

A incorporação do conceito de educação ambiental no discurso hegemonic do desenvolvimento sustentável

Hugo Juliano Hermógenes da Silva⁵³
Camilla Beatritse Bezerra Bispo⁵⁴
Natália Spuldaro Tanno⁵⁵

RESUMO

Este ensaio relata a incorporação da Educação Ambiental (EA) pelo discurso hegemonic do ambientalismo moderado e sua conversão em Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS). Para isso, apresentam-se os conceitos de desenvolvimento sustentável e EA a partir das conferências internacionais específicas, e utiliza-se o conceito de campo social e ambiental de Bourdieu para demonstrar as habilidades da concepção hegemonic. Concluiu-se que a EDS colabora a reproduzir um modelo que privilegia o crescimento econômico em detrimento das dimensões ecológica e social do desenvolvimento.

Palavras-chave: Educação ambiental. Educação para o Desenvolvimento Sustentável. Desenvolvimento sustentável.

ABSTRACT

This study reports the incorporation of environmental education (EE) by the hegemonic discourse of environmentalism moderate and its conversion to the Education for Sustainable Development (ESD). For this, presents the concepts of sustainable development and EE from international conferences, and uses the concept of the social and environmental fields of Bourdieu to demonstrate the abilities of the hegemonic conception. We conclude that ESD helps to reproduce a model that favors economic development at the expense of environmental and social dimensions of development.

Keywords: Environmental education. Education for sustainable development. Sustainable development.

53 Oceanógrafo pela Universidade Federal do Paraná. Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Meio Ambiente e Desenvolvimento (PPGMADE-UFPR). hugojulianohs@gmail.com

54 Oceanógrafa pela Universidade Federal do Paraná. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Meio Ambiente e Desenvolvimento (PPGMADE-UFPR). camillabeatritse@gmail.com

55 Oceanógrafa pela Universidade Federal do Paraná. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Meio Ambiente e Desenvolvimento (PPGMADE-UFPR). nati.tanno@gmail.com

INTRODUÇÃO

O presente ensaio parte da inquietação de como a concepção primária de Educação Ambiental (EA) idealizada nos eventos intergovernamentais foi incorporada pelo discurso hegemônico do desenvolvimento sustentável⁵⁶. Em Tbilisi, uns dos principais eventos relacionados à EA definiu-se esta como o processo de reconhecimento de valores e elucidação de conceitos que levam a desenvolver as habilidades e as atitudes necessárias para entender e apreciar as inter-relações entre os seres humanos, suas culturas e o meio ambiente (TBILISI, 1977). Entretanto, na Rio+20, a EA é claramente referida como Educação para o Desenvolvimento Sustentável. Os documentos pré-evento salientam que haja formação profissional voltada para a inovação e implementação de padrões de produção e consumo sustentáveis, valorizando as experiências locais. A Educação para o Desenvolvimento Sustentável é vista como um ponto importante para auxiliar a transformação da sociedade atual em uma sociedade mais sustentável e equitativa (UNESCO, 2012). Assim, o artigo objetiva entender quais foram às mudanças no conceito da EA após ser incorporada pelo discurso hegemônico do desenvolvimento sustentável e reformulada como Educação para o Desenvolvimento Sustentável, transformando os pressupostos iniciais em uma lógica que privilegia o crescimento econômico em detrimento das dimensões ecológica e social do desenvolvimento.

O texto está estruturado em três partes. Na primeira parte, se aborda a construção do conceito de desenvolvimento sustentável elaborado nas diversas conferências da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre meio ambiente. Posteriormente, apresenta-se o processo de elaboração do conceito de EA nos eventos intergovernamentais paralelos específicos. Por fim, discute-se a incorporação da EA no discurso hegemônico do desenvolvimento sustentável.

56 Este tema remete aos conteúdos do Módulo I, *Desenvolvimento e Meio Ambiente*, do Programa de Pós Graduação em Meio Ambiente e Desenvolvimento da Universidade Federal do Paraná.

Ressaltamos que se trata de uma pesquisa teórico-bibliográfica, onde os conceitos e princípios serão tratados de forma genérica, pois se trata de temas com amplo conteúdo e diferentes posicionamentos, onde seu aprofundamento deverá ser buscado na bibliografia aqui exposta, assim como em outras correlatas aos temas. Parte-se da teoria de campo social de Bourdieu para explicar como a proposta de desenvolvimento sustentável do ambientalismo moderado se tornou hegemônica, e, por sua vez, como assimilou a EA em seu discurso.

OS EVENTOS INTERGOVERNAMENTAIS QUE CONSTRUÍRAM O CONCEITO DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

A crise ambiental denunciada na década de 60 por informes científicos e pela mobilização ambientalista se instaura definitivamente como a primeira crise global causada pelo homem nos anos 70 do século XX. A crise é dada pelas transformações profundas no meio ambiente tanto em qualidade como em quantidade, sendo ocasionada principalmente pelas modificações dos sistemas ecológicos, econômicos, culturais e sociais (FOLADORI e TOMMASINO, 2000; LEFF, 2001).

É no contexto da crise que surgem as conferências internacionais (Estocolmo, 1972; Rio-92; Rio+5; Rio+10; Rio+20; Convenções da Biodiversidade; Convenções de Mudanças Climáticas; etc.) como tentativa dos países membros da Organização das Nações Unidas (ONU) negociarem e lidarem com os problemas ambientais globais.

Em Estocolmo, 1972, numa reunião específica, a ONU começou a discutir este tema e a emitir orientações, criando o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente em 1974 (RAYNAUT, 2006). Num seguinte momento aprovou-se em 1987, o chamado Relatório Brundtland ou “Nosso Futuro Comum”, elaborado pela Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento da ONU. Neste documento surge a proposta do desenvolvimento sustentável visando compatibilizar desenvolvimento econômico com proteção ambiental, colocando-o

como uma meta universal e sendo aceita pela maioria dos países como meio de enfrentar e superar a crise (PIERRI, 2005; LEFF, 2009). Este é definido como: “o desenvolvimento que satisfaz as necessidades presentes, sem comprometer a capacidade das gerações futuras de suprir suas próprias necessidades.” (CMMAD, 1991, p. 46).

Conforme Raynaut (2006), a palavra “desenvolvimento” é uma novidade semântica que surge principalmente após a Segunda Guerra Mundial com duas ideias bases: a ideia de ultrapassar simples objetivos de crescimento quantitativo para introduzir nas estratégias econômicas noções qualitativas, como as de bem estar, de justiça, de equidade; e a ideia de desencadear processos econômicos que permitissem aos países da periferia recuperar o atraso em relação às economias dominantes.

A noção de desenvolvimento sustentável possui uma diversidade de interpretações que supõem diferentes caminhos propostos para chegar ao objetivo principal conforme as convicções e interesses particulares. Com isso, consegue englobar posições institucionais, ideológicas e econômicas diferentes, abarcando tanto os defensores do modelo econômico e da economia de livre mercado, posição das grandes instituições internacionais, tais como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional, a Organização Mundial do Comércio, assim como os ambientalistas e os defensores de uma interpretação social da sustentabilidade (RAYNAUT, 2006).

Em 1992, foi realizada a Conferência da ONU sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (Rio-92), que foi concebida para instrumentalizar globalmente o desenvolvimento sustentável. Apesar de não ter atingido esse alcance, aprovaram-se alguns documentos, tais como A Declaração do Rio sobre Meio Ambiente, a Agenda XXI, a Convenção marco sobre mudanças climáticas, e a Convenção sobre diversidade biológica, entre outros. Em 2002, a ONU organizou a Rio+10, em Johanesburgo, na África do Sul, mantendo os mesmos objetivos e compromissos da Rio-92. Da cúpula resultaram dois documentos principais: uma declaração política, que expressa os compromissos e os rumos para

implementação do desenvolvimento sustentável; e um plano de ação, que estabelece metas e ações de forma a guiar a implementação dos compromissos assumidos pelos países. No geral o evento acabou girando apenas em torno de recomendações em relação à água, emissões de gás carbônico, a extinção de espécies e o uso de tecnologias “verdes”. Alguns países como EUA e Canadá, entre outros, rejeitaram várias metas e contribuíram para que a Rio+10 representasse um enfraquecimento das ideias trabalhadas pela ONU ao longo dos eventos anteriores (PIERRI, 2005, p. 66-70). A Rio+20 se coloca também como o momento em que se tomariam as decisões necessárias para a instrumentação global do desenvolvimento sustentável. Os países emergentes sugerem a criação de um fundo para financiar a construção do desenvolvimento sustentável, enquanto países desenvolvidos se resistem argumentando grande preocupação com a crise econômica atual.

Observa-se que as posições enfatizadas pela ONU em seus eventos visam conciliar o crescimento econômico com a conservação do meio biofísico, favorecendo o sistema econômico atual, sem discussões mais críticas que possam questionar a hegemonia do desenvolvimento sustentável. Dita hegemonia é aqui considerada dentre um ambientalismo moderado, representada por uma política ambientalista que considera a produção humana como contaminadora, porém passível de soluções técnico-legais, e a produção capitalista como a única, porém com intervenção estatal no mercado (FOLADORI, 2001). Com o Informe de Brundtland o desenvolvimento sustentável ganha corpo em seu contexto econômico e político dentre um processo de cooperação internacional, incorporando em seu discurso e na prática um ecologismo pragmático o qual alia ecocentristas e antropocentristas para os objetivos gerais do desenvolvimento (“sustentável”) (PIERRI, 2005).

INSTÂNCIAS INTERGOVERNAMENTAIS ONDE SE CONSTRUIU A CONCEITUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A EA, a nível conceitual e prático, surge em meio às discussões, documentos e eventos relacionados às temáticas ambientais entre as décadas de 60 e 70. Neste período, a EA não estava bem delineada, ainda era tratada como sendo simplesmente uma educação conservacionista. Esta já ocorria e ainda permanece dentre uma proposta biológico-ecológica ou por ações de professores de que ora privilegia o estudo compartmentalizado dos recursos naturais e as soluções técnicas para os problemas ambientais locais, ora desperta para um senso romântico com a natureza (MATAREZI et al, 2003; PHILIPPI JR e PELICIONI, 2005, p. 364). Tanner (1978, apud LAYRARGUES, 1998, p. 02) separa a educação conservacionista e a EA, ao verificar que a primeira prioriza as questões das ciências naturais, enquanto que a segunda aparece na interseção do ambiente e o homem, transcendendo a uma perspectiva da abordagem de conteúdos das ciências naturais e englobando aspectos socioeconômicos, históricos, políticos e culturais.

O reconhecimento internacional desse fazer educativo remonta a 1975 quando, em resposta às recomendações da Conferência de Estocolmo, criou-se o Programa Internacional de Educação Ambiental (PIEA) em Belgrado, Iugoslávia, através da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e do Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA). Neste momento a EA apresentava os seguintes princípios: multidisciplinar e contínua, integrada às diferenças regionais e voltada aos interesses nacionais (BRASIL, 2005).

A Conferência Intergovernamental de Educação Ambiental em Tbilisi em 1977, na Geórgia, é considerada o evento mais significativo para a EA, sendo propostos princípios e estratégias, relatadas a seguir, segundo Novo (1995):

- Deve ser para pessoas de todas as classes e idades;
- Deve ser permanente;
- Deve contribuir para a resolução de problemas;
- Deve instituir o sentido de responsabilidade;

- Deve causar sentimento de solidariedade entre o gênero humano;
- Deve ter um enfoque global;
- Deve ter bases éticas;
- Deve ampliar a base interdisciplinar.

Em 1987 ocorreu o Congresso Internacional sobre Educação e Formação Relativas ao Meio Ambiente, em Moscou, Rússia. O evento levantou discussões a respeito das dificuldades encontradas e dos progressos alcançados pelos países no campo da EA (PHILIPPE JR. e PELICIONI, 2005, p. 372). No documento final ressalta-se a importância da formação de recursos humanos nas áreas formais e não formais da EA e na inclusão da dimensão ambiental nos currículos. Além disso, o evento propôs um plano decenal de ação que valorizou as questões socioculturais e ambientais no processo educativo (MORALES et al, 2012).

Em 1990 foi realizada a Conferência Mundial sobre Educação para Todos em Jomtien, Tailândia, aprovando-se como documento a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”, na qual reitera que a educação:

(...) confere aos membros de uma sociedade a possibilidade e, ao mesmo tempo, a responsabilidade de respeitar e desenvolver a sua herança cultural, linguística e espiritual, de promover a educação de outros, de defender a causa da justiça social, de proteger o meio ambiente e de ser tolerante com os sistemas sociais, políticos e religiosos que difiram dos seus, assegurando respeito aos valores humanistas e aos direitos humanos comumente aceitos, bem como de trabalhar pela paz e pela solidariedade internacionais em um mundo interdependente. (JOMTIEN, 1990, p. 01).

Posteriormente houve a Conferência da ONU sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento ou Rio-92. Neste evento, aprovou-se a Agenda 21, a qual reúne propostas de ação para os países bem como estratégias para que essas ações possam ser cumpridas, e em seu 36º capítulo explicita a necessidade de reorientar a educação no sentido do desenvolvimento sustentável, propondo ações, objetivos e meios para a sua implantação. No Fórum Global da Sociedade Civil sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, evento paralelo à Rio-92 entre

ONGs e a sociedade civil, firmou-se o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global. Este reforça os princípios da EA dos encontros anteriores, atenta para as questões do atual modelo de desenvolvimento econômico e social, e valoriza as culturas, saberes e história, tendo na educação ambiental a promoção da diversidade cultural, linguística e ecológica (PHILIPPE JR. e PELICIONI, 2005; MORALES et al, 2012).

Em 1997, ocorreu a Conferência Internacional sobre Meio Ambiente e Sociedade: Educação e Consciência Pública para a Sustentabilidade, em Thessaloníki, Grécia. Neste momento houve o reconhecimento que o desenvolvimento da EA foi insuficiente ao longo do tempo. Porém, reconheceu-se que a visão de educação e consciência pública foi enriquecida e reforçada pelas conferências internacionais anteriores e que os planos de ação dessas conferências deveriam ser implementados em todas as instâncias governamentais e não governamentais. Assim como na Rio-92, considerou-se também o conceito de sustentabilidade, porém este foi ampliado, abarcando não só o meio ambiente, como também a pobreza, a habitação, a saúde, a segurança alimentar, a democracia, os direitos humanos e a paz, resultando em um imperativo moral e ético no qual a diversidade cultural e o conhecimento tradicional sejam respeitados (PHILIPPE JR. e PELICIONI, 2005, p. 374-375; MORALES et al, 2012).

Em um período de cinco anos após Thessaloníki, ocorreram propostas e mudanças gradativas sobre a sustentabilidade que culminaram em 2002 na Cúpula Mundial do Desenvolvimento Sustentável em Johanesburgo, África do Sul. Neste evento a UNESCO estipulou a *Educação para o Desenvolvimento Sustentável*, o que acabou contrastando com ideologias e simbologias da EA tratada em eventos anteriores. Dito contraste entre a EA e a *Educação para o Desenvolvimento Sustentável* foi alvo de estudo da Comissão Internacional de Educação e Comunicação da União Internacional para a Conservação da Natureza e dos Recursos Naturais. Os resultados observados foram de três concepções: uma que considera a Educação para o Desenvolvimento Sustentável como um subcampo da EA; outra que considera a Educação para o

Desenvolvimento Sustentável como uma evolução gradual da EA; e por fim, ambas como complementares de dois campos distintos, cada qual com seu arcabouço epistêmico, conceitos e teorias, estratégias e praxiologia, além de distintos comprometimentos políticos, éticos e axiológicos (MEIRA e SATO, 2005).

A última Conferência Internacional de Educação Ambiental em Ahmadabad, Índia, no ano de 2007, também faz referência à Educação para o Desenvolvimento Sustentável, colocando-a como essencial para as transformações que apoiem a integridade ecológica, a justiça social e econômica, os modos de vida sustentáveis e o respeito à vida. E considera que a EA apoia e defende a Educação para o Desenvolvimento Sustentável, baseada na construção de alianças e no compartilhamento de experiências e do conhecimento coletivo para refinar a visão da sustentabilidade enquanto esta é expandida em sua prática. Como recomendações, coloca ainda que a ONU e os governos necessitam apoiar a educação ambiental e desenvolver um marco político para a Educação para o Desenvolvimento Sustentável e comprometer-se com sua implementação (AHMADABAD, 2007).

Em resumo, tem-se que as conferências anteriores a Rio-92 originaram as concepções da EA baseadas muitas vezes em utopias que objetivavam um desenvolvimento alternativo e ideal da humanidade. Os documentos estabelecidos procuravam incentivar projetos educacionais que estimulassem: a geração e o resgate coletivo do conhecimento; a interdisciplinaridade; a compreensão da dinâmica e as implicações da relação entre a sociedade e o meio ambiente em suas múltiplas dimensões; a mudanças de valores com distinção às diferentes necessidades e desejos sociais; a autonomia e o pensamento crítico; os processos democráticos, participativos e de solidariedade; a cidadania plena, o empoderamento das populações e o fortalecimento de suas identidades (NOVO, 1995).

Porém, logo após a Rio-92, a EA tem sido reformulada como Educação para o Desenvolvimento Sustentável, promovendo a relação de compatibilidade do crescimento econômico com a conservação ambiental. Com isso, o processo

educativo é reorientado para estabelecer modos de comportamento diante das consequências ou efeitos da crise socioambiental e não de suas causas. Realizam-se programas pontuais de treinamento ou de transferência de conhecimentos que são generalistas, pré-estabelecidos e inconsistentes, cujos princípios são neoliberais, priorizando a inovação tecnológica e o crescimento econômico. Nestes aspectos, pode-se dizer que a Educação para o Desenvolvimento Sustentável utiliza algumas medidas pedagógicas “fracas” que demonstram uma compreensão possivelmente distorcida da crise socioambiental, e que não compartilha os mesmos princípios da EA das décadas de 70 e 80 do século XX.

A interpretação da transformação e incorporação da EA, que considera ambas como complementares de dois campos distintos, é o foco deste trabalho. Procura-se discutir posteriormente como esta divisão entre a *EA* e a *Educação para o Desenvolvimento Sustentável* alcança o cotidiano em suas teorias e ações práticas. Mais do que isso, pretende-se mostrar que o discurso hegemônico do desenvolvimento sustentável avançou sobre a ideologia da EA, englobando e transformando alguns de seus pressupostos, dentro de uma lógica onde o crescimento econômico é mantido como prioritário.

O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL COMO PROPOSTA HEGEMÔNICA E TRANSFORMADORA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Apesar do consenso que ganhou o conceito do desenvolvimento sustentável, o seu significado mais específico é foco de grandes controvérsias, particularmente seu alcance e como deveria ou poderia ser construído (SACHS, 1993).

Ao aceitar as múltiplas leituras sobre o conceito de desenvolvimento sustentável, Lima (2009) sugere a existência de um campo social - no sentido empregado por Pierre Bourdieu - em que diferentes discursos e grupos sociais disputam a legitimidade e a hegemonia sobre ele, assim como o poder de orientá-

lo segundo seus interesses e concepções. Conforme Bourdieu, o campo social apresenta conflitos que são inerentes à estrutura do “espaço social” em diferentes classes. A relação que os diferentes grupos sociais possuem entre si no espaço determinam sua representação e seu poder simbólico no campo. As diferentes categorias de percepção do mundo, às proximidades e distâncias que os grupos mantêm entre si e no espaço dependerá do capital econômico e cultural adquirido por cada um. Assim, o conflito entre os grupos emerge não somente devido à quantidade e a diversidade de capital que estes possuem, mas também das diferentes representações e apropriações do espaço. Com isso, Bourdieu parte do princípio de que o campo social é um sistema multidimensional, onde a hegemonia simbólica e material sobre um universo de atividade e do saber é travada em conflitos tensionados pelas distintas representações do mundo social (VIÉGAS, 2009).

A hegemonia é questionada quando esta se expõe em um campo de forças. Segundo Loureiro et al, (2009, p. 87), o campo social, ao envolver as questões socioambientais, constituirá um “campo ambiental”, o qual envolve as relações sociais e históricas pela disputa de poder simbólico da conduta humana desejável em relação a um meio ambiente ideal. A hegemonia do campo dependerá das habilidades dos grupos dominantes em fazer valer as condições desiguais de distribuição de poder. Entre estas habilidades está a incorporação dos elementos contestatórios dos grupos divergentes, para que, desta forma, a hegemonia busque a “naturalização” e “desnaturalização” das bases ideológicas opostas (LOUREIRO et al, 2009, p. 89-102). Neste caso, considera-se que na medida em que o desenvolvimento sustentável passa a incorporar as condições dos ecocentristas e antropocentristas, desmantela parte das críticas sociais e ambientais destes movimentos, incorporando parcialmente seus discursos. Logo, dita construção hegemônica busca o consenso das representações simbólicas dos movimentos sociais e ambientais, contribuindo para naturalizar um modo de existir, pensar e agir entre os sujeitos, mesclando os ideais e as ações dos

diversos posicionamentos sobre um mesmo patamar, ajustando-os às demandas da ideologia do desenvolvimento sustentável.

Conforme Loureiro et al (2009, p. 109), a ideologia dominante pode ser questionada e transformada quando:

- As ideias hegemônicas não se mostram coerentes na prática, evidenciando as suas contradições e gerando questionamentos e conflitos sociais;
- A análise e a reflexão do pensamento teórico e crítico “desnaturalizam” o que seria considerado natural, explicitando uma realidade histórica.

O conceito de desenvolvimento sustentável debatido nos anos 90 possui um contexto sociocultural diferente da mobilização ambiental originada nos anos 60, dado pela consolidação da globalização econômica, desencadeante da 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. Principalmente com a realização da Rio-92, o que era uma temática específica dos movimentos ecológicos foi internalizado ou naturalizado de diferentes maneiras tanto por outros movimentos sociais e Organizações Não-Governamentais (ONGs) como por outros campos e atores sociais. Com isso, instaura-se uma crise no seio dos movimentos sociais, fazendo com que o conflito no campo ambiental se dilua em propostas diplomáticas e consensuais nas grandes conferências e acordos internacionais contra uma tradição ambiental de crítica radical à sociedade, onde o próprio conceito de desenvolvimento sustentável é um exemplo disto (CARVALHO, 2002).

Tal discurso se apoia em uma estratégia conciliatória e reformista, que propõe mudanças superficiais de ordem tecnológica, demográfica e econômica, em detrimento de outras mudanças políticas, éticas e sociais (CARVALHO, 2002). Dita estratégia pode ser entendida pelo termo “modernização ecológica”, onde se propõe conciliar o crescimento econômico com a resolução dos problemas

ambientais, dando ênfase à adaptação tecnológica, à celebração da economia de mercado, à crença na colaboração e no consenso. (ACSELRAD et al, 2008, p. 14).

O desenvolvimento científico de cunho emancipatório e os conflitos sociais tornam-se fundamentais neste contexto, devendo considerar a formulação teórica de novos saberes através de propostas transformadoras e por um trabalho de apropriação crítica dos mecanismos ideológicos a que os grupos se encontram subordinados, para que as lutas sociais de grupos em situação de dominação não se satisfaçam apenas com algumas reformas dadas pela apropriação de pequenas modificações nos discursos dominantes (LOUREIRO et al, 2009, p. 103-104).

Segundo Lima (2009), embora o conceito de desenvolvimento sustentável tenha uma retórica multidimensional que promete compatibilizar viabilidade econômica, justiça social e preservação ambiental, a ênfase é sabidamente de defesa do crescimento econômico, algo que contradiz a retórica e sacrifica a multidimensionalidade e a interdisciplinaridade, entendidas como categorias centrais da sustentabilidade.

O entendimento destas contradições da sociedade e da dinâmica da luta política na construção de processos hegemônicos e de dominação, em uma sociedade de classes, torna-se condicionante à compreensão da complexidade ambiental e para a busca de alternativas democráticas, igualitárias e populares que caminhem para a sustentabilidade da vida planetária (LOUREIRO et al, 2009, p. 116).

A EA nas últimas quatro décadas percorreu um campo de atividades e políticas diversas, explicitando seus pontos de debate, definindo e formando teorias e metodologias. A partir da Rio-92, o discurso hegemônico do desenvolvimento sustentável incorporou diferentes pressupostos dos movimentos ecológicos e sociais, desmobilizando-os e impondo-se como uma nova face da educação em substituição à educação "ambiental". Com isso, inseriu-se nos campos sociais, entre os quais o campo educacional, fazendo emergir a proposta de Educação para o Desenvolvimento Sustentável e sua institucionalização pela

UNESCO como tema da “Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável” no período 2005-2014 (CARVALHO, 2002; LIMA, 2009).

O processo de renomeação desta esfera educativa evidencia um conflito entre um conceito de desenvolvimento sustentável, construído pela ONU após 1989, e as raízes contraculturais da EA, advindas do movimento ecológico. Isto remete ao pertencimento da EA a um campo social historicamente construído, dado pela crítica radical da sociedade capitalista industrial de consumo, ao modelo de desenvolvimento econômico e a educação formal tradicional, distinguindo-se profundamente do contexto político e ideológico de modernização desenvolvimentista, base do desenvolvimento sustentável. Nesta perspectiva, a substituição da EA por uma Educação para o Desenvolvimento Sustentável implica a perda de uma ideologia crítica, de uma identidade e um capital simbólico que sustenta a utopia ambiental de uma luta emancipatória. Mais do que isso, insere-a ao modelo contra o qual a própria ideologia ecologista era contrária no contexto contracultural dos anos 60 e como movimento social integrado a outros movimentos de direitos sociais, culturais e de identidade dos anos 80 a 90. Desta forma, a construção da EA e sua identidade profissional são desdobramentos de parte da estruturação do campo ambiental e do campo social que esta articula (CARVALHO, 2002).

A proposta de Educação para o Desenvolvimento Sustentável pode ser reconhecida pelo seu viés “reformista”, ensejado pelas habilidades de incorporação dos elementos contestatórios dos movimentos divergentes, reformulando constantemente o discurso em busca da hegemonia ideológica, porém sem modificar seus fundamentos. Nesta educação se busca a transformação de comportamentos de um indivíduo em sua relação cotidiana com o meio ambiente (cada um faz sua parte), visando à formação de hábitos “mais responsáveis” como forma de superar a crise ambiental. Com isso, contrastando com os elementos constituintes de uma EA orientada para a emancipação (seção anterior), podemos considerar a visão triunfante como racionalista, acrítica e ingênuasobre a problemática ambiental, à medida que aponta para uma prática

pedagógica prescritiva e reprodutiva. Por outro lado, a EA comprometida com uma vertente transformadora, comprehende e busca a superação das causas estruturais da crise ambiental por meio da ação coletiva e organizada, sob uma ótica da complexidade do meio social e com o processo educativo pautado na dialógica e na problematização, comprometendo-se com as transformações estruturais da sociedade, de cunho emancipatório, socialmente justo, democrático e responsável ambientalmente (QUINTAS, 2002 apud LOUREIRO et al., 2009, p. 15).

O caráter instrumental da Educação para o Desenvolvimento Sustentável contraria o espírito da educação enquanto prática de liberdade que pressupõe autonomia e pensamento crítico. Assim como o próprio desenvolvimento sustentável, esta possui um conceito polissêmico, onde a tecnologia é um elemento central que permite e promete reformas dentro da mesma ordem dominante. Enquanto questão política que define o papel da cidadania, da participação social e do modelo de democracia, esta é fragilizada, onde o público geralmente é convocado a participar e colaborar da execução de planos e projetos predefinidos pelas elites econômicas e políticas (LIMA, 2009). De forma sutil, a EA fertilizada pelos movimentos de base é metamorfoseada em uma EA elitista e centrada no que é sagrado na civilização predatória-industrial-moderna, a exacerbação do individualismo.

O desenvolvimento sustentável torna-se plataforma de vários órgãos internacionais aliados aos fenômenos da globalização do mercado e da lógica reducionista que mascaram a regionalidade e os dinamismos peculiares dos processos educativos. Com isso, torna-se necessário denunciar que os programas do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Mundial abarcam tanto a externalização dos custos ambientais e sociais do comércio internacional, como o intercâmbio ecológico e economicamente desigual que, através da dívida externa, entre outros, são causadoras diretas da degradação social e natural de países em desenvolvimento. Não é possível, assim, aceitar as estratégias que impulsionam os círculos de poder e que hegemonizam o discurso do desenvolvimento sustentável, negligenciando a necessidade de cada país e região em enfrentar os

seus próprios dilemas e de construir modelos de transição para a sustentabilidade a partir da sua realidade ecológica e sociocultural (MEIRA e SATO, 2005).

Isso nos remonta a dicotomia primordial da EA na Rio-92. No campo conflitivo entre a EA, que aparecia como transformadora desde Tbilisi, e o desenvolvimento sustentável, os órgãos internacionais optam em inserir a EA neste discurso criando a Agenda 21 que define a Educação para o Desenvolvimento Sustentável. Entretanto, como dito anteriormente, no evento paralelo à Rio-92, promove-se o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, subentendendo as necessidades observadas pela própria sociedade civil organizada e em base aos pressupostos da EA. Para Pedrini e Brito (2006) este tratado é um dos referenciais teóricos mais importantes da EA e junto com os pressupostos pedagógicos da declaração de Tbilisi constituem uma “proposta de paradigma para uma EA planetária”.

O Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis assume que o modelo de civilização dominante se baseia em superprodução e superconsumo para uns e subconsumo e falta de condições para produzir por parte da grande maioria, sendo estas as causas primárias dos problemas socioambientais. O tratado destaca que é fundamental que as comunidades planejem e implementem suas próprias alternativas às políticas vigentes, buscando abolir os programas de desenvolvimento, seus ajustes e reformas econômicas que mantêm o atual modelo de crescimento. Este processo remete a uma educação transformadora permanente para criar sociedades sustentáveis, equitativas, socialmente justas e ecologicamente equilibradas, requerendo para isto, responsabilidade individual e coletiva em nível local, nacional e planetário. Trata-se de uma EA ideológica, com pensamento crítico e inovador, como um ato político democrático baseado em valores para a transformação social. Para isso, envolve uma perspectiva holística, enfocando a relação entre o ser humano, a natureza e o universo de forma interdisciplinar, onde as questões globais críticas, suas causas e inter-relações estão dentre uma perspectiva sistêmica, em seu contexto social e histórico. Por fim, faz-se valer a solidariedade, a igualdade e o

respeito aos direitos humanos, a interação, recuperação, reconhecimento e respeito às culturas, promovendo a diversidade cultural, linguística e ecológica, valorizando os diferentes tipos de conhecimento, e estimulando e potencializando o poder das diversas populações (FÓRUM GLOBAL, 1992).

Vê-se que o tratado é um manifesto onde as comunidades procuram retomar a condução de seus próprios destinos, dado pela cooperação e o diálogo entre indivíduos e instituições, com a finalidade de criar novos modos de vida e de uma consciência ética. Segundo Meira e Sato (2005), a EA através do debate democrático, da ampla participação da cidadania e dos movimentos sociais, é responsável pela construção dos novos modelos de sociedades sustentáveis. Isso contrasta diretamente aos interesses da Educação para o Desenvolvimento Sustentável, elaborada pelo discurso das instituições internacionais nos acordos, conferências e agendas sobre o desenvolvimento sustentável.

Entende-se atualmente que, por mais que se tente promover a Educação para o Desenvolvimento Sustentável, a educação ambiental crítica está presente e revigorada, ressuscitada dentre o movimento contra hegemônico, onde, segundo Layrargues (1998), ressurge no Brasil e no mundo com novas nomenclaturas, tais como a Ecopedagogia, Educação para a Cidadania, Educação para Gestão Ambiental, Ecoformação, entre outras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se considerar que, no contexto da EA, a crise ambiental é vista sob duas lógicas diferentes: uma destacada principalmente pela ONU após 1987, que privilegia o desenvolvimento econômico, mesmo que utilize uma perspectiva ambiental (desenvolvimento sustentável); e outra de base crítica, que comprehende que a crise é decorrente do sistema capitalista atual e da priorização do chamado “progresso”.

Destaca-se também que a apropriação de termos pelo poder hegemônico não se refere apenas à EA. A própria criação do termo desenvolvimento

sustentável, já nos remete à uma tentativa de desmantelar a luta por uma nova ética ambiental e social.

Ao longo dos anos o desenvolvimento sustentável, de característica antropocêntrica e reducionista, se tornou um dogma, sendo firmado por documentos oficiais, sem ao menos passar por uma crítica séria. Mais recentemente na Rio+20, a “onda” da economia verde, de caráter fortemente neoliberal que privilegia interesses de mercado, vem reforçar que a priorização do desenvolvimento sustentável é totalmente econômica (ONU/RIO+20, 2012).

Considera-se que a reforma da sociedade atual ou a sua transformação são pontos fundamentais para superar a crise. A Educação para o Desenvolvimento Sustentável é ao mesmo tempo suporte para a manutenção de um modelo onde se privilegia o desenvolvimento econômico, como também um processo inicial para transformar a sociedade, porém insuficiente. A real transformação vem através da educação ambiental com um caráter crítico, que questiona as ideias hegemônicas que não se mostram coerentes na prática, e que analisa e reflete sobre o pensamento teórico que a constitui. Programas de educação ambiental sem essa contextualização tendem a gerar o desenvolvimento de uma consciência ecológica sem compromisso social, como por exemplo, campanhas para economizar energia e de reciclagem de resíduos sólidos, que não trazem diretamente um debate sobre a cultura consumista e os mecanismos de concentração de renda e de exclusão social.

Uma educação ambiental com característica transformadora surge da necessidade da participação social e do envolvimento público em questões ambientais não somente tendo os educandos como receptores de informações de um processo educativo, mas como disseminadores destes conteúdos e principalmente como agentes politizados para as tomadas de decisões e defesa dos interesses coletivos frente às suas questões culturais e na definição de perspectivas dos tipos e níveis de riscos socioambientais aceitáveis pela sociedade.

Atentamos que a abordagem em base à teoria de campo social e ambiental em Bourdieu permite analisar como o desenvolvimento sustentável se tornou hegemônico e, por sua vez, incorporou a educação ambiental em seu discurso. Porém outras leituras poderão ser realizadas em base nas mais diversas teorias sociológicas, autores e concepções correlatos à questão aqui proposta, visando aprofundar ou contestar este entendimento na medida em que contribui para a discussão atual da crise socioambiental.

REFERÊNCIAS

ACSELRAD, Henri; MELLO, Cecília Campello do Amaral; BEZERRA, Gustavo das Neves. **O que é justiça ambiental**. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.

AHMADABAD. **Declaração de Ahmadabad**: Uma chamada para a Ação. Educação para a vida, a vida pela educação. Ahmadabad, 2007. Disponível em: <http://www.tbilisiplus30.org/>. Acesso em: 05 jun. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação Geral de Educação ambiental. Programa nacional de educação ambiental – PRoNEA. 3 ed. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2005. p. 102.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. O “ambiental” como valor substantivo: uma reflexão sobre a identidade da educação ambiental. In: Sauvé, L.; Orellana, I.; Sato, M. **Textos escolhidos em Educação Ambiental**: de uma América à outra. Montreal: Publications ERE-UQAM, 2002. Tomo I. p. 85-90.

COMISSÃO MUNDIAL SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO - CMMAD. **Nosso futuro comum**. 2a ed. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1991.

FOLADORI, Guillermo. Una tipología del pensamiento ambientalista. In: PIERRI, N.; FOLADORI, G (Eds.). **Sustentabilidad? Desacuerdos sobre el desarrollo sustentable**. Montevideo: Trabajo y Capital, 2001. p. 81-128.

FOLADORI, Guillermo.; TOMMASINO, Henrique. El concepto de desarrollo sustentable treinta años después. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, Curitiba, Editora da UFPR, n. 1, jan./jun. 2000. p. 41-56.

FORUM GLOBAL. **Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global**. Fórum Global da Sociedade Civil

sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho das Organizações Não-Governamentais. Rio de Janeiro, de 3 a 14 de junho de 1992.

JOMTIEN. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Disponível em:
http://www.unesco.org/new/en/unesco/resources/online-materials/publications/unes_doc-database/. Acesso em: 05 jun. 2012

LAYRARGUES, Philippe Pomier. Educação para a gestão ambiental: será esta a sucessora da educação ambiental? In: MATA, S.F. et al (Orgs.). **Educação ambiental, desafio do século**: um apelo ético. Rio de Janeiro: Terceiro Milênio, 1998. p. 108-113.

LEFF, Enrique. **Saber Ambiental**. Sustentabilidade, Racionalidade, Complexidade, Poder. Petrópolis, RJ: Vozes/PNUMA, 2001. p. 343.

_____. **Ecologia, capital e cultura**. São Paulo: Editora Vozes, 2009.

LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. Educação, sustentabilidade e democracia: explicitando a diversidade de projetos político-pedagógicos. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, Curitiba, Editora UFPR, n. 20, jul./dez. 2009. p. 69-75.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; LAYRARGUES, Philippe Pomier; CASTRO, Ronaldo Souza de. **Repensar a Educação Ambiental**: um olhar crítico. São Paulo: Cortez, 2009.

MATAREZI, José; BONILHA, Luis Eduardo Carvalho; MENTGES, Tatiane. (2003). A educação ambiental comunitária no litoral brasileiro e o papel da universidade. In: VIEIRA, P. F. (Org.). **Conservação da diversidade biológica e cultural em zonas costeiras**: enfoques e experiências na América Latina e no Caribe. Florianópolis: APED, 2003. p. 528.

MEIRA, Pablo; SATO, Michèle. Só os peixes mortos não conseguem nadar contra a correnteza. **Revista de Educação Pública**, v.14, n.25, 2005. p.17-31.

MORALES, Angélica Gois; SOUZA-LIMA, José Edmilson; KNECHTEL, Maria do Rosário; CARNEIRO, Sônia Maria Marchiorato. **Educação Ambiental e Multiculturalismo**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2012. (*no prelo*).

NOVO, Maria. **La educación ambiental**: bases éticas, conceptuales e metodológicas. Madrid: Universitas, S. A., 1995.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. The future we want. **United Nations Conference on Sustainable Development**. Rio + 20. Rio de Janeiro, Brazil: 19 jun., 2012.

PEDRINI, Alexandre de Gusmão; BRITO, Maria Inês Meira Santos. Educação ambiental para o desenvolvimento sustentável ou sociedade sustentável? Uma breve reflexão para a América Latina. **Revista Educação Ambiental em Ação**, Novo Hamburgo, v. 5, n. 17, jun./ago. 2006.

PHILIPPI JR, Arlindo; PELICIONI, Maria Cecília Focesi. **Educação Ambiental e Sustentabilidade**. São Paulo: Manole, 2005.

PIERRI, Naína. Historia del concepto de desarrollo sustentable In: FOLADORI, G.; PIERRI, N. (eds.). **Sustentabilidad? Desacuerdos sobre desarrollo sustentable**. 1^a. ed. México: H. Cámara de Diputados; Universidad de Zacatecas; Miguel Angel Porrua, v.1, 2005. p. 27-81.

RAYNAUT, Claude. Atrás das noções de meio ambiente e desenvolvimento sustentável: questionando representações sociais. **Conferência ministrada no Curso de Doutorado em Meio Ambiente e Desenvolvimento/UFPR**, março 2006, mimeo.

SACHS, Ignacy. Estratégias de transição para o século XXI. In: BURSZTYN, M. (Org.) **Para pensar o desenvolvimento sustentável**. São Paulo: Editora brasiliense, 1993.

TBILISI. **Declaração da Conferência Intergovernamental sobre educação ambiental**. Tbilisi, 1977. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/port/sdi/ea/deds/pdfs/decltbilisi.pdf>. Acesso em: 30 mai. 2012.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA - UNESCO. **Educação para o Desenvolvimento Sustentável promove sociedades verdes** – painel da UNESCO em Nova York. Nova York, 2012. Disponível em: <http://www.rio20.info/2012/educacao-para-desenvolvimento-sustentavel-promove-sociedades-verdes-painel-da-unesco-em-nova-york>. Acesso em: 19 jun. 2012.

VIÉGAS, Rodrigo Nuñez. Conflitos ambientais e lutas materiais e simbólicas. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, Curitiba, Editora UFPR, n. 19, jan./jun 2009. p. 145-157.