

Carvalho, I. C. M. O 'ambiental' como valor substantivo: uma reflexão sobre a identidade da educação ambiental. In: Sauvé, L. Orellana, I. Sato, M. *Textos escolhidos em Educa o Ambiental: de uma América   outra*. Montreal, Publications ERE-UQAM, 2002, Tomo I, pp 85-90 (versão em português).

O "Ambiental" como valor substantivo: uma reflexão sobre a identidade da EA

Isabel Cristina de Moura Carvalho
Psicóloga e educadora

Resumo

O atributo "ambiental", longe de cumprir apenas uma fun o *adjetivante*, ao especificar uma educa o em particular, constitui um traço identitário da EA, marcando sua origem num contexto histórico determinado: os movimentos sociais ambientais e seu horizonte de crítica contracultural.   neste último sentido que o "ambiental" ganha uma fun o *substantiva*, ao demarcar o pertencimento desta educa o a uma tradi o ambiental e seu universo de valores, práticas e atores sociais. No debate recente sobre renomear esta prática educativa como educa o para o desenvolvimento sustentável (DS), o que parece estar em jogo   uma disputa entre um conceito de DS, construído no ambiente institucional e conciliatório do debate da ONU após 1989 e as raízes contraculturais da educa o ambiental, advindas do movimento ecológico. Este artigo analisa esta questão presente no debate internacional, tendo em vista a perspectiva da educa o ambiental no Brasil.

Objetivos gerais: Este artigo visa problematizar alguns aspectos em jogo na constru o de uma identidade político-pedagógica da EA. Para tanto, toma como situa o emblemática o atual debate sobre as preferências entre os conceitos de *educa o ambiental* ou *educa o para o desenvolvimento sustentável* como o mais apropriado para nomear as práticas educativas voltadas para o meio ambiente.

Palavras chave: campo ambiental, movimento ecológico, contracultura, desenvolvimento sustentável.

O "Ambiental" como valor substantivo: uma reflexão sobre a identidade da EA

Isabel Cristina de Moura Carvalho

1. O campo ambiental e a crítica contracultural à sociedade moderna e ao modelo de desenvolvimento

A EA é uma prática que, ao menos na América Latina e no Brasil em particular, se construiu em sintonia com a crítica social dos movimentos ecológicos, num contexto de difusão da temática ambiental na sociedade. Isto tem como consequência o pertencimento da EA a um campo social historicamente construído: o campo ambiental¹. Esta filiação, como veremos ao longo deste artigo, confere a EA uma tradição de crítica radical da sociedade — o que na esfera propriamente pedagógica se expressa como crítica a educação formal tradicional e a busca de uma nova forma de educar — que nada tem em comum com o contexto político e ideológico de modernização do ideário desenvolvimentista, onde é formulado o conceito de Desenvolvimento sustentável (DS). Substituir o atributo ambiental, designando em seu lugar uma educação para o DS, significa a perda de um atributo identitário e de uma tradição crítica para capitular diante do modelo contra o qual o ecologismo se insurge: ideologia do desenvolvimento e do *homo economicus* — mesmo que seja um desenvolvimento com uma face ambiental.

Por tudo isso, o atributo "ambiental" está longe de ser um qualificador neutro. Desde que os conceitos de natureza e meio ambiente abandonaram os limites da ciência ecológica e passaram a designar uma agenda de lutas sociais passaram a ser vistos não apenas como mais uma *questão* a ser equacionada pela lógica científica mas, sobretudo, como um *valor* crítico do modo de vida dominante, em torno da qual tem

se organizado um importante debate acerca de novos valores éticos, políticos e existenciais que deveriam reorientar a vida individual e coletiva.

É bom lembrar que, apesar de sua orientação crítica, este espaço argumentativo, está longe de configurar um campo discursivo e ideológico homogêneo. Ao contrário, tem sido palco de múltiplas interpretações que disputam os sentidos do "ambiental". Isto ocorre não apenas dentro do ideário ambientalista — vide o vasto leque de orientações que definem as clivagens no ambientalismo (materialismo, pós-materialismo, ecologia profunda, realismo/pragmatismo, fundamentalismo, socioambientalismo etc.) — mas também nas esferas do Estado e do mercado, onde surgem uma diversidade de formas e dispositivos de intervenção ambiental como, por exemplo, novas modalidades de áreas e recursos preservados (reservas extrativistas, reservas da biosfera etc.), a troca da dívida externa por natureza, as agendas sustentáveis, as condicionalidades ambientais, o ecoturismo, a certificação ambiental, a conversão tecnológica de processos produtivos etc.

No entanto, a despeito da heterogeneidade das orientações que constituem o campo ambiental este tem sua origem histórica e seu ideário fundador no movimento ecológico que se afirma pela crítica radical a sociedade capitalista industrial de consumo e ao modelo de desenvolvimento econômico das sociedades afluentes, no contexto contracultural dos anos 60. Na sua condição de filho da contracultura² o movimento ecológico integra o marco dos chamados movimentos socioculturais pós-sessantistas, ou ainda, um "macromovimento sociocultural" (Corazzi, 1994), observado entre as classes médias urbanas do Ocidente, a partir da década de 60, cuja direção de mudança aponta para a autonomia como valor central. Neste sentido, o pacifismo, o ecologismo e o movimento feminista são reconhecidamente os herdeiros diretos deste "macromovimento" e de seu traço distintivo: a crítica a sociedade dominante e a luta por autonomia e emancipação.

Os movimentos ecológicos, partícipes deste "espírito do tempo", contribuíram para levar a crítica ao capitalismo industrial à esfera pública, e promover um ideário emancipatório que poderia ser considerado como fundador da história política do campo ambiental. Este ideário, em que pese suas diferentes ênfases e interpretações, tem se constituído como uma espécie de metanarrativa ético-política com grande recursividade para as práticas ambientais educativas.

No plano internacional e também no Brasil, uma boa parte dos ecologistas em geral e dos educadores ambientais em particular tem num ethos contracultural — entendido em sentido amplo, seja como engajamento pessoal em movimentos contraculturais seja enquanto a adoção de valores contraculturais como orientadores de uma visão de mundo e estilo de vida — uma importante referência identitária. Verificamos a partir da análise de trajetórias de educadores ambientais que isto se dá tanto pela via de uma memória histórica do movimento ecológico, que tem seu momento de emergência e repercussão no contexto da onda contracultural, quanto pela via de uma memória pessoal geracional e intergeracional³.

Depois do período fundacional dos anos 60/70, nos anos 80/90 o ecologismo contracultural vai integrar-se ao conjunto dos chamados Novos Movimentos Sociais, caracterizados pelas demandas culturais de reconhecimento das identidades de gênero, etnia, idade e sexo, configurando uma nova cultura política entre os movimentos sociais.

Os anos 80 no Brasil foram os anos da "abertura" política, que se seguiram ao fim do regime militar, onde se destaca o movimento pelas "diretas já", em 1984. É uma década de esperança e crescimento dos movimentos sociais. Apostase na reconquista dos direitos civis e políticos usurpados pelo golpe militar, bem como no avanço dos direitos sociais, que deram o tom ao processo de elaboração da nova Constituição Brasileira de 1988. Os novos movimentos sociais e o movimento ambiental em particular reforçaram, nesse contexto de abertura e

"empowerment" da sociedade civil, a ampliação da esfera pública. Com a inclusão, no rol das lutas sociais, de uma série de "novos direitos" — direito ao meio ambiente, direito das mulheres, direito a livre escolha sexual, direito a informação, entre outros — estes movimentos instituem novas sociabilidades que reatualizam um ideário existencial e político de corte emancipatório e autonomista, em continuidade com a herança contracultural.

As práticas de EA no Brasil surgem principalmente a partir de meados dos anos 80, neste contexto de difusão da temática ambiental como um valor expresso em um novo marco dos direitos sociais, promovido pelos novos movimentos. Ainda de forma um pouco dispersa, é a partir desta década que educadores passam a se chamar "ambientais" e, num ritmo crescente organizam-se encontros estaduais nacionais, e mais recentemente latino-americanos, que poderiam ser vistos como espaços de construção de uma identidade social e profissional em torno das práticas educativas voltadas para o meio ambiente ⁴.

2. A EA como ação educativa do campo ambiental

Desta forma, a construção de uma prática educativa nomeada como Educação Ambiental e a identidade profissional de um educador ambiental a ela associada são desdobramentos que ganham sentido como parte da estruturação do campo ambiental e dos contextos políticos e culturais que este articula. A EA está profundamente marcada pelos limites e possibilidades, bem como pelas disputas internas e externas ao campo. É neste contexto de disputas que vão se delinear, as diferentes ênfases e compreensões acerca da problemática ambiental e, por conseguinte, dos conceitos, programas, análises pedagógicas e políticas voltadas a intervenção em EA. É neste contexto também que o debate sobre uma educação ambiental ou uma educação para o desenvolvimento sustentável se insere.

Reconhecer o pertencimento da EA ao campo ambiental, posicionando-a na esteira dos movimentos sociais e ecológicos mais que ao campo

institucional educativo estrito senso é, de certa forma, uma tomada de posição nesta disputa político-conceitual. A referência ao contexto histórico de onde surge este posicionamento é importante, pois como sabemos, esta experiência não é completamente generalizável. Em países como a Austrália e em parte nos EUA, por exemplo, a EA parece se constituir como uma ação pedagógica mais ligada a outras tradições como o conservacionismo, o manejo de áreas naturais e a educação formal. Contudo, no Brasil, no México⁵ e outros países da América Latina a EA mostra-se como uma prática que nasce e ganha força no contexto dos movimentos sociais e da difusão da temática ambiental na sociedade para em seguida ingressar e ser legitimada na esfera educativa institucional propriamente dita. Isto verifica-se, por exemplo, no Brasil, tanto no âmbito das políticas públicas e legislações sobre EA, como no circuito das publicações em EA (Trajber & Manzochi, 1996), onde a presença dos organismos e instituições governamentais de meio ambiente é maior e mais antiga do que as instâncias institucionais de educação.

Evidentemente que a EA, ao constituir-se enquanto prática educativa adentra o campo da educação e é da confluência entre o campo ambiental e algumas tradições educativas que vão surgir orientações específicas dentro da EA⁶. Contudo, esta interseção entre os campos ambiental e educativo, no caso da EA parece se dar mais como um movimento da sociedade para a educação, repercutindo no campo educativo os efeitos conquistados pela legitimidade da temática ambiental na sociedade. A educação — um campo social tipicamente aplicado, multidisciplinar e portanto altamente sensível as novas demandas e temáticas sociais — incorpora a preocupação ambiental em seu universo propriamente educacional, transformando-a em objetos da teoria e prática educativa⁷.

É, portanto, principalmente no contexto de uma política afirmativa das novas temáticas culturais e atores sociais que mais e mais

educadores tem, ao longo dos últimos anos, incorporado um ideário ecológico em sua prática educativa passando a chamar-se *educadores ambientais*.

3. Educação para o DS: a identidade ambiental em risco

Como já alertou Nietzsche (1983:19), "o direito de dar nomes vai tão longe que se pode considerar a própria origem da linguagem como um ato de autoridade". Assim, cabe explicitar o que está em jogo nesta disputa pela (re)nomeação, que põe em cheque o atributo "ambiental" e todos os sentidos históricos, políticos e identitários a ele associados.

O conceito de Desenvolvimento Sustentável que está tentando impor-se como nova face da educação em substituição ao "ambiental", é fruto do debate dos anos 90, e carrega as marcas de um contexto sociocultural muito diverso daquele que originou o atributo ambiental, como vimos tentando descrever neste artigo. Na década de 90, consolidam-se os processos de globalização econômica sob o signo de um capitalismo triunfante; deflagra-se a crise do Estado Nacional, do projeto de um Estado de bem estar e de uma visão de cidadania como garantia e expansão de direitos sociais. Os anos 90 colocam em xeque a revolução como horizonte⁸, instaurando uma crise no seio dos movimentos sociais, que perdem o papel protagonista que tiveram nas décadas anteriores. Nesta nova configuração social, o conflito tende a se diluir num grande e obscuro consenso.

Sob este pano de fundo a crítica ambiental tende a perder sua radicalidade embora as práticas ambientais continuem a ser difundidas e a crescer em importância, tornando-se objeto da disputa simbólica por novos atores e projetos sociais. Principalmente com a realização da Conferência da ONU sobre Meio ambiente e desenvolvimento, em 1992 (ECO-92)⁹, o que era uma temática específica dos movimentos ecológicos foi internalizada de diferentes maneiras tanto por outros movimentos sociais (movimento de mulheres, movimentos populares, sindicais etc.) e

Organizações Não-Governamentais - ONGs¹⁰; quanto por outros campos e atores sociais.

É neste novo contexto sociocultural dos anos 90, de ampliação da disputa política pelos sentidos do "ambiental" que nasce o conceito de Desenvolvimento Sustentável (Comissão Brundtland, 1989) e, posteriormente, a proposta de uma educação para o DS — principalmente defendida pela UNESCO, a partir de 1994. Nesta década, de grande complexificação do campo ambiental podemos notar ao mesmo tempo o fortalecimento institucional da EA mas também um recuo do ideário de transformação da sociedade.

Neste ambiente, fortalecem-se as propostas diplomáticas e conciliatórias das grandes conferências e acordos internacionais contra uma tradição ambiental de crítica radical a sociedade. O próprio conceito de DS é um exemplo disto, trazendo em sua origem o projeto de conciliar a sustentabilidade ambiental com o crescimento econômico, sem rupturas com a ideologia do desenvolvimento. Esta noção de sustentabilidade significa o fortalecimento do modelo de desenvolvimento, na medida em que o moderniza e busca atenuar sua face predatória tornando-o mais palatável através de uma certa "ambientalização". Como já analisamos em trabalho anterior as tentativas de corrigir o modelo desenvolvimentista incorporando as externalidades ambientais, por exemplo, deixa intacto sua lógica central baseada no imperativo do crescimento econômico, da economia de mercado e de um estilo de vida orientado para o consumo¹¹.

Deste modo, o conceito de DS também se tornou um conceito em disputa no campo ambiental, sendo em princípio mal recebido pela comunidade ambientalista, que depois passou a qualificar a sustentabilidade a partir da defesa da idéia de uma *sociedade sustentável* contra a idéia de um desenvolvimento enquanto *crescimento sustentável*, tentando deslocar o conceito de sua origem desenvolvimentista, buscando sua tradução para a agenda política dos movimentos sociais e da luta por cidadania. (Leroy & Acselrad, 1999; Acselrad, 1999; Fórum

Brasileiro de ONGs, 1992). No contexto da educação, como já foi argumentado, a proposta de uma educação para o DS não traz uma nova fundamentação educativa mas, ao contrário, reafirma o paradigma epistemológico do desenvolvimentismo (Sauvé,1999). Neste sentido, como analisa Gaudiano (1999) para a América Latina: “a substituição do conceito de EA por um novo implica na renúncia de um ativo político com um custo demasiado alto, desconhecendo o esforço dos sujeitos específicos que construíram esta forma discursiva” (Gaudiano, 1999:20)

Este é um debate que está em pleno curso. Demarca uma disputa de hegemonia que contrapõe claramente um ideário ambiental emancipatório de tradição crítica ao modelo dominante e as dinâmicas de ambientalização deste modelo que jogam a favor de sua modernização e re-legitimação. Neste sentido, adotar uma educação para o DS pode por em risco uma identidade, uma tradição e um capital simbólico que sustenta a utopia ambiental de uma luta contra-hegemônica e emancipatória para capitular diante deste instável conceito, que nasce do coração do status quo — tantas vezes denunciado pela crítica ecológica como a raiz dos problemas socioambientais.

Notas

¹ Tomamos aqui a acepção de *campo social* em Bourdieu (1989) para pensar a formação de um campo ambiental como um espaço de relações sociais e históricas onde se produz e reproduz a crença no valor da natureza como um Bem que deve ser preservado, acima dos interesses imediatos das sociedades. O campo ambiental, se constitui, portanto, na disputa pelo poder simbólico de nomear e atribuir sentido ao que seria a conduta humana desejável e um meio ambiente ideal. Em torno desta problemática fundamental, o campo ambiental vai produzir visões de mundo, um circuito de produção de conhecimento, um espaço de comunicação, e uma arena de ação político e educativa. Este campo se institui concretamente através de conjunto de movimentos, associações, corpo de especialistas, publicações, formas próprias de manifestação da ação política de seus militantes, vocabulário de termos e conceitos para expressão de seu ideário, formas de pensar etc. Estas várias dimensões da configuração do ambiental podem ser concebidas como formas de estruturação do campo que,

para se afirmar enquanto um sistema simbólico eficaz e estruturante de sentidos na sociedade, necessita estar estruturado.

² A contracultura é definida por Outhwaite & Bottomore como uma "cultura minoritária caracterizada por um conjunto de valores, normas e padrões de comportamento que contradizem diretamente os da sociedade dominante" (Outhwaite & Bottomore, 1996:134), está historicamente ligada aos valores e comportamentos da mais jovem geração americana dos anos 60/70 que se revoltavam contra as instituições culturais dominantes de uma sociedade afluenta, otimista e confiante que viveu um boom econômico pós segunda guerra. A luta contra a guerra do Vietnã, os festivais de rock, a valorização do oriente e de novas espiritualidades, o auto aperfeiçoamento são parte de uma luta anti-elitista, anti-autoritária de uma "minoría profética desencantada com os valores materialistas da América Branca" (Newfield, 1967). A contracultura transcendeu os limites da vida sócio-política americana e marcou uma revisão crítica para a sociedade ocidental, fazendo adeptos e instituindo-se como um estilo de vida.

³ Refiro-me aqui a pesquisa de campo sobre trajetórias de educadores ambientais no Brasil, parte de minha tese de doutorado pela Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade federal do Rio Grande do Sul, atualmente em fase final de redação.

⁴ Esses encontros tem sido marcados sobretudo pelo objetivo da troca de experiências, que se passam em escolas da rede pública ou privada (educação formal), em áreas públicas como parques e reservas florestais, ou ainda em comunidades urbanas ou rurais (educação não formal). O caráter das atividades é igualmente diverso e acolhe inúmeras abordagens educativas voltadas para crianças e adultos, cobrindo um amplo espectro de orientações filosóficas e políticas que combinam com ênfases diferenciadas os chamados pressupostos da educação ambiental. Há um certo consenso sobre valores como interdisciplinariedade, holismo, participação, serem os norteadores da prática da EA.

⁵ Ver a esse respeito pesquisa de Alicia de Alba et alii "Campo emergente en constitución en educación ambiental en México – 1980-1999. Apresentada no Primer Congreso Nacional de Investigación en Educación Ambiental. Veracruz, Dez. 1999

⁶ Esta confluência do campo ambiental com o educativo gera diferentes ênfases teórico metodológicas encontradas na diversidade das práticas em EA. As perspectivas de uma educação comportamento e de uma educação para cidadania reflectem, grosso modo, os dois pólos principais entre os quais se distribuem grande parte destas práticas pedagógicas em termos de seus fundamentos educativos. Este argumento já foi melhor desenvolvido por mim em outros momentos onde problematizo os dilemas políticos-pedagógicos da EA. Para tanto ver Carvalho, 1992 e 1999.

⁷ Assim tem se dado não apenas com a temática ambiental, mas também nos casos de outras educações que ganham especificidade segundo seu objeto temático — também chamadas "educações para" — como a educação de gênero, educação para a Paz, educação para os Direitos Humanos e outras.

⁸ Como afirma Boaventura Santos, a quebra do paradigma da revolução torna impossível manter-se uma agenda de reformas do Estado. Se o reformismo é uma ação que se sucede à revolução, quando as reformas se impõe a partir da conquista do Estado, estaríamos vivendo hoje uma momento pós-pós-revolucionário, no qual a perda do horizonte revolucionário já não exige as reformas como condição para a legitimação do poder.

⁹ A partir da Eco-92 criou-se a Rede Brasileira de EA (REBEA), a partir das ONGs que se articularam para o Tratado de EA no Fórum Global - o evento paralelo à UNCED organizado pelas ONGs. Data ainda da década de 90 as primeiras iniciativas por parte do Estado de políticas públicas voltadas para a EA. Entre estas destacam-se as menções feitas a EA na enquanto dever do estado e direito da população pela Constituição federal de 1988 no capítulo de meio ambiente; a criação do FNMA em 1989, apoiando projetos que incluem EA; o Programa Nacional de EA - Pronea de 1994, com a participação do MMA-IBAMA, MEC, MCT e MINC; A inclusão da EA enquanto temática transversal nos Parâmetros Curriculares, um documento de orientação curricular feito pelo MEC em 1996; e finalmente uma lei que chama-se Política Nacional de EA, aprovada em abril de 1999, cujo decreto de regulamentação está sendo discutido nesse momento, que visa regular e fomentar em todo país a prática da EA, em todos os níveis de ensino, na educação formal e não formal.

¹⁰ Foi neste contexto que se organizou a Rede Nacional de EA, que animou a I Jornada de EA e a elaboração do Tratado de EA durante o Fórum Global. Depois de 1992 já se realizaram 4 Fóruns de EA, de âmbito regional e depois nacional, e também por parte do governo destaca-se a I CNEA em 1997, que antecedeu a Conferência Internacional de Tessalonik realizada no mesmo ano.

¹¹ Ver Carvalho, 1992.

Bibliografia

Acsehrad, H. (1999) "Sustentabilidade e desenvolvimento: modelos, processos e relações". In: Cadernos de Debate, Brasil sustentável e Democrático, Rio de Janeiro, FASE.

_____ & Leroy, J-P. (1999) "Novas premissas da sustentabilidade democrática". In: Cadernos de Debate, Brasil sustentável e Democrático, Rio de Janeiro, FASE

Bourdieu, P. *O poder simbólico*. 1989. Lisboa, Editora Difel, coleção Memória e Sociedade.

Carvalho, I.C.M. (1999) "La cuestión ambiental y el surgimiento de un campo educativo y político de acción social". In: Tópicos en Educación Ambiental, volumen 1(n.1).

_____. "Educação, meio ambiente e ação política". (1992) In:
Achselrad, H. (org). Meio Ambiente e democracia. Rio de Janeiro, IBASE.

Carvalho, I. (1992). "Desenvolvimento sustentável: da economia à política".
In: Soares, M.C.C (org.) Dívida externa, desenvolvimento e meio ambiente.
Rio de Janeiro, IBASE.

Forum de ONGs Brasileiras (1992) . *Meio Ambiente e desenvolvimento;
uma visão das ONGs e dos movimentos sociais brasileiros. Relatório do
Forum de ONGs e Movimentos Sociais preparatório para a Rio -92*. Rio de
Janeiro.

Gaudiano, E. G.(1999) "Outra lectura a la história de la educación ambiental
en América Latina y el Caribe". In: *Tópicos en Educación Ambiental* 1(1).

Outhwaite, W. & Bottomore, T. (1996) *Dicionário do pensamento social
do século XX*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar.

Newfield, J. A (1967) *profetic Minority*. Nova York, New American Library.

Corazzi, M. J. (org). (1999) *A nova Era no Mercosul*. Petrópolis, Vozes.

Trajber,R. & Manzochi, L. (1996). *Avaliando a educação ambiental no
Brasil*. São Paulo, Editora Gaia, Coleção Gaia-Ecoar.

Nietzsche, F. (1983) *A genealogia da Moral*. Lisboa, Guimarães e Cia
Editores, 4ª ed.

Santos, B. (1995) *Pela mão de Alice. O social e o político na pós-
modernidade*. São Paulo, Cortez.

Sauvé, L. (1999) "La educación ambiental entre la modernidad y la
posmodernidad". In: *tópicos en Educación Ambiental*. 1 (2), agosto.