

O DISCURSO DA SUSTENTABILIDADE E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO

GUSTAVO DA COSTA LIMA*

CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

As duas últimas décadas testemunharam a emergência do discurso da sustentabilidade como a expressão dominante no debate que envolve as questões de meio ambiente e de desenvolvimento social em sentido amplo. Em pouco tempo, sustentabilidade tornou-se palavra mágica, pronunciada indistintamente por diferentes sujeitos, nos mais diversos contextos sociais e assumindo múltiplos sentidos.

Sua expansão gradual tem influenciado diversos campos do saber e de atividades diversas, entre os quais o campo da educação. Há pouco mais de uma década, observa-se entre os organismos internacionais, as organizações não-governamentais e nas políticas públicas dirigidas à educação, ambiente e desenvolvimento de alguns países, uma tendência a substituir a concepção de educação ambiental, até então dominante, por uma nova proposta de “educação para a sustentabilidade” ou “para um futuro sustentável”.

Essa renovação discursiva no debate internacional pode ser observada nas conferências e documentos da UNESCO, na Agenda 21 proposta na Rio-92, nas políticas educacionais de diversos governos da União Européia e na produção acadêmica internacional que serve de base a esta orientação. Gradualmente, e com intensidades variadas, o novo discurso passou a penetrar também o debate em outros países centrais e periféricos e nas demais esferas institucionais.

No Brasil, o discurso da educação para a sustentabilidade ainda é pouco disseminado na literatura e nas práticas que relacionam educação e meio ambiente. Entretanto, a crescente difusão do discurso da sustentabilidade no contexto de um mundo globalizado – marcado por relações entre as esferas locais e globais e por relações

*Professor do Departamento de Sociologia da Universidade Federal da Paraíba-UFPB e Doutorando em Ciências Sociais no IFCH/UNICAMP, e-mail: gust3lima@bol.com.br. Recebido em 28/02/2003.
Aceito em 28/07/2003.

de dependência política e cultural entre países do centro e da periferia do sistema mundial – recomenda a análise de seus significados e a avaliação de suas contribuições para o debate brasileiro.

Quais os significados e implicações desta articulação entre a educação e a sustentabilidade? Qual a natureza e os objetivos desta renovação discursiva? Educar para sustentar o quê? Qual a diversidade de leituras sobre este debate e quais os principais argumentos a favor e contra a nova proposta? Que fundamentos, valores e interesses estão envolvidos neste processo? Qual a história da construção do discurso da sustentabilidade e de sua inserção na educação?

Essas são algumas das questões que norteiam a reflexão deste ensaio. Problematicando-as, procuramos compreender as relações entre a sustentabilidade e a educação, a diversidade de sentidos envolvidos nesta construção, o jogo de forças e interesses que nela se destacam, assim como as principais ênfases e contradições que marcam este campo discursivo.

Para realizar o trabalho, recuperamos, em primeiro lugar, um pouco da história do surgimento do discurso da sustentabilidade. Em seguida, desenvolvemos uma análise das principais críticas favoráveis e desfavoráveis a este discurso. Em um terceiro momento, exploramos a diversidade de interpretações que constituem a sustentabilidade como um campo discursivo para, finalmente, abordarmos os significados e implicações da inserção do discurso da sustentabilidade no campo educacional.

Por compreendermos a sustentabilidade como uma proposta em torno da qual gravitam múltiplas e diversas forças sociais, interesses e leituras que disputam entre si o reconhecimento e a legitimação social como “a interpretação verdadeira” sobre o tema, optamos por tratá-la como um discurso, no sentido empregado por Michel Foucault no contexto da arqueologia e, sobretudo, da genealogia do saber-poder. Segundo esse autor, toda sociedade controla e seleciona o que pode ser dito numa certa época, quem pode dizer e em que circunstâncias, como meio de filtrar ou afastar os perigos e possíveis subversões que daí possam advir (FOUCAULT, 2001).

Os discursos são entendidos como práticas geradoras de significados que se apoiam em regras históricas para estabelecer o que pode ser dito, num certo campo discursivo e num dado contexto histórico. Essa prática discursiva possível resulta de um complexo de relações com outras práticas discursivas e sociais. O discurso, portanto, relaciona-se simultaneamente, com suas regras de formação, com outros discursos e com as instituições sociais e o poder que elas expressam.

Todo discurso contém procedimentos de seleção e exclusão que estabelecem os limites do permitido e do proibido, do que é aceito e rejeitado, do que é considerado verdadeiro ou falso numa certa configuração histórico-cultural. Sendo assim, o modo como falamos e pensamos afetam profundamente a vida social, condicionando nosso comportamento e experiência, nossa visão de mundo e, por fim, o próprio mundo que ajudamos a criar (FOUCAULT, 2001).

Se em suas análises arqueológicas Foucault se detém sobre a formação e transformação das relações de significado – produção de saber – expressas nos discursos, nas análises genealógicas, ele enfatiza as relações de poder investidas nesses discursos.

Para Foucault, saber e poder não existem separados um do outro:

Não há relação de poder sem constituição correlativa de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder (FOUCAULT Apud ARAÚJO, 2001: 72).

Em Foucault, a verdade não existe como um saber essencial e absoluto, oculto na profundidade das coisas. Trata-se antes de uma invenção histórica, construída socialmente. Vê a verdade como uma interpretação entre outras, dotada de poderes especiais que se impõem sobre o real e a tornam reconhecida como “a interpretação” hegemônica numa dada época e num certo campo discursivo. Assim, tanto o saber quanto a verdade veiculados nos discursos estão enraizados no domínio do poder.

Para Foucault, portanto, não há discurso neutro ou desinteressado. Ele concorda com Nietzsche que toda linguagem e todo discurso expressa uma vontade de poder e de dominação (FOUCAULT, 1974; CARVALHO, 1991). Para realizar esta aspiração de conquista, o poder investido nos discursos se associa ao saber, em especial àquele saber socialmente reconhecido como “verdadeiro”.

No caso da sociedade moderna, o discurso verdadeiro é identificado com o saber científico, que produz efeitos de poder devido à objetividade e neutralidade atribuídos à ciência e às instituições que a promovem. O reconhecimento do discurso científico e de suas qualidades naturalizam-no como verdade impessoal, racional e livre de todo questionamento, elevam-no a uma posição de hegemonia social e transferem-lhe o poder de avaliar e julgar os demais saberes.

Esclareço, entretanto, que apesar de fazer uso do conceito de discurso de Foucault e de algumas de suas formulações teóricas, não seguirei, na presente análise, o conjunto de estratégias metodológicas esboçadas pelo autor ao longo de sua obra. Isto porque, por um lado, o próprio Foucault não pretendeu nem apresentou algo como um método científico formal e integrado, como o expresso no paradigma racionalista. Por outro lado, porque adoto na presente análise modos de observar e interrogar a realidade que não cabem no modo de investigação praticado pelo autor.

Desejo apenas com a contribuição de Foucault reter a idéia de que todo discurso expressa uma vontade de poder que aspira e luta para ser reconhecido como “a verdade” sobre um determinado campo em um certo contexto histórico. Esta verdade favorece a legitimação social do discurso quando multiplica seus efeitos de poder e mascara a intenção de domínio nele contida.

A EMERGÊNCIA DO DISCURSO DA SUSTENTABILIDADE

Embora os germes do discurso da sustentabilidade possam ser identificados em diversas falas e contextos históricos remotos, suas expressões mais recentes talvez possam ser observadas nos princípios da década de 70 do século passado. Podemos ver seus sinais nos movimentos sociais em defesa da ecologia que irromperam nesse período ao redor do mundo; nas conferências internacionais promovidas pela ONU –

Organização das Nações Unidas – para debater os temas do meio ambiente e do desenvolvimento; nos relatórios do Clube de Roma¹ e, mais ou menos diretamente, nos trabalhos de autores pioneiros, de diversos campos, que refletiram sobre as mesmas questões.²

Contudo, as referências mais explícitas à noção de desenvolvimento sustentável estão sistematizadas nos trabalhos do economista Ignacy Sachs, que desenvolveu a noção de Ecodesenvolvimento, e nas propostas da Comissão Brundtland³ que projetaram mundialmente o termo “desenvolvimento sustentável” e o conteúdo da nova estratégia oficial de desenvolvimento.

Sachs, ao formular a noção de Ecodesenvolvimento, propunha uma estratégia multidimensional e alternativa de desenvolvimento que articulava promoção econômica, preservação ambiental e participação social. Perseguiu, com especial atenção, meios de superar a marginalização e a dependência política, cultural e tecnológica das populações envolvidas nos processos de mudança social. É, portanto, marcante em seus trabalhos o compromisso com os direitos e desigualdades sociais e com a autonomia dos povos e países menos favorecidos na ordem internacional (SACHS; 1986; BRUSEKE, 1995; LIMA, 1997).

A Comissão Brundtland, por sua vez, embora apoiada em muitas das idéias apontadas por Sachs, chegou a um resultado qualitativamente diferente, ao esvaziar o conteúdo emancipador do Ecodesenvolvimento, que representava, talvez, sua marca mais inovadora. Assim, embora alguns elementos da síntese de Sachs permanecessem constantes, como a idéia de articular crescimento econômico, preservação ambiental e equidade social, as prioridades e os arranjos resultaram bem diversos. Ao contrário do Ecodesenvolvimento, a Comissão ressaltava uma ênfase econômica e tecnológica e uma tônica conciliadora que tendia a despolitizar a proposta de Sachs.

Leff concorda com essa avaliação ao afirmar que:

antes que as estratégias de Ecodesenvolvimento conseguissem romper as barreiras da gestão setorializada de desenvolvimento ... as próprias estratégias de resistência à mudança da ordem econômica foram dissolvendo o potencial crítico e transformador das práticas de Ecodesenvolvimento. Daí surge a busca de um conceito capaz de ecologizar a economia, eliminando a contradição entre crescimento econômico e preservação da natureza ... Começa então naquele momento a cair em desuso o discurso do Ecodesenvolvimento, suplantado pelo discurso de Desenvolvimento Sustentável (LEFF, 2001: 18).

De outra perspectiva, pode-se observar que o discurso da sustentabilidade surgiu como um substituto ao discurso do desenvolvimento econômico,⁴ produzido e difundido pelos países centrais do capitalismo – sobretudo os Estados Unidos – para o resto do mundo no contexto da Guerra Fria. A partir dos anos 70 do século passado, o discurso desenvolvimentista revelou seus limites através de uma crise, que embora tivesse maior visibilidade econômica, era também social, ambiental e ético-cultural.

Nesse sentido, a questão ambiental introduziu um ingrediente novo que ampliava a crítica social na direção de uma revisão mais abrangente do modelo de civilização ocidental e da necessidade de incorporar ao debate os múltiplos aspectos que constituem as relações entre a sociedade e seu ambiente. Como coloca 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 modelo posto em prática (GUIMARÃES, 1995).

Vale também lembrar que toda essa reorientação da idéia de desenvolvimento se deu no contexto de crise do próprio capitalismo e de consolidação de uma hegemonia do pensamento e de políticas neoliberais, postas em prática a partir dos anos 80, como parte da estratégia global de reestruturação sistêmica. Enfim, o Relatório Brundtland, que estabeleceu os parâmetros e projetou o debate social sobre o desenvolvimento sustentável, parte de uma concepção multidimensional de desenvolvimento e o define como “aquele que responde às necessidades das gerações presentes sem comprometer a capacidade das gerações futuras atenderem suas próprias necessidades” (BRUNDTLAND, 1991).

No tópico seguinte apresentaremos uma crítica geral das principais inovações e vulnerabilidades expressas no discurso de sustentabilidade.

A CRÍTICA DO DISCURSO DA SUSTENTABILIDADE

O discurso da sustentabilidade, apresentado ao debate público, apesar de padecer de diversos problemas que tentaremos apontar ao longo da análise, não é uma construção ingênua. Revela, ao contrário, uma hábil operação político-normativa e diplomática, empenhada em sanar um conjunto de contradições expostas e não respondidas pelos modelos anteriores de desenvolvimento.

Tratava-se, em primeiro lugar, de gerenciar a reprodução econômica do capitalismo ante os efeitos da degradação ambiental, tanto do ponto de vista da oferta de recursos naturais essenciais à continuidade do sistema produtor de mercadorias, quanto da perspectiva dos resíduos da produção e da poluição daí decorrentes. Implicava também em responder aos questionamentos sobre os limites do crescimento, intensamente discutidos na década de 70 em todos os fóruns, direta ou indiretamente, relacionados à temática do desenvolvimento.

Carvalho, refletindo sobre o processo, observa que:

Desde a Conferência de Estocolmo, em 1972, ficou claro que a preocupação dos organismos internacionais quanto ao meio ambiente era produzir uma estratégia de gestão desse ambiente, em escala mundial, que entendesse a sua preservação dentro de um projeto desenvolvimentista. Dentro dessa perspectiva produtivista, o que se queria

preservar de fato era um modelo de acumulação de riquezas onde o patrimônio natural passava a ser um bem. O apelo à humanidade e ao bem-estar dos povos era usado como álibi, sempre citado ao lado dos objetivos de crescimento econômico, emprestando uma preocupação humanista a intenções não tão nobres (CARVALHO apud RIBEIRO, 1991: 79).

Dirigia-se, igualmente, à pacificação de conflitos na relação entre os países do eixo norte-sul, separados por assimetrias sociais, econômicas e políticas que tensionavam historicamente as relações internacionais. Os debates sobre os limites do crescimento já reconheciam que as aspirações de todos os povos e países do mundo ao desenvolvimento não podiam seguir os modelos do norte industrializado, pois isto levaria a uma sobrecarga dos ecossistemas.

Desde a Conferência de Estocolmo em 1972, por exemplo, os países pobres defendiam suas necessidades de desenvolvimento e de superação da crise social como uma demanda mais relevante que a preservação ambiental, enquanto os países ricos priorizavam a manutenção de seus níveis de crescimento econômico e padrões de consumo.

Grosso modo, os países pobres responsabilizavam os países ricos pela maior parte da degradação global, promovida por um modelo predatório de crescimento, e transferia para eles as iniciativas e os investimentos necessários à sustentabilidade. Os países ricos, por sua vez, viam o crescimento populacional e a poluição gerada pela pobreza como os motivos principais do problema e resistiam a todas as sugestões que pudessem representar limites à sua expansão.

O discurso da sustentabilidade também buscava responder às demandas e críticas do movimento ambientalista internacional, em suas diversas expressões, que reivindicavam a inclusão da questão ambiental na agenda de prioridades político-econômicas contemporâneas. Se olharmos do ponto de vista das virtudes do discurso, pode-se dizer que ele inova: ao propor uma estratégia multidimensional de desenvolvimento, que tenta superar os reducionismos dos modelos anteriores; ao incorporar uma visão de longo prazo sintonizada com os ciclos biofísicos e com o futuro; ao considerar a dimensão política dos problemas ambientais, comumente abordados de uma perspectiva meramente técnica; ao discutir as relações norte-sul e ao recomendar o uso de teorias e métodos multidisciplinares de análise, aproximando as ciências naturais e sociais na abordagem da relação sociedade-ambiente.

Seu apelo se apoiava, sobretudo, em um estilo conciliador que favorecia a aceitabilidade política internacional e a realização de amplas coalizões de interesses. Possibilitava, ainda que vagamente, a construção de um campo comum que, se não promovia o consenso entre as diversas concepções e grupos divergentes, permitia amortecer ou camuflar os conflitos que os dividiam. Esse campo comum e genérico da sustentabilidade permitiu aproximar capitalistas e socialistas, conservacionistas e ecologistas, antropocêntricos e biocêntricos, empresários e ambientalistas, ongs, movimentos sociais e agências governamentais.

Alguns analistas elogiam seu realismo político e os cuidados diplomáticos em evitar posições extremadas capazes de prejudicar o esforço de conciliação predominante. Consideram, nesse sentido, que a proposta de desenvolvimento sustentável teve o mérito de introduzir a temática ambiental em fóruns político-econômicos nacionais e internacionais, conquistando um reconhecimento inédito na trajetória do ambientalismo até então (VIOLA & LEIS, 1995; VIEIRA, 1995; BRUSEKE, 1995).

Analisando o discurso, 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: 126).

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 promovia o crescimento dos negócios e da economia e não apenas que estes valores antagônicos podiam ser reconciliados.

Este é exatamente o apelo da Modernização Ecológica,⁵ uma versão mais elaborada do discurso do desenvolvimento sustentável, formulado por um grupo de cientistas sociais de países ricos como a Suécia, a Holanda, a Alemanha, a Noruega e o Japão. A Modernização Ecológica se constitui hoje como o discurso de maior aceitação internacional entre os países e corporações de vanguarda do ecocapitalismo (IDEM, 1997). Resumidamente, pode ser entendida como uma proposta de reestruturação da economia política do capitalismo que se esforça em demonstrar a compatibilidade entre crescimento econômico e proteção ambiental, e a possibilidade de enfrentar a crise ambiental dentro dos marcos do capitalismo.

Do ponto de vista daqueles que questionam o discurso da sustentabilidade, as críticas se concentram sobre a frágil factibilidade da proposta no contexto de uma sociedade capitalista orientada pelo mercado. Destacam as contradições e ambigüidades que se interpõem entre a retórica da sustentabilidade e a possibilidade de sua concretização. Nesta direção, são muitas as vulnerabilidades apontadas.

À parte a própria contradição semântica do termo, a definição de desenvolvimento sustentável veiculada pelo Relatório Brundtland permite uma pluralidade de leituras que oscilam, desde um sentido avançado de desenvolvimento, associado à justiça socioambiental e renovação ética, até uma perspectiva conservadora de crescimento econômico ao qual se acrescentou uma variável ecológica. Esta

polissemia revela o curioso paradoxo de reunir, ao mesmo tempo, a força e a fraqueza do discurso, a depender do olhar e dos interesses de quem observa.

A evidente ênfase sobre os aspectos econômicos e tecnológicos da crise socioambiental também contradiz as promessas de uma abordagem plural e complexa de desenvolvimento, e sugere o predomínio da esfera do mercado na condução da sustentabilidade em detrimento da sociedade civil e do Estado. Para os setores interessados num projeto de mudanças de maior amplitude, esta “sustentabilidade de mercado”, que tem orientado as ações e debates recentes, denuncia a falácia do discurso da sustentabilidade. Segundo eles, a necessidade de uma síntese harmônica entre os diversos objetivos da sustentabilidade, possível na retórica, torna-se inviável quando projetada no contexto do capitalismo.

Condena-se, por exemplo, esta sustentabilidade hegemônica pelo mercado por não atender plenamente aos objetivos de preservação ambiental, dada a disparidade entre os tempos biofísico e econômico e os conflitos de interesse entre os dois objetivos. A manutenção do equilíbrio climático e da biodiversidade, a substituição do uso de energia e recursos não-renováveis por outros renováveis, a manutenção da qualidade ambiental – água, ar, solo, etc. – e a recuperação de ecossistemas degradados são alguns exemplos de metas que transcendem a ação do mercado.

Esta incompatibilidade entre economia e ecologia tem sido a tônica dos grandes eventos ambientais internacionais promovidas pela ONU, e se expressa na dificuldade de definir compromissos e metas ambientais que representem algum tipo de restrição econômica. Na maioria das vezes,⁶ os países ricos, sobretudo os Estados Unidos, são as principais fontes de resistência a essa definição de metas, como observou-se recentemente na última Cúpula Mundial para o Desenvolvimento Sustentável realizada em Johannesburgo, África do Sul, em agosto próximo passado.

Uma “sustentabilidade de mercado” não responde igualmente à crise social, já que a racionalidade inerente ao mercado se orienta para a concentração e não para a distribuição de riquezas e oportunidades. Sendo resultantes da própria ação e lógica do mercado, as desigualdades sociais não podem ser por ele solucionadas. A experiência tem demonstrado, por numerosas evidências, que o mercado é um eficiente instrumento de alocação de recursos, mas um perverso gestor das disparidades sociais. Em sendo assim, sempre quando a mão invisível do mercado é deixada livre da regulação do Estado e da sociedade, o desenvolvimento humano e social tende ao sacrifício.

Também são incompatíveis os esforços para conciliar o crescimento econômico e a participação social num projeto de sustentabilidade direcionado pelo mercado. Desenvolver uma democracia participativa requer a possibilidade de estabelecer relações políticas mais horizontais, onde a maioria dos cidadãos tenha acesso aos direitos sociais básicos que os habilitem a participar, voluntária e conscientemente, da escolha dos rumos sociais. Como realizar esse objetivo em sociedades divididas pela desigualdade?

A presente crise ético-cultural, caracterizada, entre outros fatores, pelo fetiche do consumo que em décadas recentes se converteu, talvez, na única ideologia

remanescente – pela exacerbação de valores individualistas, utilitaristas e de competitividade, pela escalada da violência, da corrupção, do consumo e tráfico de drogas e pela crescente corrosão do sentido da vida – é outro desafio ao projeto de sustentabilidade e ao tecido civilizatório global que o mercado não está minimamente habilitado a responder.

Parece, enfim, que a magnitude da crise contemporânea demanda um projeto de sustentabilidade que transcende as fronteiras do mercado. O próprio discurso da sustentabilidade, em sua origem, pressupõe uma articulação complexa que integra uma multiplicidade de aspectos sociais. Assim, uma sustentabilidade liderada pelo mercado e apoiada em mudanças técnicas e demográficas será sempre reducionista e, portanto, necessariamente insustentável.

No item seguinte exploraremos a diversidade de interpretações que dividem o campo, focalizando os principais valores, interesses e forças que nele se movimentam e antagonizam.

A SUSTENTABILIDADE COMO CAMPO DISCURSIVO

Conforme exposto acima, o conceito de discurso como expressão e exercício de poder pressupõe a sustentabilidade como um campo discursivo onde uma pluralidade de forças e interpretações disputam entre si o reconhecimento como “o discurso verdadeiro” sobre o assunto. Embora a sustentabilidade presuma, como campo, um substrato comum identificado com a idéia de um “futuro viável” para as relações entre a sociedade e a natureza, esta base comum é muito vaga e permite leituras diversas sobre o que significa um futuro viável e sobre quais os melhores meios de alcançá-lo.

Assim, à medida que o debate da sustentabilidade vai se tornando mais complexo e é difundido socialmente, ele vai sendo apropriado por diferentes forças sociais que passam a lhe imprimir o significado que melhor expressa seus valores e interesses particulares. Viola e Olivieri, analisando o cenário do ambientalismo contemporâneo, reafirmam as idéias de diversidade e conflito discutidas:

Em outras palavras, a luta pelo significado legítimo do desenvolvimento sustentável expressa diversas categorizações e classificações fundadas, obviamente, em práticas diferentes e ligadas a múltiplas cosmovisões provenientes de uma pluralidade de pontos de vista essencialmente conflitantes. ... Em outras palavras, os diferentes atores do ambientalismo formulam e pleiteiam suas diferenças internas dentro desse campo de significado, denominado ambientalismo multissetorial. ... Nesse sentido, pode-se afirmar que as diversas posições do ambientalismo em relação ao significado da “transição em direção a uma sociedade sustentável” implicam lutas simbólicas pelo poder de produzir e de impor uma visão legítima de sustentabilidade (VIOLA & OLIVIERI, 1997: 212-3)

Não é objetivo deste ensaio mapear toda a diferenciação do campo da sustentabilidade, mas indicar as duas grandes matrizes interpretativas que nele se sobressaem – a título de tipos ideais. Essas duas matrizes polarizam o debate atual funcionando como um eixo ao longo do qual se posicionam toda a multiplicidade de tendências político-filosóficas.

A primeira matriz corresponde ao discurso oficial da sustentabilidade, que detém a hegemonia presente do campo, e que, para muitos efeitos, atua como “a verdade” sobre o tema. Compreende o desdobramento da proposta de sustentabilidade, originada nos trabalhos da Comissão Brundtland e reproduzida nas grandes conferências internacionais e nos programas governamentais sobre meio ambiente e desenvolvimento. Tanto pela força de sua posição hegemônica, quanto pelo conteúdo que a constitui, esta interpretação também foi assimilada por setores não-governamentais e empresariais, em sua forma pura ou acrescida de adaptações ao perfil particular de cada grupo.

Trata-se de um discurso politicamente pragmático, que enfatiza a dimensão econômica e tecnológica da sustentabilidade e entende que a economia de mercado é capaz de liderar o processo de transição para o desenvolvimento sustentável, através da introdução de “tecnologias limpas”, da contenção do crescimento populacional e do incentivo a processos de produção e consumo ecologicamente orientados.

Este discurso defende a possibilidade de articular crescimento econômico e preservação ambiental, e entende que o dinamismo do sistema capitalista é não só capaz de se adaptar às novas demandas ambientais como também de transformá-las em novos estímulos à competitividade produtiva. Segundo essa visão, economia e ecologia são não só conciliáveis, como também é possível elevar a produção reduzindo o consumo de recursos naturais e a quantidade de resíduos industriais. De um modo geral, este é o discurso da Modernização Ecológica, mencionado acima, e representa um esforço de elaboração do discurso do desenvolvimento sustentável.

A argumentação econômica e técnico-científica ocupa uma posição privilegiada nessa matriz interpretativa e tende a deixar em segundo plano considerações éticas e políticas associadas a valores biocêntricos, de participação política e de justiça social.

A segunda matriz interpretativa se coloca como um contradiscurso à versão oficial e pode ser entendida como uma concepção complexa ou multidimensional de sustentabilidade que tenta integrar o conjunto de dimensões da vida individual e social. Politicamente, esta matriz tende a se identificar com os princípios da democracia participativa e a considerar que a sociedade civil organizada deve ter um papel predominante na transição para a sustentabilidade social. Prioriza o preceito de equidade social e desconfia da capacidade do mercado como alocador de recursos.

Com relação ao papel do Estado, pode-se dizer que essa matriz se subdivide em duas tendências principais: uma que suspeita da ação política estatal e defende a subordinação do Estado à Sociedade Civil, e uma segunda que defende a intervenção estatal como o melhor caminho de transição para a sustentabilidade.

Esta segunda tendência vê o Estado como agente indispensável nesse processo. Fundamenta esta posição com base no entendimento de que a sociedade

civil isolada não é capaz de se contrapor às forças do mercado e na suposição de que o ambiente, como patrimônio público, não pode ser preservado sem a ação normativa e política do Estado. Advoga, entretanto, a democratização do Estado e sua articulação às forças da sociedade civil.

Para evitar o economicismo e o universalismo implícitos na proposta de desenvolvimento sustentável, essa matriz prefere utilizar a expressão “sociedade sustentável” para salientar as idéias de autonomia política e singularidade cultural de cada país tidas como necessárias à realização de uma sustentabilidade complexa (DIEGUES, 1992).

Os defensores dessa matriz complexa de sustentabilidade reagem aos reducionismos econômico e tecnológico que, segundo eles, caracterizam o discurso oficial. Consideram ainda que não há sustentabilidade possível sem a incorporação das desigualdades sociais e políticas e de valores éticos de respeito à vida e às diferenças culturais.

No que se refere à dimensão ecológica da sustentabilidade, pode-se observar uma diversidade de posições que oscilam entre visões mais ou menos antropocêntricas ou biocêntricas, embora com predomínio das primeiras.

De forma geral, esta matriz de sustentabilidade fundamenta-se numa crítica ampla da civilização capitalista ocidental que reprova o mito do progresso, o primado da razão instrumental, o fetiche consumista, a idolatria cientificista e o descentramento do homem e da vida na agenda de prioridades sociais (LEFF, 1999; BLOWERS, 1997; CRESPO, 1998; VIOLA & LEIS, 1995; ECKERSLEY, 1992).

Como vimos ao longo da análise, o enfoque de mercado detém a posição hegemônica no debate contemporâneo da sustentabilidade. Esta constatação, entretanto, coloca o dilema entre a efetiva implementação do projeto de sustentabilidade e um conjunto de evidências que demonstram a incapacidade do mercado em viabilizar uma sustentabilidade complexa, capaz de responder à magnitude da crise que vivemos, conforme discutimos no tópico anterior.

A EDUCAÇÃO E A SUSTENTABILIDADE

A maioria dos autores que analisa a proposta de uma educação para a sustentabilidade concorda que ela surgiu como uma tentativa de superar alguns problemas apresentados pela educação ambiental praticada nas escolas de diversos países da União Européia, como a Itália, a Espanha, a Inglaterra, a Irlanda, a Alemanha, o País de Gales, a Holanda e a Polônia, entre outros (STERLING, 2001; TILBURY, 1996; SAUVÉ, 1997).

Esses autores reconhecem, em geral, que a educação ambiental não apresentou os resultados esperados nas últimas décadas, nem se mostrou capaz de atender à crescente complexidade da crise contemporânea. Nesse sentido, acreditam que essas limitações se devem, em grande parte, à inadequação entre o paradigma cartesiano-mecanicista, prevalente na sociedade e ciência ocidentais, e os problemas

que hoje atingem a vida social, o ambiente, a economia e a cultura. Segundo essa compreensão, as mudanças necessárias e desejadas exigem um novo paradigma integrador – ou holístico – que a educação ambiental não conseguiu colocar em prática, embora tenha reconhecido essa necessidade retoricamente.

Em resumo, os autores argumentam que a educação ambiental assumiu, nesses contextos, expressões reducionistas em vários aspectos: ao tratar a crise ambiental como uma crise meramente ecológica; ao confundir o meio ambiente com a natureza; ao desprezar suas dimensões políticas, éticas e culturais; ao apresentar uma abordagem fragmentada e acrítica da questão socioambiental; ao aplicar metodologias disciplinares, não participativas e de baixa criatividade e ao propor respostas comportamentais e tecnológicas para problemas de maior complexidade (STERLING, 2001; TILBURY, 1996; SAUVÉ, 1997).

Embora reconheçam a importância da educação ambiental no processo de sensibilização para a questão ambiental e nas reivindicações de iniciativas sociais voltadas para a preservação socioambiental, acreditam que ela não teve suficiente fôlego para atender as expectativas de mudanças criadas em seu desenvolvimento. Portanto, a partir de uma crítica e de um diagnóstico da educação ambiental experimentada em muitas escolas européias ao longo das últimas décadas, chegou-se à nova proposta de “educação para a sustentabilidade” ou “para o desenvolvimento sustentável”.

Abro aqui um parêntesis para estabelecer algumas conexões entre o debate internacional e nacional sobre a educação ambiental. Sem dúvida, são muitas as diferenças que separam as realidades européia e brasileira, como são diferentes as experiências de educação ambiental desenvolvidas nesses dois contextos sócio-culturais. Há, contudo, no debate europeu sobre a educação ambiental e na inserção do discurso da sustentabilidade no campo da educação, questões relevantes para a compreensão de nosso próprio processo e para a construção de nossos caminhos. Ou seja, guardadas as devidas diferenças, há nas críticas dirigidas às ações educacionais européias inegáveis pontos de contato com a trajetória da educação ambiental brasileira, que podem se constituir em focos de reflexão úteis ao desenvolvimento de nosso processo educacional.

Sabemos que a educação ambiental brasileira, sobretudo a partir da década de 90, vem desenvolvendo iniciativas teóricas e práticas renovadoras que se empenham em superar tanto a herança naturalista proveniente das ciências naturais quanto as visões reducionistas e politicamente conservadoras que estiveram presentes na formação do campo no Brasil. Já constatamos, nesse sentido, a presença de um significativo conjunto de educadores, pesquisas e experiências comprometidas com uma educação ambiental crítica e integradora, mas ainda não conhecemos com clareza – por falta de pesquisas e/ou acompanhamento sistemático abrangentes – o perfil e as tendências do campo da educação ambiental no Brasil e a extensão dessa renovação político-pedagógica nesse universo. A escassez de dados empíricos passíveis de generalização não autoriza afirmações definitivas sobre o estado da arte da educação ambiental no Brasil, mas também não nos impede de supor que ainda convivemos com expressivos setores que se orientam por visões ingênuas e conservacionistas.

Um dos poucos levantamentos – talvez o único publicado – que se esforça por fazer o mapeamento das experiências de educação ambiental desenvolvidas no Brasil, foi 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, o documento fornece algumas pistas sobre essa situação:

– “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).

Assim, mesmo se considerarmos a relativa desatualidade dos dados acima, parece que um dos desafios colocados aos educadores que fazem educação ambiental no Brasil está em estender os níveis de discussão e de crítica conquistados pelas lideranças que estabelecem as referências conceituais, pedagógicas e políticas do campo ao conjunto de educadores e às práticas que o constituem.

Por outro lado, conforme indicamos acima, a crescente permeabilidade entre os níveis locais e globais da sociedade e cultura mundiais faz com que as tendências mundiais - sejam materiais ou simbólicas, sobretudo aquelas protagonizadas pelos blocos hegemônicos que em grande medida definem a orientação dos organismos internacionais – tendem a nos influenciar com maior ou menor intensidade.⁷

Entendo, enfim, que este debate se torna especialmente relevante quando consideramos que o discurso da sustentabilidade se expandiu aos quatro ventos e conquistou, apesar de toda sua ambigüidade, uma condição de unanimidade – quem é contra a sustentabilidade? – que pode induzir a confusões. Quando, portanto, se passa a propor, como faz a UNESCO, que o desenvolvimento sustentável é o objetivo mais decisivo da relação homem-natureza e que todo o processo educativo deveria ser redirecionado para o desenvolvimento sustentável, o mínimo que precisamos fazer é perguntar e discutir o que significa o desenvolvimento sustentável e o que é educar para o desenvolvimento sustentável (UNESCO apud SAUVÉ, 1997).

Retomo aqui a análise concordando com a crítica que aponta os limites da educação ambiental desenvolvida nas escolas européias e a necessidade de renová-

la a fim de realizar as mudanças culturais que dela se espera. Acredito, entretanto, que o novo discurso de “educação para a sustentabilidade ou para o desenvolvimento sustentável” levanta novos problemas e contradições que merecem ser discutidos.

Se considerarmos, por exemplo, a polissemia que caracteriza o discurso da sustentabilidade, mencionada acima, ficamos diante da incerteza de saber em que direção estamos nos orientando ao adotar uma “educação para a sustentabilidade”. Ou seja, dada a diversidade de sentidos atribuíveis a esta noção e a incompatibilidade entre algumas de suas premissas, educar para a sustentabilidade converte-se numa expressão vazia e duvidosa. A imprecisão envolvida na proposta nos leva a comparar sua aceitação com a situação de um passageiro que embarca num trem sem conhecer seu destino.

Por essa razão, e pelo potencial que essas concepções têm de influenciar os educadores na escola e na prática de um projeto educativo, Sauv  defende a necessidade de discutir criticamente os cont dos implícitos nos diversos discursos de sustentabilidade e de confrontar as diferenças entre eles. Importa, segundo a autora, ter clareza sobre os modelos de educa o disponíveis ou impostos, seus objetivos, interesses e valores, seu público preferencial e sobre as forças que governam o campo (SAUVÉ, 1997).

Jickling questiona o discurso da educa o para a sustentabilidade a partir de sua instrumentalidade. Argumenta que a educa o dirigida a um fim específico, seja ele qual for, contraria o espírito da educa o enquanto prática de liberdade. Entende que a educa o pressupõe autonomia e pensamento crítico. Para ele, os alunos deveriam ser estimulados a pensar, julgar e se comportar por si próprios e não orientados para uma finalidade pré-determinada. Para Jickling, uma educa o orientada para uma finalidade determinada sugere mais um treinamento para aquisi o de certas habilidades do que um aprendizado envolvido com a compreensão. Refletindo sobre os fundamentos da proposta, argumenta:

  importante notar que essa posi o se apóia em algumas suposi es. Primeiro, supõe que o desenvolvimento sustentável   um conceito incontestável e, segundo, que a educa o   uma ferramenta para ser usada para seu avanço. O primeiro ponto   claramente falso e deve ser rejeitado; existe considerável ceticismo sobre a coerência e eficácia do termo. A segunda suposi o também pode ser rejeitada. A prescri o de uma perspectiva particular   incongruente com o desenvolvimento do pensamento aut nomo (JICKLING, 1992: 8).

Sterling, em análise mais genérica sobre o campo educacional, concorda que, no momento atual, um extremo instrumentalismo domina suas políticas e práticas. Esse instrumentalismo se manifesta num modelo pragmático de educa o orientado pelas demandas da economia que tende a priorizar a profissionaliza o para o mercado de trabalho e valores relacionados   eficiência, controle de qualidade e competitividade. O autor comenta essa tendência afirmando que:

Em suma, a Nova Direita, ou as forças neoliberais e neoconservadoras capturaram e mudaram a agenda educacional. Isto aconteceu em vários sistemas educacionais do ocidente. Este impulso poderoso parece ter começado através da influência das agências internacionais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE e o Banco Mundial, os quais, a partir de 1980, produziram relatórios que apontavam a necessidade de reestruturar a educação de acordo com o ajuste estrutural da economia (STERLING, 2001: 39).

Nesse sentido, Sterling levanta a necessidade de diferenciar tipos de aprendizado e mudança que classifica de 1ª e 2ª ordens. Os processos de 1ª ordem são adaptativos e quantitativos, ocorrem dentro dos limites do modelo educacional pré-existente e buscam melhorar sua eficiência, embora sem questionar nem alterar os valores básicos já estabelecidos. Podemos dizer que as tendências instrumentais acima verificadas, mais voltadas à conservação do “status quo”, identificam –se com os processos de mudanças deste primeiro tipo. São, por esse motivo, também denominadas de “mudanças dentro da permanência”.

Os processos de 2ª ordem envolvem tipos de mudança e aprendizado reflexivos e integradores que estimulam a capacidade crítica – a autocrítica inclusive – a autonomia e a criatividade, e capacitam os educandos a resolver problemas e a realizar mudanças sociais e individuais qualitativas. Pondera que as duas ordens de mudança são necessárias ao desenvolvimento da educação, embora os problemas de alta complexidade que caracterizam a sociedade contemporânea e desafiam a transição para a sustentabilidade dependem, principalmente, de respostas de 2ª ordem.

Há no texto da UNESCO “Educação para um Futuro Sustentável” alguns elementos que podem enriquecer a presente análise, seja porque confirmam as tendências educacionais acima apresentadas, seja porque acrescentam novos pontos sugestivos. Esse trabalho, fruto de elaboração coletiva,⁸ foi apresentado como texto oficial de referência da Conferência Internacional de Tessalônica, Grécia, em 1997, que teve como tema “Educação e Conscientização Pública para a Sustentabilidade” e visava consolidar o conceito e as mensagens da educação para a sustentabilidade (UNESCO, 1999). No conjunto, o documento transparece a criação coletiva ao mesclar posições mais e menos avançadas. Seu texto reflete, também, a preocupação de responder à crítica direcionada ao discurso do desenvolvimento sustentável.

Primeiramente, observa-se na educação para a sustentabilidade uma tendência a destacar a necessidade de mudanças de atitudes e comportamentos individuais em detrimento de mudanças que envolvem processos políticos e econômicos. Assim, os problemas socioambientais aparecem mais relacionados à esfera privada que à esfera pública, e supõem uma desresponsabilização dos agentes coletivos públicos e privados, como por exemplo, o Estado e as corporações globais.

O texto aposta na importância da tecnologia como meio de superar os problemas ambientais, mas não problematiza os limites desse potencial. Isto é, embora a tecnologia possa contribuir com a preservação, ela não é uma panacéia e nem atua isoladamente sem o concurso de outras mudanças econômicas, políticas e culturais. O

texto também não discute, entre outros aspectos, o risco e o descontrole envolvidos na produção e uso das modernas tecnologias, nem a concentração de poder que recai sobre os especialistas e a comunidade científica, nem a dependência tecnológica entre países pobres e ricos. Ao depositar excessiva esperança em respostas de alcance mais limitado, revela, portanto, uma abordagem simplista (BECK, 1992; GIDDENS, 1999; SACHS 1986, BRUSEKE, 1995).

Quando analisa as causas da crise socioambiental, o texto menciona o papel das desigualdades sociais nesse processo, mas centra sua ênfase explicativa na pobreza e no crescimento demográfico dos países periféricos. O silêncio sobre os impactos ambientais decorrentes da produção e consumo da riqueza e sobre a necessidade de definir limites à sua expansão provoca estranheza. Ao discutir a relação entre pobreza e degradação, defende a necessidade de crescimento dos países pobres para superar a miséria e, novamente, não discute a possibilidade de promover políticas de distribuição de renda. A compreensão de que a educação é um instrumento-chave para um fim determinado, no caso, “o futuro sustentável” ou certas condutas e estilos de vida “sustentáveis”, permeia todo o documento e reedita o problema do instrumentalismo discutido acima.

Há, enfim, em todo o texto, um apelo recorrente à participação dos indivíduos, à colaboração pública e à cidadania como fatores essenciais à sustentabilidade social, que merece ser discutido. Isto porque, no momento de formular as políticas estatais e privadas de crescimento que induziram à crise ambiental, os indivíduos e o público não foram consultados nem convidados a participar e, agora, quando se trata de reparar os danos causados, são estimulados a colaborar com as reformas. Concordo que a participação pública constitui um elemento indispensável na construção de políticas que visam o bem-estar social. Entretanto, a parcialidade do apelo, realizado desta forma, mais parece uma estratégia de privatização dos benefícios e socialização das perdas.

Em trabalho anterior, discutimos a ambigüidade e a banalização do uso das noções de cidadania e participação social nos discursos oficiais de educação ambiental, incluindo-se aí o caso brasileiro, e nos demais discursos liberais. Discutimos também a necessidade de diferenciar um modelo de participação e de cidadania passiva, conservadora e tutelada de um outro modelo ativo, transformador e autônomo (LIMA, 2002, CARVALHO, 1991; VIEIRA, 1998; DEMO, 1996).

A cidadania e a participação social são bastante invocadas no debate sobre a educação ambiental, mas em geral não estão relacionadas com uma crítica à dubiedade implícita no conceito liberal de cidadania. Refiro-me ao fato dessas noções serem, no contexto do capitalismo, freqüentemente usadas como meios de ocultar as desigualdades sociais e de legitimar sua manutenção. Cabe, portanto, lembrar que a outorga de uma igualdade jurídica formal, desacompanhada de outras conquistas econômicas, sociais e políticas, converte a cidadania num mero artifício para camuflar e perpetuar a exploração capitalista sobre a sociedade e a natureza (ALVES, 2000).

Assim sendo, considero que, embora o texto da UNESCO “Educação para um Futuro Sustentável” se esforce em incorporar a crítica dirigida à proposta de

sustentabilidade social, formulada pela Comissão Brundtland, ele não consegue superar as contradições e os limites nela manifestos. Nele prevalece a inspiração neoconservadora que caracteriza a proposta mencionada. Como texto institucional que referencia e fundamenta o discurso oficial da educação para a sustentabilidade, ele se apresenta como um programa de reformas dentro da ordem, uma vez que sugere mudanças adaptativas que garantem a reprodução sistêmica, mas não arranham a profundidade e a complexidade dos problemas vivenciados.

No conjunto, podemos dizer que a proposta de educação para a sustentabilidade desenvolvida sob o signo do mercado promete muito e realiza pouco. Pretende formular respostas aos limites paradigmáticos da educação ambiental analisada sem apresentar vias efetivas de mudança que ultrapassem os limites da conformidade. Colocada desta maneira tão ambígua, a proposta serve para conciliar conflitos, camuflar contradições e dissolver a diversidade do campo, não para estimular mudanças qualitativas na prática educacional.

Esse “conservadorismo dinâmico”, que realiza mudanças superficiais para garantir que o essencial seja conservado, representa talvez o maior obstáculo à concepção e implementação de uma proposta complexa e transformadora de sustentabilidade. No entanto, uma educação crítica e integradora pode ajudar a superar tal obstáculo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A título de conclusão, e para não ficar restrito à tarefa crítica de desconstrução, quero sugerir algumas pistas para a reflexão dos educadores ambientais interessados na busca de novos caminhos.

Como vimos, é desejável estimular a discussão e a compreensão crítica da crise socioambiental, problematizando a diversidade de concepções de sustentabilidade apresentadas em seus argumentos, valores, objetivos, posições ético-políticas e em suas implicações sociais. Esse exercício de diferenciação e esclarecimento auxilia o educador a escolher, conscientemente, os caminhos que quer seguir em seu projeto e prática educativa.

Jickling, embora crítico de uma “educação para a sustentabilidade” por causa de seu caráter instrumental, propõe uma outra abordagem onde o tema da sustentabilidade seja apresentado e discutido com os alunos, de uma forma que permita-os: conhecer os argumentos favoráveis e contrários ao discurso, avaliar o conjunto da argumentação e participar deste debate. Segundo ele, a discussão visa revelar a diversidade de visões de mundo envolvidas no debate, de modo que os alunos não sejam “educados para a sustentabilidade”, mas capacitados a comparar, debater e julgar por si próprios as diversas posições manifestas no debate e aquelas que lhes parecem mais sensatas. Segundo ele, somente dessa maneira podemos dizer que se trata de uma abordagem educacional, pois a outra, ao procurar “educar para algo”, perde o sentido educativo (JICKLING, 1992). Sterling toma emprestado de Einstein uma construção simples e significativa para a prática educacional que diz:

Nenhum problema pode ser resolvido a partir da mesma consciência que o criou. Precisamos aprender a ver o mundo renovado (EINSTEIN apud STERLING, 2001).

Precisamos ver diferente, deslocar e renovar nosso ponto de vista para compreender e agir diferentemente. Aprendizado e mudança são inseparáveis, pois não é possível mudar sem aprender (ver o novo), ou aprender sem mudar (STERLING, 2001).

A idéia de aprendizado, em sentido amplo, adquire assim uma importância central no debate contemporâneo da sustentabilidade. O tipo de vida, educação e sociedade que teremos no futuro vão depender da qualidade, profundidade e extensão dos processos de aprendizado que formos capazes de criar e exercitar individual e socialmente. A educação e os educadores, em especial, que concentram as tarefas de conceber e pôr em prática os modelos de ensino e aprendizagem sociais têm uma responsabilidade singular nesse processo.

Clark discute a idéia de “sociedade aprendiz” e define-a como aquela capaz de se autocriticar, autocompreender e criar novas visões de mundo e cursos de ação, de acordo com a necessidade histórica. Essa concepção de sociedade aprendiz transcende os limites de uma sociedade (ou sistema) que funciona e se esgota nos objetivos de produzir e reproduzir-se, e supõe outras capacidades como: autoconhecer-se e conhecer seu ambiente numa perspectiva dinâmica; refletir e tirar conclusões do resultado de suas ações, inclusive as não-exitosas; discernir os momentos em que mudanças se impõem, ter a flexibilidade de implementar as mudanças julgadas necessárias, fazer escolhas inteligentes e priorizar iniciativas cooperativas, entre outras. Está claro que a vida exige ambas as polaridades. Processos de aprendizado de 1ª e de 2ª ordens, repetição e criação, estabilidade e mudança, ordem e liberdade são faces inseparáveis e complementares da realidade que assumem a condição de prioridade relativa em cada conjuntura histórica. As características dos atuais modelos de sociedade e de educação demonstram que eles têm sido desproporcionalmente governados por princípios instrumentais, mecânicos e competitivos. Esse ambiente conjuntural tanto reduz as possibilidades da reflexividade e da criatividade prosperarem no meio social quanto dão sinais de que estamos no pico de uma onda de mutação que pode ser bem ou mal aproveitada (CLARK, 1989).

Construir, portanto, uma educação ambiental complexa, capaz de responder a problemas igualmente complexos, implica em ir além de uma “sustentabilidade de mercado” reprodutivista, fragmentária e reducionista. Pressupõe a capacidade de aprender, criar e exercitar novas concepções e práticas de vida, de educação e de convivência – individual,⁹ social e ambiental – capazes de substituir os velhos modelos em esgotamento.

Esta renovação já está em movimento nos subterrâneos da presente sociedade através de diversas iniciativas alternativas, atomizadas em diversos campos de conhecimento e atividade, embora ainda subsistam num plano não-dominante dentro do sistema global. Uma das tarefas estratégicas para os educadores ambientais interessados numa mudança paradigmática está em pesquisar, relacionar – destaca-se

aqui o papel das redes –, selecionar e multiplicar o potencial positivo dessas experiências já existentes na resposta aos problemas aqui discutidos. Importa também, nesse sentido, ter presente a relação de interdependência que articula o sistema educacional e o sistema social global, de modo a explorar as sinergias capazes de promover experiências de educação, de vida e sociedade mais integradas e saudáveis.

BIBLIOGRAFIA

- ALMEIDA, J. “A problemática do desenvolvimento sustentável”. In: BECKER, D. (org). *Desenvolvimento sustentável: necessidade e/ou possibilidade?* Santa Cruz do Sul: Edunisc, 1999.
- ALVES, J. A. L. “Direitos humanos, cidadania e globalização”. *Lua Nova*, CEDEC, São Paulo, nº 50, 185-206, 2000.
- ARAÚJO, I. L. *Foucault e a crítica do sujeito*. Curitiba, PR: Ed. da UFPR, 2001.
- BECK, U. *Risk Society*. Beverly Hills: Sage, 1992.
- BLOWERS, A “Environmental policy: Ecological modernization or the risk society?” *Urban Studies*, vol. 34, nº 5-6, 845-871, UK, 1997.
- BRUNDTLAND, G.H. *Nosso Futuro Comum*. Rio de Janeiro: FGV, 1991.
- BRUSEKE, F. J. “O problema do desenvolvimento sustentável”. In: *Desenvolvimento e natureza: estudos para uma sociedade sustentável*. CAVALCANTI, C. (org.). São Paulo, 1995.
- CARVALHO, I. C. *Territorialidades em luta: uma análise dos discursos ecológicos*. Série registros, nº 9, p. 1-56, São Paulo: Instituto Florestal, Secretaria do Meio Ambiente, 1991.
- _____. “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 Sul: EDUNISC, 1998.
- CLARK, M. *Ariadne’s thread: the search for new ways of thinking*. Macmillian, Basingstoke, 1989.
- CRESPO, S. “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.
- DEMO, P. *Cidadania tutelada e cidadania assistida*. Campinas, SP. Autores Associados, 1995.
- DIEGUES, A.C. “Desenvolvimento sustentável ou sociedades sustentáveis: da crítica dos modelos aos novos paradigmas”. *São Paulo em Perspectiva*. 6 (1-2): 22-29, jan/jun, São Paulo, 1992.
- DRYSEK, J. S. *The politics of the earth: environmental discourses*. Oxford, UK: Oxford University Press, 1997.
- ECKERSLEY, R. *Environmentalism and political theory: toward an ecocentric approach*. London, University College London (UCL) Press Limited, 1992.

- FOUCAULT, Michel. *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: PUC, 1974.
- _____. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 2001.
- GIDDENS, A. *A terceira via: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia*. Rio de Janeiro: Record, 1999.
- GUATTARI, F. *As três ecologias*. Campinas, SP: Papirus, 1990.
- GUIMARÃES, R. P. “O desafio político do desenvolvimento sustentado”. *Lua Nova*, nº 35: 113-136, São Paulo, CEDEC, 1995.
- HERCULANO, S.C. “Do desenvolvimento (in) suportável à sociedade feliz”. In: GOLDENBERG, M. (org.) *Ecologia, ciência e política*. Rio de Janeiro: Revan, 1992.
- JICKLING, B. “Why I don’t want my children to be educated for sustainable development”. *The Journal of Environmental Education*, Heldref Pub., Washington DC, USA, vol. 23, nº 4, 5-8, 1992.
- LEFF, E. *Ecología y Capital: racionalidad ambiental, democracia participativa y desarrollo sustentable*. México, Espanha, Siglo XXI editores, 1986.
- _____. *Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder*. Petrópolis/RJ: Ed. Vozes, 2001.
- LEIS, H. & D’AMATO, J. L. “O ambientalismo como movimento vital: análise de suas dimensões histórica, ética e vivencial”. In: CAVALCANTI, C. (org.). *Desenvolvimento e natureza: estudos para uma sociedade sustentável*. São Paulo: Cortez, 1995.
- LIMA, G. C. “O debate da sustentabilidade na sociedade insustentável”. *Revista Política & Trabalho*, nº 13: 201-222, João Pessoa: PPGS/UFPB, setembro/1997.
- _____. “Questão ambiental e educação: contribuições para o debate”. *Ambiente & Sociedade*, ano II, nº 5, 135-153, 1999.
- _____. “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.
- MMA/MEC. *Conferência Nacional de Educação Ambiental*. Brasília, DF, 1997.
- MACHADO, R. *Ciência e saber: a trajetória da arqueologia de Michel Foucault*. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1981.
- McCORMICK, J. *Rumo ao paraíso: a história do movimento ambientalista*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- MOL, A. P. J. & SPAARGAREN, G. “Ecological modernization theory in debate: a review”. Paper presented at the 14th Congress of Sociology, Montréal, July, ISA, Canada, 1998.
- RIBEIRO, G.L. “Ambientalismo e desenvolvimento sustentado: nova/utopia do desenvolvimento”. *Revista de Antropologia*, nº 34, 59-101, São Paulo: USP, 1991.
- SACHS, I. *Ecodesenvolvimento: crescer sem destruir*. São Paulo: Vértice, 1986.
- SAUVÉ, L. “Educação ambiental e desenvolvimento sustentável: uma análise complexa”. *Revista de Educação Pública*, Mato Grosso: UFMT, vol 6, nº 010, 72-103, jul-dez, 1997.
- STERLING, S. *Sustainable education: re-visioning learning and change*. Bristol, UK: Green Books, 2001.

- TILBURY, D. “Environmental education for sustainability in Europe: philosophy into practice”. *Environmental Education and Information*, Salford, UK, vol. 16, nº 2, 123-140, 1996.
- UNESCO. *Educação para um futuro sustentável: uma visão transdisciplinar para uma ação compartilhada*. Brasília: Ed. IBAMA, 1999.
- VIEIRA, P. F. “Meio ambiente, desenvolvimento e planejamento”. In: *Meio ambiente, desenvolvimento e cidadania: desafios para as ciências sociais*. São Paulo: Cortez, 1995.
- VIOLA, E. J. & LEIS, H. 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. *Dilemas socioambientais e desenvolvimento sustentável*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1995.
- VIOLA, E. J. & OLIVIERI, A. “Globalização, sustentabilidade e governabilidade democrática no Brasil”. In: TRINDADE, A. & CASTRO, M. F. *A sociedade democrática no final do século*. Brasília: Paralelo 15, 1997.

NOTAS

1. O Clube de Roma foi uma associação livre de cientistas, empresários e políticos de diversos países que se reuniu em Roma, no princípio da década de 70, para refletir, debater e formular propostas sobre os problemas do sistema global (MCCORMICK, 1992).
2. Como Lester Brown, Rachel Carson, Georgescu Roegen, John Galtung, Gregory Bateson, Barry Commoner, E. F. Schumacher, Paul Ehrlich, Herman Daly, Herbert Marcuse, Daniel Cohn Bendit, Barbara Ward, René Dubos, Donella Meadows, Jean Pierre Dupuy, Edgar Morin, Murray Bookchin e Arne Naess, entre tantos outros.
3. A Comissão Brundtland, presidida pela então primeira-ministra da Noruega Grö Harlem Brundtland, foi organizada pela ONU, em 1983, para estudar a relação entre o desenvolvimento e o meio ambiente e criar uma nova perspectiva para abordar essas questões. O Relatório “Nosso Futuro Comum”, produzido pela Comissão, veio a público em 1987 (HERCULANO, 1992; MCCORMICK, 1992).
4. Para acessar uma história e debate sobre o desenvolvimento econômico numa perspectiva da sustentabilidade, ver HERCULANO (1992), LIMA (1997) e ALMEIDA (1999).
5. Sobre o debate e a crítica da Modernização Ecológica, ver DRYSEK (1997), MOL & SPAARGAREN (1998) e BLOWERS (1997).
6. Lembro a possibilidade de países subdesenvolvidos, embora ricos em recursos naturais, também adotarem posições ecologicamente incorretas quando estão em jogo a defesa de seus interesses, como já foi o caso de alguns países da Organização de Países Exportadores de Petróleo - OPEP.
7. É, por exemplo, ilustrativo que a proposta de educação para a sustentabilidade tenha sido apresentada como concepção oficial na Conferência Internacional de Tessalônica, Grécia, promovida pela UNESCO em 1997, talvez o último evento global voltado para a educação ambiental.
8. O trabalho reuniu a colaboração de diversos especialistas da própria UNESCO, do sistema das Nações Unidas e de outras instituições como o Banco Mundial, a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico - OCDE, a União Internacional para Conservação da natureza - UICN, agências governamentais, não-governamentais e universidades de diversos países.
9. Refiro-me aos processos de autoconhecimento, na linha de uma ecossófia da subjetividade humana discutida por GUATTARI (1990), que está intimamente associada à forma como nos relacionamos com a sociedade e o ambiente.