz esse debate, surgido na virada do século XIX para o século XX, sintetizando o conflito entre as propostas de Muir e Pinchot, líderes militantes dos movimentos preservacionista e conservacionista que, segundo o autor, embora fossem americanos, representavam posições que se encontravam, tanto dentro quanto fora dos Estados Unidos:

“Inspirados em Muir, os preservacionistas adotavam posições mais radicais, buscando preservar as áreas virgens de qualquer uso, permitindo nelas apenas atividades recreativas educacionais. Guiados por Pinchot, os conservacionistas tinham uma atitude mais moderada, pretendendo que os recursos naturais fossem explorados de um modo racional que os protegesse de sua degradação” (LEIS, 1999, p. 65).

Mais adiante, aprofunda os significados envolvidos no debate quando coloca que:

“Enquanto Pinchot, por um lado, apresentava um ambientalismo mais antropocêntrico e utilitarista que era compatível com o desenvolvimento econômico, assegurando a máxima utilização sustentável dos recursos naturais, contando com um eficiente controle do Estado, por outro lado, Muir apresentava um ambientalismo mais biocêntrico, com forte apelo ético e espiritual, cuja defesa da natureza se apoiava fundamentalmente em instituições da sociedade civil” (LEIS, 1999, p. 66).

Reproduzo os termos deste debate entre o preservacionismo e o conservacionismo para explicitar, tanto as diferenças entre as duas correntes de pensamento, quanto para evidenciar aspectos centrais da identidade do conservacionismo, que como já foi dito tem, por um lado, uma dimensão de defesa da natureza e por outro lado, uma afinidade ética e ideológica com a idéia de progresso, de desenvolvimento tecnológico e econômico que o torna compatível com a economia capitalista. Essa orientação política e filosófica é a mesma que alimenta, mais recentemente, o discurso do desenvolvimento sustentável.

Entendo, portanto, que a interpretação e o discurso conservacionista que conquistou a hegemonia do campo da EA no Brasil em seu período inicial foi vitoriosa entre outras razões, porque *se tornou funcional* às instituições políticas e econômicas dominantes, conseguindo abordar a questão ambiental por uma perspectiva natural e técnica que não colocava em questão a ordem estabelecida. Inspirado por uma perspectiva de pretensa neutralidade ideológica, que não problematizava os aspectos políticos, econômicos e éticos da questão ambiental e não exigia mudanças profundas na vida social, o conservacionismo pôde ser assimilado pacificamente, sem grandes traumas.

Por outro lado, na medida em que combatia e buscava soluções técnicas para problemas que de fato ameaçavam a reprodução e rentabilidade do sistema produtivo: como a disponibilidade de recursos naturais a preços razoáveis, a oferta suficiente de energia, a destinação do lixo em suas diversas modalidades,

a circulação das mercadorias e a agilidade do sistema de transportes, a estabilidade do agribusiness e a possibilidade de abertura de novos “mercados verdes” entre outros problemas, o conservacionismo em lugar de representar um incômodo tinha tudo para se converter em um novo aliado do sistema capitalista.

Então, o fato de se constituir como um discurso funcional ao governo, às empresas e aos negócios e, ao menos parcialmente à sociedade, na medida em que também apelava para o combate da poluição, para o plantio de árvores e outras práticas relacionadas à melhoria da qualidade de vida da população, fez do conservacionismo uma proposta sem grandes áreas de atrito ou oposição.

Essa compatibilidade do discurso conservacionista, carregado de cientificismo, com uma certa ideologia política conservadora que esteve presente em certos discursos do ambientalismo e da EA brasileira aparece ao longo de uma das entrevistas:

“Quando eu falava das armadilhas e dos riscos da EA esse era o outro, o de alimentar um consenso aparente. Eu acho que ainda hoje muitos projetos e muitos programas de EA alimentam um consenso aparente. Acho que ainda hoje muitos projetos de EA alimentam esse consenso aparente, o consenso do não conflito. Você pode ver, muitas vezes nós assimilamos o próprio discurso ou da ecologia ou mesmo o discurso desavisado de alguns ambientalistas: - o que agente busca é a harmonia entre os homens. Mas, veja que interessante, isso também está presente nos documentos que foram elaborados, o documento de Tbilisi, o documento de Belgrado o que você vê aí? Uma grande carta de intenções pra um mundo que não é esse mundo. Eles dizem: - a EA deve buscar uma nova ordem econômica internacional. Claro, está muito bom, mas me explica que mundo é este de que estamos falando? É possível buscar uma nova ordem econômica? É possível buscar? Grande utopia! Mas que possibilidades concretas existem para que isso ocorra? Os países e as elites econômicas ou os grupos de poder estão dispostos a pensar numa nova ordem econômica internacional? Então, é engraçado que isso casa, essas concepções casam tanto do ponto de vista do discurso científico, entre aspas, a ecologia ela fala em equilíbrio ambiental, mas alguns naturalistas têm perguntado: - mas existe mesmo equilíbrio na natureza? Que equilíbrio existe na natureza quando tem um furacão passando por ela? De fato dá pra se pensar em equilíbrio da natureza? Há harmonia entre os homens? E a EA assimilou demais essa idéia da possibilidade do equilíbrio, mas esqueceu que o que nós temos que olhar é para o conflito, o que nós temos que olhar é para a crise e tentar administrar essas crises” (entrevista 9).

Quando transpomos esse raciocínio para o contexto das práticas pedagógicas ambientais é fácil ver que essa tendência interpretativa não poderia sofrer grandes resistências. Quem poderia ser contra a salvação dos micos-leões, dos ursos-panda e das baleias? Quem poderia condenar os esforços para melhorar o ar, limpar a água e proteger as matas se os educadores que protagonizavam a EA não estavam responsabilizando nem cobrando dos agentes causadores da degradação nenhuma atitude de reparação dos danos causados, mas ao contrário, ficariam felizes em receber algum incentivo financeiro para realizar seus projetos. Então, ser conservacionista e amar a natureza não parecia revelar contradições nem levantar conflitos.

Acrescente-se, por outro lado, que no momento inicial de constituição do campo da EA não se dispunha de outro discurso tão acabado e adequado à abordagem dos urgentes problemas ambientais quanto aquele que provinha das ciências naturais. A idéia de um saber multidisciplinar e complexo estava apenas despontando e era ainda sujeita a polêmicas e problemas de aplicabilidade prática.

Lembre-se ainda que a EA surgiu justamente como uma crítica à ausência de uma abordagem dos problemas ambientais no interior da educação constituída. Ou seja, a educação não tinha uma reflexão e um saber acumulado suficientes para responder aos novos desafios que surgiam com a crise ambiental.

Vimos acima, como as ciências sociais, não só não estavam preparadas para explicar e tratar adequadamente os novos problemas, como algumas delas, entre as quais a sociologia, se negavam a assumir essa tarefa.

Talvez a geografia, pela história da disciplina e pelo perfil de seu próprio objeto, voltado à articulação e ao estudo de fenômenos naturais e sociais, pudesse ter sido uma disciplina teórica e epistemológica mais apropriada que a biologia e a ecologia para auxiliar a fundamentação de uma educação voltada ao ambiente. Creio que, tentativas nesse sentido houveram, mas não foram suficientes para substituir o papel que a biologia e as ciências naturais acabaram ocupando.

Na verdade, foram as próprias vulnerabilidades dessa interpretação conservacionista da EA que estimularam o surgimento de uma crítica e de um debate que procurava incorporar ao discurso da EA as outras dimensões políticas, sociais e éticas da problemática ambiental, escassamente discutidas pelo discurso conservacionista.

A partir de meados da década de 80, verifica-se o aparecimento e a circulação de uma literatura voltada à EA, produzida por autores brasileiros que procuravam introduzir contribuições e reflexões críticas provenientes das ciências humanas e sociais no interior da EA. Essas contribuições apareceram nos trabalhos pioneiros de Kazue Matshushima, Marcos Sorrentino, Isabel de Moura Carvalho, Luiz Marcelo de Carvalho, Maria Lúcia Leonardi, Marcos Reigota, Mônica Meyer e Michéle Sato, entre outros autores que estimularam uma reflexão crítica sobre o estado da arte da EA realizada no Brasil, procurando politizá-la e fortalecer seu potencial transformador. Eram contribuições diversas provenientes de um pensamento social crítico como é o caso dos teóricos da Escola de Frankfurt, da ecologia política, de um ambientalismo emancipatório que provinha ora do socialismo ora do anarquismo, da pedagogia crítica de Paulo Freire e das experiências de Educação popular, do pós-estruturalismo de Guattari e de Foucault, da Teoria da Complexidade de Edgar Morin, entre outras fontes importantes.

Layrargues num trabalho que investiga as relações entre a educação ambiental e a sociologia faz um comentário nesse sentido quando afirma:

“[...] É possível traçar uma genealogia da aproximação da educação ambiental à sociologia no Brasil como via de mão dupla, que data de meados da década de 80: os pioneiros trabalhos de Isabel Carvalho, Marcos Sorrentino, Marcos Reigota, Regina Leite Garcia, entre outros, procuraram articular a educação ambiental com conceitos sociológicos, com o intuito de abandonar o reducionismo biológico que se cristalizou nessa prática educativa. O foco estava na articulação da educação ambiental com a cidadania, democracia, participação, autonomia, justiça social, expressões pouco usuais para um modelo de educação ambiental historicamente confundido com ensino de ecologia” (LAYRARGUES, 2003, p.22).

Contribuiu também decisivamente para essa politização da EA a influência dos movimentos sociais e das ONGs da sociedade civil inspirados em tradições esquerdistas e preocupados com os rumos de uma prática pedagógica conservadora e alienada da realidade social, justamente num país marcado por uma extrema desigualdade social.

A maior parte da crítica dirigia-se a uma abordagem biologizante da EA, restrita às dimensões naturais e técnicas dos problemas ambientais, à busca de soluções quase que exclusivamente no plano dos comportamentos individuais em detrimento de soluções sociais; a uma despolitização freqüente da questão ambiental, às limitações do paradigma cartesiano e dos métodos disciplinares na compreensão e abordagem de problemas de alta complexidade, às confusões conceituais que tendiam a compreender o meio ambiente como natureza e a separar natureza e cultura, entre outras questões semelhantes (LIMA, 1999; CARVALHO 1991,1995; BRÜGGER, 1994; GRÜN, 1996).

Grün (1996) e Penteado (1994), entre outros, concordavam que subsistia o predomínio de uma perspectiva biologizante nas propostas de educação para o ambiente e alertavam para os prejuízos desse reducionismo. Analisando essa tendência, Grün pondera que:

“Quanto à segunda tendência, ao confinar a educação ambiental quase exclusivamente ao ensino de biologia, acaba por reduzir a abordagem necessariamente complexa, multifacetada, ética e política das questões ambientais aos seus aspectos biológicos” (GRÜN, 1996, p. 105).

Mais adiante o autor complementa o raciocínio com uma reflexão de Dias (1991, p. 7):

“As orientações dadas à educação ambiental no Brasil não deixam de causar estranheza, uma vez que nas premissas estabelecidas por especialistas do mundo inteiro na Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental de Tbilisi, realizada há quase duas décadas, “deixava-se absolutamente clara a necessidade de considerar os aspectos sociais, econômicos, culturais, políticos, éticos, etc, quando fossem tratadas as questões ambientais” (DIAS APUD GRUN,1996, p. 106).

Reigota, refletindo sobre os fundamentos filosóficos e político-pedagógicos da educação ambiental posta em prática no Brasil coloca que “o desafio da

educação ambiental é sair da ingenuidade e do conservadorismo (biológico e político) a que se viu confinada e propor alternativas sociais considerando a complexidade das relações humanas e ambientais (REIGOTA, 1995, p. 28)

Brügger (1994) é outra autora que elabora uma consistente crítica à tendência que verifica na educação ambiental desenvolvida no país de reduzir a compreensão dos problemas ambientais à suas dimensões naturais e técnicas em detrimento de outras considerações. Para ela, essa perspectiva prioriza a gestão racional dos recursos naturais sobre a problematização das origens filosóficas e políticas da crise ambiental e pode estar contribuindo mais para um tipo de “adestramento ambiental” que inviabiliza o exercício da crítica através do processo educativo.

Carvalho (1995) também discute as tendências das propostas educacionais para o ambiente postas em prática no Brasil, ressaltando suas respectivas concepções pedagógicas, filosóficas e políticas. Entende que, tanto o discurso, quanto a prática dominante de educação ambiental no Brasil são marcados por características conservacionistas, individualistas e comportamentalistas. Segundo ela, concepções dessa natureza reduzem a questão ambiental à idéia de sustentabilidade física/biológica e de gestão dos recursos naturais e esquecem a sustentabilidade política desses recursos, em seu entender o ponto central do problema. Em suas palavras:

“Além da sustentabilidade física, e mesmo constitutiva desta, está a sustentabilidade política que poderia ser descrita pelas relações de força que resultam numa gestão democrática que não exclua grupos sociais do acesso aos bens ambientais, compreendidos como os bens materiais e simbólicos sobre os quais suas vidas estão construídas” (CARVALHO, 1995, p. 60).

Com base nessa compreensão reducionista, essas propostas pretendem reverter os processos de degradação apenas através da mudança de comportamentos individuais que valorizam a conservação do ambiente. Carvalho (1991), em outro estudo, defende que novos valores não são construídos, exclusivamente, através de programas educativos, mas nas práticas e no cotidiano da vida social. A outra tendência possível, a qual a autora se filia, situa “a educação ambiental dentro de uma matriz que considera as relações sociais e ambientais sob o primado da política”. Nesse sentido, defende uma educação ambiental articulada com os movimentos sociais, comprometida com a democracia, a participação social e a cidadania. Considera que o caráter reducionista da vertente anterior perde muito de sua capacidade de transformar a realidade, ao restringir a questão ambiental à esfera privada não a integrando à esfera pública, território dos direitos de cidadania. Para a autora, “a educação ambiental pode ser uma prática de ação política que interpele a sociedade, problematizando a degradação das condições ambientais e das condições de vida como processos intrinsecamente articulados” (CARVALHO, 1995, p. 61).

Esse questionamento e ampliação das concepções iniciais de EA, através de outras contribuições, é mencionada nas entrevistas de campo:

“Hoje, eu vejo que os projetos de EA, conforme essas questões foram sendo digeridas, e foram sendo elaboradas por intelectuais que passaram a compor o que a gente poderia chamar de Ecologismo, Ecologia Política ou Socioambientalismo, mais recentemente, correntes que, a meu modo de ver, foram elaborando, trazendo uma visão crítica pra essas questões ambientais e oferecendo então elementos para que a EA pudesse se pensar, pudesse pensar que não era mais só uma questão de mudar comportamentos individuais, para essa ou para aquela questão, mas que era, na verdade, a necessidade de mudar paradigmas” (entrevista 9).

Outro depoimento reflete sobre o behaviorismo e o tecnicismo que vinham embutidos na concepção liberal de educação adotada pelos regimes autoritários no Brasil, no momento de constituição da EA, para mostrar como essas concepções pedagógicas condicionaram não apenas a educação realizada pelo governo como também muitas propostas da sociedade civil:

“Essa visão liberal da educação esteve muito presente. Associado a isso, nessa visão liberal, alguns faziam um pequeno ajuste e traziam uma visão que também foi fruto da visão de educação, de maneira geral, no governo ditatorial que é a visão de uma educação bastante tecnicista, uma educação tecnicista e, normalmente, normalmente não, mas muitas vezes, carregada de uma concepção behaviorista definitiva. Então, não é nada difícil você pegar textos daquela época, como não é nada difícil pegar textos agora e você encontrar alusões claras à educação como modelagem de comportamento. Então nós temos uma educação que vai modelar comportamentos, comportamentos considerados adequados por nós que estamos no poder, enfim, em relação à EA esses eram direcionados muito para mudanças individuais de comportamento. É interessante porque isso, embora seja razoavelmente claro e compreensível que, do ponto de vista das instituições governamentais, isso fazia bastante sentido não poderia fazer muito sentido nas propostas de EA que nasciam da sociedade mais organizada. Mas infelizmente, isso a gente não pode dizer não porque também nessas propostas da sociedade mais organizada, sociedades ou instituições não-governamentais, também essas armadilhas, esses riscos, essas concepções estiveram definitivamente presentes”(entrevista 9).

A concepção liberal entende a educação como o instrumento privilegiado de ascensão social que sinaliza a promessa de operar mudanças sociais “dentro da ordem” e afasta a possibilidade de outras alternativas mais radicais de transformação da sociedade. Funciona, nesse sentido, como uma ideologia de conservação funcional aos grupos que detém o poder.

A tendência tecnicista inserida nessa educação liberal segue o modelo taylorista que visa formar recursos humanos para a vida industrial e tecnológica segundo um método objetivo e cientificista. O comportamentalismo liberal visa adequar os indivíduo às finalidades socialmente aprovadas, através da formação e do condicionamento dos comportamentos individuais em consonância com os valores e os objetivos determinados pelas elites hegemônicas.

Essa crítica, a princípio recebida com estranhamento por parte daqueles que não viam a relação entre o ambiental e o político, foi penetrando gradualmente o debate e hoje já é possível dizer que se tornou, para certos setores do campo,

uma idéia corrente que pode ser entendida como uma nova interpretação da EA que aqui denominamos de sócio-política ou socioambientalista.

Ressalte-se que, a falta de pesquisas empíricas sobre o perfil das concepções teóricas e políticas que orientam as práticas de EA ao redor do país não nos permite afirmar com precisão até que ponto essa interpretação sócio-política da EA se irradiou pelo interior do campo da EA no Brasil até o momento. O que é possível dizer, a partir de uma inferência baseada na observação dos discursos em circulação no interior do campo é que, ao menos o público mais informado e atualizado que acompanha a produção da vanguarda especializada do campo da EA, formada por intelectuais, cientistas e pesquisadores que se dedicam à pesquisa e à reflexão teórica sobre o tema e que regularmente faz circular seus trabalhos no circuito de eventos relacionados ao campo da EA essa interpretação sócio-política ou socioambientalista é dominante, embora naturalmente esse socioambientalismo assuma uma diversidade de variações que apresentaremos na seção seguinte. Ou seja, a idéia de que o conhecimento e a prática de EA devem incorporar as dimensões sociais e políticas da questão ambiental parece ser, na atualidade, uma conclusão consensual, ao menos entre os setores do campo mencionados acima.

Um dos depoimentos corrobora essa ampliação da consciência “ecológica” stricto sensu no sentido de uma consciência “ambiental” com uma conotação de multidimensionalidade:

“vejo que isso amplia muito e isso está ficando constante inclusive, o reconhecimento de que a questão ambiental envolve várias dimensões. Parece que hoje as pessoas já estão se convencendo disso, isso parece que já não é grande novidade como era no início. Para algumas pessoas a colocação de questões políticas, culturais, sociais isso, às vezes, soava estranho, causava uma certa perplexidade, alguma coisa assim. Acho que isso gradativamente, cada vez mais isso está claro para as pessoas e é meio suave não tem um grande efeito” (entrevista 8).

Nas entrevistas que realizamos essa passagem do conservacionismo para o socioambientalismo aparece em alguns depoimentos colhidos:

“Nesse sentido, eu acho que nessa última década, a gente teve um processo importante de crescimento da sensibilidade social do mundo ambiental que se reflete na EA também com maior consistência, com maior consciência do papel do educador na sociedade e do papel do educador ambiental na problematização dessas relações entre sujeito e sociedade. Então, acho, é um momento interessante em termos do Brasil, dos trabalhos que estão se fazendo hoje que tem uma característica importante porque compõe fortemente uma visão de EA que tem disputado hegemonia dentro do campo, porisso ela não é única, mas ela é um núcleo forte da EA” (entrevista 1).

E em outro momento o assunto é rediscutido:

“eu acho que a partir da ECO 92 começa a haver uma junção do ambiental com o social que não havia [...] então aí tem uma grande mudança do social com o ambiental, porque antes isso existia separado, predominava o conservacionismo. Mas eu acho que hoje em dia a gente teria que ir além disso, eu acho que as redes assinalam além disso. Eu vejo que

tem muitas questões que dentro dessa visão tradicional do socioambiental nós não conseguimos resolver. Nos anos 90, vão ficando cada vez mais complexos os conceitos e a percepção que a gente tem a respeito da vida social e, mesmo o conhecimento científico a respeito da vida traz coisas muito novas, questionam certezas da gente, o mundo está mudando muito rapidamente e muitas vezes ficamos presos em uma matriz teórica antiga e a realidade não cabe nela” (entrevista 3).

Foi também a partir dessa crítica à EA que surgiu no debate a necessidade de alguns autores requalificarem a EA, através de novos qualificativos que a redefiniam como EA crítica, EA transformadora, EA popular, EA emancipatória, entre outros adjetivos. Todos esses esforços expressavam, de alguma forma, uma insatisfação com o tratamento reducionista dado à EA por leituras biologizantes, conservacionistas, tecnicistas ou comportamentalistas e com as implicações resultantes dessas abordagens.

Carvalho (2001), ao recuperar o ambiente político que marcou o período de constituição do campo da EA no Brasil observa que, diferentemente do campo ambiental que emergiu e conquistou expressão social nos anos 70, influenciados pelo autoritarismo e pela repressão político-ideológica, a EA ganhou maior visibilidade na década seguinte, quando já se vivenciava um clima de maior abertura política e se expandiam na cena política novos movimentos sociais.

Viola (1987) também aponta o ano de 1986 como um marco do processo de politização do ambientalismo no Brasil que resultou do gradual amadurecimento da problemática ambiental no país. Segundo o autor contribuíram para esse processo a volta do exílio de lideranças políticas de esquerda a partir de 1979, o início da participação de setores do movimento em eleições estaduais e municipais em 1982 e 1985, a fundação também em 1985 da Coordenadoria Interestadual Ecologistas para a Constituinte – CIEC que visava preparar a plataforma e a estratégia de inserção do ambientalismo na campanha das diretas em 1984 e no Congresso Constituinte de 1988 passando pela criação do Partido Verde em 1986. Para o autor, verifica-se, então, no ambientalismo brasileiro a passagem de uma fase de ênfase ambientalista-conservacionista para outra onde a ênfase era ecológica. O autor comenta esse processo ao declarar que:

“A presença de fenômenos como Gabeira, Lutzemberger, “Pensamento Ecológico”, Lages cria um novo patamar de debate no movimento ecológico. A posição ambientalista-conservacionista até esse momento predominando claramente começa a ser criticada desde uma posição que enfatiza os vínculos entre os desequilíbrios na relação sociedade-natureza e os desequilíbrios no interior da sociedade” (VIOLA, 1987, p. 94).

Em um outro momento, analisa o desdobramento desse processo de aproximação, tanto no debate, quanto na prática política, das questões ambiental e social constituindo aquilo que ficou conhecido como o socioambientalismo:

“Quanto à colocação da problemática ambiental em relação com a justiça social, houve grandes mudanças entre 1971 e 1986. No começo da década de 70, as associações ambientalistas não tinham nenhuma repercussão entre a maioria pobre da população, entre outras razões devido a que os grupos ambientalistas defendiam intransigentemente o ambiente, bem acima do nível de vida das classes populares. Muito se tinha aprendido a

este respeito por volta de 1986: um setor significativo dos grupos ambientalistas tinha descoberto que a conexão com os setores populares era uma tarefa crucial; em várias cidades industriais, grupos ambientalistas começavam a dialogar sobre problemas comuns com os ativistas sindicais (particularmente em áreas críticas como Cubatão, Criciúma, Camaçari, etc.); no sul do país o Movimento dos trabalhadores rurais sem terra aproximava-se dos ambientalistas, esboçando-se a palavra de ordem de reforma agrária ecológica; os movimentos comunitários pró-água e esgoto na periferia das cidades recebiam muitas vezes o apoio de grupos ambientalistas; na Amazônia, os seringueiros e índios começavam a receber apoio de algumas entidades ambientalistas do sul-sudeste “(VIOLA, 1992, p. 60).

Pode-se dizer que esse ambiente histórico-social, de retomada das liberdades democráticas e de emergência de uma pluralidade de novos movimentos sociais, tenha favorecido a intensificação do diálogo entre o ambientalismo e os demais movimentos sociais e a politização da questão ambiental com reflexos evidentes sobre o campo da EA. O período que vai da promulgação da Constituinte em 1988, passando pela fase de preparação para a Conferência do RIO, que se realizaria em 1992, até a realização mesma da RIO-92, foi também de crescente articulação social e de aprofundamento político para os ambientalistas e educadores ambientais envolvidos nesse processo que se desenvolvia em torno do Fórum Brasileiro de Movimentos Sociais e ONGs para o Meio Ambiente e o Desenvolvimento (Fórum das ONGs).

Carvalho (2001) analisa a importância histórica desse processo na trajetória do ambientalismo e do campo da EA ao colocar:

“Reunindo uma diversidade de atores sociais, como entidades de classe, sindicatos, movimentos populares, ONGs e movimentos ecológicos, o Fórum das Ongs instituiu uma coalizão de diferentes setores da sociedade, trazendo à tona muitas das diferenças, disputas e divergências entre as entidades e suas compreensões sobre a relação entre as lutas sociais e as questões ambientais. Mesmo dentro do segmento ambientalista, as diferenças de visão de mundo e de formas e estilos de ação política foram se tornando evidentes ao longo do processo. Não obstante, a consolidação de um espaço permanente de negociação das diferenças no interior do Fórum gerou um fato novo e em muito contribuiu para mudar o patamar das discussões e alianças entre lutas sociais e ambientais. O Fórum poderia ser descrito como díspar em seus níveis de organicidade, reunindo tanto os recém chegados à cena política quanto a velha guarda dos movimentos sociais, ambientalistas históricos e novos ambientalizados, movimentos de base e culturais, educadores formais e não-formais. Nesse universo social extremamente plural, a identidade e as afinidades entre grupos eram permanentemente negociadas. Se, por um lado, esse espaço aberto de comunicação dava visibilidade e plausibilidade a um campo ambiental ampliado, o alargamento do espectro ideológico e temático colocava em risco a identidade ambiental nucleadora do Fórum. Essa tensão foi permanente. O esforço de ampliação do ambiental, no entanto, não impediu que o Fórum construísse uma identidade política sob o signo sob o signo da qualidade de vida e da crítica ao modelo de desenvolvimento vigente” (CARVALHO, 2001, p. 149-150).

Durante esse período da Conferência do RIO, incluídas a fase preparatória e a imediatamente posterior ao evento, a EA viveu um momento de grande efervescência e de renovação quando se construíram novas identidades, se demarcaram novas definições conceituais e se firmaram posições e alianças políticas importantes para a reorganização do próprio campo. Foi nesse momento, onde, por exemplo, foram elaborados o Tratado de Educação

Ambiental para a Responsabilidade Social e as Sociedades Sustentáveis e a Carta da Terra, documentos fundamentais para a orientação ética e política do campo e se formou a Rede Nacional de Educação Ambiental - REBEA que promoveria, após a RIO-92, a realização de dois Fóruns Nacionais de EA que se somaram aos outros dois já realizados antes da Conferência (CARVALHO, 2001).

Essa sucessão de eventos, encontros e debates foi amadurecendo no interior do campo da EA, ao menos entre os seus setores mais avançados, a consciência da necessidade de incorporar as dimensões sociais e políticas à reflexão e à prática da EA. Essa consciência social e política se colocava, sobretudo, como um imperativo de coerência ante as grandes carências sociais que atingiam a maioria da população brasileira e chegava a ser tratada por alguns analistas como um motivo de orgulho que diferenciava a EA realizada no país da EA praticada nos países industrializados do hemisfério norte, marcada por uma tendência preservacionista, como aparece no texto de Marcos Reigota, quando afirma:

“Não considero o Brasil “um país periférico” e, sempre que posso, tenho enfatizado no meu nomadismo pelo Brasil e no exterior que a educação ambiental brasileira é uma das melhores e mais pertinentes do mundo. Essa minha afirmativa não está baseada em nenhum sentimento nacionalista ou autopromocional, mas sim nas observações e estudos que tenho feito pelos muitos lugares que tenho visitado e vivido há mais de uma década” (REIGOTA, 1998, p. 12).

E mais adiante complementa afirmando que “especificidade da educação ambiental brasileira, além de sua diversidade, é ter feito claro o seu compromisso político, a sua pertinência filosófica, a sua qualidade pedagógica e uma constante renovação” (IDEM, 1998, p. 25).

Também em nossas entrevistas aparecem referências às particularidades da EA brasileira:

“eu acho que a nossa EA é muito bonita, muito criativa, muito crítica, muito arrojada, por vezes até subversiva, aí é meu lado pós-moderno que está falando. Eu gosto muito, acho que agente tem mais é que ensinar pra esses países europeus muitas vezes, do que importar pacote de fora. E também porque a nossa própria situação econômica exige que você seja mais crítico, você contextualiza historicamente e jamais negligencia a sociedade” (entrevista 6).

Então, é possível dizer que, no plano discursivo-interpretativo, a visão conservacionista que ocupou posição hegemônica no interior do campo de EA no Brasil, no período inicial de sua formação foi e continua sendo confrontada por uma outra visão sócio-política ou socioambientalista, como já disse, ao menos entre os setores que compõe ou acompanham o núcleo de vanguarda do campo. Sobre a totalidade do campo não dispomos ainda de pesquisas empíricas capazes de indicar quais as concepções político-pedagógicas, filosóficas e ambientais dominantes no interior do campo. Podemos apenas supor que, dada a dimensão do país e às precárias condições de atualização e processamento da informação e do conhecimento gerado no núcleo do campo que, seja ainda muito

forte a presença de uma visão conservacionista de EA, embora se amplie crescentemente a visão socioambientalista.

No plano histórico-social, o ambiente político favorável à politização do ambientalismo e da EA no Brasil tendeu a refluir alguns anos após a Conferência do Rio em decorrência da consolidação global de uma hegemonia político-econômica de corte neoliberal e de suas implicações sobre a vida social.

Uma de nossas entrevistadas descreve essa trajetória da EA e seu refluxo após os eventos nacionais e internacionais de 1997:

“A ECO-92 foi muito importante no Brasil. Tem um levantamento sobre a criação de ONGs, que mostra um pico em 92 e a curva vai lá em cima, mas da criação a quantas dessas se mantiveram depois não sei. Mas em termos de criação de novas ONGs ambientalistas tem um pico em 92, depois ele vai decrescendo. Eu acho também que a criação da rede, porque ela começa, esse embrião que começa aí nos fóruns em São Paulo, que foi o primeiro fórum, segundo fórum, terceiro fórum e o quarto fórum que foi em Guarapari em 1997. Então é um crescendo: Guarapari foi um grande evento nacional seguido depois pela Conferência nacional, dois meses depois e aí a Reunião de Tessalônica, dois meses depois. Foi Guarapari, dois meses Brasília, dois meses... Então esse segundo semestre de 1997, por exemplo, ele foi intenso em termos de organização, de trocas e tudo o mais e depois houve um refluxo, após 1997” (entrevista 8).

O contexto de crise do Estado de bem-estar social, de falência das experiências do Socialismo real, de crise e reestruturação econômica e produtiva do capitalismo redimensionou as relações de poder na sociedade global, fortalecendo a esfera do mercado em detrimento do Estado, do trabalho e dos movimentos da sociedade civil. Nesse processo, perderam força o pensamento emancipatório e as utopias a ele vinculadas e tenderam a se fortalecer o realismo político expresso numa espécie de pragmatismo reformista com evidentes reflexos sobre o ambientalismo e sobre as práticas de EA.

Carvalho (1998) comenta esse processo quando afirma que:

“No contexto dessa cultura política antiutópica ou “realista”, a força contestatória dos valores ambientalistas libertários dos anos 60/70 inevitavelmente perde intensidade na medida em que se agencia a uma matriz conservadora, que concorre para diluir as ações de enfrentamento político” (CARVALHO, 1998, p. 120).

Com relação às ações da sociedade civil fortalece-se a tendência de institucionalização dos movimentos sociais e de predomínio do formato associativo do tipo “ONGs”, favorecendo a profissionalização dos quadros e da estrutura interna das organizações ambientalistas, assim como das estratégias de ação quanto à redefinição dos objetivos e as formas de captação de recursos, dentro de uma linha orientada para uma política de resultados. As ONGs e os movimentos sociais tenderam, nesse sentido, a substituir uma postura mais autonomista por uma aproximação em relação ao Estado, às empresas e às organizações internacionais que lhe davam sustentação.

No interior do debate ambiental, consolidou-se o discurso do desenvolvimento sustentável como proposta hegemônica orientadora dos desafios que envolviam as questões de desenvolvimento econômico e de meio ambiente. Nessa configuração social, o sentido ideológico que se sobressaía, apesar da ambigüidade e da polissemia inerentes a esse discurso, era o de uma sustentabilidade ecocapitalista regulada pelas forças do mercado que tendiam a reeditar um conservacionismo tecnicista com feição modernizada interessado em garantir a reprodução e a rentabilidade sistêmica, através da “gestão racional dos recursos naturais”.

No campo da EA, surgiram e ganharam força, no plano internacional – embora esse discurso continue se ampliando globalmente - a proposta de substituição da EA por uma educação para o desenvolvimento sustentável ou para a sustentabilidade¹⁰.

Ganharam também destaque as iniciativas de EA promovidas pelas empresas, seja diretamente através de suas fundações ou setores de gestão ambiental seja em parcerias com escolas, ONGs ou mesmo com os órgãos governamentais.

No conjunto do campo da EA, é perceptível a influência das forças socialmente dominantes através dos discursos e das práticas reformistas e politicamente conservadoras que passam a conviver e a disputar internamente os espaços com as outras forças já mencionadas que são o conservacionismo tradicional e a tendência sócio-política ou socioambientalista constituídas em momentos anteriores. Essa disputa não pressupõe a eliminação das forças oponentes, mas uma convivência concorrencial. Significa sim, que adquiriam maior poder de se concretizar e de ocupar os espaços sociais aquelas propostas sintonizadas com os valores e os interesses que dominavam a sociedade naquele momento histórico.

Nesse sentido Carvalho (1998) coloca que:

“Dessa forma, as práticas de educação ambiental têm como horizonte de possibilidades tanto a filiação a uma matriz emancipatória reforçando um projeto político-pedagógico vinculado a uma cultura política libertária, baseada em valores como solidariedade, igualdade e diversidade, quanto uma pedagogia “realista” que celebra o presente como ponto estático de chegada e aposta no fim das utopias” (CARVALHO, 1998, p. 125).

Em outro momento, confirma essa tendência de diversificação e de luta entre valores e propostas democráticas e conservadoras, tanto no cenário ambiental, quanto no campo específico da EA, ao colocar que:

¹⁰ Para acompanhar a constituição e problematização das propostas de substituição da EA por uma educação para o desenvolvimento sustentável ou para a sustentabilidade ver UNESCO, 1999; TILBURY D., 1996; SAUVÉ L., 1997; JICKLING B., 1992 e LIMA, G F. C, 2003.

“Observa-se, assim, o surgimento de um cenário político-cultural complexo, onde as vicissitudes da esfera política contemporânea configuram o horizonte onde se trava o debate ambiental, gerando posicionamentos ambientais ideologicamente diversificados, incluindo não apenas aqueles pautados por um ideário participativo e democrático como também outros de extração conservadora. Entre estes últimos poderíamos citar, tanto no campo da educação ambiental quanto na militância ecológica, aquelas práticas que se pautam pelo anti-humanismo, individualismo, segregação social e autoritarismo político em nome da preservação da natureza. Nestes casos, o que está em risco de extinção, concomitantemente às bases de sustentação material do planeta, são as bases políticas de sustentação de um projeto emancipatório e solidário” (CARVALHO, 2000, p. 64).

Há, portanto, uma disputa de significados e de interesses que se desenrola no ambiente interno ao campo condicionada, por um lado, pelo exercício da crítica praticada pelos próprios educadores e pelo avanço de uma certa “modernização conservadora” e, por outro lado, pelas influências do ambiente externo, formado pelas tendências político-econômicas dominantes na vida social.

Para o público não-especializado, esse campo plural e heterogêneo da EA aparece como se fora homogêneo e consensual. Necessário, portanto, possibilitar sua diferenciação interna a fim de que educadores e educandos possam comparar as diversas tendências presentes no debate e escolher com autonomia os caminhos e práticas político-pedagógicas que melhor respondam à sua visão de mundo. Isto porque sem a percepção das diferenças pedagógicas, éticas e políticas envolvidas nas diversas propostas de EA resta aos educadores e educandos a reprodução pura e simples dos modelos educacionais estabelecidos. Além desta função política, o exercício da diferenciação interna do campo tem uma função analítica que nos ajuda a compreender a constituição do campo, sua configuração atual e os possíveis rumos de seu desenvolvimento futuro.

Passaremos, portanto, a analisar as principais tendências políticas, éticas, epistemológicas e culturais que compõe o campo da EA no Brasil, tentando com esse mapeamento complementar a dinâmica discursiva que desenvolvemos ao longo da presente seção.

3.4 A diferenciação das concepções/discursos

Apesar de escassos, a literatura voltada à EA tem desenvolvido ao longo do tempo alguns esforços de diferenciação interna do campo para mapear suas principais tendências constitutivas. Essas análises, em geral, fazem uso de um ou mais critérios definidos a partir de perspectivas pedagógicas, epistemológicas, geográficas, ecológicas, políticas ou culturais.

Sorrentino (1997), nesse sentido, classifica as principais correntes de educação ambiental, definindo-as como: **conservacionista; educação ao ar livre; gestão ambiental e economia ecológica.**

A corrente **conservacionista**, predominante nos países do norte, mas também no Brasil, se organiza em torno da preocupação de preservar os recursos naturais intocados, protegendo a flora e a fauna do contato humano e da degradação.

A corrente da **educação ao ar livre**, formado por naturalistas, espeleólogos, escoteiros, alpinistas e educadores defendem as caminhadas ecológicas, o ecoturismo, e o autoconhecimento em contato com a natureza.

A terceira corrente, da **gestão ambiental**, tem grande interesse político, participa de movimentos sociais, da defesa dos recursos naturais e da participação das populações na resolução de seus problemas. São críticos do sistema capitalista e do caráter predatório de sua lógica. Teve atuação importante durante o período autoritário no Brasil e ainda hoje é atuante.

A corrente da **economia ecológica**, inspira-se no conceito de ecodesenvolvimento, formulado por Ignacy Sachs, e é usada como modelo teórico-metodológico por diversos organismos e bancos internacionais, como o PNUMA – Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente, o WWF – World Wildlife Fund, a FAO – Food and Agriculture Organization, a UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization e o BIRD – Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento. Comungam dessas idéias também diversas organizações não-governamentais - ONGs e associações ambientalistas. Segundo Sorrentino (idem, 1997), essa última vertente desdobra-se em duas outras:

- 1) os defensores do **desenvolvimento sustentável** que reúne empresários, governantes e algumas ONGs, e
- 2) os defensores das **sociedades sustentáveis**, que se opõe, tanto ao atual modelo de desenvolvimento, quanto à proposta de desenvolvimento sustentável e ao grupo que a representa, por considerá-lo adepto do “status quo”, embora com aparência reciclada.

Leonardi (1997), complementando Sorrentino, observa que as diversas interpretações da educação ambiental podem ser sintetizadas em quatro tipos de objetivos, a saber: objetivos **biológicos ou conservacionistas**; objetivos **culturais/espirituais** que buscam o autoconhecimento e o conhecimento do universo; objetivos **políticos** que visam à democracia, participação social e a cidadania e os objetivos **econômicos** que defendem o trabalho libertador, a autogestão e as metas políticas acima citadas.

Brügger (1994), por sua vez, reconhece a diversidade de abordagens da questão ambiental na educação. Contudo, devido à forma de organização do conhecimento na sociedade distingue duas tendências principais:

- a) as propostas educacionais oferecidas pelas ciências humanas, onde os fatores históricos e sociais são ressaltados, em detrimento dos aspectos técnicos e naturais da questão ambiental. Tal tendência estaria mais ligada ao ensino formal e, especialmente aos níveis de graduação e pós-graduação.
- b) a outra tendência geral, concentra sua abordagem, quase que exclusivamente, sob os aspectos técnicos e naturais dos problemas ambientais. Essa tendência, onde destacam-se os temas ecológicos, tem, segundo a autora, prevalecido sobre a tendência anterior. Ela atribui essa prevalência à histórica fragmentação do saber, que divide as ciências sociais e naturais e à dimensão instrumental do conhecimento institucionalizado pela sociedade industrial. Ressalta ainda que, embora se possa falar em tendências gerais, o campo da educação ambiental é bastante diversificado, havendo um continuum que varia de uma extremidade à outra e, também a possibilidade de encontrar trabalhos que não se encaixam em nenhuma destas tendências.

Layrargues (2003), em sua tese de doutorado, sistematiza criticamente a literatura sobre o assunto para revelar a diversidade e a tensão ideológica que perpassa o campo da EA. Analisa um número expressivo de tipologias de EA e observa que os critérios de classificação utilizados nem sempre priorizam a dimensão educacional da EA e por isso perdem de vista a inseparabilidade entre a questão ambiental e a realidade social que ele considera indispensável à compreensão e busca de superação da crise ambiental.

Para ele, essa lacuna começa a ser superada quando a EA passa a ser analisada segundo sua função social, isto é, quando a análise da relação entre o processo educativo e as mudanças de comportamentos que se dão no plano individual são substituídas pelas mudanças que a educação produz na vida social. A partir desse critério da função social da EA passa à definição de duas orientações fundamentais que governam as diversas propostas de EA, a saber: um modelo de **EA convencional** dirigido para a manutenção da ordem social e associado aos interesses conservadores na sociedade e um outro modelo de **EA crítica** inclinado à transformação social e representado pelas forças progressistas no seio da sociedade. Naturalmente, os dois modelos antagônicos funcionam como modelos típico-ideais que polarizam uma multiplicidade de variações intermediárias entre as duas polaridades extremas.

A partir dessa definição inicial, passa a caracterizar os modelos mencionados quanto à sua visão de mundo, a maneira de interpretar a crise ambiental e aos meios de implementar ações pedagógicas.

Quanto ao objetivo principal a **EA convencional** visa à mudança ambiental que deverá ocorrer através do apelo à moral e à mudança de comportamentos individuais, enquanto a **EA crítica** se orienta principalmente para a mudança social – além da mudança ambiental - e atua na esfera da política ressaltando uma leitura crítica da realidade.

Com relação às causas e implicações da crise ambiental, a **EA convencional** compreende que o homem abstrato – ou “a humanidade” – é simultaneamente o causador e a vítima da degradação, enquanto a **EA crítica** preocupa-se em identificar e responsabilizar, diferenciadamente, os diversos sujeitos sociais pelos impactos que produzem sobre o ambiente, como também em mostrar que os riscos ambientais não são democráticos e que há grupos sociais mais vulneráveis que outros. Ainda quanto à concepção da problemática ambiental, a **EA convencional** entende que ela decorre da falta de conhecimento sobre a dinâmica e os limites ecossistêmicos, a **EA crítica** compreende que essa problemática é resultante da apropriação privada dos recursos naturais e humanos. A partir dessa compreensão o autor depreende que a **EA convencional** se desenvolve como prática pedagógica no sentido do ensino de ecologia, no que se aproxima de uma educação conservacionista, enquanto a **EA crítica** procura explorar em sua pedagogia a reflexão sobre os sistemas sociais e a relação destes com os sistemas naturais.

O conteúdo de sua análise se dirige para a constatação de que a sociedade não é o lugar da harmonia, mas dos conflitos entre interesses sustentabilistas e anti-sustentabilistas que precisam ser tratados na arena política através de um processo de gestão ambiental democrático e participativo. À EA resta o desafio de colocar-se como educação política que incorpore uma compreensão complexa das relações entre os sistemas sociais e os sistemas ecológicos (LAYRARGUES, 2003).

Em trabalho anterior (LIMA, 2002), desenvolvi uma diferenciação que guarda semelhanças com a apresentada acima, onde trabalhei com duas matrizes político-pedagógicas que orientavam a ampla diversidade de interpretações e de práticas de EA. Na ocasião utilizei como critérios diferenciadores das referidas matrizes:

- a) a perspectiva de mudança social adotada em cada uma dessas matrizes. Esse critério tinha a intenção de identificar a orientação tendencial à conservação ou à transformação da ordem social nas propostas analisadas;
- b) o caráter integrador dessas matrizes procurava detectar o nível de complexidade/reducionismo na concepção da crise e da educação ambiental;
- c) o compromisso social tentava aferir a tendência comunitária ou individualista das principais matrizes político-pedagógicas que orientavam as propostas de EA, sobretudo a partir da forma como se utilizam os conceitos de cidadania e participação social.

Com base nesses critérios estabeleci duas matrizes que funcionavam na análise como grandes concepções político-culturais de onde emanava toda a

diversidade de visões e de práticas de EA no Brasil. As matrizes, tratadas como tipos ideais de sentido weberiano, representavam os pólos extremos do eixo estruturador do debate da EA, ao longo do qual se posicionavam suas diversas expressões. Chamei essas matrizes de **conservadora** e **emancipatória**.

A matriz **conservadora**, conforme o próprio nome expressa, se interessa pela conservação da ordem social vigente com todas suas características e valores econômicos, políticos, éticos e culturais.

A matriz **emancipatória**, ao contrário, se define pelo compromisso com a transformação do “status quo”, com a renovação dos valores, relações e instituições sociais, aí incluídas as relações no interior da sociedade e entre a sociedade e o meio ambiente.

Além dessas duas matrizes, propus uma terceira categoria que, na verdade, é uma variante da matriz conservadora, a qual denominei “**conservadorismo dinâmico**”. O conservadorismo dinâmico representa a tendência a promover mudanças aparentes nas relações sociais e nas relações entre a sociedade e o ambiente para garantir que nada de substancial mude de fato. Funciona através de mudanças “cosméticas”, superficiais dos fatos sem que sua essência fundamental seja alterada.

Em minha compreensão o conservadorismo dinâmico se constitui como um dos principais obstáculos à realização de uma EA transformadora. Seu aparente dinamismo, a influência enganadora que exerce sobre as representações e a compreensão da questão ambiental, a posição hegemônica que ocupa no interior do campo ambiental e da própria sociedade e a linguagem tecnocientífica utilizada que caracterizam sua expressão, tendem a legitimá-lo enquanto proposta que resulta na despolitização do debate e na desmobilização dos educandos e outros segmentos interessados na EA. Isto porque o conservadorismo dinâmico utiliza um discurso ambíguo que simula e promete mudanças, mas deixa de dizer que as mudanças propostas não podem ultrapassar os limites da ordem social vigente. O exemplo mais evidente dessa “mudança conservadora” está no discurso do desenvolvimento sustentável, gestado pelas Nações Unidas em 1986, e que desde então se tornou a referência dominante no debate que envolve as questões de meio ambiente e de desenvolvimento social em sentido amplo. É freqüente também em diversas iniciativas empresariais e governamentais voltadas ao ambiental – inclusive programas de EA – que se esforçam em convencer a opinião pública de que estão “sinceramente” interessados em reverter a degradação socioambiental, quando de fato são sabidamente os principais agentes responsáveis por essa mesma degradação.

Importa considerar que a educação se constitui como um subsistema componente do sistema social abrangente, dotado de relativa autonomia, embora não de autonomia absoluta. Isso significa dizer que ela partilha da mesma configuração política, cultural e ética da sociedade da qual pertence, fazendo com

o debate sobre a EA guarde uma correspondência direta com as clivagens que animam o campo ambiental e da sustentabilidade, de um modo geral, assumindo variações em torno de um eixo polarizado pelo conservadorismo e a emancipação.

A matriz conservadora de EA está relacionada às forças que representam o mercado e são adeptas de um Estado com perfil neoliberal e tecnocrático, marcado por baixa participação e representatividade social.

A matriz emancipatória, por sua vez, relaciona-se prioritariamente aos movimentos sociais da sociedade civil e, secundariamente, à defesa de um Estado democrático com forte participação e controle social por parte da sociedade.

Transpondo as características assinaladas para o campo específico da EA, pode-se afirmar que a concepção **conservadora** de EA caracteriza-se por:

- a) uma concepção reducionista, fragmentada e parcial da questão ambiental;
- b) uma compreensão naturalista e conservacionista da crise ambiental;
- c) uma tendência a sobrevalorizar as respostas tecnológicas ante os desafios ambientais;
- d) uma leitura individualista e comportamentalista da educação e dos problemas ambientais;
- e) uma abordagem despolitizada da temática ambiental;
- f) uma baixa incorporação de princípios e práticas interdisciplinares;
- g) uma ausente ou limitada perspectiva crítica;
- h) ressaltar mais os problemas relacionados ao consumo do que os ligados à produção;
- i) uma separação entre as dimensões sociais e naturais da problemática ambiental;
- j) atribuir a responsabilidade pela degradação ambiental a um homem genérico sem contextualizá-lo econômica e politicamente;
- k) uma banalização das noções de cidadania e participação que na prática são reduzidas a uma concepção liberal, passiva e tutelada. (DEMO, 1999; CARVALHO, 1991).

Esse conjunto de características, presentes, mais ou menos intensamente, nos conteúdos e práticas educacionais, ao reduzir a complexidade real do problema, se reflete na forma como os indivíduos e grupos sociais passam a compreender e a reagir aos problemas socioambientais. Se a questão ambiental é definida como um problema técnico, que pode ser resolvido com soluções tecnológicas ou como um problema pertinente à natureza, que não diz respeito à sociedade, mas apenas à ecologia “*stricto sensu*”, esvazia-se sua representação das dimensões políticas, sociais, culturais e éticas que a constituem necessariamente.

Nesse sentido, adquire importância o debate levantado pela sociologia ambiental sobre o construtivismo social relativo à temática ambiental, ou seja, a investigação de como os problemas ambientais são construídos socialmente e de como a construção ou representação dos problemas ambientais condiciona fortemente a forma como os indivíduos compreendem e reagem a esses problemas. Assim, se percebo os problemas ambientais como problemas técnicos ou políticos, naturais ou sociais, públicos ou privados, individuais ou coletivos tendo a assumir comportamentos e a orientar minhas ações de acordo com essas percepções. Portanto, um entendimento reducionista da crise ambiental não favorece a responsabilização dos verdadeiros agentes da degradação, a tomada de iniciativas em defesa da qualidade de vida e a luta por direitos ambientais enquanto direitos de cidadania. Por outro lado, politizar o debate e a educação ambientais pode significar, justamente, um estímulo à compreensão dos riscos presentes nas agressões ambientais, à identificação e responsabilização dos reais agentes da degradação, ao reconhecimento do acesso a um ambiente limpo como uma conquista cidadã e à participação organizada na resolução dos problemas comunitários. A conjunção desses processos pode abrir caminhos profícuos para a construção de uma sustentabilidade emancipatória apoiada na defesa da vida em largo sentido, da liberdade e da justiça social (HANNIGAN, 1997; DICKENS, 1996).

A tendência **emancipatória** de educação ambiental, nesse sentido, se caracteriza por:

- a) uma compreensão complexa e multidimensional da questão ambiental;
- b) uma defesa do amplo desenvolvimento das liberdades e possibilidades humanas e não-humanas;
- c) uma atitude crítica ante os desafios da crise civilizatória;
- d) uma politização e publicização da problemática socioambiental;
- e) não negar os argumentos técnico-científicos, mas subordiná-los a uma orientação ética do conhecimento, de seus meios e fins;
- f) um entendimento da democracia como pré-requisito fundamental para a construção de uma sustentabilidade plural;
- g) uma convicção de que o exercício da participação social e a conquista da cidadania são práticas indispensáveis à democracia e à emancipação socioambiental;
- h) um cuidado em estimular o diálogo e a complementaridade entre as ciências e entre as múltiplas dimensões da realidade entre si, atentando para não tratar separadamente as ciências sociais e naturais, os processos

de produção e consumo, os instrumentos técnicos dos princípios ético-políticos, a percepção dos efeitos e das causas dos problemas ambientais e os interesses privados (individuais) dos interesses públicos (coletivos) entre outras complementariedades possíveis;

- i) uma vocação transformadora dos valores e práticas contrárias ao bem-estar público.

Posta essa diferenciação, importa lembrar a importância de preservar a diversidade de olhares e concepções sobre a problemática e a educação ambiental sem, contudo, esquecer a necessidade de explicitar o significado de cada uma dessas propostas e, de como cada uma delas pode influenciar o destino de decisões públicas que dizem respeito à qualidade de vida das populações.

Vivemos numa sociedade da informação, da sofisticação e da banalização da palavra, da ideologização dos discursos e do simulacro. O desenvolvimento da sensibilidade humana se dá pela percepção de diferenças inerentes à realidade. Perceber, por um lado, diferenças entre coisas aparentemente iguais e, por outro lado, semelhanças entre coisas aparentemente diferentes são experiências fundamentais e indispensáveis ao desenvolvimento da consciência e da sensibilidade. Daí, portanto, a necessidade de diferenciação, comparação e discernimento da realidade, não para negar a diversidade, mas para orientar o arbítrio individual e a tomada de decisão que constrói a ação social.

Carvalho (2002) explora a diferenciação do campo a partir de duas das principais matrizes socioeducativas – a **comportamental** e a **popular** - que informam as práticas nele desenvolvidas.

A **EA comportamental** enfatiza a educação como agente difusor de conhecimentos e valores sobre o meio ambiente capaz de promover mudanças de hábitos e comportamentos predatórios em outros comportamentos voltados à preservação ambiental. Nessa perspectiva, prioriza-se a atenção sobre as crianças, potencialmente mais receptivas à internalização de uma consciência ambiental em relação aos adultos que já portam hábitos de mais difícil transformação.

Essa matriz de EA refere-se a uma psicopedagogia comportamental que trata da formação do sujeito e acredita que é possível produzir transformações nos comportamentos e valores dos indivíduos através de um processo racional que utiliza a vontade e a transmissão de conhecimentos coerentes.

A **EA popular** está relacionada à tradição da Educação Popular que compreende o processo educativo como um ato político que compreende a formação da cidadania. Dirige-se a sujeitos históricos contextualizados socialmente e ligados a uma ação política baseada em valores formados social e historicamente. A educação popular não nega a dimensão individual e subjetiva, mas o indivíduo é sempre visto em articulação dialética com a cultura e a história.

De uma maneira geral, a EA popular trabalha os conceitos de ação política, de esfera pública e de conflito social e propõe a transformação das relações dos grupos humanos com o meio ambiente dentro do quadro de transformação da sociedade. Esse processo de transformação social, por sua vez, se fundamenta em valores democráticos, libertários e de solidariedade. A EA popular tem como sujeitos prioritários da ação educativa os grupos e organizações populares, em especial aqueles que interagem mais diretamente com as questões ambientais, como é o caso dos produtores rurais, os atingidos por barragens, os recicladores e outros trabalhadores urbanos mais atingidos pela degradação socioambiental.

Mais recentemente, Tozoni-Reis (2004), estudando como professores de universidades paulistas envolvidos com a formação de educadores ambientais representam sua prática educativa e as relações homem-natureza, constrói uma diferenciação das principais abordagens de educação ambiental em torno de três categorias básicas, a saber: a natureza, a razão e a história.

A abordagem **natural** expressa a idéia de que a relação dos indivíduos com o ambiente é direta, sem a mediação da cultura e da sociedade, o que naturaliza essas relações e secundariza os sujeitos como seres sociais e históricos. A pedagogia da EA, nesse caso, indica a necessidade de adaptar o homem à natureza. Essa abordagem supõe uma concepção organicista do mundo onde a idéia central é de que o homem é uma parte natural da natureza. Implica também uma reação ao domínio do homem sobre a natureza posta em prática pela lógica antropocêntrica do racionalismo científico.

A abordagem **racional** traz a idéia de que a razão, veiculada no saber técnico-científico, é o elemento mediador da relação homem-ambiente e é também o fundamento principal da proposta pedagógica. Nesse sentido, o ato educativo implica na transmissão de conhecimentos científicos e a educação ambiental é entendida como ensino de ecologia e do uso racional dos recursos naturais. Aqui a ciência e a leitura racional do mundo ocupa o centro da vida social.

A abordagem **histórica** apóia-se na idéia de que as relações que temos com o ambiente é uma construção histórica que resulta das relações que os homens mantém em sociedade. A educação e a EA são apresentadas como instrumentos de transformação social onde se procura superar a alienação dos indivíduos, a exploração do homem e a mercantilização da natureza.

Do conjunto de classificações exposto constata-se o caráter plural e diversificado do campo da EA e as principais tendências pedagógicas, éticas, epistemológicas, culturais e políticas que governam os discursos e as práticas implementados no Brasil.

Para efeito de sistematização pode-se observar que todas essas classificações se organizam em torno da ênfase em algumas macro-categorias básicas como o conservacionismo, a política, a cultura e a integração entre as

diversas dimensões do relacionamento entre a educação a sociedade e o meio ambiente.

A ênfase **conservacionista** reúne as propostas centradas na perspectiva das ciências biológicas, numa compreensão naturalista da questão ambiental, na busca de uma utilização racional dos recursos naturais e na preocupação de preservar os ecossistemas e a biodiversidade natural. De um modo geral, a educação conservacionista está focada no ambiente natural desumanizado, vê a crise ambiental como um fenômeno natural resultante do desconhecimento da estrutura e do funcionamento dos sistemas ecológicos. Refere-se a um homem abstrato e genérico com causador dos impactos ambientais que, por desconhecer os ciclos biogeoquímicos e a dinâmica global dos ecossistemas vivos acaba incorrendo no uso errôneo e intensivo dos recursos naturais que resulta no seu esgotamento e degradação.

A partir desse diagnóstico a conclusão inevitável é que a prática pedagógica deve disponibilizar conhecimentos sobre o funcionamento dos sistemas ecológicos através do ensino de ecologia e conhecimentos sobre os meios tecnológicos capazes de reduzir ou superar os danos ambientais decorrentes da “ação antrópica”. Trata-se, portanto, de através da difusão do saber ecológico e tecnológico, conscientizar os indivíduos para a necessidade de mudar suas atitudes e comportamentos em sua relação com a natureza e os recursos naturais. Essa conscientização ou sensibilização dos indivíduos para a necessidade de preservar a natureza implica no recurso a valores que orientam o comportamento e a ação humana e, nesse sentido, vinculam a educação conservacionista a uma mudança ética e cultural. A EA conservacionista também supõe o comportamentalismo individualista, embora também se expresse na defesa de ações coletivas visando à proteção da natureza (TANNER, 1978; LAYRARGUES, 2000).

Essa biologização da questão ambiental está relacionada ao protagonismo indiscutível das ciências biológicas nos momentos iniciais de constituição do campo da EA e a uma herança do ideário conservacionista e preservacionista que remonta à história britânica e norte –americana dos séculos XVIII ao século XX, como vimos acima.

McCormick historiando esse processo mostra como o crescimento pelo interesse da história natural e a influência do romantismo afetaram profundamente a visão do homem quanto a seu lugar na natureza e inspiraram os movimentos de defesa da preservação da vida selvagem que antecederam o ambientalismo contemporâneo. Para ele:

“O desejo de preservar a natureza tornou-se então implícito no estudo da mesma, e clubes e naturalistas passaram a se preocupar com os danos infligidos tanto por seus próprios semelhantes quanto por outros. À medida que os naturalistas aprendiam mais sobre a natureza, passaram a reconhecer seu valor e o calibre das ameaças colocadas pela atividade humana” (McCORMICK, 1992, p. 23).

Também, na medida em que interpreta a crise ambiental como um fenômeno natural, ideologicamente neutro, essa tendência conservacionista atendia aos interesses dominantes na sociedade, ao expurgar a crise ambiental dos conflitos sociais e políticos que lhe eram inerentes. Carvalho (2000), nesse sentido refere-se a essa biologização da política como um movimento antiutópico que se contrapõe à politização da natureza e à ampliação da esfera pública proposta por um ambientalismo de corte emancipatório.

Como vimos acima, essa ênfase conservacionista, de presença marcante nos momentos fundacionais do campo da EA, tem sido criticada pelas implicações reducionistas, tecnicistas, individualistas e comportamentalistas que imprime sobre as práticas pedagógicas dirigidas ao ambiental.

O tecnicismo é criticado por reduzir toda a complexidade da questão ambiental a uma unidimensionalidade técnica. Não se trata, é claro de negar os aspectos técnicos envolvidos no problema, mas de lembrar que a dimensão técnica é precedida e condicionada por razões políticas e econômicas e não o contrário. Além disso, a explicação tecnicista opera um desvio tecnocrático que substitui a razão política pela razão técnica e trata a técnica como um “saber neutro” reservado aos especialistas. Desta maneira, desvia-se dos reais motivos dos problemas, inverte a ordem entre meios e fins, atribui um poder excessivo à técnica e aos técnicos e afasta os cidadãos da possibilidade de participar da solução dos problemas que dizem respeito às suas vidas (LIMA, 1999).

O individualismo, por sua vez, implica tanto um sentido psicológico e moral - que não vê o ambiental como fenômeno político - de quem acha que os problemas ambientais devem buscar soluções nas atitudes e comportamentos individuais restritos à esfera privada em detrimento da esfera pública, quanto um sentido político-econômico, ligado ao liberalismo, que defende a iniciativa individual, o mercado livre e a apropriação privada dos recursos naturais, como a solução de todos os problemas e evita a compreensão de que os recursos são patrimônio comum e um direito coletivo de toda a humanidade.

O desenvolvimento do debate e da reflexão sobre as relações entre a educação, a sociedade e o ambiente têm, contudo, despertado novas sínteses e construções teórico-práticas que gradualmente têm complexificado e renovado a configuração do campo da EA.

A ênfase **política** representa uma tentativa de dialogar com as concepções conservacionistas no universo da educação ambiental e de suprir algumas das deficiências nela identificadas. Partem do pressuposto de que os problemas ambientais são reflexos do modelo de organização política e econômica prevalentes na sociedade que tende à concentração e à apropriação privada dos recursos naturais. Com base nessa compreensão, considera que as empresas privadas e o Estado são os principais agentes responsáveis pela degradação ambiental, devendo ser prioritariamente responsabilizados pelo restante da sociedade. Entendem, igualmente, que os recursos naturais são um

patrimônio comum da coletividade e que todos os cidadãos têm o direito a usufruir um ambiente limpo e saudável, o que converte a problemática ambiental numa questão de cidadania.

Fundamenta-se epistemologicamente nas ciências humanas e sociais e numa compreensão política e sociológica da questão ambiental. Visam à democratização do acesso e uso dos recursos naturais e a redução da vulnerabilidade de certos grupos sociais aos riscos ambientais, segundo o princípio da justiça socioambiental. Em geral, a educação ambiental política está focada na compreensão global das relações de poder no interior da sociedade e de como essas relações se refletem sobre o meio ambiente e sobre a utilização dos recursos naturais. Vê na educação ambiental um potencial para promover a consciência do educando sobre a realidade do mundo em que está inserido, sobre seus direitos enquanto cidadão e sobre sua capacidade para recriar as relações que estabelece consigo próprio, com os outros em sociedade e com o ambiente circundante, num sentido libertador. Concebe, portanto, a crise ambiental como o produto da dominação e da exploração exercida sobre a sociedade e o ambiente por certos grupos sociais, a partir de determinados modelos de organização societária e de desenvolvimento, predominantemente capitalistas, embora as experiências históricas do socialismo real também tenham produzido conseqüências ambientais destrutivas.

A partir desse diagnóstico, a EA com um perfil político propõe uma prática pedagógica problematizadora da realidade social e das relações entre a sociedade e o ambiente que busca promover a consciência das assimetrias e dos conflitos socioambientais e as possibilidades dos sujeitos se organizarem para a defesa de seus direitos sociais e ambientais, através da construção de uma sustentabilidade includente pautada na solidariedade, na democracia e na justiça socioambiental.

Pode-se dizer que, a EA política é herdeira de um pensamento ecopolítico emancipatório que incorporou ao debate ambiental a contribuição das tradições socialista e/ou anarquista. Essa perspectiva crítica e política foi relevante para a formação do socioambientalismo no campo ambiental e decisiva para o amadurecimento do campo da EA no Brasil, se expressando em novas tendências político-pedagógicas, como é o caso da EA alternativa, EA crítica, EA para a gestão ambiental, Ecopedagogia, EA emancipatória, EA popular, EA problematizadora e EA transformadora, entre outras denominações que veiculam uma afirmação política e uma intenção transformadora. Foi essa mesma perspectiva crítica e social quem permitiu a aproximação do ambientalismo brasileiro com os outros movimentos sociais, superando o falso dilema entre o social e o ambiental que bloqueou o avanço do ambientalismo por longos anos, e quem definiu a identidade socioambientalista que hoje o caracteriza. No que diz respeito à EA, essa ênfase política tem representado o fator que a diferencia do modelo conservacionista/preservacionista prevalecente nos países do hemisfério norte, como observamos acima.

Quero salientar que faço aqui referência a uma ênfase política geral, que defende a politização da questão ambiental e da prática educativa a ela associada, para dizer que essa orientação política no campo da EA pode assumir uma variedade de posições sobre o sentido que essa política deve assumir. Assim, podemos constatar práticas pedagógicas identificadas com posições político-ideológicas socialistas, anarquistas, autoritárias ou democráticas, radicais ou reformistas numa composição que inclui diversas possibilidades.

A ênfase **cultural** é uma outra tendência presente nos discursos e nas práticas da EA e aponta para um variado conjunto de expressões centradas na defesa de uma renovação ético-valorativa das relações entre os indivíduos, a sociedade e o meio ambiente. Estão aí incluídos todos os projetos e aspirações alternativas ou contraculturais de construção de uma nova ética pautada na renovação das relações do indivíduo consigo mesmo, com os outros em sociedade e com o seu ambiente circundante.

Embora a busca por mudanças culturais apareça com mais freqüência nas formulações de uma pedagogia individualista/comportamentalista que faz uso de um apelo ético-moral para sensibilizar os indivíduos em sua relação com o meio ambiente, também pode aparecer -embora com menor freqüência - no interior de uma educação de perfil mais coletivista que apela para uma transformação valorativa na direção da solidariedade, da igualdade e da justiça socioambiental. A diferença entre as duas possibilidades é que na pedagogia comportamentalista a tarefa de preservar o ambiente enfatiza as mudanças ético-culturais centradas no indivíduo em detrimento das mudanças sociais, enquanto na pedagogia coletivista o processo para garantir a preservação ambiental prioriza as mudanças sócio-políticas que envolvem a comunidade, em detrimento da mudança cultural ou ético-valorativa.

Layrargues, prefaciando Loureiro (2004), faz referência a essa dupla possibilidade ao refletir sobre a diferenciação das propostas de educação ambiental, afirmando que:

“No quadro da ampla variedade de vertentes, tanto do pensamento ambientalista, como das próprias correntes pedagógicas da educação, existem propostas educativas voltadas à questão ambiental que se inserem num gradiente que enseja a mudança ambiental conquistada por intermédio de três possibilidades: a mudança cultural associada à estabilidade social; a mudança social associada à estabilidade cultural; e finalmente, a mudança cultural concomitante à mudança social” (LOUREIRO, 2004, p. 11).

A vertente individualizante volta-se para a valorização de um comportamento motivado por uma ética ecológica que valoriza o autoconhecimento, a autoestima, o desenvolvimento da espiritualidade, a harmonia com a natureza, a transformação pessoal, a mudança ambiental, as terapias alternativas, o bem-estar individual, a natureza como sujeito de direitos, a simplicidade voluntária, a política dos 3 Rs – reduzir, reutilizar e reciclar -, o consumo responsável, um paradigma de conhecimento integrador, uma nova forma de conceber e fazer política que inclua a subjetividade, a aceitação das diferenças, a autonomia, a

não-violência e a defesa da vida entre outros aspectos. Este modelo parte do pressuposto de que se cada indivíduo fizer a sua parte o desafio ambiental será superado. Nesse sentido, a mudança cultural vem antes e tem prioridade sobre a mudança social.

A vertente coletivista, ao contrário, pressupõe a associação entre as mudanças culturais e as mudanças sociais. Nesse sentido, apóia as mudanças individuais acima mencionadas desde que associadas às mudanças sociais que, aliás, consideram mais importantes e indispensáveis que as primeiras. São assim priorizados os comportamentos e os valores relacionados à solidariedade, à cooperação social, à responsabilidade social, à justiça socioambiental, à democratização do conhecimento e das oportunidades, às manifestações coletivas, aos mutirões, aos laços comunitários, à reivindicação dos direitos sociais e do consumidor, à compreensão da questão ambiental como uma questão de cidadania, à construção de alianças sociais e ao uso do transporte coletivo, entre outras possibilidades.

Como vimos acima, essa tendência culturalista do ambientalismo e da educação ambiental são fortemente influenciados pelos movimentos de contracultura da década de 60 e pelas propostas de “ecologistas profundos”, como Arne Naess, Bill Devall e George Sessions, que se levantaram no debate ambiental para se opor a uma ecologia superficial (shallow ecology), científica e comprometida com a conservação do “status quo” (UNGER, 1991).

Ferreira (1996) refletindo sobre a dinâmica e a identidade do ambientalismo contemporâneo registra essa tendência culturalista quando observa:

“Como já foi dito, alguns reivindicam uma mudança política e transitam no eixo de relações Estado e sociedade civil. Outros reivindicam uma mudança cultural, em que o nexo da relação entre os homens e destes com o mundo natural seja modificado em seu âmago, segundo uma reformulação radical nos códigos e valores que organizam a base de nossas relações com os outros seres vivos” (FERREIRA, 1996, p. 244).

Carvalho (2003) rastreando a identidade de um “sujeito ecológico”, protagonista do ambientalismo e da educação ambiental caracteriza elementos que podem ser interpretados como sinais dessa tendência cultural como é o caso do ativismo contracultural, do espírito religioso, do “ethos” romântico e da sensibilidade naturalista.

Para a abordagem cultural a crise ambiental é concebida, predominantemente, como uma crise ética e de valores que emergiu ao longo da constituição do paradigma ocidental moderno baseado na idéia de progresso, na razão científica instrumental e no modo de produção capitalista. A ética utilitária, o individualismo e o materialismo consumista daí resultantes atuavam como referências valorativas que justificavam a vontade de poder, de possuir, de competir e de vencer que tem caracterizado a cultura ocidental moderna.

No exercício pedagógico essa busca de renovação cultural se expressa em métodos e práticas que problematizam o código de valores dominante e a possibilidade de construção de novos valores que sejam capazes de recriar as relações sociais. Trata-se de desenvolver o estímulo à sensibilidade e às vivências emocionais, à abertura para a alteridade e a diversidade e a valorização de outros saberes complementares ao saber científico.

Creio que, além das categorias citadas, a ênfase na **integração** pode ser considerada a outra grande referência orientadora do pensamento e das práticas que caracterizam o campo da EA no Brasil.

Essa tendência se define pela preocupação de articular, simultaneamente, todas as dimensões do relacionamento entre a educação, a sociedade e o ambiente num conhecimento e ação complexos que ultrapassem as fronteiras dos saberes, das disciplinas científicas e das instituições, no sentido da construção de novos diálogos e sínteses, de um conhecimento mutidisciplinar e de parcerias e redes entre os vários agentes da sociedade. Isso aponta para uma articulação multidimensional entre ecologia, educação, política, cultura, economia, ética e tecnologia e, ainda que em nível preliminar, para o lançamento de pontes entre os saberes tradicional, científico, popular, religioso e filosófico; a comunicação das disciplinas entre si e o estabelecimento de parcerias entre os diversos segmentos sociais pertencentes à sociedade civil, ao Estado e ao setor privado.

Essa tendência integradora da EA procura seus fundamentos na Teoria da complexidade, elaborada por Edgar Morin e colaboradores, no Pensamento holístico e na Teoria geral dos sistemas expressos na obra de Fritjof Capra e Bertalanffy¹¹, entre outros, como tentativas de superar o pensamento analítico e fragmentário que caracteriza o paradigma cartesiano. Considera-se justamente que, por ser resultante da dinâmica integrada de múltiplos aspectos da realidade, a questão ambiental não poderia ser submetida a um saber unidimensional e reducionista. Para seus defensores, a possibilidade de compreender a crise ambiental e de formular respostas satisfatórias às suas demandas coloca a necessidade de um conhecimento abrangente e integrador.

Ressalte-se que essa busca de integração é um processo em construção que, por um lado, representa um avanço significativo no campo das ciências ambientais, do ambientalismo e da educação ambiental, porque formulou perguntas importantes e identificou no paradigma e na ordem vigentes os limites ao seu crescimento, mas que, por outro lado, ainda é um processo inacabado com muitos desafios a responder como é o caso, por exemplo, da implementação prática de um saber interdisciplinar, do diálogo produtivo entre os saberes e da convivência pacífica entre as diferenças pessoais, institucionais, culturais e políticas.

¹¹ Para uma apresentação e problematização dessas concepções teórico-metodológicas ver, por exemplo, LOUREIRO, 2004.

Essa necessidade de promover o diálogo entre os saberes aparece nas entrevistas realizadas:

“[...] que as pessoas percebam que não basta, óbvio que não basta, só o conhecimento e normalmente o conhecimento científico tradicional, não tradicional no sentido de conhecimento tradicional, mas de conhecimento acumulado pela ciência. Então, só isso não basta, porisso que eu também tenho pensado o que é a educação, não é só repensar as relações que a gente tem com o mundo, mas repensar a visão de educação. Porque realmente a informação é importante, óbvio, não podemos prescindir de toda informação, de todo conhecimento. Mas a questão da multireferencialidade, de você colocar as diferentes formas de produção de conhecimento, de sistematização de conhecimento, de utilização do conhecimento, em diálogo. Isso eu acho que é importante e ao fazer isso você já está saindo dessa visão de só transmissão de conteúdo porque não é um determinado conteúdo que deve ser transmitido. Então esse acesso às várias formas de conhecimento, a valorização das várias formas de conhecimento para pensar criticamente sobre a solução dos problemas ambientais é que é a busca, ou pelo menos a tentativa e a dificuldade também, enfim, é o desafio” (entrevista 8).

O exercício dessa “intenção” integradora na prática pedagógica se expressa na busca de superação das dicotomias e reducionismos vistos, nesse contexto, como limitantes de uma compreensão abrangente do fenômeno socioambiental. Há, portanto, o cuidado de conjugar a complementaridade e a articulação entre as dimensões da mudança individual e social, as explicações política e técnica, as visões ecológica e social, a percepção das causas e dos efeitos, as esferas da produção e do consumo, os aspectos materiais e espirituais, uma ética que procura transformar o indivíduo e a sociedade, as escalas micro e macro e entre as perspectivas locais e globais da questão ambiental. Enfatiza-se, assim, a interconectividade de todos esses fatores na composição de uma totalidade complexa capaz de conceber uma compreensão mais próxima e fidedigna da realidade vivenciada.

Em linhas gerais, são essas as principais concepções políticas, pedagógicas, éticas e epistemológicas que orientam o pensamento e as práticas de EA no Brasil e que disputam a hegemonia desse campo de atividade e saber.

Infelizmente ainda não dispomos de levantamentos empíricos abrangentes e atualizados que nos permitam visualizar o estado da arte destas tendências no interior do campo da EA em nível nacional e conhecer as tendências conceitual-discursivas predominantes e sua dinâmica ao longo do tempo.

Um dos poucos levantamentos de abrangência nacional – talvez o único publicado - que faz o esforço de mapear as experiências de educação ambiental desenvolvidas no Brasil, realizado pela comissão organizadora da I Conferência Nacional de Educação Ambiental em 1997, na parte que elenca os problemas e desafios da educação ambiental no ensino formal fornece algumas pistas sinalizando que:

- “O modelo de educação vigente nas escolas e universidades responde a posturas derivadas do paradigma positivista e da pedagogia tecnicista que postulam um sistema de ensino fragmentado em disciplinas, o que se constitui um empecilho para a implementação de modelos de educação ambiental integrados e interdisciplinares.

- A falta de material didático para orientar o trabalho de educação ambiental nas escolas, sendo que os materiais disponíveis em geral, estão distantes da realidade em que são utilizados e apresentam caráter apenas informativo e principalmente ecológico, não incluindo os temas sociais, econômicos e culturais, reforçando as visões reducionistas da questão ambiental.

- A ausência de uma visão integrada que contemple a formação ambiental dos discentes e a inclusão das questões éticas e epistemológicas necessárias para um processo de construção de conhecimento em educação ambiental.

- A ausência de conceitos e práticas da educação ambiental nos diversos níveis e modalidades de ensino reforça as lacunas na fundamentação teórica dos pressupostos que a sustentam” (MMA/MEC, 1997, p. 21-22).

Recentemente uma parceria entre o Fundo Nacional do Meio Ambiente – FNMA/MMA, a Rede Brasileira de Educação Ambiental – REBEA, o Instituto Ecoar, a Associação Ecológica Ecomarapendi, a Secretaria de Meio Ambiente de Santo André - SEMASA/SP, a Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI/SC, o Fundo Mundial para a Natureza - WWF e quatro redes de EA¹² organizadas no país, vem desenvolvendo diagnósticos estaduais que envolvem sete estados da federação, mas que ainda não foram concluídos nem publicados.

O que dispomos, até o momento, são de pesquisas localizadas e avaliações assistemáticas, apoiadas na observação e na experiência pessoal dos pesquisadores que realizam caracterizações pontuais e indicam tendências gerais da prática educacional como é o caso das inferências citadas ao longo do trabalho (BRÜGGER, 1994; CARVALHO, 1995, 1998, 2000; GRÜN, 1996; LEONARDI, 1997; LAYRARGUES, 2000, 2002, 2003; LIMA, 1999, 2002; CRESPO, 1998).

Cabe lembrar que a ausência de um diagnóstico nacional sobre o estado da arte da EA no país, que possa mapear quantitativa e qualitativamente esse amplo e diversificado campo de atividade e de conhecimento é uma lacuna importante para o desenvolvimento dessa prática no país. Importa, nesse sentido, descobrir e compreender quem somos, quantos somos, qual a identidade do educador ambiental, quais as principais tendências político-pedagógicas das práticas desenvolvidas, que concepções de meio ambiente, de educação, de sociedade e de mudança social caracterizam suas propostas, quais as principais dificuldades enfrentadas pelos profissionais nos diversos universos de ação escolarizados e não-escolarizados e que resultados têm sido produzidos através das práticas de EA no país, entre outros itens que hoje conhecemos apenas especulativamente.

¹² As redes são a Rede Paulista de EA – REPEA, a Rede Sul Brasileira de EA – REASUL, a Rede Acreana de EA – RAEA e a Rede Aguapé que compreende zonas pantaneiras dos estados do Mato Grosso e do Mato Grosso do Sul.

Essa pesquisa, na verdade, deveria não apenas fornecer um retrato atual da EA realizada no país, mas realizar atualizações periódicas formando séries históricas que nos permitissem comparar resultados ao longo do tempo. Esse esforço de pesquisa é de fundamental importância para avaliarmos e compreendermos o que já foi construído e para fornecer subsídios para o planejamento das ações e políticas públicas futuras.

Esse tema da falta de pesquisas avaliativas sobre as tendências e a dinâmica do campo da EA aparece em nossas entrevistas:

“Então, eu acho que não tem instrumentos, a gente não tem como. Eu não me contento, por exemplo, em ver aquele diagnóstico que o MMA fez, antes da Conferência (Nacional de EA em 1997) se não me engano, que trouxe aqueles dados. Eu acho que a gente ainda está muito longe. A gente não sabe responder hoje quantos educadores ambientais nós somos, o que a gente faz, onde estamos, enfim, a gente está longe demais de ter dados, a gente precisa produzir dados, tem que ter informações, antes de tudo. Porque como é que a gente vai avaliar mudanças, só com séries históricas, então isso já é um problema se a gente não tem um flash a gente não tem... Porque aquele documento, sinceramente, não me serve pra nada, eu já tentei explorar ele, é difícil porque você não tem pontos de referência, não tem parâmetros. Então a gente não tem um flash, imagina então um filme. Se a educação fala de mudanças necessariamente você vai ter que ter quadros para poder comparar” (entrevista 7).

Das análises disponíveis, o que é possível inferir é uma trajetória histórica onde prevalece, num primeiro momento de constituição do campo, a tendência conservacionista, acima descrita, mais voltada para a mudança individual de atitudes e comportamentos que associa a consciência e a atitude de respeito e proteção ao meio ambiente com um compromisso moral e a mudança de valores culturais. No momento seguinte, o desenvolvimento do debate e, sobretudo a crítica aos reducionismos implícitos nessa concepção conservacionista vão gradualmente abrindo espaços para a introdução de contribuições de uma outra tendência sócio-política preocupada em politizar o debate da EA expurgando o excesso de biologismos que caracterizaram a identidade inicial do campo. Pode-se dizer que esse mesmo movimento de problematização do discurso e das propostas da EA, à medida que questiona a ausência no debate de consideração das dimensões políticas e sociais, também cria as condições para a ampliação da reflexão e para a percepção da multidimensionalidade e complexidade inerentes à questão ambiental. É por esse caminho que vão crescendo as propostas integradoras, multidisciplinares e transversais que, apoiadas na constatação da complexidade do objeto da EA, foram progressivamente ampliando a compreensão das relações entre a sociedade, a educação e o ambiente. Esse é, aliás, o conteúdo resumido da seção anterior quando analisamos a evolução dos discursos no interior do campo da EA no Brasil.

Algumas ressalvas fazem-se necessárias à avaliação acima. Em primeiro lugar, é preciso que se diga que o campo da EA é bastante vasto e diversificado em suas concepções e posições pedagógicas, epistemológicas, políticas e éticas. Portanto, pode ser subdividido em subáreas conceituais que adotam visões de mundo diferentes, como pode ser observado numa perspectiva de proximidade

ou distanciamento em relação ao núcleo hegemônico que estabelece as direções pedagógicas, éticas, políticas e culturais do campo. Desta maneira, o que disse sobre o núcleo formador da identidade do campo e o público que segue sua orientação não pode necessariamente ser generalizado para a totalidade do campo, sobretudo, quando se faz referência a um país com dimensão continental como é o caso brasileiro. Sendo assim, ressalvo que estou, no momento, me referindo a esse núcleo hegemônico e ao público que orbita em torno dele, comungando de suas concepções e de sua visão de mundo.

Em segundo lugar, a trajetória descrita acima funciona apenas como um recurso didático de representação, já que a realidade não obedece a padrões tão precisos e lineares como nossos exercícios intelectuais de interpretação da realidade. Assim, as ênfases **política** e **integradora** nas propostas de EA podem, às vezes, ocorrer simultaneamente como podem ocorrer separadamente no interior do campo. Assim, a incorporação da dimensão política pode ter ocorrido em certos setores do campo e não em outros, como também a tendência integradora pode não ter penetrado, ou não com a mesma intensidade em todas as consciências.

Uma última ressalva deve ser feita para lembrar que as inferências sobre as tendências do campo não estão apoiadas em pesquisas empíricas como já mencionado, mas em hipóteses interpretativas do estado da arte do campo na atualidade fundamentadas no diálogo com a literatura específica da área, com outros educadores e pesquisadores e com a própria observação da realidade. Nesse sentido, o retrato mais preciso da diferenciação interna do campo, das categorias que o compõe e da composição hierárquica do universo de educadores ambientais ficará aguardando pelo resultado de futuros levantamentos e pesquisas sobre o campo.

Tendo mapeado o surgimento, a institucionalização, a dinâmica discursiva e a diferenciação interna do campo da EA no Brasil passarei, a seguir, a caracterizar a identidade do seu sujeito protagonista, o educador ambiental.

3.5 O sujeito da educação ambiental

Essa seção procurará, ainda que em linhas gerais, caracterizar o perfil do sujeito da EA, procurando reter algumas especificidades que constituem sua identidade, entre as quais, os valores que orientam sua ação, as principais questões temáticas problematizadas nesse universo e as formas de sua atuação na vida social.

Ressalto, entretanto, que o objeto central do presente trabalho se concentra sobre as concepções políticas, éticas e pedagógicas orientadoras das propostas de EA e que esta seção cumpre apenas uma função complementar no esforço de compreensão das tendências conceituais do campo. Trata-se, portanto, de

observar as características dos sujeitos que formulam, ressignificam e encarnam essas concepções em sua prática educativa.

Ao definir o campo da EA como um universo plural de interpretações e de ações que disputam os sentidos de uma pedagogia ambiental afirmo também, ainda que implicitamente, a existência de um sujeito coletivo e heterogêneo que, a um só tempo é portador de diversas formações disciplinares, atua em diversas profissões, espaços institucionais e setores sociais, pertence a diversas classes sociais, embora se concentrem entre os estratos de classe média e tem sua identidade derivada da confluência de dois campos sociais distintos que são o campo ambiental ou ambientalista e o campo educacional.

Iniciarei essa caracterização do educador ambiental fazendo referência ao último dos aspectos apontados acima, que destaca sua dupla origem ambiental e educacional.

Discutiu-se acima que, a despeito das influências que recebe do campo educacional, a EA retira a parte mais distintiva de sua identidade do campo ambientalista. É da tradição ambiental que provém a maior parte dos valores éticos e políticos, das heranças e perspectivas culturais e da força criadora que animam o campo da EA. Desde o princípio da constituição do campo da EA que o adjetivo “ambiental” teve maior peso que o substantivo “educação” na definição do termo, orientando a maior parte de suas iniciativas. Ilustram o fato a nítida maioria de biólogos e outros profissionais ligados às ciências naturais entre o universo de pessoas envolvidas com as práticas de EA como se comprova facilmente nos eventos voltados à área. É igualmente significativo o baixo número de trabalhos de EA publicados nos periódicos tradicionais da área educacional, como também a pequena participação de educadores de maior notabilidade no campo da educação em pesquisas relacionadas à EA. Esse diálogo e aproximação da EA com o campo educacional se deu tardiamente, embora hoje já se verifiquem mudanças na maior presença de educadores em eventos e trabalhos voltados à EA, no maior número relativo de artigos publicados nas revistas especializadas de educação e também na participação em atividades vinculadas ao campo da EA de educadores reconhecidos no campo educacional como é o caso de Moacir Gadotti, Nilda Alves e Laura Duarte, entre outros.

Como já dito, é indiscutível a superioridade numérica de biólogos e outros cientistas naturais entre o universo dos educadores ambientais. Levantamento realizado por Carvalho (2003b) sobre o Perfil dos Participantes do Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental - EPEA de 2002, mostra que a composição desse universo por formação disciplinar no ano mencionado foi de: 50% de biólogos, 9% de geógrafos, 6% de pedagogos, 5% de ecólogos e 29% de outras formações. O curioso é que os membros da mesa que divulgavam os resultados do trabalho lembravam ao público que levantamentos anteriores realizados em outras reuniões de educadores ambientais registraram a presença de mais de 90% de biólogos. Dessa referência comparativa concluíam que o campo tendia a

se abrir a outras formações disciplinares configurando, na atualidade, um quadro pluridisciplinar.

Essa tendência é tematizada em uma das entrevistas:

“Então essa questão na formação do campo eu acho importante essa diversificação de profissionais que ocorrem pra área que gradualmente vai aumentando. Tanto que naquele levantamento 50% são de biólogos, depois vêm outras profissões e tem 40% de outros que tem 33 profissões. Então, eu acho isso muito significativo que realmente várias outras áreas estão atentando pra essa possibilidade de compor esse campo” (entrevista 8).

Essa forte presença da biologia e das ciências naturais na EA explica muito da visão naturalista e conservacionista que marcou historicamente e ainda hoje é marcante no interior do campo, conforme já assinalado. Layrargues (2003) discutindo o assunto coloca que:

“Esse pioneirismo da biologia, somado a falta de engajamento das outras ciências, particularmente da sociologia produziu efeitos indesejados com relação ao currículo da educação ambiental, pois seus conceitos e conteúdos tornaram-se quase exclusivamente naturalistas” (LAYRARGUES, 2003, p. 28).

E adiante complementa:

“Se a crise se localiza precisamente na relação entre a sociedade e a natureza, é no mínimo sensato supor que a questão ambiental deva ser abordada a partir de uma perspectiva da complexidade, onde tanto a natureza como a sociedade devem ser foco de atenção em igualdade de condições. A questão é que, no quadro da perspectiva biologizante que predominou na construção do campo da educação ambiental, os educadores ambientais têm se voltado mais ao estudo da estrutura e função dos sistemas naturais do que ao estudo da estrutura e função dos sistemas sociais. Portanto, o preço pago pelo ineditismo da biologia em abrir-se ao diálogo com a educação, criando a educação ambiental, foi a confusão conceitual entre educação ambiental e ensino de ecologia “[...]” (IDEM, 2003, p. 29).

Quanto ao perfil sócio-econômico pode-se dizer que o educador ambiental provém, num primeiro momento, predominantemente dos estratos de classe média com alto nível de informação e de escolaridade dentro da sociedade brasileira, reunindo principalmente professores, pesquisadores, funcionários públicos, estudantes e profissionais liberais diversos. É, contudo, necessário dizer que esse perfil de classe tende a se modificar à medida que a EA se amplia e se diversifica, passando a incorporar novos grupos sociais, sobretudo de setores populares, embora também atraia a participação de grupos mais elitizados ligados às empresas e a um “terceiro setor afluente”.

O universo valorativo dos educadores ambientais não é diferente da herança que descende do ambientalismo. Expressam, basicamente, valores relacionados à renovação e a busca de modelos alternativos de vida individual e social; à autonomia, à defesa da vida e de sua qualidade, à solidariedade social, ao convívio com as diferenças, à simplicidade voluntária, à não-violência ativa, à defesa de direitos e liberdades cidadãs, da democracia e da participação social.

Os documentos “Carta da Terra” e “Tratado de Educação Ambiental para as Sociedades Sustentáveis e a Responsabilidade Global”, elaborados por um coletivo de entidades da sociedade civil, na Conferência do Rio em 1992, e aceitos como referência política e ética pela quase totalidade dos educadores ambientais, expressa um perfil valorativo amplo que além dos valores acima mencionados inclui: a responsabilidade individual e social, a justiça social e ambiental, a cooperação e o diálogo, a priorização do ser sobre o ter e a perspectiva holística. Se observarmos os dois documentos comparativamente veremos que se referem a um mesmo universo valorativo e temático, embora o Tratado tenha uma ênfase mais política e reivindicativa e a Carta da Terra use de um tom mais universalizante e conciliador que apela mais para o “espírito da paz”.

Novamente faz-se necessário colocar algumas distinções internas ao universo valorativo dos educadores ambientais, da mesma maneira que fizemos em relação à diferenciação conceitual do campo.

Pode-se, a princípio dizer que o conjunto de valores mencionado ocorre com maior frequência entre aqueles educadores que participam, direta ou indiretamente, do núcleo histórico do campo – responsável pela construção de sua identidade inicial - e de forma menos intensa entre os grupos situados, digamos em sua periferia. Essa situação periférica comporta, tanto aqueles educadores com menor acesso às informações e inovações produzidas e apresentadas por esse núcleo histórico, quanto novos integrantes do campo, provenientes de outros campos ou áreas de atuação – por exemplo o campo empresarial - e que, portanto, não partilham da tradição cultural característica do campo.

A outra distinção diz respeito às diferenças valorativas e ideológicas que separam esse núcleo histórico de outros segmentos do campo que, apesar de comungar certos valores comuns tendem a divergir sobre algumas questões. Vimos, por exemplo, como os educadores ambientais que seguem uma orientação conservacionista tendem a enfatizar uma visão biologizante da problemática ambiental em detrimento de sua politização e, nesse sentido se aproximam, consciente ou inconscientemente, de valores identificados com a manutenção e a reprodução da ordem estabelecida. Assim, falam menos de mudança social, de transformação política, de autonomia, de emancipação, de contestação, de participação social e de conflito e mais de harmonia, cooperação e conciliação, embora possam compartilhar de valores como os de qualidade e defesa da vida, de sustentabilidade, de preservação dos recursos naturais e da biodiversidade, de tecnologias limpas, de simplicidade voluntária e de consumo responsável entre outros.

Nessa tensão entre uma perspectiva conservacionista ou ecologista da EA e uma perspectiva mais transformadora ou socioambientalista, talvez se localize a principal clivagem valorativa que divide os educadores ambientais. Assim, dada a

diversidade valorativa que caracteriza o universo dos educadores ambientais encontraremos, no interior do campo, clivagens que assumem gradações entre posições radicais e reformistas, individualistas e coletivistas, materialistas e espiritualistas, antropocêntricas e biocêntricas, entre outras polaridades possíveis.

Uma última observação quanto aos valores dos educadores ambientais, refere-se ao fato de que a expressão de tais valores nos discursos dos educadores não garante sua transformação em ações concretas no cotidiano. Assim, apesar da intenção e do desejo em seguir uma conduta “ecologicamente correta” observa-se que essa mudança é um processo gradual que implica na desconstrução dos velhos hábitos e num processo de amadurecimento dos significados profundos e práticos que essa renovação implica. Um dos depoimentos da pesquisa de campo comenta esse processo:

”Eu acho que existe também uma grande distância, porisso que eu falei que tem muita coisa que está no nível do discurso, mas acho as mudanças mesmo mais profundas elas são mais difíceis de ocorrer. Então eu acho que, primeiro você tem uma mudança no discurso, ela vai se incorporando na prática gradativamente, mas acho que chega um ponto em que as mudanças ainda não estão colocadas, quer dizer as mudanças mais profundas que são necessárias, então, acho que a gente tem evoluído bastante, mas ainda falta mexer em algumas coisas importantes” (entrevista 8).

Com relação às questões temáticas prioritariamente abordadas pelos educadores ambientais, é possível distinguir questões genéricas que os educadores ambientais dividem com os ambientalistas e outras específicas que dizem respeito à formação de sua identidade como educador ambiental e de seu campo de atuação e de saber.

Entre as questões genéricas figuram, por exemplo: a preservação e o manejo dos recursos naturais; o consumo e o desperdício; a finitude dos recursos e os limites do crescimento; a mudança de valores ético-culturais; a desigualdade e a justiça social; a sustentabilidade social; a diversidade biológica e cultural; a sobrevivência das futuras gerações; a relação entre o local e o global e os direitos humanos. Essas são basicamente as questões centrais apresentadas na Carta da Terra e no Tratado de EA.

Com relação a essas temáticas gerais, vale também a referência ao núcleo histórico do campo podendo ocorrer variações à medida que nos distanciamos deste núcleo identitário. Ressalte-se que este quadro temático e valorativo corresponde não só a expressão dos setores de vanguarda do campo como também a um momento amadurecido de seu desenvolvimento, que difere bastante das etapas iniciais de formação do campo da EA quando os temas problematizados tinham ênfases diferentes, como foi possível confirmar ao longo da análise.

Quanto às questões específicas dos educadores ambientais, que foram e ainda são objeto de discussão no interior do campo, tem-se: a necessidade de

renovar o processo educativo e de mudar o paradigma de conhecimento; a questão de interdisciplinaridade e a discussão sobre o desenvolvimento da EA como disciplina ou como tema transversal no interior de diversas disciplinas; a questão de priorizar a cognição, a emoção ou a ação na resolução de problemas como modo mais apropriado de sensibilizar o educando para os problemas ambientais; o debate sobre a ênfase ecológica ou social; as estratégias de como inserir a EA nos espaços escolarizados; a busca de fortalecimento das redes em sua relação com os agentes do Estado e do mercado; a necessidade de desenvolver a reflexão teórica sobre a prática realizada; a questão da adequação da prática educativa com a realidade dos problemas locais; a questão de como motivar a juventude para uma ação política renovada e a necessidade de transformar e legitimar a EA como política pública democrática e universalizante.

Algumas dessas particularidades merecem ser comentadas, pois compreendem questões recorrentes no debate interno e, portanto, fundamentais na definição dos sentidos e da identidade do campo da EA.

A questão referente à idéia ou proposta de renovar o processo educativo está no cerne do aparecimento da EA que, de fato, surgiu por considerar que a educação enquanto prática não estava considerando ou internalizando a variável ambiental em seu processo. Esse talvez o grande motivo que justificou o surgimento do campo da EA. Então, para os educadores ambientais havia uma lacuna fundamental que o campo educativo não conseguia suprir porque deixou de incorporar em seu processo teórico-prático a dimensão ambiental da realidade ou, quando muito, o incorporava fragmentariamente, por uma perspectiva reducionista no interior das disciplinas voltadas ao ensino de ciências, da biologia ou da geografia. Daí a necessidade de adjetivar a educação e de procurar meios de introduzir a dimensão ambiental no processo educativo. Nesse sentido, a EA nasceu expressando uma crítica e uma ausência, revelada com a emergência da crise ambiental, através de reflexões provenientes do campo ambiental.

É possível daí supor que a crítica dirigida à educação por pessoas ou grupos não pertencentes ao campo educacional “stricto sensu” não tenha sido bem recebida ou de outra forma ignorada. É possível também que a forma como essa crítica foi apresentada, nem sempre com os melhores argumentos científicos e políticos, ou ainda algumas vezes ignorando os esforços históricos dos educadores em construir uma prática abrangente e de qualidade. O fato é que o campo educacional deu pouquíssimos sinais de que reconhecia a EA como um novo campo legítimo como vimos acima.

A questão de mudança paradigmática é outra discussão que tem crescido com o desenvolvimento da EA como área de conhecimento e está relacionada à própria natureza complexa e interdisciplinar de seu objeto de estudo. Não foi difícil perceber que a compreensão do relacionamento entre a educação, a sociedade e o ambiente não poderia ser realizada a partir de saberes unidimensionais e disciplinares. Embora a EA tenha se originado predominantemente com a contribuição de pessoas e pesquisadores ligados às

ciências naturais – sobretudo biólogos e ecólogos – seu desenvolvimento foi evidenciando os limites dessas disciplinas para lidar isoladamente com os problemas socioambientais.

O tema referente ao tratamento disciplinar ou multidisciplinar da EA foi um assunto recorrente nos debates dentro do campo ao longo de toda sua constituição que hoje parece superado, embora volte à tona vez ou outra como aconteceu há cerca de dois meses atrás quando um vereador de um município do Estado do Rio de Janeiro fez uma proposição legislativa de criar uma disciplina de EA nas escolas do município. Contudo, após anos de incansáveis debates, o consenso entre os educadores ambientais é de que a EA se constitui como um tema complexo e pluridisciplinar que deve ser tratado como tema transversal ao longo das diversas disciplinas e não como matéria disciplinar. Esse consenso está expresso no documento Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, elaborado e recomendado como estratégia de política educacional pelo Ministério de Educação e Cultura – MEC e na Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA criada pela Lei nº 9.795/99. Discute-se, todavia, entre educadores ambientais a necessidade e oportunidade da inclusão dessa matéria no texto da lei que regula a política de EA (LAYRARGUES, 2003).

Desse debate e da opção da EA pela transversalidade decorre uma outra problemática que é a de como penetrar no espaço da educação formal estruturado disciplinarmente. Essa dificuldade tem impedido que a EA seja introduzida no currículo escolar como um conteúdo transversal capaz de ser abordado pelas diversas disciplinas constituídas e acaba condicionando uma introdução periférica através de projetos e iniciativas pontuais e extracurriculares, realizados pela dedicação pessoal e entusiasmo de professores ou diretores sensibilizados com o problema.

Nas entrevistas realizadas em campo há comentários a este impasse na relação entre a EA e as escolas:

“Então, porisso a EA não quer ser disciplina porque ela não quer participar dessa compartimentalização do conhecimento, etc, etc... Agora, quais são as conseqüências disso? Quais são os impasses que isso gera?... Isso também gera, digamos, potencialidades e limites. Isso que a gente pensa como analista. Como militante da EA, mas como analista desse processo isso gera tanto uma potencialidade que está contribuindo para propor um tipo diferente de modalidade educativa, mas tem gerado também uma enorme dificuldade de entrar no núcleo duro do currículo escolar. Então a idéia dos parâmetros, a questão das escolas trabalharem com projetos que não entram no projeto pedagógico da escola tem causado, por outro lado, toda uma dificuldade de mudar os projetos pedagógicos a partir de dentro” (entrevista 1).

Esse é um dos desafios que se coloca hoje para o desenvolvimento da EA e parece exigir reformas no sistema educacional formal. O debate sobre esse tema entre educadores e educadores ambientais tem mencionado a necessidade de: fortalecer a prática da interdisciplinaridade no ambiente escolar; capacitar o conjunto do corpo docente teórica e metodologicamente visando uma abordagem

transversal da questão ambiental; melhorar a remuneração e aliviar a sobrecarga horária que incide sobre a atividade dos professores; reservar tempo para que o professor possa pesquisar e se atualizar sobre os problemas contemporâneos; aproximar a escola da vida comunitária e dos problemas locais e reorganizar todo o planejamento da escola de modo que todos os seus integrantes – diretores, coordenadores pedagógicos, alunos, professores e membros da comunidade - possam participar de um projeto pedagógico integrado. Voltaremos a esse assunto no capítulo seguinte onde discutimos as atuais dificuldades e possibilidades da EA brasileira.

A discussão sobre a melhor forma de sensibilizar e conscientizar o educando sobre a problemática ambiental de modo a promover mudanças comportamentais e de atitudes, tem sido outro debate recorrente no interior do campo. Layrargues (2000) problematiza o debate que, por um lado, discute se a mensagem ambiental pode ser mais eficazmente transmitida através de um método de abordagem que dê ênfase à dimensão informativo-racional ou à dimensão emocional.

Por outro lado, discute se a apresentação de conteúdos positivos, relacionados a experiências prazerosas de contato com a natureza ou, contrariamente, de conteúdos negativos associados a situações catastróficas são mais impactantes na criação ou fortalecimento de uma consciência ecológica. Há argumentos favoráveis às duas posições, como também há aqueles que sugerem a utilização dos dois métodos e de ambos os conteúdos a depender das características do problema considerado, do perfil dos educandos e do contexto cultural onde eles se inserem. Segundo Layrargues (idem) a complexidade do processo de formação da consciência ambiental e da mudança de comportamentos e atitudes não recomenda uma abordagem maniqueísta nem determinismos lineares e unicausais. Sugere, entretanto, que a compreensão das representações sociais do público considerado sobre as relações entre a sociedade e o ambiente seja uma ferramenta de grande utilidade para sugerir a melhor abordagem em cada caso.

Algumas entrevistas discutiram as possibilidades metodológicas de abordar a temática ambiental:

“Eu acho que novas estratégias estão surgindo no campo da metodologia da EA que a gente tem que ter coragem de experimentar. Eu, particularmente, acho que não se pode mais separar razão e emoção. Acho que a gente tem que começar a temperar a nossa racionalidade mais de afetos, mas não negligenciar o campo conceitual, isso é fundamental [...]” (entrevista 6).

Em outra passagem esse tema é abordado novamente:

“Você viu que eu falei muito que o conhecimento científico é super importante mais ninguém muda nada sem ter o envolvimento emocional, com o coração, tem uma coisa subjetiva por trás e isso é que faz a pessoa mudar. Acho que ninguém muda só pela razão, acho que as pessoas mudam muito mais pelo coração” (entrevista 10).

Outra questão freqüente na prática e no debate dos educadores ambientais está na disputa entre concepções pedagógicas e metodológicas que contrapõem abordagens de ensino-aprendizagem centradas na transmissão de conteúdos e abordagens centradas na construção de conhecimentos. Os conteudistas desenvolvem uma prática pedagógica vertical e tradicional que se apóia na transmissão de conteúdos informativos de conhecimentos aos alunos que supostamente não os tem. Nesse caso, o professor é o sujeito privilegiado do conhecimento que irá transmitir ou comunicar ao aluno o conhecimento, as normas e os valores culturais. Por outro lado, os que se apóiam na construção coletiva de saberes entendem que o processo de aprendizagem envolve uma dialética e um processo dialógico entre professor e aluno que valoriza o saber e a experiência dos educandos, a problematização, a crítica, a criatividade, a liberdade e a horizontalidade no processo educativo.

Percebe-se nesse debate tanto a influência de concepções contrutivistas que entendem que o conhecimento não está exclusivamente no sujeito e no objeto, mas se forma e transforma pela interação entre ambos, quanto à influência da pedagogia libertadora formulada, entre outros, por Paulo Freire ao contrapor um modelo “bancário” e um modelo libertador de educação, que correspondem às descrições mencionadas acima (FREIRE, 1977).

Os depoimentos colhidos em campo fazem referências a esse debate no interior do campo da EA:

“Existem outros conflitos de como se dá o tratamento, existem aqueles que trabalham a EA numa perspectiva conteudística, de ensinar, de levar conteúdos à plebe ignorante, enquanto que outros trabalham a EA com uma perspectiva de construção de conhecimento, com uma perspectiva de intervenção e de práxis propiciada ao outro para que o outro desenvolva a sua capacidade de interpretação daquilo que lhe acontece e de construção de um futuro melhor” (entrevista 4).

Em outra passagem a depoente pondera que além da transmissão de informações e conteúdos a educação implica em valores que devem ser discutidos e problematizados:

“Que aí entra de novo a questão da concepção de educação, se você também busca uma outra forma de relação ensino-aprendizagem se distanciando mais dessa visão de transmissão de conhecimento, de transmissão de conteúdos, então você também tem que abrir pra reflexão de que a educação embute valores e, portanto, nessa relação ser humano, sociedade e natureza tem valores embutidos, a gente tem que trazer esses valores à tona pra discutir, pra refletir porque senão você não tem possibilidade de mudança e a questão da participação na transformação” (entrevista 8).

Ainda em outro momento esse debate reaparece relacionando a dimensão informativa com os valores e a questão política:

“O que as pessoas estão dizendo é que a EA lida com a natureza dos conhecimentos, esse é um nível de tratamento. O outro nível é o nível do valor ou dos valores. E aqui tem duas possibilidades importantíssimas, valores éticos e valores estéticos. O outro nível é o nível

da participação política... Então, porisso, ao falar sobre isso não dá pra trabalhar só no nível da informação. Porque eu vou informar valores? Fica uma coisa..., eu posso chegar e dizer: olha gente os valores mais importantes na nossa sociedade hoje são esses. Não se trata disso, nós estamos querendo ir além da informação e talvez aí neste caso, de tudo que eu tenho visto, em relação a todas essas dimensões, as propostas metodológicas que se aproximam mais são essas propostas do sócio-construtivismo” (entrevista 9).

Vimos acima como a EA se constituiu como um campo de atividade e de saber que oscilou ao longo do tempo entre interpretações conservacionistas e socioambientalistas e como o debate entre essas duas posições tem sido uma questão recorrente e histórica dentro do campo por diversos motivos já analisados. Para os conservacionistas em “sentido forte” a questão ambiental é mais ecológica que política e a excessiva politização do ambiental é indevida. Para os socioambientalistas, ao contrário, a questão ambiental é prioritariamente política porque decorre do modelo de organização político-econômico da sociedade e deve ser crescentemente politizada e tratada como uma questão de cidadania. Esse debate é comentado em nossas entrevistas:

“Acho que tem muitos conflitos, principalmente os conflitos entre os que se autodenominam conservacionistas ou são denominados por outros de conservacionistas e aqueles que são denominados como socioambientalistas. Eu acho que esse conflito às vezes gera até preconceito: “ah, esses aí estão só protegendo borboletas” os outros dizem “esses aí estão utilizando a questão da conservação pra trazer a questão pro partido deles”, pra fazer política, coisas desse tipo. Acho que esse conflito existe, é um conflito do meu ponto de vista pernicioso, acho que ele não contribui para buscar as convergências que existem em ambas as ações e, mesmo que haja diferenças, diferenças ideológicas que precisam ser mapeadas, só que essas diferenças precisam ser mapeadas a partir do diálogo e não do preconceito, da exclusão e do isolamento” (entrevista 4).

Mais adiante esse mesmo tema é rerepresentado em outra fala:

“Eu acho que uma divergência está entre duas grandes vertentes da EA, uma educação mais sociologicamente construída e uma educação mais natureza. Acho que essa é uma grande divergência nossa. O que é consenso? Ambas as linhas acreditarem na EA como uma mola propulsora capaz de realizar mudanças, capaz de promover... embora conceitualmente distantes” (entrevista 6).

P – E você acha que seja possível vislumbrar alguma possibilidade de síntese desse conflito entre o natural e o socioambiental?

R – Mais do que síntese, a gente tem que explicitar as diferenças. Através dessa explicitação da interreferencialidade que ocorre nessa multirreferencialidade que somos por natureza, por agregar várias áreas de conhecimento, a gente não tinha que buscar um consenso entre a gente, mas explicitar as diferenças. E se situar nesses campos, porque senão você acaba estabelecendo uma hegemonia” (entrevista 6).

Relacionado ao debate acima aparece a necessidade de superar a abordagem dos problemas ambientais a partir de uma perspectiva biologizante que desconsidera a visão das outras dimensões que lhes são inerentes. Parece que hoje já se vislumbra a formação de um consenso sobre esse tema e esse tipo de reducionismo biológico ou ecológico já não é tão freqüente, embora ainda

se verifique em certos segmentos mais distanciados do núcleo de debates da área. As entrevistas também perpassam essa discussão:

“Acho que um outro tema que foi sempre recorrente é sobre as diferentes dimensões da realidade com as quais o projeto de EA deve se preocupar. Então essa perspectiva de que a EA não pode lidar só com conhecimentos e, ao lidar com conhecimentos não pode lidar só com conhecimentos científicos, eu acho que esta sempre foi uma questão que esteve presente em nossos debates. Quer dizer a necessidade do diálogo entre os diferentes saberes, o científico e os outros tantos, artístico, filosófico, religiosos, populares etc, etc. E, considerando isso, considerar também que existem outras dimensões de valores, a dimensão ética, nesse sentido, a dimensão estética, a dimensão política da EA, este talvez seja um outro grande consenso da EA [...]” (entrevista 9).

A questão do fortalecimento das redes de educação ambiental coloca novas interrogações que emergem da constatação da importância das redes como novos agentes de organização social e política originados na sociedade civil frente ao relacionamento com as esferas tradicionais de ação do Estado e do mercado. Dessa relação transparecem dificuldades político-institucionais relativas aos diferentes modos de organização, às diferentes linguagens e aos conflitos de poder que se colocam, por exemplo, na relação entre as redes e os organismos estatais.

Há, por um lado, a questão da imprecisa identidade jurídica das redes que se choca com as exigências burocráticas dos modelos estatais. Há, por outro lado, o conflito entre as estruturas políticas verticais e concentracionistas do Estado e as propostas horizontais e distributivas encarnadas nas redes. Relacionados a isso se sobressaem todos os velhos hábitos de uma cultura política viciada e fundamentada no personalismo, no clientelismo, na troca de favores pessoais e na descontinuidade administrativa e política decorrente de injunções político-eleitorais que se colocam como obstáculos ao aperfeiçoamento democrático das relações entre os agentes do Estado e da sociedade civil.

Por outro lado, as redes têm no Estado um agente privilegiado de interlocução e precisam encontrar formas de se relacionar com ele sem sacrificar a autonomia, que representa o elemento distintivo de sua ação. Também, internamente aos movimentos civis, há ainda caminhos de aperfeiçoamento a trilhar no que diz respeito ao fortalecimento de uma cultura de rede que demanda participação pública, trabalho voluntário, superação da ética individualista, uma postura de ação autonomista que não depende da direção do líder e de práticas intensivas de diálogo, negociação e resolução pacífica dos conflitos que porventura surgirem entre seus membros.

Quanto à tendência pragmática e ativista que caracteriza a ação dos educadores ambientais já se constrói a consciência de que não é possível desenvolver e legitimar um campo social sem a contribuição de uma reflexão teórica que fundamente sua prática social. Sente-se ainda, no interior do campo, certas dificuldades e, algumas vezes, até preconceitos, contra a atividade teórica, mas já existem sinais claros de reconhecimento de que a EA necessita

igualmente dos fazeres teórico e prático como atesta a grande procura por cursos e eventos de capacitação e reflexão sobre a prática realizada. Esse assunto aparece no depoimento de nossos entrevistados:

“Porisso que eu disse antes que a gente precisa de muita reflexão pra identificar na própria prática aquilo que a gente tem sido incoerente com o que agente tem dito. Então eu acho que ainda tem um pouco essa questão de ter muita prática e pouca reflexão... Quer dizer você refletir, ter espaços de reflexão pra avaliar as práticas, pra ver justamente essas inconsistências, embora eu ache que esse discurso mais pertinente ele vem se difundindo” (entrevista 8).

E em outra passagem essa discussão reaparece:

“Eu acho que há uma grande diferença no universo da EA entre as pessoas que fazem a EA e os especialistas e pesquisadores que estudam a EA. Eu acho que há uma grande diferenciação, acho que são duas coisas bem diferentes. Porque você vê pessoas que fazem as duas coisas, mas a maior parte faz uma ou outra e o ideal seria se a gente conseguisse juntar isso pra elaborar, talvez aí a gente tivesse mais claro essas questões.

P – Juntar a prática e a teoria?

É, pra as pessoas que estão na prática terem a oportunidade de com o conhecimento elaborar a experiência delas, sistematizar, se verem melhor, entenderem melhor o que elas fazem e também os que estão pesquisando poderem compreender melhor a prática, as dificuldades do fazer, como o fazer transforma a teoria” (entrevista 3).

Os levantamentos realizados para avaliar a EA no Estado de São Paulo pela Rede Paulista de EA – REPEA (REPEA, 2004), registraram situações de inadequação entre as práticas de EA realizadas e os problemas da realidade local. Nesses casos, constatou-se a dificuldade dos grupos locais reconhecerem sua própria realidade, algumas vezes, por reproduzirem atividades praticadas em outros contextos. Debate-se, nesse sentido, a necessidade dos grupos locais refletirem coletivamente sobre sua identidade regional para ser, capaz de construir, em sentido Freireano, “a leitura do seu mundo” e encontrar “a sua palavra”. Ou seja, é preciso identificar os problemas específicos de cada região que orientarão a construção de respostas também particulares à situação vivida. Esse processo reflexivo também implica em desconstruir o excesso de normatividade que permeia o discurso dos educadores ambientais, sempre muito preocupados com o que a EA “deve ser” ou “tem que ser”. Creio que a normatização tende a distanciar os educadores da percepção de sua realidade vivida.

Os encontros estaduais e nacionais de educadores ambientais concentram uma grande população de jovens – aliás, uma das características do campo – que são atraídos pela busca do novo, pelo cansaço das fórmulas gastas do saber e das práticas convencionais, pela procura de uma socialização renovada e pela força simbólica contida nas imagens da natureza.

Ocorre, entretanto, que entre as práticas que os jovens desprezam e das quais fogem está a política tradicional, que vive uma crise crescente de credibilidade devido à profunda degeneração dos valores e das práticas da representação democrática pautada pela corrupção, pelo desrespeito ao público, pela impunidade e pelo cinismo como é fácil comprovar nas mídias cotidianas.

Há, por outro lado, na cena contemporânea a emergência de uma nova política que alguns autores denominam como uma “política em primeira pessoa”, “política do eu” ou “política da vida” que procura politizar a dimensão pessoal e incluir a subjetividade e outras questões da vida privada no campo da política vistos como um redimensionamento das formas de conceber e de fazer política (GIDDENS, 1991; BECK, 1997; SENNET, 1989; CARVALHO, 2001).

A politização das questões ambientais, de gênero, das relações amorosas, da decisão de ter filhos e de como os ter, das relações intergeracionais, questões referentes à vida e à morte, ao nascimento, ao aborto e à eutanásia, à preferência religiosa, à solidão, à felicidade e à vida cotidiana que antes eram consideradas questões privadas foram deslocadas para o debate público. Essa mudança amplia bastante o campo da política e das formas de fazer política de um modo que a torna mais atraente para os jovens, na medida em que são colocadas em pauta temas e problemas que tocam o seu interesse e sua intimidade.

Diante do exposto, as questões que se colocam quando pensamos as relações entre a EA e a juventude, são: como conscientizar os jovens de que a política, embora tenha sido exercida de uma forma degenerativa, influencia e decide nossas vidas muito além do que suspeitamos, e de que a forma como nos posicionamos diante dela vai condicionar a direção das mudanças na vida social? Nesse sentido, negar simplesmente a política produzirá conseqüências que tendem a reduzir nosso espaço de liberdade, a qualidade de vida da coletividade e o avanço das forças conservadoras responsáveis pela degradação socioambiental que criticamos. Tendo isto em mente, coloca-se o desafio de como relacionar a nova e a velha política e de como construir formas de participação e de organização social que favoreçam a emancipação e a realização abrangente do potencial humano em suas relações com sua própria subjetividade, com os outros na vida social e com o ambiente em que vivemos?

Relacionada com a questão acima discutida está o reconhecimento da necessidade de transformar a questão ambiental em direito de cidadania e EA em política pública universalista e democrática acessível a todos os cidadãos seja em espaços escolarizados seja em espaços comunitários. Esse é outro desafio que está presente no debate dos setores de ponta do campo e que começa a ser gradualmente processado pelo restante de seus membros.

Que outras características ajudam-nos a definir a identidade dos educadores ambientais? A novidade do campo e da produção de pesquisas visando conhecê-lo faz com que ainda reste nuances a desvendar de sua dinâmica histórica, de

seus atores, de suas relações com outros campos sociais e de sua diversidade insuficientemente explorada. Há, entretanto, esforços valiosos nesse sentido que já nos permitem um desenho aproximado de vários desses elementos.

Luiz Marcelo de Carvalho (2003), por exemplo, analisando o perfil dos participantes, a partir dos projetos e trabalhos apresentados no I Encontro de Pesquisa de em Educação Ambiental realizado em Rio Claro, SP, em 2001, mostra algumas tendências que caracterizam o perfil dos educadores ambientais.

Analisando as principais concepções de educação e de educação ambiental expressas nos trabalhos apresentados, observa uma tendência majoritária à adoção de concepções progressistas, preocupadas com algum tipo de transformação social, embora a transformação mencionada seja, ora relacionada ao plano individual de comportamentos e atitudes, ora tratada de uma forma genérica, orientada para a mudança da qualidade de vida ou para corrigir o desequilíbrio relativo à crise ambiental. Para esse autor, embora sejam muito freqüentes as alusões a um desejo de transformação social as práticas nem sempre explicitam a direção dessa mudança nem tampouco os modos de implementar as mudanças desejadas. É possível que esta expressão esteja associada a grande presença de jovens no campo e a um potencial para a mudança social ainda carente de reflexões sobre as possibilidades e os rumos que desejam imprimir à sua ação social como educadores.

Nas entrevistas em campo esse descompasso entre o discurso e a ação é discutido por um dos depoentes quando coloca:

“É muito interessante porque, no norte da intenção a educação é progressista, mas essa intenção é bem geral, são idéias gerais. Mas quando você vê na prática, grande parte das práticas são extremamente tradicionais. Então, talvez algumas pessoas articulem um pouco mais essa proposta Freireana de educação, essa educação libertária, libertadora, isso é muito presente, mas são poucos os grupos que mesmo nessa proposta Freireana conseguem aprofundar um pouco mais e ter uma perspectiva mais coerente, tanto do ponto de vista do que se propõe, das compreensões, dos conceitos, das idéias chaves da perspectiva Freireana e depois metodologicamente bancar o que se propõe” (entrevista 9).

Ainda na análise das concepções o autor observa a referência pouco freqüente às teorias e aos teóricos da educação, à exceção de alguns trabalhos que se referem à obra de educadores como Moacir Gadotti, Paulo Freire e Carlos Rodrigues Brandão, embora nesses casos, revelem uma leitura indireta desses autores, com recurso aos comentadores e não ao próprio autor. Essa fragilidade teórica da EA que também atinge o campo ambiental é muitas vezes associada ao forte imbricamento desses campos com a militância e com a experiência prática, em geral valorados como mais importantes que a reflexão teórica. Carvalho (2001) observa, nesse sentido, que:

“É reconhecida pelos educadores ambientais a carência de uma literatura de fundamentação teórica e epistemológica voltada especificamente para a ação educativa ambiental. Chama a atenção, em grande parte das trajetórias, a ênfase que é dada à experiência, que muitos apontam como a verdadeira fonte de seus fundamentos. Embora

boa parte dos entrevistados tenha pós-graduação, a formação como educador ambiental é descrita por eles como "uma formação prática onde não se destaca um autor ou teoria", "soma de experiências", "um mosaico de coisas", acumuladas ao longo da vida. Nesse tipo de formação pela ação, convergem saberes e sensibilidades ambientais diversificados, condensando profissão, valores pessoais e militância"(CARVALHO, 2001, p. 156) E mais adiante:

"O resultado é um ambiente de fragilidade epistemológica, em que a EA termina apoiando-se mais na legitimação do fazer e menos num corpo de conhecimentos sistematizados compatível com a mudança de paradigma epistêmico e pedagógico sugerida pela crítica ambiental" (IDEM, 2001, p.157).

Nas entrevistas que realizei com lideranças do campo ambiental também pude observar essa ênfase da ação sobre a reflexão assim como a necessidade que começam a sentir e a expressar de articular esses dois modos de atuação como meio de compreender, de legitimar e de expandir sua própria ação.

Ainda quanto ao item conceitual Luiz Marcelo de Carvalho (2003) observa, entre os trabalhos analisados, um grande otimismo pedagógico que deposita excessiva confiança no potencial transformador da educação para além de suas reais capacidades. Esse discurso "esperançoso" que vê a educação como panacéia para todos os males sociais parece ter sido uma característica freqüente ao longo do desenvolvimento do campo que gradualmente perde intensidade à medida que se aprofunda a reflexão e a própria constatação prática sobre a complexidade da temática e dos desafios que se colocam na prática educativa. O material de campo traz comentários a esse respeito:

"A outra marca, eu sempre chamei isso de os riscos e as armadilhas da EA. A outra grande armadilha que esteve muito presente nos primeiros momentos de EA foi com uma concepção de EA de intenção transformadora, mas com uma expectativa de transformação que vai, de fato, além do que a educação como prática social pode oferecer. Com os autores do chamado otimismo pedagógico, muito presentes na EA, tem-se a ilusão pedagógica, tendências que eram muito fortes na concepção liberal de educação" (entrevista 9).

Em uma outra entrevista esse tema do otimismo pedagógico é revisitado:

"[...] outra coisa que eu vejo na questão da EA é uma idealização do poder da educação, no sentido de que você vai transformar tudo. Então, eu acho que dificilmente você provoca mudanças sem mexer na educação, mas a educação por si só não é suficiente para provocar as mudanças sociais. A educação vem junto com outras coisas que você vai ter que mexer. Com as relações econômicas, com uma série de coisas, com as relações de poder, com a cultura de poder e então a educação por si só ela não tem esse poder de transformação social que aparece nos discursos ecológicos. Mas sem educação também não se faz a transformação social" (entrevista 3).

Esse otimismo pedagógico, em alguns momentos, é contraposto também por uma atitude pessimista, de crítica à educação e à escola como prática e espaço possíveis de veicular alternativas de transformação social que se fundamentam nas reflexões de autores como Illich (1973), Bourdieu e Passeron (1992) entre outros.

Para um de nossos entrevistados essa negação e crítica radical da educação como instrumento possível de transformação pode ter contribuído, no passado, para um certo distanciamento entre os campos educacional e da educação ambiental. Reproduzo um trecho longo da entrevista por julgá-la significativa no debate e nas relações entre os campos da educação e da educação ambiental:

“Eu agora te respondo, o que você me perguntava lá atrás, porque que houve essa ausência, porque que houve esse distanciamento (entre a educação e a EA). Uma hipótese que teria que ser confirmada, que ser trabalhada é por desacreditar totalmente nas práticas educativas que nós construímos até hoje. Mas não só nas práticas, porque essas práticas foram construídas a partir de teorias pedagógicas, de propostas didáticas. Então é por uma descrença total nisso, parece que nós não podemos nos deixar ser influenciados de maneira nenhuma por toda essa construção de conhecimento, nós temos que reinventar e não ser contaminados por isso. É tanto que você pode ver que muitos educadores ambientais se aproximaram demais das teses da desescolarização da sociedade, teve um sujeito [...]

P – O Illich?

R – Sim, o Illich, aquele sujeito ficou famoso entre os ambientalistas em um determinado momento, cá entre nós aquele cara só conseguiu falar algumas...

P – Ele é um radical.

R – É, agora os ambientalistas se enamoraram dele, como se enamoraram demais das idéias do Bourdieu, com as teorias da reprodução, da escola como reprodutora e nunca se atentaram para aqueles que apresentaram a escola como uma outra possibilidade. A escola e a educação, não é só a escola, a educação de uma maneira geral como uma prática social como qualquer outra que tem as suas contradições internas. E porque tem contradições nós podemos aproveitar os rachas dessa contradição no momento que elas aparecem.

P – Que é exatamente o que diz a posição de síntese nesse debate. Isto é, a escola e a educação não são apenas reprodução ou inovação.

R – Isso, mas que há brechas que devem ser aproveitadas. Agora se você me perguntasse se os educadores, eu concordo que alguns educadores olham para as propostas de EA com os olhos um pouco tortos. Mas talvez até pela forma como nós nos colocamos até agora, quer dizer, nós falamos que trabalhamos com educação, mas nós menosprezamos definitivamente qualquer coisa que venha da educação, porque nós queremos inventar uma outra educação. Nós somos aqueles que vamos salvar a educação. Isso está escrito por alguns educadores ambientais: a EA traz novos paradigmas que vão transformar todo o processo educativo, etc. Isso está escrito.” (entrevista 9).

Nas entrelinhas percebe-se a posição de quem vê a necessidade de diálogo entre os campos considerados e de aproveitamento crítico pela educação ambiental de todo o conhecimento teórico-metodológico acumulado pelo campo da educação.

Outra entrevista problematiza esse mesmo assunto levantando a hipótese de que a forte herança das ciências naturais, presente na EA, leva muitas vezes a

um desconhecimento dos debates e dos esforços já avançados pelos próprios educadores. Segundo o depoimento:

“Um outro embate é o reconhecimento da área dentro do campo da educação porque aí eu sinto que tem uma coisa mal resolvida que é assim: parece, e isso eu já ouvi de pessoas da área de educação, pedagogos, pessoal da área de educação, que a EA se arvora a resolver todos os problemas da educação, inclusive, quer dizer, é a EA que vai mudar a escola, que vai mudar as práticas pedagógicas. Então, eu não diria arrogância, mas há uma pretensão da EA de mudar a educação. Eu acho que tem um problema que decorre do viés biológico, de muitas pessoas que vêm das áreas das ciências duras ou das ciências naturais e que não tem tanto a reflexão, o conhecimento das discussões que já estão dadas ou já estão acumuladas e continuam ocorrendo dentro da educação, que são da educação. A questão da interdisciplinaridade, por exemplo, às vezes parece no discurso do educador ambiental que é uma novidade, mas a educação já discute a interdisciplinaridade há muito tempo. Então, parece que tem aí um ruído, acho que ainda falta um pouco de diálogo[...].” (entrevista 8).

Ao analisar os princípios metodológicos utilizados, Luiz Marcelo de Carvalho (2003) observa tendências à preferência por abordagens interdisciplinares e integradoras, uma preocupação com a autonomia dos educandos no processo de ensino-aprendizagem e com a participação das comunidades locais nos projetos de EA, a valorização das relações inter e intrapessoais, o respeito aos saberes dos alunos e a priorização dos problemas locais como ponto de partida para as iniciativas e projetos educacionais.

Esses elementos somados permitem perceber um “ethos” a um só tempo transformador e ingênuo que tende a negar o estabelecido e a desejar sua renovação, embora ainda não demonstre clareza sobre o sentido da mudança pretendida, nem sobre a melhor forma de encaminhá-la. Diria que, há mais clareza do que rejeita do que propriamente do que deseja e isso pode estar indicando, tanto a juventude do campo em si, quanto a própria presença massiva de jovens em seu interior, um dado, aliás, já evidenciado em outros levantamentos setoriais sobre outros encontros de educadores ambientais.

Carvalho (2004) avaliando o Diagnóstico realizado pela Rede Paulista de Educação Ambiental – REPEA também faz alguns comentários sobre a identidade dos educadores ambientais e considera que: há uma grande proporção de jovens nesse universo; o educador ambiental tem um perfil ativista, é socialmente engajado e voltado para a comunidade; sua aproximação do campo obedece a uma motivação que pode ser tanto política quanto profissional; existe uma certa suspeição com relação às empresas e às ações de EA por elas desenvolvidas já que as empresas não compartilham de certos valores contraculturais ligados à identidade do campo ambiental e da EA e observa que os educadores ambientais em geral atuam simultaneamente em mais de um setor social e muitas vezes em mais de um projeto.

Uma de nossas entrevistas traz uma indicação dessa múltipla atuação ao mostrar que o educador ambiental divide sua atividade entre a escola, a

universidade, as ONGs, os projetos comunitários ou ainda algum vinculado a um órgão do sistema estatal de meio ambiente. O depoimento mostra que:

“Claro que talvez o educador ambiental seja um pouco diferente do ambientalista, que ele talvez esteja muito mais com os pés não em um só lugar, acho que o Mauro sempre esteve envolvido com escola, mas também com universidade, você eu não tenho certeza, mas acho que está mais na universidade mesmo [...].

P – É.

R - Mas o Sorrentino em vários lugares, cada uma dessas pessoas sempre está ou é escola ou é comunidade, que aí é de fato o lugar que emergiu e aí vai pra universidade” (entrevista 8).

Em trabalho anterior, Carvalho (2001) desenvolve um mapeamento de traços constitutivos da identidade de um “sujeito ecológico”, compartilhada pelos educadores ambientais, através de entrevistas qualitativas com três gerações de indivíduos que, por caminhos diversos se tornaram educadores ambientais. Desse trabalho, ressalta um conjunto de características que incluem: uma percepção da natureza como um valor desvinculado de considerações utilitárias; um espírito militante; um sentido autonomista e libertário; uma concepção renovada de política que procura conjugar as dimensões individual/psíquica e social; uma sensibilidade religiosa ou espiritual da existência e uma tendência romântica como contraponto filosófico ao racionalismo cartesiano entre outros atributos. Considera, entretanto, que a identidade do educador ambiental é sempre provisória e instável já que implica em variações e mudanças que seguem a história e as opções de cada sujeito ou grupo envolvido. Também neste caso, a autora lembra que esse perfil identitário corresponde ao núcleo do movimento ambientalista e da EA já que ambos os campos são divididos com outras identidades e forças sociais.

Estes elementos que caracterizam traços da identidade do sujeito da EA completam o quadro sobre a formação e a dinâmica do campo da EA e preparam a análise que desenvolveremos no capítulo seguinte sobre as possíveis implicações ambientais, sociais, políticas e sociais envolvidas na prática das diferentes tendências conceituais que dividem o campo. Trata-se, de uma reflexão, sob a forma de um exercício analítico e crítico, sobre as possibilidades e os limites de cada uma das tendências acima diferenciadas em suas tentativas de superar a crise ambiental que está na origem de seu surgimento.

“O homem não teria alcançado o possível se repetidas vezes não tivesse tentado o impossível”.

Max Weber.

4. POSSIBILIDADES E LIMITES DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Este terceiro capítulo tem o objetivo de refletir sobre as possibilidades e os limites de desenvolvimento da EA no Brasil a partir da caracterização e da dinâmica do campo analisadas nos capítulos anteriores. Propõe um exercício crítico de problematização das contradições e das potencialidades que definem o campo como um todo e uma análise dos diversos caminhos propostos pelas tendências político-pedagógicas que disputam sua hegemonia.

Pretende ser um exercício de síntese que explora as dificuldades e possibilidades que a EA experimenta no presente estado de seu desenvolvimento considerando as diversas concepções político pedagógicas de EA configuradas no interior do campo, a saber: as concepções de EA de ênfase conservacionista, sócio-política ou socioambientalista, culturalista ou integradora. Nesse exercício buscaremos analisar as potencialidades de cada um dos modelos em responder aos problemas verificados.

Desta maneira, exploraremos a revisão da literatura da área e o conteúdo das entrevistas que realizamos com educadores ambientais de renome no campo na tentativa de explicitar questões como: que conquistas e mudanças sociais a EA tem realizado ao longo de seu desenvolvimento? Quais são as principais dificuldades que a EA vive hoje? Quais as implicações, vantagens e desvantagens da adoção de cada um dos caminhos político-pedagógicos examinados? Quais as possibilidades e os conflitos em colocar essas tendências em diálogo?

Ao longo das entrevistas o debate sobre as realizações, dificuldades e possibilidades da EA levantou questões atuais e relevantes que merecem ser problematizadas.

4.1 As conquistas e possibilidades abertas

Ao longo do trabalho, vimos como a EA no Brasil cresceu, diversificou-se e institucionalizou-se como um novo campo social de atividade e de saber nos últimos vinte e cinco anos. Esse crescimento deu-se tanto de forma quantitativa quanto de forma qualitativa.

Quantitativamente cresceram sensivelmente o número de pessoas e de organizações envolvidas com a EA e de atividades realizadas. Algumas entrevistas mencionam essa expansão quantitativa:

“[...] eu vejo isso como uma onda e me surpreende ver o Congresso de Erechim com 1500 pessoas num Congresso Regional Sul-Brasileiro. Aqui num encontro da Rede Paulista semana passada tinham 1700 pessoas e você vê sempre gente nova, não é renovação propriamente dita é conquista de terreno mesmo. Mês retrasado eu fui dar uma palestra em

Vitória e achava que o Espírito Santo era um estado que tinha uma ou outra pessoa só, mil e poucas pessoas, eu fiquei surpreso. É que a CST estava organizando um ciclo de debates, uma vez a cada dois meses. Eu falei: - gente, não é possível que esse auditório esteja lotado desse jeito, eu fiquei completamente estarecido com isso! Aí você vê, a EA conquista terreno com uma velocidade assustadora e está sempre conquistando, isso não acaba!” (entrevista 7).

Qualitativamente diversificaram-se as experiências, os agentes e os espaços institucionais da EA. O debate também se complexificou ao acompanhar os desdobramentos da vida contemporânea introduzindo novas questões e maneiras de abordá-las. Essa expansão quantitativa e qualitativa é apontada nas entrevistas:

“Então acho que há um avanço da EA, há uma conquista no número de pessoas fazendo EA, abrindo organizações, movimentos e processos relacionados com EA. Agora nós estamos num momento de aprofundamento vertical e horizontal. Aprofundamento no sentido da qualidade das ações e das reflexões e na quantidade de pessoas engajadas e envolvidas” (entrevista 4).

Em uma das entrevistas a constatação da complexificação do processo educativo aparece de forma pragmática:

“Então, eu acho que a gente começou a trabalhar com maior complexidade nas relações como um todo. Sim, porque no começo tudo era mais simples. Então, se a gente fizer assim vai dar esse resultado, era mais ou menos matemático. Só que a gente continuou e viu que esbarrava em outros problemas que não conseguíamos resolver. Então essa complexidade nos levou a repensar essa questão da intersecção entre um trabalho e outro. Porque não dá para você fazer um trabalho de EA aqui nessa escola, fechada numa sala de aula apenas. Daí descobrimos que era necessário envolver todo mundo na escola. Daí se descobre que não basta envolver a escola é preciso envolver também todos os pais. Daí descobre-se que isso também não é suficiente, além dos pais é preciso envolver todo o entorno escolar, a comunidade, quer dizer, isso é muito complexo para um trabalho educacional e nós não fomos na nossa formação preparados para isso” (entrevista 10).

Um outro depoimento lembra como gradualmente a EA passou a ser introduzida nos grandes projetos de desenvolvimento:

“Eu acho que tem uma expansão da EA, EA como item que começa a fazer parte dos projetos de desenvolvimento, os projetos aprovados de despoluição, os grandes projetos de desenvolvimento começam a incorporar itens de EA. Então, eu acho que tem mudanças importantes aí: 70 é uma década muito incipiente, 80 começa a se articular, 90 se consolida e se expande” (entrevista 1).

Esses processos contribuíram para a ampliação do reconhecimento e da legitimidade do campo da EA na vida social e por sua vez possibilitaram, num plano geral, uma aproximação das lutas ambientais e sociais e, num plano particular, uma aproximação do campo da EA com a área da educação. A aproximação e o diálogo entre as questões ambiental e social, observados acima, aparecem novamente dando ênfase à contribuição da EA nesse processo:

“eu pessoalmente acho que houve uma ambientalização importante das agendas de luta dos movimentos sociais chamados tradicionais e acho que isso aconteceu não só por todo

o esforço da EA, isso seria uma pretensão desmedida, eu acho que aconteceu por um conjunto de coisas, mas o que definiu isso foi que a EA e outros processos contribuíram para criar legitimidade social pra questão ambiental e isso é que foi a chave do interesse da internalização, da adesão dos movimentos sociais com a questão ambiental” (entrevista 1).

De maneira análoga, a legitimidade conquistada pela questão ambiental no seio da sociedade tem estimulado o interesse dos educadores pela EA e, em sentido inverso, também os educadores ambientais têm reconhecido crescentemente a necessidade de aprofundar o diálogo com a educação como aparece nos depoimentos dos entrevistados:

“Talvez, então, agora com a ANPED foi muito sintomático a ANPED abrigar um GT de EA, foi ótimo de ver isso. Agora no EPEA idem, a gente está saindo desse grupo de trabalho e chegando a um consenso: o campo é da educação. Isso são certezas, são afirmações que a gente já está começando a construir que eu acho que vai agregar muito valor pra gente ver aparecer um diálogo entre o educador ambiental e a educação. De repente, também o educador ele não olha a EA, como o sociólogo também não olha... Pensando nesses movimentos de mão-dupla, de aproximação entre dois campos... Eu acho que agora, desde os últimos três anos, pra mim talvez a ANPED seja esse corte, pensando então daqui a dez anos no futuro se a gente olhar pra trás, talvez o ano de 1999 para 2000 seja o corte que a EA começou a se abrir pra um diálogo com a educação. Eu acho que a ANPED simboliza isso, mas não vai perder os laços com o ambientalismo, eu acho” (entrevista 7).

O diálogo avança tanto no plano político-institucional quanto no plano teórico-metodológico e desperta possibilidades de cooperação pouco exploradas até o momento devido a certos radicalismos, incompreensões e resistências criadas entre os membros de ambos os campos que estão gradualmente sendo dissolvidas.

A expansão e institucionalização do campo da EA se refletem em outros processos como é o caso da maior procura por educadores ambientais no mercado de trabalho para atender à necessidade das novas atividades criadas em diversos ambientes institucionais. Essa nova demanda, por sua vez, pressiona a criação de novos cursos de formação multiplicando as sinergias internas ao campo e suas relações com o meio social abrangente. Esse processo é observado nas entrevistas:

“Eu tenho essa sensação de que hoje muita gente vem trabalhando com isso, por exemplo, alunos nossos que hoje estão trabalhando, são contratados como educadores ambientais, seja em prefeituras, até em escolas tem alunos trabalhando com organização de projetos de EA. Quer dizer, você vê até a constituição de um mercado que é uma questão importante hoje. Ainda é incipiente, mas você vê o surgimento de uma demanda por profissionais formados nessa área. Como a gente trabalha na área de formação, tanto de educadores quanto de profissionais nessa área, então acho que isso é uma concretização e motivo de satisfação. De você ver que essas pessoas estão sendo absorvidas por essa formação em EA. Então, isso é resultado desse movimento, desse processo todo, não tínhamos isso vinte anos atrás, a situação era nebulosa. Então, hoje, você tem essa demanda mais específica para isso, uma demanda de um mercado que vai se constituindo. Acho que tem o reconhecimento do público em geral, reconhecimento da necessidade da EA.”(entrevista 8).

Contudo, a despeito de todo o crescimento do campo da EA e de sua penetração em novos espaços institucionais, alguns depoimentos revelam insatisfações com essa performance por julgarem que é preciso difundir o debate da EA, atingir novos públicos e fazê-lo de forma mais intensiva, trabalhando em escalas maiores. Sobre esse assunto um dos depoimentos coloca:

“Porisso que eu estou falando de ineficiência, porque a gente ainda não percebeu a importância de ocupar os espaços, estar presente nos eventos. O Congresso Nacional de Educação, os espaços de educação mesmo, a ANPED¹³ e todos os outros que estão se criando, a ANPPAS¹⁴, a ANPOCS¹⁵ que tem a temática ambiental, enfim” (entrevista 5).

Em outro depoimento a preocupação com a expansão do campo volta a ser abordada, chamando a atenção para a qualidade dos projetos de EA realizados que, segundo o depoente, poderiam ser multiplicados numa escala maior. Essa tendência a trabalhar em uma escala artesanal é discutida no contexto da captação de recursos para serem investidos em ações de EA e das dificuldades enfrentadas nesse processo:

“Mas acho que isso é conjuntural não é decorrência... a causa disso, o que leva a isso, eu acho que ainda é ainda uma incompetência nossa, educadores ambientais, de trabalhar em larga escala. A gente ainda trabalha no artesanal, no pequeno e tem experiências muito bem sucedidas. Então, eu acho que as principais possibilidades e qualidades da EA estão nos trabalhos aprofundados de educação que já foram feitos, trabalhos de EA realizados que demonstram que é possível se fazer EA de qualidade. No entanto, esses trabalhos são artesanais e nós ainda não encontramos as formas de alavancá-los e potencializá-los, de fazê-los enraizados em toda a sociedade brasileira” (entrevista 4).

De uma maneira geral, existe a clareza de que a EA avançou também no processo de resgate, ampliação e consolidação das redes. Vimos como a Rede Brasileira de Educação Ambiental – REBEA foi gestada desde 1989 nos Fóruns de EA, ganhou maior visibilidade no ambiente de preparação e de realização da Conferência do Rio em 1992 e seguiu em processo de crescimento contínuo até 1997, quando ocorreram a I Conferência Nacional de EA, o IV Fórum de EA em Guarapari, no Espírito Santo e o I Encontro da Rede Brasileira de Educação Ambiental – REBEA. A partir daí a REBEA viveu um período de refluxo até o ressurgimento gradual em 2000, quando se reinicia uma nova etapa de seu desenvolvimento em articulação com novas redes estaduais e regionais (COSTA & MARTINHO, 2003).

As entrevistas fazem referência a essa história das redes:

“Então eu vejo esses movimentos talvez assim: ECO-92 e 1997 e depois um tempo aí meio refratário e agora de novo. Nesse momento eu acho que a gente está vivendo um momento muito interessante que é essa retomada da consolidação das redes. Tanto as redes estaduais, as redes regionais, a rede universitária e a Rede Brasileira. E com uma perspectiva interessante de organização que é a organização em rede” (entrevista 8).

¹³ ANPED – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação

¹⁴ ANPPAS – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Ambiente e Sociedade

¹⁵ ANPOCS – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Ciências Sociais.

Diversos depoimentos problematizaram as experiências educativas que articulam as escolas e as comunidades explorando as possibilidades construtivas que se abrem a partir desses esforços. Discutiu-se, nesse sentido, o potencial transformador dessa relação tanto para as escolas quanto para as comunidades; seus efeitos sobre a autonomia e a participação dos indivíduos e da comunidade; a importância de trabalhar os problemas locais; a possibilidade de a partir dessas experiências unir ensino, pesquisa e extensão; o caráter multiprofissional, multitemático e multidisciplinar dos processos educativos que daí emergem, além da formulação de currículos e metodologias contextualizados à realidade local e construídos a partir de baixo. Todos esses temas foram expressos pelos entrevistados:

“Acho que outra questão importante para ser superada aí no horizonte de futuro, desde agora, é a questão da dicotomia formal não-formal. Cada vez mais eu vejo que as experiências mais interessantes em EA são aquelas que juntam processos comunitários com escolas que nem estão aí se vão trabalhar no formal ou não-formal. Elas fazem trabalhos comunitários e escolares e são experiências muito interessantes [...] Então, é muito interessante! Eu tenho visto isso como uma coisa muito legal. Então eu acho, por exemplo, que vai ser interessante, quanto mais a gente puder superar essa dicotomia formal não-formal mais a gente vai ganhar em processos participativos, em processos de formação” (entrevista 1).

Na fala seguinte destaca-se o potencial transformador que se desperta ao envolver as comunidades no processo educativo:

“Eu acho que as realizações, quando elas têm acontecido, dão-se quando você consegue envolver as comunidades e empoderá-las, torná-las autônomas. É dentro de uma linha de trabalho político de empoderamento das pessoas, das instituições, delas saberem que elas podem decidir, aprenderem a fazer isso, aprenderem a elaborar, porque o nível de educação política no Brasil, na maior parte da sociedade é muito primário, nós temos toda uma cultura de mando, de subordinação. Então, as comunidades, não só as comunidades pobres, mas a classe média também ela tem uma dificuldade de se empoderar e de se relacionar com o Estado, numa situação de empoderamento, e com os outros setores, nisso eu acho que a EA tem muitas experiências de sucesso” (entrevista 3).

Na próxima fala o envolvimento com a comunidade penetra a escola e condiciona o projeto pedagógico e o currículo fortalecendo a autonomia e a participação social de todos os atores envolvidos:

“Então é um erro grave isolar a escola das estruturas sociais mais amplas da qual ela parceriza [...] Particularmente eu defendo um currículo fenomenológico construído no interior de cada escola, de cada realidade, onde cada escola possa fazer seu próprio projeto e evidenciar suas necessidades. Então, através de um planejamento, de um fórum com a comunidade, onde se discute, fala, reformula e planeja o projeto pedagógico [...] Estou convicta de que é preciso um trabalho em grupo, que é preciso um projeto coletivo e você tem que tirar o seu umbigo do meio, você tem que provocar mais a questão do fórum democrático, da participação das pessoas, mas de repente a escola não tem esse poder. E aí eu acho que esse currículo fenomenológico é melhor, vai sendo construído de acordo com o contexto de cada escola, historicamente com uma trajetória, ambientalmente inserido num espaço. Aí o teu papel é moderar isso, não dar receitas, o papel é moderar” (entrevista 6).

Trata-se, portanto, de articular os planos locais e globais estabelecendo uma linha de correspondência entre os problemas que são comuns a todas as escolas sem que isso prejudique a criação de soluções e atividades relacionadas às especificidades do contexto e dos problemas locais.

Percebe-se assim, que essas são propostas e experiências novas e ainda inacabadas, mas que demonstram um potencial inovador de, por um lado, libertar a escola do isolamento e de rotinas burocráticas ou epistemológicas limitadoras e, por outro lado, de promover a participação social dirigindo-a para a resolução dos problemas ambientais e sociais da comunidade onde a escola está inserida.

Uma outra questão que aparece como uma conquista do campo é o fato de a EA brasileira ter gradualmente abandonado as referências internacionais que foram muito presentes em todo o seu desenvolvimento, e ter criado experiências e propostas próprias identificadas com a realidade e as características do país conforme o depoimento:

“Acho que a grande mudança que eu gosto muito é o abandono desses marcos internacionais, a construção de uma coisa nossa. Eu viajo muito pelo mundo aí afora, tenho muito contato com a literatura internacional e acho que a nossa EA é muito bonita. Muita criatividade, muito crítica, muito arrojada, por vezes até subversiva... Eu gosto muito, acho que a gente tem mais é que ensinar para esses países europeus do que importar pacote de fora. E também porque a nossa própria situação econômica exige que você seja um cara mais crítico, você contextualiza historicamente e jamais negligencia a sociedade” (entrevista 6).

As entrevistas também trouxeram à luz duas outras possibilidades abertas à EA, e que segundo os depoentes merecem ser cultivadas, que são respectivamente a abertura à diversidade cultural e política e o potencial de promover transformações sociais e ambientais.

Com relação à questão da diversidade constata-se essa intenção de acolher e de valorizar as diferenças nos discursos da EA que pode estar relacionada à própria diversidade do campo. Discute-se, nesse sentido, o desafio que se coloca entre a necessidade de explicitar as diferenças internas ao campo sem que se caia na tentação de eliminar ou de excluir as diferenças existentes. Afirma-se, assim que:

“Dentro do próprio campo há outra coisa que está no discurso que é a questão da cooperação, da não-competição, a solidariedade, enfim. Eu acho que a gente tem feito um exercício, não sei se porque ainda não temos isso completamente incorporado, de acolher a diversidade porque tem educadores ambientais trabalhando das mais diferentes formas, em diferentes lugares, com diferentes concepções e diferentes metodologias. Eu acho que existe uma tentativa de abarcar essa diversidade e, mais do que isso, de valorizar essa diversidade. Então a questão de tendências, modelos, eu acho que a gente não deveria se preocupar, ou pelo menos não julgar. Para permitir que as coisas sejam diferentes você precisa deixar emergir o novo, emergir o diferente e valorizá-lo. Acho que essa questão de valorizar as diferenças é um exercício que a gente tem se proposto a fazer” (entrevista 8).

Em outro momento a diversidade aparece como uma estratégia para dissolver o poder da absolutização da verdade sem, contudo, evitar a explicitação das diferenças entre as diversas propostas político-pedagógicas:

“Mais do que síntese a gente tem que explicitar as diferenças. Através dessa explicitação da interreferencialidade que ocorre nessa multirreferencialidade que somos por natureza, por agregar várias áreas de conhecimento, a gente não tinha que buscar um consenso entre a gente, mas explicitar as diferenças. E se situar nesses campos, porque senão você acaba estabelecendo uma hegemonia [...] as possibilidades (da EA), eu acho que estão exatamente nesse campo heterodoxo que faz com que ela consiga forjar um diálogo entre as áreas do conhecimento. Então você vê uma bióloga atuando na área da filosofia hoje, um filósofo como o Passos atuando na área da biologia. Então essas são as grandes possibilidades que a gente vê, mas sempre objetivando uma perspectiva de mudança da relação da gente, com a sociedade, a natureza, o ambiente. Fazer uma perspectiva mais crítica de consolidação educativa que fuja desses padrões autoritários e estabeleça várias formas de caminhar” (entrevista 6).

No tocante ao potencial da EA para induzir mudanças socioambientais, além de se evitar superdimensionar esse potencial colocando a educação entre outros agentes promotores de mudança, destaca-se a possibilidade de o processo educativo problematizar e refletir sobre as relações entre a sociedade e o ambiente:

“Olha, eu acho que ela tem um potencial de mudança, ela não é sozinha nessa mudança. Eu acho que não é só a EA que muda atitude e valores, ela é uma pequena fatia dentro de um processo de transformação cultural maior onde outras tantas coisas influem, políticas públicas influem, toda a discussão de gestão ambiental, hoje a gente tem outros fenômenos interessantes acontecendo. Mas, claro, os processos educativos são importantes, muito importantes nesse processo de mudança. Mas, enfim, compreendendo os processos educativos como parte da mudança e não como..., nem como os líderes da mudança, mas parte nesse processo todo. Eu acho que a EA tem um potencial de mudança na medida em que ela ajuda a problematizar, a refletir. Ela é um espaço, ela constitui um espaço para auto, para reflexão, para que os grupos sociais, as comunidades, os atores sociais envolvidos nesse processo de EA possam problematizar essa relação com o meio ambiente, essas transformações de nossa cultura política, da nossa cultura ambiental, dos nossos padrões de relação ambiental. Então, nesse sentido, ela oferece um espaço, eu acho que essa é a missão da EA, é constituir esse espaço de reflexão sobre as relações sociedade–natureza” (entrevista 1).

O outro depoimento ressalta o diferencial da EA em relação a outros subsistemas de intervenção ambiental por ser uma prática inerentemente envolvida com a dimensão ética:

“[...] eu fiquei muito curioso para saber se nas reuniões que se discute tecnologia ambiental, direito ambiental, economia ambiental, tem essa preocupação. Para poder ver qual desses campos cresce mais. Eu tenho a impressão que a EA é avassaladoramente mais sedutora do que esses outros. Então eu tenho a impressão que, bem ou mal, quem vai parar na educação é quem quer, de fato, algo a mais do que só consertar, corrigir. Eu acho que esses outros sistemas eles são muito mais pragmáticos. O que tem de original na educação é que ela pode mexer com coisas muito mais profundas que é a própria educação. Então ela talvez seja um sistema que tem todas as condições, eminentemente revolucionárias, porque ela está liberta desse pragmatismo que os sistemas como a tecnologia ambiental, o direito ambiental e a economia ambiental estão presas na resolução de problemas, a

educação não. Ela pode estar vinculada, mas ela tem essa autonomia. Então ela pode ir lá para as raízes da causa ambiental, ela pode mergulhar na questão dos valores, enfim, é uma coisa que tem muito mais [...]” (entrevista 7).

Ressaltam ainda como possibilidades criativas à disposição dos educadores ambientais a curiosidade, flexibilidade e abertura ao novo como trilhas para ampliar o conhecimento, o leque metodológico e os horizontes da EA e o diálogo com outros campos de saber e atividade. Ambas as possibilidades indicam caminhos férteis e ao alcance da EA dado seu ethos dialógico e aberto à inovação.

Vimos assim as principais realizações da EA até o momento e o horizonte de possibilidades que se abrem para o futuro. Analisaremos a seguir as principais dificuldades e desafios colocados aos educadores ambientais em sua tarefa de consolidação do campo.

4.2 As dificuldades e os desafios

Passaremos a seguir à análise de problemas diversos que, segundo nossos entrevistados, têm dificultado o desenvolvimento do campo da EA. São problemas de restrição financeira, de ausência de políticas públicas, epistemológicos, pedagógicos e políticos que limitam ora o reconhecimento público do campo ora a expansão de suas atividades por novos espaços sócio-institucionais.

A questão da restrição de recursos financeiros para investir em novos projetos de EA apareceu em diversos discursos como um impedimento estrutural que limita o desenvolvimento da EA. Há, como é natural, uma expectativa de maiores dotações orçamentárias por parte do poder público que tende a ser frustrada pela constatação de que a questão educacional ainda não é uma prioridade em nosso país, apesar de todos os discursos em sentido contrário.

Têm-se, por um lado, a percepção de que ainda é incipiente no pensamento das elites dirigentes a consciência sobre a importância da educação para o desenvolvimento social do país. Essa tendência também é alimentada pelo pragmatismo que inspira a ideologia neoliberal e aposta no mercado como principal esfera de regulação social. Nesse sentido, as prioridades sociais são definidas e medidas por uma visão utilitária que busca resultados econômicos de curto prazo ou, quando muito, resultados políticos que possam ser convertidos em lucratividade econômica. Dentro dessa racionalidade economicista, educar, capacitar professores, discutir valores e atitudes relacionadas com qualidade de vida, formar cidadãos e preservar o meio ambiente podem parecer tarefas louváveis no nível do discurso, porém, estão longe de se constituir como prioridade na agenda social.

Isso é visível nos projetos de EA patrocinados ou implementados por empresas. Seus objetivos principais são, em geral, relacionados à obtenção de certificados de gestão ambiental, como a ISO 14000, ou de outras vantagens mercadológicas advindas da associação da imagem da empresa com as bandeiras ecológicas.

Um dos depoimentos menciona o descompasso entre o discurso que prioriza a educação e a prática que a coloca em plano secundário e também o instrumentalismo que sempre tende a tratar a educação como um meio para atingir alguma outra finalidade, em geral, considerada mais importante:

“Eu acho que a principal dificuldade nesse momento é de grana, de recursos, porque há um corte substantivo de recursos. A EA por mais que seja falada e bendita quando chega a hora da decisão se prioriza o dinheiro para evitar queimada, o dinheiro para projetos específicos de unidade de conservação. Todos eles falam que é essencial fazer educação, porque eles não sobrevivem sem ação educacional, no entanto, eles acabam negligenciando, eles cortam na área de EA.

P – Esses outros setores têm prioridade?

É, eles são priorizados porque eles incluem que para conseguir os seus objetivos eles farão ações educacionais, no entanto, eles não conseguem realizá-las porque eles acabam esgotando os seus recursos e suas capacidades na realização do que eles acham que é o fim, e a educação seria um meio para se atingir o fim. Então, o fim é a compra da unidade de conservação ou o fim é a demarcação da unidade de conservação, ou o fim é o plantio das árvores, ou o fim é a despoluição das águas, mas se negligencia que para que isso se realize ou que se mantenha após a compra, ou após o plantio é necessário que existam pessoas que valorizem isso. Aí sempre falta o dinheiro, não há o recurso” (entrevista 4).

Outro depoimento ressalta o potencial acumulado em recursos humanos, em conhecimentos e em motivação que terminam sendo desperdiçados ou subutilizados pela falta de recursos financeiros e pela falta de compreensão das agências estatais e das políticas públicas governamentais da importância em apoiar o avanço da EA no Brasil:

“Eu acho que a principal dificuldade hoje no Brasil, eu vou te dizer é falta de recursos financeiros para poder alimentar essa quantidade de processos que, muitas vezes, são abortados porque as pessoas não têm dinheiro, não tem formação. Se a gente tivesse recursos e políticas públicas, se a EA fosse inserida num processo de política pública que respeitasse todas as suas dimensões revolucionárias, a gente teria uma eclosão, uma eclosão de uma transformação social com princípios humanitários e saudáveis em nossa sociedade, eu acho que a gente teria isso. Então é uma coisa assim, mas é mais falta de recursos. Eu acho que se houvessem recursos, porque o conhecimento, as experiências, pessoas preparadas e pessoas fazendo nós temos aos milhares no Brasil. Daí que a gente fica sempre nesse negócio marginal. Você vê, a REBEA tem dez anos e a primeira vez que nós temos um tostão para trabalhar é agora e você vê o salto que a gente deu. Em um ano de trabalho, fez uma diferença enorme. Há um potencial enorme reprimido por falta de recursos financeiros. Então eu acho que esses são problemas que impedem porque pessoas fazendo a gente tem de sobra, recursos humanos, capital intelectual, idéias, e as redes hoje são um processo incontrolável. Então, eu acho que tem que investir na formação das pessoas pra esses novos desafios da sociedade, na inclusão de vários grupos que estão fora e na alocação de recursos pra as pessoas trabalharem, de forma autônoma” (entrevista 3).

O problema da fragilidade teórico-metodológica do campo foi abordado em diversas ocasiões quando se discutia as principais dificuldades enfrentadas pela EA em seu processo de desenvolvimento e consolidação. Já analisamos acima diversos fatores que concorrem para esse fato como a natureza complexa e interdisciplinar do campo, a própria novidade das reflexões envolvidas na relação entre a educação, a sociedade e o meio ambiente, a ênfase pragmática que caracteriza a EA e a herança militante que tende a associar ideologia e ciência na construção de um saber específico de EA. Alguns depoimentos dão conta desse problema:

“Eu acho que o risco da EA sempre foi esse. Como ela está numa fronteira entre um campo de produção de teoria e metodologia na educação e o outro lado da fronteira que é a ação militante tem sempre essa ameaça de uma fragilidade teórico-metodológica. Então, eu acho que hoje a gente está diante de um desafio que tem que dar muita qualidade a essa fundamentação teórico-metodológica para a gente poder obter reconhecimento de nossos pares. Não nossos pares outros educadores ambientais, mas nossos pares educadores, pesquisadores científicos, na academia. Porque a gente não tem uma tradição de construção teórica forte e eu acho que o desafio é esse. Ou a gente constrói essa legitimidade, porque a legitimidade política da preocupação ambiental isso já está obtido em termos sociais mais amplos, acho que essa luta avançou muito, mas tem uma outra que é dar consistência teórica e metodológica para essa ação. Então, isso é que vai promover o perfil da EA e do educador ambiental, do profissional ambiental como capaz de ser legitimado, reconhecido por sua contribuição profissional sólida dentro do campo educativo. Acho que esse é o grande desafio e a grande fragilidade também” (entrevista 1).

Contudo, apesar de reconhecerem o problema, os educadores ambientais entrevistados também observaram que há um amadurecimento teórico em andamento. E embora sejam citações longas creio que merecem ser veiculadas pela relevância do que expressam:

“Então, eu acho que esse núcleo, eu reivindico para esse movimento uma legitimidade, para essa construção que faz essa trajetória, que vai desde uma inspiração contracultural, como origem, por isso tem um pé na militância. Dificilmente a gente vai se livrar dessa marca tão criticada ontem na mesa, da marca emancipatória, do desejo emancipatório, dificilmente a gente vai se livrar dessa marca, quando isso é visto como negativo dentro do campo científico, mas isso faz parte da constituição (do campo). Mas, por outro lado, a partir dessa marca as pessoas estão também tentando produzir metodologias, explicitar adesões a marco teóricos dentro do campo educacional, ou seja, eu acho que tem um movimento de tentar dar mais consistência para as práticas de EA, para que elas também não fiquem sendo apenas mais uma ação militante como eram bem no início, como muitas ações ainda são. Mas, digamos, tem um tensionamento dentro do campo que acho positivo no sentido de construir, de dar mais consistência a essas práticas como práticas educativas que tem que dizer como pensam o processo de ensino-aprendizagem, com que teorias vão trabalhar, com que metodologias vão trabalhar para se diferenciar da mera ação militante” (entrevista 1).

Outra fala tematiza essa busca de um aprofundamento teórico-metodológico que se esboça entre os pesquisadores envolvidos no campo:

“Então nesse sentido, eu acho que a gente está entrando agora, a partir de meados da década passada, quer dizer de 1995, mais ou menos, em diante, a gente está entrando em

uma outra fase, numa fase de amadurecimento da EA [...] eu penso que a gente passou muito tempo tentando dar uma definição conceitual da EA e sempre se reinventando a roda, a gente pega vários livros, vários trabalhos e sempre as pessoas acabam querendo definir: - a EA é isso - mas depois de um período, o Sorrentino, por exemplo, eu tenho a impressão que ele foi o primeiro a em vez de pensar em definir um conceito ele definiu modelos. Acho que ali foi a primeira semente para a gente poder ver a diversidade interna. Sair de conceitos e ir pra modelos. Quer dizer, o conceito tenta abrigar o núcleo, você tenta dar conta de todo o contexto e quando você faz o modelo você só está olhando para dentro, mas vendo as diferenças que tem dentro. Então isso é um sinal de amadurecimento, de complexificação desse campo porque se você já consegue ver vertentes de EA ao ar livre, EA conservacionista, EA para a gestão ambiental, enfim. Então quando você começa a ver assim, então a gente já tem realmente modelos diferenciados. Aquilo foi a primeira semente e que a partir daí então já começou a aparecer outras tentativas de dar uma nova adjetivação para a EA. Quer dizer, a gente está começando a olhar para esse objeto, não só olhar as metodologias, a didática, as experiências, os temas, a gente está olhando o que é a EA” (entrevista 7).

Ainda em relação a essa necessidade de amadurecimento teórico, de reflexão sobre as práticas realizadas, uma das questões que se destacam é a da avaliação, em sentido amplo, do campo da EA enquanto campo de atividade e de conhecimento. Nesse sentido, percebe-se a carência, por um lado, de pesquisas sistemáticas e abrangentes que produzam diagnósticos e séries históricas sobre o estado da arte da EA no Brasil em uma macro-perspectiva. Isto é, pesquisas e dados que possam mapear a diversidade do campo, seus espaços institucionais, a identidade de seus agentes, o perfil de suas linhas teóricas, metodológicas e políticas, a eficácia e os impactos sociais das práticas educativas, seus principais problemas e possibilidades e sua evolução ao longo do tempo. Por outro lado, percebem-se carências também de avaliações pedagógicas numa micro-perspectiva para avaliar os resultados das práticas pedagógicas implementadas, seu potencial para transformar sensibilidades e atitudes nas salas de aula, nas escolas e nas comunidades.

Os depoimentos seguintes referem-se a essa necessidade de avaliações tanto no plano macro quanto no micro:

“E já não é de hoje, eu me lembro de um texto que li, acho que era do WWF, de uma autora norte-americana que escreveu há um tempo naquele “O Educador Ambiental” “precisamos avaliar a EA porque as fontes de financiamento...”. Enfim, era uma questão de credibilidade mesmo, até para financiamento. Sim, vamos fazer EA, vamos dar dinheiro para a EA, mas como, por quê, para que? [...] Então, eu acho que não tem instrumentos, a gente não tem como avaliar. Eu não me contento, por exemplo, em ver aquele diagnóstico que o MMA fez, antes da Conferência que trouxe aqueles dados. Eu acho que a gente ainda está muito longe. A gente não sabe responder hoje quantos educadores ambientais nós somos, o que a gente faz, onde estamos, enfim, a gente está longe demais de ter dados, a gente precisa produzir dados, tem que ter informações, antes de tudo. Porque como é que a gente vai avaliar mudanças? Só com séries históricas [...] Se a educação fala de mudanças, necessariamente você vai ter que ter quadros para poder comparar [...] a gente precisa, sobretudo agora, entrando numa fase de falar em pesquisa em EA como é a EPEA e a ANPED. A gente não vai conseguir avançar muito na construção desse campo se a gente não conseguir dar conta disso” (entrevista 7).

A outra fala, como disse, refere-se à avaliação específica das práticas e metodologias de ensino e aprendizagem:

“Acho que é bastante recorrente entre nós a questão da avaliação em educação e a avaliação em EA.

– Você se refere à necessidade de avaliação?

A necessidade e também aos aspectos metodológicos da avaliação. Quer dizer, se nós pensamos numa educação tão diferente como é que nós vamos pensar a avaliação desse processo? Se eu quero um processo diferente como que eu vou avaliar? Eu vou fazer uma prova para os meus alunos? Mas pega as propostas, pega alguns materiais didáticos. No final do material didático tem uma cruzadinha. E você vai lá na cruzadinha e justificam que é lúdico. Mas aquilo lá não faz outra coisa senão avaliar a compreensão intelectual, cognitiva melhor dizendo, que os alunos tiveram de determinados conceitos, não passa disso. Então essa dimensão da avaliação me parece que esteve sempre muito presente. E ao se falar sobre avaliação nunca se resolveu muito bem como avaliar. Não é que nunca se resolveu isso, é exagero, tem possibilidades, mas na prática não é muito simples” (entrevista 9).

A inserção da EA nos espaços escolarizados é uma outra dificuldade reconhecida por diversos dos entrevistados e que já discutimos no capítulo anterior. Os poucos levantamentos existentes demonstram que as escolas, sobretudo as públicas, são espaços institucionais privilegiados para a prática da EA porque concentram o maior percentual do público-alvo da EA especialmente se somarmos os percentuais do ensino fundamental e do ensino médio. Os espaços comunitários e de atuação das ONGs, embora também sejam importantes vêm depois das escolas (REPEA, 2004). Esse fato faz acentuar a importância da introdução da EA nas escolas e põe em relevo o desafio de criar estratégias pedagógicas, metodológicas e políticas que favoreçam essa transição entre uma estrutura escolar disciplinar e uma outra transdisciplinar.

Uma das entrevistas discute o problema:

“Então eu acho que a gente tem etapas de transição para outras formas de ser, para outras formas de pensar, outras formas de ser. Então, com a temática colocada de uma forma transversal e também com uma indicação de que a escola trabalhe com projetos, em cima de questões locais. Então eu acho que é uma forma de você reunir diferentes profissionais, professores de diferentes áreas, diferentes temáticas, diferentes dimensões, então isso faz com que tudo o que a gente prega como EA seja aplicado.

P – Isso pode ser uma via de saída.

É, mas isso está colocado nos PCNs, embora a gente não saiba se vai continuar ou não vai. Eles também têm essa indicação de que se trabalhe com projetos. Mas é que aí toda a escola não está conformada para trabalhar dessa forma e os professores não têm horário para se encontrar, tem dificuldade para sair da escola. Então está colocada uma situação que é favorável, não que seja ideal ou a perfeita, mas ela tem possibilidades de promover mudanças na escola, só que a escola, ao mesmo tempo, não muda a ponto de poder facilitar que isso aconteça” (entrevista 8).

Naturalmente, não é fácil nem há mágicas quando se trata de realizar mudanças estruturais na escola. São processos que envolvem concepções epistemológicas e pedagógicas consolidadas ao longo do tempo, uma longa história de desvalorização e de abandono da educação, das políticas educacionais e dos profissionais do ensino em nossa sociedade, atitudes e hábitos reprodutivistas, individualistas, pouco participativos e democráticos, entre outros obstáculos que dificultam essa transformação.

Contudo, a consciência dessas dificuldades, a reflexão sobre os caminhos alternativos, a vontade de seguir esses caminhos e a mobilização política para pressionar as instituições responsáveis por parte dessas dificuldades indicam já o começo de uma mudança gradual de uma situação à outra que naturalmente não sobrevirá de imediato.

Há, como já indicamos, além da necessidade de sensibilizar e pressionar as instâncias políticas formuladoras das políticas educacionais outras necessidades relacionadas à adoção de novos paradigmas de conhecimento interdisciplinares, à renovação dos currículos escolares, ao planejamento de projetos curriculares integrados, à autonomia e particularidade dos projetos escolares, ao incentivo do trabalho coletivo, ao envolvimento neste projeto dos professores, diretores e coordenadores pedagógicos que compõe a escola, da integração e participação da comunidade onde a escola está inserida, à valorização do professor no sentido de melhorar sua remuneração, de oferecer-lhe uma capacitação interdisciplinar e de fornecer-lhe mais tempo para pesquisa e planejamento coletivo do projeto proposto e à orientação do projeto escolar para a realidade e para os problemas locais que dizem respeito à vida das pessoas que fazem a escola sem, contudo, esquecer de relacioná-lo com os demais problemas da sociedade global. Essas pistas esboçam o resultado de reflexões sobre o problema da inserção da EA nos ambientes escolarizados e vêm sendo debatidas por educadores ambientais e gestores de políticas públicas interessados na superação do problema. Importa fomentar esse debate entre aqueles que fazem a escola, ouvir suas reflexões e sugestões e evitar que tratem esse conjunto de alternativas como um novo pacote que se impõe sobre a escola.

A falta de políticas públicas consistentes, inovadoras e contínuas é outro problema diagnosticado que também se articula às dificuldades de penetração da EA no espaço escolar. Vimos ao longo do trabalho como as iniciativas governamentais para formular e implementar políticas educacionais para promover a EA se deram de modo tardio e subalterno, apesar de alguns poucos esforços relevantes como é o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs e de marcos legais ainda inacabados como a Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA e o Programa Nacional de Educação Ambiental - PRONEA já mencionados.

Loureiro discorre sobre o problema quando afirma :

“Assim, a Educação Ambiental se constituiu de modo precário como política pública em educação. Algo que se manifesta até hoje na ausência de programas e recursos financeiros que possam implementá-la como parte constitutiva das políticas sociais, particularmente a educacional, como uma política de Estado universal e inserida de forma orgânica e transversal no conjunto de ações de caráter público que podem garantir a justiça social e a sustentabilidade” (LOUREIRO, 2004, p. 82).

Um dos depoentes entrevistados problematiza o assunto quando interrogado sobre as principais dificuldades que atingem a EA brasileira na atualidade:

“Acho que a falta de políticas públicas, a falta de políticas sérias ambientais de uma forma geral e de Educação Ambiental. Porque a questão ambiental sempre é periferia da periferia e a Educação Ambiental é periferia da área ambiental, entendeu? Então a gente está lá no fim. Você pode ver nas estruturas municipais, estaduais, você já tem órgãos que cuidam de meio ambiente, mas dentro desses órgãos de meio ambiente as seções, as coordenadorias – que se dedicam à EA - algumas já são grupos que são fragilizados, que não tem prioridade, muitas vezes não tem dotação orçamentária para trabalhar, para contratar pessoas” (entrevista 8).

Em outro momento o tema é abordado para criticar a descontinuidade e os limites das políticas públicas existentes:

“Eu sinto que do ponto de vista de nossas políticas públicas elas são muito inconstantes, são políticas muito pontuais. Vem o fulano lá, o Paulo Renato e entende que agora deve ser assim, e inventa uma coordenadoria de educação aqui. Depois vem outro governo e como não foi ele que inventou aquilo, aquilo tem que ser desinventado para então inventar a marca do seu governo.

P – Não há continuidade?

Nós não temos continuidade nenhuma do ponto de vista de políticas. Até, de vez em quando, algumas coisas aparecem, mas nós não temos uma política muito consistente e de continuidade. Claro que isso não é uma coisa que se dá do dia para noite, é um processo longo. E, no caso das políticas, a grande ausência talvez seja as políticas de formação continuada dos profissionais “(entrevista 9).

Um último problema apontado nas entrevistas realizadas como um elemento que limita os debates e as práticas de EA refere-se à escassa problematização dos conflitos em muitas das propostas educativas implementadas. Os depoimentos tendem, ao contrário, a valorizar a abordagem dos conflitos conceituais, sociais e ideológicos nas relações que articulam a educação, a sociedade e o meio ambiente.

Vimos acima que a EA é uma temática duplamente conflituosa porque, por um lado, toda educação supõe por princípio as possibilidades de transformar ou de conservar a realidade social e, por outro lado, porque tem por objeto a questão ambiental que envolve disputas e conflitos pelo acesso e controle dos recursos naturais. Dessa maneira, a EA compreende necessária e inevitavelmente situações conflituosas entre atores sociais com interesses e visões de mundo divergentes e implica no exercício do diálogo, da negociação e da gestão dos conflitos que ocorrem na vida social. A falta de explicitação e de discussão dos

conflitos, portanto, sugere uma abordagem superficial ou ideológica dos problemas socioambientais que impede o avanço do campo.

Um dos depoimentos colhidos aponta a desconsideração dos conflitos como um problema que os educadores ambientais precisam superar em sua abordagem metodológica como na prática pedagógica e social mais abrangente:

“[...] também não podemos ter a perspectiva de que nós vamos viver um dia num Éden, num paraíso com tudo harmônico, resolvido. Acho que se não forem essas vão ser outras questões. Esse é um ponto que eu não tinha tocado antes que eu acho fundamental que é tratar do conflito, da tensão. Tem muitos trabalhos de EA que não fazem emergir, ou não permitem, não valorizam o aparecimento do conflito. Porque muitas vezes parece que... vamos plantar árvores, vamos fazer aquilo, eu acho que essa questão do conflito é permanente e vai existir sempre. Então, como eu falei antes, são necessários os espaços de reflexão e os espaços de emergência que permitem a explicitação dos conflitos. Para mim essa é uma outra questão, além da questão da participação, da questão da reflexão, a questão do tratamento, de saber lidar com os conflitos, de saber entender, de saber explicitar. Acho que é preciso criar essas condições. Eu acho que o educador ambiental deveria ter isso de gerir conflitos, eu acho não é outra coisa senão gerir conflitos. Porque é isso. São conflitos de visão de mundo, são conflitos de valores, são conflitos de uso de áreas, são conflitos... Então eu acho que esse é um ponto que a gente ainda não está indo fundo. Acho que pra mim é um ponto importante” (entrevista 8).

Há um outro depoimento, já citado no capítulo 2, item 2.3, página 30 deste trabalho que, embora longo, merece ser aqui reproduzido pelo teor de seu significado no contexto da discussão e da crítica à falta de incorporação dos conflitos em muitos dos discursos e das práticas de EA:

“a partir desse movimento contestatório eu vejo que a EA, num primeiro momento, vai nessa direção como se estivesse dando um grito e dizendo: - olha o importante é que as pessoas percebam que existem problemas ambientais sem levar em conta muito, sem se preocupar muito com uma análise das causalidades, dos determinantes, quer dizer, era como se a EA, da mesma forma que o movimento ambientalista, pairasse sobre a sociedade no sentido da não explicitação dos grandes conflitos, conflitos sociais, conflitos políticos, conflitos ideológicos [...] quando eu falava das armadilhas e dos riscos da EA esse era o outro risco, o de alimentar um consenso aparente. Eu acho que ainda hoje muitos projetos e muitos programas de EA alimentam um consenso aparente. Acho que ainda hoje muitos projetos de EA alimentam esse consenso aparente, o consenso do não conflito. Você pode ver, muitas vezes nós assimilamos o próprio discurso ou da ecologia ou mesmo o discurso desavisado de alguns ambientalistas: - “o que agente busca é a harmonia entre os homens”. Mas, veja que interessante, isso também está presente nos documentos que foram elaborados, o documento de Tbilisi, o documento de Belgrado o que você vê aí? Uma grande carta de intenções para um mundo que não é esse mundo. Eles dizem: - a EA deve buscar uma nova ordem econômica internacional. Claro, está muito bom, mas me explica que mundo é este de que estamos falando? É possível buscar uma nova ordem econômica? É possível buscar? Grande utopia! Mas que possibilidades concretas existem para que isso ocorra? Os países e as elites econômicas ou os grupos de poder estão dispostos a pensar numa nova ordem econômica internacional? Então, é engraçado que isso casa, essas concepções casam tanto do ponto de vista do discurso científico, entre aspas, a ecologia ela fala em equilíbrio ambiental, mas alguns naturalistas têm perguntado: - mas existe mesmo equilíbrio na natureza? Que equilíbrio existe na natureza quando tem um furacão passando por ela? De fato dá pra se pensar em equilíbrio da natureza? Há harmonia entre os homens? E a EA assimilou demais essa idéia da

possibilidade do equilíbrio, mas esqueceu que o que nós temos que olhar é para o conflito, o que nós temos que olhar é para a crise e tentar administrar essas crises” (entrevista 9).

Em outras falas esse mesmo problema aparece indiretamente quando os entrevistados referem-se à necessidade de explicitar o erro, a ruptura, a divergência e o medo como caminhos válidos para o crescimento. Nesse sentido, critica-se a pedagogia da competição e do produtivismo que se fundamentam exclusivamente no acerto, na eficiência e na negação do erro. A educação aqui é entendida como processo integrador e incluyente que aproveita todas as experiências como possibilidades de sensibilização e de aprendizado. Trata-se, portanto, de exercitar a aceitação e a vivência do acerto e do erro, do semelhante e do diferente, do científico e do não-científico, do ganhar e do perder, do ter, do não ter e do ser, do integrado e do excluído, de considerar os conflitos e contradições que emergem a todo o momento e em todos os níveis da realidade.

São essas algumas das principais dificuldades e possibilidades que os educadores ambientais entrevistados julgam caracterizar o atual estado da arte da EA no Brasil. Na seção seguinte, explorarei as potencialidades das diversas tendências de EA analisadas responderem aos desafios que acabamos de analisar.

4.3 Dialogando com os desafios, as possibilidades e as tendências da educação ambiental

No capítulo anterior fiz um exercício de diferenciação das principais tendências político-pedagógicas que disputam hoje o campo da EA no Brasil. Essas tendências expressam diferentes formas de conceber e de abordar as relações entre a educação, a sociedade e a problemática ambiental. Implicam, portanto, em diferenças quanto às visões de mundo, aos valores, às posições políticas, às concepções pedagógicas e à própria compreensão da crise ambiental.

Temos, portanto, não uma única possibilidade, mas um leque de possibilidades de como compreender e de como nos relacionar educativamente com as questões ambientais contemporâneas.

Na diferenciação que esbocei no capítulo anterior fiz referência a quatro grandes ênfases ou tendências que caracterizam a EA no Brasil hoje, a saber: a tendência **conservacionista**, a tendência **socioambientalista ou sócio-política**, a tendência **culturalista** e a tendência **integradora**.

Tentarei a seguir olhar os desafios atuais da EA no Brasil à luz dessas quatro grandes matrizes conceituais observando suas contribuições e seus limites.

Analisamos, no capítulo anterior, a importância do pioneirismo da tendência conservacionista de EA na formação do movimento ambientalista e na produção

do conhecimento sobre os sistemas ecológicos e sua degradação que essa tendência propiciou através das diversas contribuições provenientes das ciências naturais. Essa contribuição foi decisiva no passado e permanece sendo importante na definição das relações entre a sociedade e o meio ambiente ao elucidar o funcionamento dos ecossistemas, seus limites ou capacidade de carga, as formas adequadas de preservá-los e de recuperá-los em caso mais graves de devastação. Conhecer é, sem dúvida, um requisito fundamental para a educação e a preservação ambiental.

A história ambiental está repleta de exemplos onde a contribuição dos biólogos, ecólogos, botânicos e outros pesquisadores das ciências naturais trouxeram a público alertas sobre a evidência de impactos ambientais, potencial ou explicitamente, geradores de risco para a sobrevivência humana e não-humana e de como esses alertas permitiram à sociedade se organizar para reagir a tais problemas de diversos modos que vão desde a criação de um sistema tecnológico de defesa até o desenvolvimento de movimentos sociais com a finalidade de se opor ao agravamento do problema.

O livro “A primavera silenciosa” da bióloga norte-americana Rachel Carson (1980), mencionado no primeiro capítulo, e a atuação do agrônomo José Lutzemberger no movimento ambientalista brasileiro são exemplos ilustrativos dessa contribuição entre inumeráveis outros que conhecemos.

Contudo, ao reduzirmos a questão ambiental a um problema ecológico em sentido estrito construímos simplificações que limitam, tanto a compreensão da realidade, quanto as ações educacionais e sociais que visam superar ou minimizar as causas e os efeitos da crise ambiental. No que diz respeito à superação dos problemas vividos pela EA e ao seu fortalecimento enquanto campo também é possível vislumbrar certos problemas que decorrem de uma concepção conservacionista estrita da questão ambiental.

É muito comum constatar a ocorrência de programas de EA que se destinam exclusivamente à uma abordagem ecológica ou à resolução técnica de problemas ambientais sem problematizar ou procurar influir sobre suas causas sociais geradoras como acontece com muitos dos projetos de separação e reciclagem do lixo urbano, de reflorestamento, de artesanato produzido a partir de material reciclado e outras iniciativas comemorativas como “o dia da árvore”, “a semana da água” entre outras tantas campanhas do gênero.

Não se trata de desqualificar esse tipo de iniciativa, que julgo meritórias, mas de chamar atenção para o seu caráter reducionista quando observa os efeitos da degradação sem relacioná-los às causas, ou seja, constata a ocorrência do problema ambiental sem interrogar como o problema foi produzido socialmente, quais os seus principais agentes responsáveis e como os cidadãos podem agir no sentido de reduzi-lo ou superá-lo efetivamente. Creio que essa abordagem superficial tende a conservar o problema verificado e todo o sistema socioambiental, econômico e político que o criou. Discutimos esse assunto no

capítulo anterior quando analisamos a resolução dos problemas ambientais globais como atividade-fim ou como tema gerador.

Há, por outro lado, certos problemas que emergem da despolitização produzida pela EA conservacionista em sua análise da questão ambiental. Vimos acima, que as críticas mais comumente dirigidas à EA conservacionista referem-se ao tratamento biologizante que ela dá à questão ambiental, ao fato de atribuir a responsabilidade sobre os problemas ambientais à um sujeito abstrato e genérico deixando de responsabilizar e de reivindicar ações de reparação por parte dos atores estatais e empresariais que freqüentemente são os efetivos responsáveis por um grande percentual dos problemas e impactos ambientais verificáveis. Ao tratar os que degradam e os que não degradam da mesma maneira, a EA conservacionista falta com a justiça socioambiental, contribui para formar um tipo de consciência distorcida sobre os fatos e tende a esvaziar o potencial coletivo de mobilização e de luta pela defesa de direitos ambientais e por uma vida com mais qualidade.

Ao interpretar a questão ambiental como uma questão ecológica ou meramente técnica a EA conservacionista deixa de ver e de dizer que os problemas ambientais são indissociáveis e decorrentes do sistema social e do modelo de desenvolvimento que a sociedade escolheu construir. E, ao negar o debate e politização sobre a natureza e os problemas de sua degradação acaba naturalizando – isto é tornando natural o que é político - a política, gerando um conformismo e uma resignação diante de problemas que são social e politicamente construídos e podem, portanto, ser modificados desde que a maioria da coletividade assim o decida. Em geral esse conformismo tende a retirar-se do debate e da esfera pública buscando refúgio em respostas e práticas individuais, individualistas e comportamentais aos problemas ambientais que afetam a comunidade.

Carvalho (2000) comenta esse processo ao colocar que:

“Há que se manter o olhar atento para as tensões entre bios e polis, lembrando que se podemos falar de uma politização da natureza pelos movimentos sociais e lutas ecológicas emancipatórias, também podemos ver no bojo do acontecimento ambiental indícios de uma biologização da política, ou seja, a afirmação do bios sobre a polis em várias práticas e orientações ambientais” (CARVALHO, 2000, p. 62).

Para a autora essa biologização da política é capaz de:

“reforçar os mesmos mecanismos de desintegração social e ambiental que tendem a acelerar a apropriação dos bens ambientais pelos interesses privados, degradando não apenas a base de sustentação material do planeta, mas também as bases dos vínculos de solidariedade social” (IDEM, 2000, p. 62).

De outra perspectiva, essa mesma falta de politização poderá criar dificuldades para encontrar soluções para os desafios, mencionados acima, que limitam o avanço do campo da EA, tais como: a restrição de recursos financeiros

para investir em projetos de EA; a formulação de políticas públicas educacionais consistentes e democráticas e a problematização dos conflitos socioambientais vivenciados. Todos esses desafios, mais ou menos diretamente, exigem dos educadores e dos educandos atitudes políticas que os habilitem a pressionar o poder público - ou a negociar com o setor privado – por uma maior dotação orçamentária, por novas e melhores políticas públicas ou ainda a formular uma outra compreensão da vida social onde o conflito não seja ocultado, mas negociado e gerido democraticamente.

Ao considerar-se, por outro ponto de vista, que a EA é um campo de saber e de atividade eminentemente interdisciplinar, que expressa problemas também multidimensionais - epistemológicos, metodológicos, políticos, etc. - fica fácil perceber que não apenas a EA conservacionista como qualquer outra abordagem de caráter unidimensional não será capaz de gerar respostas satisfatórias aos problemas observados. Questões relativas à fragilidade teórico-metodológica do campo e à inserção da EA nos ambientes escolarizados são outros exemplos de problemas que a EA conservacionista terá dificuldades para responder.

Pode-se, do exposto, afirmar que a tendência conservacionista de EA tem uma contribuição a oferecer à formulação de um saber ambiental que auxilia na compreensão dos problemas ambientais, na elaboração de metodologias de ensino sobre a questão ambiental e na construção de argumentos capazes de fundamentar a ação e o movimento ambientalista, mas, pelo que vimos, não é suficiente para fornecer respostas à diversidade de questões colocadas pela EA na atualidade.

Quando focalizamos a tendência sócio-política ou socioambientalista de EA constatamos que por ter como um de seus pilares a politização da questão ambiental ela tem um potencial mais abrangente para abordar os temas relacionados ao conflito, à mobilização e à reivindicação social; à defesa cidadania e da participação social, à responsabilização dos agentes causadores da degradação e à justiça socioambiental, entre outros temas possíveis.

Contudo, creio que é necessário certos cuidados para evitar extremismos que podem resultar, ora na desvalorização indevida do saber ecológico e da contribuição conservacionista, ora na descon sideração da importância das mudanças de atitude dos indivíduos em relação com o seu ambiente. Além do mais, quando trabalhamos uma proposta mais abrangente de mudança social precisamos procurar apoios e alianças e essa busca pode ser iniciada entre os membros do mesmo campo com os quais podemos ter algumas divergências, mas com quem também dividimos pontos de vista comuns.

Os extremismos mencionados parecem fazer parte de um “ethos” dualista característico do pensamento cartesiano e do comportamento ocidentais que tendem a operar através de raciocínios excludentes e extremistas seguindo o modelo “ou isto ou aquilo” e desprezando outras soluções que se conjugam de maneira integradora e complementar, segundo o modelo “isto e aquilo” ou ainda

respostas que consideram a possibilidade de um caminho do meio entre duas polaridades extremas. Tem-se assim o hábito culturalmente arraigado de pensar e de agir contrapondo posições e idéias extremadas e consolidando dicotomias que, via de regra, não oferecem as melhores respostas aos problemas colocados.

No caso da EA, a duradoura hegemonia de uma concepção conservacionista no interior do campo fez, talvez, com que muitos autores no afã de persuadir os demais membros do campo para a justa necessidade de politização do debate incorressem numa postura extremista que, ora desvalorizava as contribuições do conhecimento ecológico veiculado pela EA conservacionista, ora menosprezava as tentativas de mudar os comportamentos predatórios no nível da vida individual.

Diria, então, que cabe à EA socioambientalista refletir sobre essas posições extremadas e quem sabe, alargar o olhar sobre a realidade do campo, o espaço de tolerância e o exercício do diálogo na direção de uma perspectiva multidimensional que seja capaz de integrar a diversidade de leituras na busca de respostas à natureza cada vez mais complexa dos problemas contemporâneos. Não estou propondo o ocultamento ou a suspensão artificial das divergências, mas o exercício do diálogo e da convivência democrática.

A tendência culturalista da EA agrega sua contribuição à mudança ambiental quando procura renovar os valores ético-culturais que orientam o comportamento dos indivíduos e dos grupos sociais. Vimos que essa busca de renovação cultural pode envolver valores coletivistas como a solidariedade e a responsabilidade social, mas aparece mais freqüentemente associada à mudança de valores e comportamentos individuais que visam tanto uma relação cooperativa com o ambiente quanto o retorno dessas mudanças de atitudes nos seus níveis de qualidade de vida. Essa busca de renovação cultural é em geral fundamentada na obtenção de conhecimentos ecológicos sobre a vida natural, sobre como nossas vidas dependem e estão imersas nos grandes ciclos ecológicos e em experiências de maior contato com a natureza.

Nesse sentido, a EA culturalista propõe uma mudança de valores e de padrões culturais porque desperta a consciência e a sensibilidade humana para a riqueza, a interconectividade e fragilidade da própria vida, como também para a insensatez e a destrutividade implícitas em muitos de nossos hábitos culturais como o consumismo, o desperdício de recursos naturais, a ânsia em acumular objetos inúteis, a perda da simplicidade, o utilitarismo frente aos bens naturais e a separatividade com que nos relacionamos com o mundo e com os outros seres, entre outras possibilidades. Dessa sensibilização podem emergir novos valores e atitudes perante a vida que são fundamentais para o processo educativo e para a construção de novas relações com o ambiente.

A crítica que geralmente se faz a essa EA culturalista dirige-se ao individualismo que, muitas vezes, acompanha a busca por mudanças éticas e culturais. Isto é, tende-se a restringir as mudanças à esfera privada dos

comportamentos e atitudes individuais na crença de que, se cada indivíduo fizer a sua parte atingiremos a mudança global. Essa tendência a desconsiderar a importância da esfera pública e das mudanças sociais pode ser motivada pelo conformismo, discutido acima, por um déficit de educação política que conduz a uma “consciência alienada” dos processos sociais ou mesmo por uma atitude de rejeição à política, por vê-la como um universo impuro, contaminado pelo vício e pela corrupção.

Vimos acima, que essa atitude de negação da política é freqüente entre os mais jovens, embora não seja uma postura exclusiva desses grupos. Vimos também como um dos principais motivos inspiradores dos novos movimentos sociais (NMS) que emergiram nas últimas décadas do século XX foi justamente essa rejeição dos modos tradicionais de fazer política que conduziu a novas experiências políticas nomeadas de “política da vida” ou “política do eu” (GIDDENS, 1991; CARVALHO, 2001).

Entendo os que vêem o universo da “política tradicional” com desconfiança pelo que contém de práticas demagógicas, privatistas e corruptas como percebo que os costumes políticos têm degenerado crescentemente, no entanto a política continua a afetar nossas vidas cotidianas e, toda que vez que desistimos da política por condenar suas intenções éticas outros grupos sociais, nem sempre bem intencionados, dela se apoderam em busca de satisfação de seus interesses particulares.

Portanto, a EA culturalista apresenta seu potencial quando defende a renovação dos valores e das práticas culturais, mas mostra seus limites quando desconsidera a importância de conjugar as mudanças culturais e ambientais no plano individual com as mudanças sociais no plano comunitário. Ou seja, incorporar a necessidade de mudanças sociais significa articular as dimensões do indivíduo e da sociedade, significa compreender a inseparabilidade desses dois planos da experiência humana como dimensões que se completam e se enriquecem mutuamente.

A tendência integradora de EA apesar de seu caráter incluyente que se expressa na intenção de incorporar todas as dimensões que compõe a relação entre a educação, a sociedade e o ambiente também precisa se precaver de algumas armadilhas que podem estar implícitas no modo como a integração é concebido.

A teoria dos sistemas, por exemplo, supõe uma concepção de conflito e de mudança social que incorpora os conflitos solucionáveis relacionados aos processos de manutenção do sistema, mas tem dificuldades de incorporar os conflitos que podem levar ao colapso e à superação do sistema existente no sentido da constituição de um novo sistema. Assim, embora tenha dinamismo para assimilar os conflitos que surgem não assimila aqueles conflitos que implicam na morte e transformação sistêmica. Revela-se, pois, unilateral quando compreende a maneira como os sistemas se mantêm, mas não concebe a maneira como eles mudam e se superam (DEMO, 1987).

Refletindo sobre o tema Demo pondera que:

“Se comparássemos à dialética, o sistemismo ficaria apenas com o pé não antagônico, e se daria mal com o pé antagônico, já que este significa transição do próprio sistema. Assim, o problema do sistemismo é de fechamento excessivo, porque tem como horizonte de seu dinamismo o horizonte do próprio sistema. Mudanças há, mas aquelas dentro do sistema, que não pedem sua superação. Ou por outra, admitem-se mudanças dentro do sistema, não do sistema” (DEMO, 1987: 110).

E mais adiante relaciona essa característica da teoria dos sistemas com as estruturas sociais e as ideologias que perseguem a eficiência e a conservação do “status quo” como é o caso dos sistemas empresariais e dos sistemas de poder. Segundo ele:

“Na verdade (o sistemismo), invadiu completamente certas disciplinas acadêmicas, principalmente administração pública, administração das empresas e também economia e política. Afinal, administrar é tratar da manutenção de sistemas, levá-los ao funcionamento mais racional e produtivo possível, cuidar que não sejam colocados sob contestação, e assim por diante. Para estruturas de poder foi um verdadeiro achado, porque apanha precisamente o movimento de estruturação da sociedade visto na ótica dos dominantes. A lógica do poder, de cima para baixo, é de manter, de maximizar, de legitimar” (DEMO, 1987, p. 110-111).

O holismo é outra interpretação integradora sujeita a críticas que apontam limites, ora para a forma como se concebe a relação entre as partes e o todo, ora para sua tendência organicista a negar ou secundarizar as dimensões históricas e sociais da realidade.

Petraglia comentando Morin mostra que ele está entre os autores que consideram reducionista e simplificadora a forma como o holismo concebe a relação entre as partes e o todo. Para ele a explicação holística promove o todo em detrimento das partes ignorando as transformações significativas que nelas ocorrem e seus reflexos nos processos de organização dos sistemas vivos e sociais (PETRAGLIA, 1995). Para o autor, “não é possível conhecer o todo sem conhecer as particularidades das partes, como também não posso conhecer as partes desconhecendo o todo. Importa, portanto, compreender as relações entre as partes e o todo e os reflexos que cada um desses termos produz sobre o outro. (MORIN, 2003).

Petraglia refletindo sobre o tema acrescenta que:

“No holismo não está presente a idéia do circuito relacional, que significa a interligação das propriedades das partes à propriedade do todo e vice-versa. E é preciso que se conheçam as qualidades das partes que estão inibidas e invisíveis no sistema, para que se percebam as transformações desenvolvidas no todo após o processo de organização” (PETRAGLIA, 1995, p. 52).

Loureiro (2004), por outro lado, tece críticas à vertente do holismo organicista que propõe uma integração do ser humano com a natureza ignorando a

mediação das relações históricas e sociais. Alerta, nesse sentido, para as implicações políticas dessa concepção quando desloca as inquietações ambientais e sociais da esfera pública para a esfera privada.

Analisa ainda como essa concepção organicista tende a ocultar os conflitos e a despolitizar o conteúdo dos programas de EA:

“Em termos de Educação Ambiental, focalizam a “ecologização” da pedagogia, priorizando as relações ecossistêmicas a partir de conceitos estruturantes da ecologia, num enfoque biologizante que dilui o entendimento do modo como as sociedades se definem, o indivíduo e a cultura a definem e são definidos por esta, e a capacidade de atuarmos coletivamente” (LOUREIRO, 2004, p. 106).

Sinteticamente, minha reflexão objetivou problematizar as perspectivas fragmentárias e reducionistas implícitas nas diversas concepções/tendências e práticas de EA e explorar a possibilidade de analisá-las e de intervir sobre elas a partir de uma ótica de complexidade aberta à incorporação da multiplicidade de dimensões que estruturam o fenômeno ambiental contemporâneo. Esse modo de análise não precisa necessariamente inventar alguma coisa, mas aproveitar a melhor contribuição oferecida por cada uma das tendências de EA, colocá-las em diálogo e articulá-las na construção de uma nova proposta de análise complexa e multidimensional.

Compreendo que a complexidade dos problemas contemporâneos - entre os quais a questão ambiental e a educação ambiental são exemplos ilustrativos - não encontra respostas satisfatórias em análises unidimensionais, deterministas e fechadas. Requer, ao contrário, uma atitude de abertura, flexibilidade e máxima inclusividade para incorporar a incerteza e a intercomunicabilidade entre todos os aspectos da realidade. A observação da questão ambiental revela uma multiplicidade de aspectos envolvidos e interconexos em sua constituição. Além dos evidentes componentes bioecológicos destacam-se outros tantos componentes físicos, geográficos, econômicos, sociais, políticos, históricos, culturais, éticos, tecnológicos, pedagógicos jurídicos e epistemológicos que se interrelacionam numa tessitura multidimensional. Necessário, portanto, utilizar interpretações e métodos complexos de análise e de intervenção para responder a desafios dessa natureza.

No caso da EA, muitos dos elementos necessários a uma análise complexa se encontram dispersos nas contribuições adiantadas pelas tendências conservacionista, socioambientalista, culturalista e integradora. Cabe, portanto, promover o diálogo e a articulação entre as diversas perspectivas teórico-conceituais, epistemológicas, metodológicas, pedagógicas, culturais e políticas presentes nas tendências mencionadas na busca de olhares e leituras mais amplas e capazes de enfrentar os desafios e as limitações que atualmente funcionam como obstáculos ao amadurecimento e à expansão do campo da EA.

E, nesse sentido poderíamos perguntar, o que representa o avanço e a maturidade do campo? De certo não é uma resposta fácil nem singular, dada a

grande diversidade de valores, objetivos e interesses que dividem o campo. Mas, se concordarmos, que o campo da EA surgiu para contribuir no enfrentamento da crise ambiental e que, como vimos, a crise ambiental é indissociável da vida social, cultural e política, podemos dizer que o avanço do campo se realiza através da implementação de mudanças ambientais, econômicas, culturais, sociais e políticas. Ou seja, o amadurecimento do campo da EA está associado à construção de uma sociedade verdadeiramente sustentável que incorpore toda as dimensões de mudança mencionadas.

Guimarães (1998) define esse projeto de sustentabilidade como aquele em que os seres humanos constituem o centro e a razão de ser do processo de desenvolvimento. Para ele:

“O novo estilo de desenvolvimento que se quer seja ambientalmente sustentável no acesso e uso dos recursos naturais e na preservação da biodiversidade; que seja socialmente sustentável na redução da pobreza e das desigualdades sociais e que promova a justiça e a equidade; que seja culturalmente sustentável na preservação da diversidade em seu sentido mais amplo, isto é, a preservação de valores, práticas e símbolos de identidade que determinam a integração nacional através dos tempos; e que seja politicamente sustentável ao aprofundar a democracia e garantir o acesso de participação de todos na tomada de decisões públicas, este novo estilo de desenvolvimento tem como norte uma nova ética de crescimento, uma ética na qual os objetivos econômicos de progresso se subordinam às leis de funcionamento dos sistemas naturais e aos critérios de respeito à dignidade humana e de melhoria da qualidade de vida das pessoas” (GUIMARÃES, 1998, p. 10, tradução nossa).

Naturalmente que há nessa definição elementos de utopia, mas creio como Sposati (2001) e Santos (2000) que chegamos a uma configuração histórico-social crítica onde não é possível reduzir o real ao que existe. Ao contrário, necessita-se enxergar possibilidades outras para além do que existe. Para Santos o pensamento moderno, a sociedade da regulação e o consenso neoliberal descredibilizaram as possibilidades alternativas de sociabilidade, reduzindo ou fechando os horizontes sociais e as vias de emancipação. Diante desse contexto pragmático e sombrio coloca-se o recurso à utopia como instrumento possível de reinvenção e construção do futuro. Em sua palavras:

“O único caminho para pensar o futuro parece ser a utopia. E por utopia entendo a exploração, através da imaginação, de novas possibilidades humanas e novas formas de vontade, e a oposição da imaginação à necessidade do que existe, só porque existe, em nome de algo radicalmente melhor por que vale a pena lutar e a que a humanidade tem direito” (SANTOS, 2000, p. 331-332).

Complementa sua reflexão sobre a construção utópica dizendo que ela exige, por um lado, que se identifique novos caminhos emancipatórios alternativos e, sobretudo, reinvente uma subjetividade individual e coletiva com capacidade e vontade de percorrê-los (SANTOS, 2000).

Como Santos, Karl Manheim (1976) e Ernst Bloch (apud Munster, 1993), a partir de perspectivas diferenciadas, têm contribuído com interpretações de utopia diferentes do sentido abstrato clássico que a define como a idealização

irrealizável ou a fantasia delirante. Trabalham, ao contrário, com uma concepção de “utopia concreta”, ancorada no presente e orientada para a antecipação e proposição do futuro. Dessa concepção concreta de utopia destacam-se duas significações relevantes à formulação de uma proposta pedagógica dirigida à mudança social.

A primeira delas concebe a utopia como crítica, inconformismo e denúncia do presente, de suas ausências, carências, contradições e possibilidades não realizadas na ordem social existente.

A outra significação parte dessa crítica para a exploração e formulação de novas possibilidades humanas e de projetos alternativos de organização social potencialmente realizáveis em uma dada ordem constituída, contribuindo dessa maneira para sua transformação (LIMA, 2004).

Retomando a reflexão sobre a possibilidade de constituir um olhar complexo sobre o campo da EA, sugiro que ao invés de simplesmente rejeitar as concepções e práticas diferentes daquelas que preferimos podemos assumir uma atitude de abertura, de crítica e de escuta para perceber em que pontos as diferenças propostas pelos outros interlocutores podem ampliar a compreensão que temos da realidade e o instrumental que atualmente dispomos para agir sobre ela.

É compreensível que a diversidade de concepções e perspectivas de análise sobre a EA correspondem a uma diversidade de visões de mundo, de valores, de interesses e ideologias pertencentes aos diversos atores sociais que dividem o campo. Se isso é verdade, é previsível que haja pessoas e grupos que estão convictos de seus pontos de vista e que continuam achando que a sua concepção de EA conservacionista, socioambientalista, culturalista, integradora ou alguma outra possível ainda é aquela que melhor define os problemas e soluções que se colocam na relação entre a sociedade, a educação e o meio ambiente.

Além disso, pode acontecer de os defensores das diversas tendências perceberem conflitos intransponíveis entre as diferentes concepções e práticas de EA. É, por exemplo, possível que determinado educador reconheça a necessidade de mudanças ético-valorativas no plano da vida individual, mas julgue dispensável a busca de mudanças no plano social, ou ainda que admita a necessidade de mudanças sociais, mas em sentidos e intensidades diferentes de um outro educador. Nesse caso que sejam mantidas as diferenças, já que não se trata de aplainar diferenças, mas de pô-las em contato, em interação.

Deixo claro que a proposta de construção de uma análise complexa para a EA não pretende uniformizar as consciências ou eliminar a diversidade de pontos de vista e de interpretações. Ao contrário, reconheço na diversidade e na liberdade de ser diferente uma das principais riquezas da existência - tanto humana quanto não-humana -, conquista cultural de certas configurações históricas e de todas

as filosofias, de alguma forma, comprometidas com a emancipação e a preservação da vida.

Vimos no debate da educação ambiental que a incorporação da diversidade é um dos desafios dos novos tempos. Sposati (2001) concorda que essa possibilidade da diferença e a tolerância com a diferença são componentes fundamentais da vida contemporânea. Por isso sugere como Santos (2000), nesse contexto incerto de transição paradigmática, o plural de movimentos e de utopias. Sobre isso afirma:

“Compartilho dessa idéia de que um novo paradigma não pode ser homogeneizador; ele deve ter exatamente a capacidade de incorporar a diversidade, e, ao fazer isso, construir a unidade na diversidade. Aqui reside um grande desafio para um projeto de ressignificação paradigmática como este, que se propõe à defesa da vida e do meio ambiente” (SPOSATI, 2001, p. 14-15).

O que estou a propor é o diálogo aberto e voluntário, a escuta do outro e a busca coletiva, democrática e participativa de caminhos e de respostas que atendam, em maior profundidade, às perguntas e aos problemas que vivenciamos social e individualmente. Trata-se da necessidade de um exercício de comunicação livre e democrática, de trocas de experiências e de negociação das discordâncias em torno da construção dos consensos possíveis que enriqueçam e façam avançar o campo.

Essa experiência de construção coletiva começa e coloca de saída o desafio do debate e da prática interdisciplinar, do diálogo entre os saberes científico, popular, mítico, filosófico, artístico e religioso e da convivência democrática entre diferentes indivíduos, atores, grupos e instituições sociais.

Como processo de construção, nos moldes da razão comunicativa habermasiana, recupera a dimensão do entendimento intersubjetivo como possibilidade alternativa às formas de sociabilidade não-democráticas e à violência. Pode, nesse sentido, ser um caminho de defesa e de fortalecimento da educação como componente essencial do que Habermas chamou de “Mundo da vida”, ou seja, aquelas esferas de socialização, reprodução cultural e integração social regidas pela razão e pelo poder da comunicação (ARAGÃO, 2002). No dizer do autor:

“Essas áreas de tradição cultural – *integração social através de valores e normas, educação, socialização de futuras gerações* – são ontologicamente falando, mantidas juntas, por sua própria natureza, pelo medium do comportamento comunicativo. Uma vez que os media orientadores, tais como dinheiro e poder, penetrem nessas áreas, por exemplo, redefinindo as relações em termos de consumo, ou burocratizando as condições de vida, então é muito mais do que um ataque sobre as tradições. As fundações de um mundo da vida que já está racionalizado estão ameaçadas” (HABERMAS, 1981, p. 22).

Assim, parece-me que o diálogo, a tolerância e uma “atitude aprendiz” aberta à inovação são fundamentos básicos necessários ao exercício de uma proposta de análise complexa e multidimensional para a EA. Outros ingredientes

certamente serão acrescentados a esse processo, mas, de qualquer modo, sem uma base flexível e democrática o processo de amadurecimento do campo da EA não poderá prosperar.

“Nós devemos ser a mudança que desejamos ver no mundo”

Mohandas K. Gandhi.

5. CONCLUSÃO

Me incluo entre aqueles que consideram a construção de conhecimento como um processo sempre aproximativo e inacabado sendo assim, impossível falar-se de conclusões definitivas e fechadas. Trabalhamos, ao contrário, com resultados provisórios e relativos, abertos à dinâmica histórica, à diversidade interpretativa e às incertezas inerentes à realidade.

Tendo essa consideração em vista, pode-se dizer que o presente trabalho orientou-se pelo objetivo de interpretar, compreensivamente, a formação e a dinâmica do campo da educação ambiental que emergiu no Brasil em torno da década de 70 do século passado. Desenvolveu, nesse sentido, um roteiro que analisou as condições históricas e culturais de surgimento desse novo campo de saber e de atividade, deteve-se sobre o seu desenvolvimento multidimensional, explorando algumas de suas principais nuances e procurou discutir as possibilidades e os desafios que se colocam na atualidade para a sua expansão e consolidação.

A análise permitiu confirmar as principais suposições levantadas nos momentos de exploração e de desenvolvimento da pesquisa, esclarecer e detalhar a dinâmica de certos processos ainda mal compreendidos e aprofundar a compreensão sobre os limites e possibilidades que o campo experimenta – que estão expressos nos terceiro capítulo - através do diálogo entre a observação da realidade do campo propriamente dita, a literatura crítica que o problematiza e a interpretação dos analistas entrevistados na pesquisa de campo.

Entre as suposições referidas, está, por exemplo, a de que o campo da educação ambiental se constitui como um campo diversificado, político e conflituoso orientado por uma multiplicidade de concepções político-pedagógicas, éticas e culturais que disputavam entre si a hegemonia do campo e o poder de orientá-lo segundo suas concepções e interesses.

Uma outra suposição percebia a ocorrência predominante de explicações conservacionistas e/ou técnicas para o fenômeno ambiental que reduziam a complexidade envolvida nesta problemática e, por conseguinte, favoreciam a despolitização do debate e uma orientação conservadora no interior do campo que dificultava a superação dos problemas socioambientais vivenciados.

Percebia-se igualmente, a tendência freqüente a compreender a questão ambiental e as pedagogias a ela dirigidas de uma maneira excessivamente dicotômica, que utilizava explicações excludentes fundadas em argumentos ecológicos “ou” políticos, técnicos “ou” éticos, individualistas “ou” coletivistas, com ênfase no consumo “ou” na produção, entre outras dicotomias possíveis em detrimento de outras explicações includentes preocupadas em integrar isto “e” aquilo.

A pesquisa pôde também se debruçar sobre processos ainda pouco explorados como a questão da diferenciação interna das principais tendências que compõe o campo e a compreensão dos condicionantes simbólicos e históricos que influenciaram a dinâmica discursiva do campo e a formação das hegemonias que presidiram o campo da educação ambiental em sua constituição.

Nesse sentido, procurou-se compreender a formação de uma hegemonia de base conservacionista, que definiu o campo em seus primórdios, e de como, gradualmente, a crítica e o discurso socioambientalista se introduziram no debate do campo passando a disputar a hegemonia orientada pelos argumentos conservacionistas.

No decorrer da pesquisa buscou-se resgatar os antecedentes históricos que permitiram o surgimento do campo para observar como as ameaças militares, econômicas, políticas e tecnológicas que atingiam o ambiente resultaram na formação de uma consciência ambiental atenta à gravidade dos riscos produzidos socialmente que se desdobrou em debate público e em um movimento social ambientalista de grandes repercussões.

Foram também exploradas as principais dificuldades e possibilidades com que o campo se defronta na atualidade. Nesse sentido, foi possível observar que o campo avançou significativamente em muitas direções. Constatou-se, por um lado, o crescimento quantitativo no número de pessoas participantes, de grupos, de iniciativas e instituições envolvidas em suas atividades. Por outro lado, houve também um crescimento qualitativo observável na complexificação dos debates, da produção teórico-metodológica e das experiências pedagógicas, embora isso não signifique a ausência de limites.

Foi também possível observar algumas aproximações entre as lutas ambientais e sociais, entre a educação ambiental e a educação e entre as escolas e as comunidades; o surgimento de novos cursos de formação juntamente com um mercado de trabalho voltado para a área e a multiplicação e o fortalecimento das redes.

Entre os problemas apontados verificamos a ainda muito presente restrição de recursos financeiros; a tendência pragmática e instrumental da educação ambiental empresarial; a persistência de uma fragilidade teórico-metodológica, não obstante os avanços já conquistados; a carência de instrumentos confiáveis de avaliação das atividades realizadas; as dificuldades de inserção efetiva da educação ambiental nos currículos das escolas formais; a necessidade de políticas públicas consistentes e contínuas e a necessidade de problematizar e de gerir os conflitos presentes nas relações entre a educação, a sociedade e o ambiente.

Diante disso pode-se concluir, embora provisoriamente, que o campo da educação ambiental cresceu e se diversificou significativamente nas décadas

recentes, embora se defronte ainda com desafios importantes ao seu desenvolvimento, que vão depender da criatividade e da capacidade dos educadores ambientais para realizar transformações que nos aproximem progressivamente de uma sustentabilidade complexa e de relações integradoras e mais emancipadas dos indivíduos consigo mesmos, com a sociedade no qual estão inseridos e com a natureza abrangente.

Compreendo, em concordância com Boaventura Santos (2000), que vivemos tempos de transição paradigmática que coloca-nos o desafio de realizar duas tarefas fundamentais: a primeira delas envolve a reinvenção de caminhos emancipatórios e a seguinte a criação de uma subjetividade motivada para percorrê-los. No contexto de incerteza contemporânea e de crises múltiplas esta parece uma oportunidade promissora para todos aqueles que não vêm no conformismo uma resposta político-existencial satisfatória. O mesmo Boaventura Santos (1995) relembra Walter Benjamin para dizer que hoje “a verdadeira crise, é continuar tudo como está” (BENJAMIN apud SANTOS, 1995, p. 45).

6. REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

ARAGÃO, Lucia. **Habermas: filósofo e sociólogo do nosso tempo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002.

AVRITZER, Leonardo. Além da dicotomia Estado/Mercado: Habermas, Cohen e Arato. **Novos Estudos Cebrap**, São Paulo, n. 36, p. 213-22, 1993.

BECK, Ulrich. **Risk Society**. Beverly Hills: Sage, 1992.

_____. A reinvenção da política: rumo a uma teoria da modernização reflexiva. In: _____; GIDDENS, A.; LASH, S. **Modernização reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna**. São Paulo: UNESP, 1997. p. 11-71.

_____. **O que é globalização? Equívocos do globalismo: respostas à globalização**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

BLOWERS, Andrew. Environmental policy: ecological modernization or the risk society? **Urban studies**, UK, v. 34, n. 5-6, p. 845-871, 1997.

BODEI, Remo. **A filosofia do século XX**. São Paulo: EDUSC/Fundação Veritas, 2000, 288 p.

BONNEWITZ, Patrice. **Primeiras lições sobre a sociologia de P. Bourdieu**. Petrópolis: Vozes, 2003.

BOURDIEU, Pierre. **Leçon sur la leçon**. Paris: Minuit, 1982.

_____. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

_____; PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRANCO, Samuel Murgel. **O meio ambiente em debate**. São Paulo: Moderna, 1997.

BRASIL. Comissão Interministerial para preparação da Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente, CIMA. **O desafio do desenvolvimento sustentável**. Brasília: Secretaria de Imprensa da Presidência da República, 1991.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente, MMA. Ministério da Educação e Cultura, MEC. **Conferência Nacional de Educação Ambiental**. Brasília, DF, 1997.

BRASIL. Lei nº 9.796 de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 28 de abril de 1999.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente, MMA. Ministério da Educação e Cultura, MEC. **Conferência Nacional de Educação Ambiental**. Brasília, DF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura, MEC. **A implantação da educação ambiental no Brasil**. Brasília: COEA/MEC, 1998.

BRÜGGER, P. **Educação ou adestramento ambiental?** Santa Catarina: Letras Contemporâneas, 1994.

CARDOSO, Ruth Corrêa Leite. A trajetória dos movimentos sociais. In: DAGNINO, Evelina (org). **Os anos 90: política e sociedade no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 81-90.

CARSON, Rachel. **A primavera silenciosa**. Barcelona: Grijalbo, 1980.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Territorialidades em luta: uma análise dos discursos ecológicos. **Série Registros**, São Paulo n. 9, p. 1-56, 1991.

_____. Movimentos sociais e políticas de meio ambiente. A educação ambiental aonde fica? In: FÓRUM DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 3, 1995, São Paulo. **Cadernos...** São Paulo: Gaia, 1995. p. 58-62.

_____. As transformações na cultura e o debate ecológico: desafios políticos para a educação ambiental. In: NOAL, F. O.; REIGOTA, M.; BARCELOS, V. H. L. **Tendências da educação ambiental brasileira**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1998. p. 113-126.

_____. A questão ambiental e a emergência de um campo de ação político-pedagógica. In: LOUREIRO, C. F. (org). **Sociedade e meio ambiente: a educação ambiental em debate**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 53-65.

_____. **A invenção ecológica: narrativas e trajetórias da educação ambiental no Brasil**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2001.

_____. Qual educação ambiental?: elementos para um debate sobre educação ambiental popular e extensão rural. In: SIMPÓSIO SUL BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 1, 2002, Erechim. **Anais...** Erechim: EdIFAPES, 2002.

p. 83-90.

_____. **Estado da arte da educação ambiental em algumas regiões do Brasil.** REBEA, 2004. Fotocópia, não paginado.

CARVALHO, Luiz Marcelo de; SANTANA, Luiz Carlos; CAVALARI, Rosa Maria Feiteiro. Concepções de educação e de educação ambiental nos trabalhos do I EPEA. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 2, 2003, São Carlos. Fotocópia, não paginado.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade.** São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CORCUFF, Philippe. **As novas sociologias:** construções da realidade social. Bauru: EDUSC, 2001.

COHEN, Jean; ARATO, Andrew. Politics and reconstruction of the concept of civil society. In: HONNETH, A. et al. **Zwischenbetrachtungen im Prozeß der Aufklärung.** Frankfurt: Suhrkamp, 1989.

_____. **Civil society and political theory.** Cambridge: MIT Press, 1992.

COSTA, Sérgio. Esfera pública, redescoberta da sociedade civil e novos movimentos sociais no Brasil: uma abordagem tentativa. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, n. 38, p. 38-52, 1994.

COSTA, Larissa; MARTINHO, Cássio. **Redes:** uma introdução às dinâmicas da conectividade e da auto-organização. Brasília: WWF/Brasil, 2003.

CRESPO, Samyra. Educar para a sustentabilidade: a educação ambiental no programa da agenda 21. In: NOAL, F. O; REIGOTA, M.; BARCELOS, V.H.L. **Tendências da educação ambiental brasileira.** Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1998. p. 211-225.

DEMO, Pedro. **Introdução à metodologia da ciência.** São Paulo: Atlas, 1987.

_____. **Participação é conquista:** noções de política social participativa. São Paulo: Cortez, 1999.

DIAS, Genebaldo Freire. Os quinze anos da educação ambiental no Brasil: um depoimento. **Em Aberto**, Brasília, n. 49, jan./mar., 1991.

_____. **Educação ambiental, princípios e práticas.** São Paulo: Gaia, 1993.

DICKENS, Peter. **Reconstructing nature**: alienation, emancipation and the division of labour. London: Routledge, 1996.

DRYSEK, Jonh S. **The politics of the earth**: environmental discourses. Oxford, UK: Oxford University Press, 1997.

DURHAM, Eunice. Movimentos sociais: a construção da cidadania. **Novos estudos CEBRAP**, São Paulo, n.10, p. 24-30, 1984.

ECKERSLEY, Robyn. **Environmentalism and political theory**: toward an ecocentric approach. New York: State University of New York Press, 1992.

EHRlich, Paul. **The population bomb**. New York: Ballantine Books, 1968.

FERREIRA, Lúcia da Costa. Os ambientalistas, os direitos sociais e o universo da cidadania. In: FERREIRA, Leila; VIOLA, Eduardo (orgs.) **Incertezas de sustentabilidade na globalização**. Campinas: Editora da Unicamp, 1996. p. 241-77.

_____. Conflitos sociais contemporâneos: considerações sobre o ambientalismo brasileiro. **Ambiente & Sociedade**, Campinas, n. 5, 2º semestre, 35-54, 1999.

FRANCK, André Gunder; FUENTES, Marta. Dez teses acerca dos movimentos sociais. **Lua Nova**, São Paulo, n.17, jun.1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

GIDDENS, Anthony. **As conseqüências da modernidade**. São Paulo: UNESP, 1991.

_____. **A terceira via**: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia. Rio de Janeiro: Record, 1999.

_____. **Mundo em descontrole**: o que a globalização está fazendo de nós. Rio de Janeiro: Record, 2000.

GIULIANI, Gian Mario. Sociologia e ecologia: um diálogo reconstruído. **Revista Dados**, Rio de Janeiro, v. 41, n. 1, 1998.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. **Os (des)caminhos do meio ambiente**. São Paulo: Contexto, 1989.

GRÜN, Mauro. **Ética e educação ambiental**: a conexão necessária. Campinas: Papyrus, 1996.

GRUPO de Estudos sobre a Construção Democrática. Dossiê: os movimentos sociais e a construção democrática. **Idéias**, Campinas, ano 5, (2)/6 (1)., 1998/1999. p. 7-122.

GUIMARÃES, Roberto P. A assimetria dos interesses compartilhados: América Latina e a agenda global do meio ambiente. In: LEIS, Héctor R. (org.). **Ecologia e política mundial**. Rio de Janeiro: FASE/VOZES, 1991.

_____. O desafio político do desenvolvimento sustentado. **Lua Nova**, São Paulo, n. 35, p.113-136, 1995.

_____. Modernidad, medio ambiente y ética: um nuevo paradigma de desarrollo. **Ambiente & Sociedade**, Campinas, ano I, n. 2, p. 5-24, 1º semestre 1998.

HABERMAS, Jürgen. **The theory of communicative action**. Boston: Beacon Press, 1981.
v. 1.

_____. New Social Movements. **Telos**, St Louis, n. 49, p. 33-37, 1981.

HANNIGAN, John A. **Environmental Sociology**: a social constructionist perspective. London: Routledge, 1997.

HARDIN, Garrett. The tragedy of the commons. **Science**, Washington, n.162, p. 1242-1248, dez., 1968.

HERCULANO, Selene Carvalho. Do desenvolvimento (in)sustentável à sociedade feliz. In: GOLDENBERG, M. (org.). **Ecologia, ciência e política**. Rio de Janeiro: Revan, 1992.
p. 9-48.

HOGAN, Daniel Joseph. Pobreza, poluição e prioridades: considerações sobre o meio ambiente e cidadania. **Textos Didáticos**, Campinas, n. 3, 17 p., jan., 1994.

HUBER, J. **Quem deve mudar todas as coisas**: as alternativas do movimento alternativo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**. Petrópolis: Vozes, 1973.

INGLEHART, Ronald. **The silent revolution**. Princeton: Princeton University Press, 1977.

JACOBI, Pedro. Meio ambiente e redes sociais: dimensões intersetoriais e complexidade na articulação de práticas coletivas. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 34, n.6, p.131-58, nov./dez., 2000.

JICKLING, Bob. Why I don't want my children to be educated for sustainable development. **The Journal of Environmental Education**, Washington DC, v. 23, n. 4, p. 5-8, 1992.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. Educação para a gestão ambiental. In: LOUREIRO, C. F. (org). **Sociedade e meio ambiente: a educação ambiental em debate**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 87-155.

_____. Como desenvolver uma consciência ecológica ? In: TAMAIO, I.; SINICCO, S. (coords.). **Educador ambiental: 6 anos de experiências e debates**. São Paulo: WWF Brasil, 2000[b]. p.95-99.

_____. **A natureza da ideologia e a ideologia da natureza: elementos para uma sociologia da educação ambiental**, 2003. 110 p. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

LEFF, Enrique. **Ecologia, capital e cultura: racionalidade ambiental, democracia participativa e desenvolvimento sustentável**. Blumenau: Ed da FURB, 2000.

_____. **Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder**. Petrópolis: Vozes, 2001.

LEIS, Héctor Ricardo. **A modernidade insustentável: as críticas do ambientalismo à sociedade contemporânea**. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. **O labirinto: ensaios sobre ambientalismo e globalização**. São Paulo: Gaia/ Fundação Universidade de Blumenau, 1996.

LEONARDI, Maria Lúcia de Azevedo. A educação ambiental como um dos instrumentos de superação da insustentabilidade da sociedade atual. In: CAVALCANTI, Clóvis (org.). **Meio ambiente, desenvolvimento sustentável e políticas públicas**. São Paulo: Cortez / Fundação Joaquim Nabuco, 1997. p. 391-408.

LIMA, Gustavo .F.da Costa. O debate da sustentabilidade na sociedade insustentável. **Revista Política & Trabalho**, João Pessoa, n.13, p. 201-222, set. 1997.

_____. Crise ambiental, educação e cidadania. In: LAYRARGUES, P.

P.; Castro, R. S.; LOUREIRO, C. F. B. (orgs.) **Educação ambiental**: repensando o espaço da cidadania. São Paulo: Cortez, 2002. p.109-141.

_____. Questão ambiental e educação: contribuições para o debate. **Ambiente & Sociedade**, Campinas, ano II, n. 5, p. 135-153, 2º semestre de 1999.

_____. O discurso da sustentabilidade e suas implicações para a educação. **Ambiente & Sociedade**, Campinas, v. 6, n. 2, jul./dez. 2003.

_____. Educação, emancipação e sustentabilidade: em defesa de uma pedagogia libertadora para a educação ambiental. In: LAYRARGUES, P. P. **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004. p. 85-111.

LIMA, Gustavo F. da Costa; PORTILHO, Fátima. A sociologia ambiental no contexto acadêmico norte-americano: formação, dilemas e perspectivas. **Teoria e Sociedade**, Belo Horizonte n. 7, p. 241-276, jun. 2001.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. **Trajetória e fundamentos da educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2004.

LOUREIRO, Maria Rita; PACHECO, Regina Silvia. Formação e consolidação do campo ambiental no Brasil: consensos e disputas (1972- 92). **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 4, p. 137-53, out./dez. 1995 .

MAIMON, Dália. Política ambiental no Brasil. In: MAIMON, D. (coord). **Ecologia e Desenvolvimento**. Rio de Janeiro: APED, 1992. p. 59-76.

MANHEIM, Karl. **Ideologia e utopia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

MANSOLT, Sicco et al. **Ecologia**: caso de vida ou de morte. Lisboa: Moraes, 1973.

MARTELL, Luke. **Ecology and society**. Oxford: Blackwell Publishers, 1994.

MARTÍNEZ ALIER, Juan. **Da economia ecológica ao ecologismo popular**. Blumenau: Ed. da FURB, 1998.

McCORMICK, John. **Rumo ao paraíso**: a história do movimento ambientalista. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1992.

MEADOWS, D. H. et al. **Limites do crescimento**. São Paulo: Perspectiva, 1973.

MILTON, Kay. Introduction: Environmentalism and anthropology. In: MILTON, K. (ed.) **Environmentalism**: the view from anthropology. New York: Routledge, 1993. p. 1-17.

MINC, Carlos. **Ecologia e cidadania**. São Paulo: Moderna, 1997.

MORIN, Edgar (org). **O problema epistemológico da complexidade**. Portugal: Publicações Europa-América, 1996.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez/UNESCO, 1999/2000.

_____. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MUNSTER, Arno. **Ernst Bloch**: filosofia da práxis e utopia concreta. São Paulo: UNESP, 1993.

NOBRE, Marcos. O desenvolvimento sustentável no contexto pós-Rio-92: tendências atuais. In: NOBRE, Marcos; AMAZONAS, Maurício de Carvalho (orgs.). **Desenvolvimento sustentável**: a institucionalização de um conceito. Brasília: Ed. IBAMA, 2002. p. 21-106.

OFFE, Claus. New social movements: challenging the boundaries of institutional politics. *Social Research*, v. 52, nº.4, p. 817-868, 1985.

ONU. Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, CMMAD. **Nosso futuro comum**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1988.

O'RIORDAN, Timothy. **Environmentalism**. London: Pion Limited, 1981.

ORLANDI, Eni Puccinelli. O discurso da educação ambiental. In: TRAJBER, Rachel; MANZOCHI, Lúcia Helena (coords.). **Avaliando a educação ambiental no Brasil**: materiais impressos. São Paulo: Gaia, 1996. p. 37-58.

ORTIZ, Renato (org.). **Pierre Bourdieu**: sociologia. São Paulo: Ática, 1983.

PÁDUA, José Augusto . O nascimento da política verde no Brasil: fatores exógenos e endógenos. In: LEIS, Héctor R.(org.) **Ecologia e política mundial**. Rio de Janeiro: FASE/VOZES, 1991. p. 135-161.

PAEHLKE, Robert C. **Environmentalism and the future of progressive politics**. New Haven: Yale University Press, 1989.

PENTEADO, Heloísa Dupas. **Meio ambiente e formação de professores**. São Paulo: Cortez, 1994.

PEPPER, David. **Modern environmentalism**: an introduction. London: Routledge, 1997.

PETRAGLIA, Izabel Cristina. **Edgar Morin: a educação e a complexidade do ser e do saber**. Petrópolis: Vozes, 1995.

REIGOTA, Marcos. **Meio ambiente e representação social**. São Paulo: Cortez, 1995.

REIGOTA, Marcos. Educação ambiental: fragmentos de sua história no Brasil. In: NOAL, F. O; REIGOTA, M.; BARCELOS, V. H. L. **Tendências da educação ambiental brasileira**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1998. p. 11-25.

REPEA. **Diagnóstico da EA no estado de São Paulo: fase I**, maio a novembro de 2003, Projeto Fortalecendo a REPEA. Fotocópia (no prelo), 2004. Não paginado.

RIBEIRO, Gustavo Lins. Ambientalismo e desenvolvimento sustentado: nova ideologia/utopia do desenvolvimento. **Revista de Antropologia**, São Paulo, n. 34, p. 59-101, 1991.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2004.

SAUVÉ, Lucie. "Educação ambiental e desenvolvimento sustentável: uma análise complexa". **Revista de Educação Pública**, Mato Grosso, v.6, n. 010, p. 72-103, jul./dez. 1997.

SENNET, R. **O declínio do homem público: as tiranias da intimidade**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

SINGER, Paul. **O que é economia**. São Paulo: Contexto, 2001.

SORRENTINO, Marcos. Educação ambiental, participação e organização de cidadãos. **Em Aberto**, Brasília, v.10. n. 49, p. 47-57, jan./mar.1991.

_____. Vinte anos de Tbilisi, cinco anos da Rio 92: a educação ambiental no Brasil. **Debates Socioambientais**. São Paulo, CEDEC, ano II, n. 7, p. 3-5, jun./jul./ago./set. 1997.

SORRENTINO, Marcos; PAGNOCCHESCHI, Bruno (coords.). Educação ambiental: experiências e perspectivas. **Série Documental: Relatos de Pesquisa**, n. 2c. Brasília:INEP/MEC, 1993.

SPOSATI, Aldaíza. Movimentos utópicos da contemporaneidade. In: SORRENTINO M. (coord). **Ambientalismo e participação na contemporaneidade**. São Paulo: EDUC/FAPESP, 2001. p. 11-37.

TANNER, R. T. **Educação ambiental**. São Paulo: Summus/EDUSP, 1978.

TAVOLARO, Sérgio Barreira de Faria. **Movimento ambientalista e modernidade**: sociabilidade, risco e moral. São Paulo: Annablume/ FAPESP, 2001.

TILBURY, Daniella. Environmental education for sustainability in Europe: philosophy into practice. **Environmental Education and Information**, Salford, UK, v. 16, n. 2, p.123-140, 1996.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Educação ambiental**: natureza, razão e história. Campinas: Autores Associados, 2004.

TRAJBER, Rachel; MANZOCHI, Lúcia Helena (coords.). **Avaliando a educação ambiental no Brasil**: materiais impressos. São Paulo: Gaia, 1996.

UNESCO. **Educação para um futuro sustentável**: uma visão transdisciplinar para uma ação compartilhada. Brasília: Ed. IBAMA, 1999.

UNGER, Nancy Mangabeira. **O encantamento do humano**: ecologia e espiritualidade. São Paulo: Edições Loyola, 1991.

VASCONCELOS, Eduardo Mourão. **Complexidade e pesquisa interdisciplinar**: epistemologia e metodologia operativa. Petrópolis: Vozes, 2002.

VIEIRA, Liszt. **Cidadania e globalização**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

VIOLA, Eduardo J. O movimento ecológico no Brasil (1974-1986): do Ambientalismo à Ecológica. In: PÁDUA, José Augusto (org). **Ecologia e política no Brasil**. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo/ IUPERJ, 1987. p. 63-109.

_____. O movimento ambientalista no Brasil (1971-1991): da denúncia e conscientização pública para a institucionalização e o desenvolvimento sustentável. In: GOLDENBERG, M. (org.). **Ecologia, ciência e política**. Rio de Janeiro: Revan, 1992. p. 49-75.

VIOLA, Eduardo J.; LEIS, Héctor R. A evolução das políticas ambientais no Brasil, 1971-1991: do bissetorialismo preservacionista para o multissetorialismo orientado para o desenvolvimento sustentável. In: HOGAN, D. J. ; VIEIRA, P. F. (orgs.) **Dilemas socioambientais e desenvolvimento sustentável**. Campinas: Editora da Unicamp, 1995.

p. 73-102.

_____. Desordem global da biosfera e a nova ordem internacional: o papel organizador do ecologismo. In: LEIS, H. R. (org.). **Ecologia e política mundial**. Rio de Janeiro: FASE/VOZES, 1991. p. 23-50.

WORSTER, Donald. **Nature's economy**. San Francisco: Sierra Club Books, 1977.

7. APÊNDICE

ROTEIRO ENTREVISTA

FORMAÇÃO E DINÂMICA DO CAMPO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO BRASIL: Emergência, identidades, desafios.

BLOCOS TEMÁTICOS

1. História da formação do campo da educação ambiental no Brasil;
2. Diferenciação e dinâmica histórico-política do campo;
3. A relação do campo da educação ambiental com campos correlatos;
4. Possibilidades e limites da EA;
5. Questões adicionais.

DADOS PESSOAIS

Nome:.....

Profissão:.....

Vínculo institucional/cargo:.....

.

.....

Endereço:.....

.....

Data da entrevista:.....

BLOCO 1 – História da formação do campo da EA no Brasil

1.1- Os problemas que justificaram o surgimento da EA no Brasil eram problemas relacionados à vida cotidiana ou a um motivo distante? (como a Amazônia, por exemplo).

1.2– Quais os principais grupos sociais que estiveram presentes na formação da EA no Brasil? E qual sua importância relativa? (ambientalistas militantes, biólogos, agentes estatais, educadores).

1.3– Na sua opinião, quais os valores políticos, éticos e culturais foram mais marcantes nesse momento de formação da EA no Brasil? (conservacionismo, justiça social, contracultura, qualidade de vida individual ou coletiva).

BLOCO 2 – Diferenciação e dinâmica histórica do campo da EA no Brasil

2.1 – Como você interpreta o desenvolvimento do campo da EA no Brasil nos últimos vinte anos? Você acha que houve muitas mudanças nesse período? Se sim, em que sentido?

2.2 – Partindo do reconhecimento de que a EA no Brasil compõe um campo diverso e plural, o que acha que são suas principais tendências diferenciadoras?(idéias ou valores éticos, pedagógicas, políticas ou culturais como, por exemplo, o conservacionismo, o socioambientalismo, a educação popular, a ecologia profunda, o neoliberalismo, o ecossocialismo).

2.3 – Quais no seu entender os principais debates, conflitos e consensos do campo ao longo de seu desenvolvimento?

2.4 – Quais têm sido os principais agentes de mudança internas ao campo da EA nesse período? Os agentes estatais, as ONGs e a sociedade civil, a comunidade de educadores, as universidades, as empresas?

2.5 - Considerando a diversidade do campo da EA no Brasil, qual, em sua opinião, o seu potencial de realizar mudanças individuais e sociais?

BLOCO 3 – A relação do campo da EA com campos correlatos

3.1 – Como você percebe a relação da EA com o ambientalismo? Quais suas principais semelhanças e diferenças?

3.2 – Como vê a relação entre a EA e o campo educacional?

3.3 – O que pensa do fato/estratégia da EA ter se organizado como uma nova área de atuação ao invés de ter se desenvolvido por dentro do campo educacional que seria uma outra opção?

BLOCO 4 – Possibilidades e limites da EA

4.1 – Como avalia hoje as realizações da EA? Acha que ela tem cumprido as expectativas que se criaram em torno dela?

4.2 – Na sua opinião, e considerando a diversidade de propostas que caracterizam o campo da EA, qual(is) tem sido sua(s) contribuição(ões) para a construção de uma sociedade sustentável?

4.3 – No seu entender, quais as principais dificuldades e possibilidades vividas pela EA no Brasil hoje?

BLOCO 5 – Questões adicionais

5.1– Como vê a relação entre os setores que orientam o campo – teóricos, formuladores de políticas, lideranças – e os setores de base-comunidades, escolas? Existe uma troca efetiva entre eles?

5.2– Na sua opinião como é possível abordar o impasse que estabelece entre uma EA que se propõe multi ou transdisciplinar e a estrutura disciplinar da escola? Como superar esse impasse para penetrar na escolaridade formal?

5.3– Você percebe a EA como um campo mais teórico, ligado à reflexão, ou mais prático?

5.4– Na sua compreensão, que métodos têm maior capacidade de produzir mudanças sociais e ambientais. Os que enfatizam as dimensões cognitivo-rationais, as dimensões emocionais ou outros?

5.5– Que características definem o perfil da identidade do educador ambiental, enquanto sujeito coletivo do campo?