

A MISSÃO “ECOCIVILIZATÓRIA” E AS NOVAS MORALIDADES ECOLÓGICAS: A EDUCAÇÃO AMBIENTAL ENTRE A NORMA E A ANTINORMATIVIDADE

ISABEL CRISTINA MOURA CARVALHO¹,
CARMEN ROSELAINÉ FARIAS²,
MARCOS VILLELA PEREIRA³

Introdução

A educação ambiental (EA) é tomada, neste artigo, como uma proposta pedagógica investida de uma ética e uma estética consagradas pelo núcleo vigoroso do pensamento ecológico, por isso tributária do ideário dos movimentos sociais ecológicos. Esta prática educativa projeta como seu ideal a formação de um sujeito virtuoso que corresponda aos valores preconizados por um bem viver ecológico. O horizonte ético deste bem viver passa pela busca de simetria entre os seres humanos e os não humanos, o que implica o reconhecimento do valor não utilitário da natureza e dos direitos dos não humanos. O ambiente (humano e não humano) passa a ser, nesta perspectiva, o lugar de referência para o exercício das virtudes ecológicas. Trata-se de um entendimento que inclui a concepção de que é possível que o sujeito exerça relativamente seu livre-arbítrio frente às situações do mundo e, mediante o exercício do discernimento e da ponderação, tenha a possibilidade de decidir sobre a natureza de seus atos. A perspectiva pedagógica que aposta nesta virtude corporificada por um bem viver ecologicamente orientado ganhou entre nós o nome de educação ambiental. Nesta condição, esta prática educativa vem ocupando um lugar relevante, ao assumir a missão de cultivar, preparar e formar para uma vida virtuosa ecológica⁴.

A postura metodológica adotada acolhe a máxima hermenêutica que considera a primazia das perguntas sobre as respostas no horizonte da produtividade compreensiva. Evidentemente, essa postura representa, antes de qualquer coisa, uma atitude frente

¹ Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do RS, Brasil.

² Universidade Federal Rural de Pernambuco (Departamento de Ensino de Ciências), Recife – PE, Brasil.

³ Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do RS, Brasil.

Autor para correspondência: Isabel Cristina Moura Carvalho E-mail: isabel.carvalho@puccrs.br. Faculdade de Educação – Pontifícia Universidade Católica do RS, Av. Ipiranga, 6681 Prédio 15, Porto Alegre/RS, CEP: 90619-900

à realidade. Parafraseando Fernando Pessoa, significa que consideramos que a realidade provavelmente é sempre mais – ou menos – do que podemos compreender, imaginar ou esperar que ela seja⁵. Essa pontuação é necessária como uma demarcação primária em nossa abordagem, de modo que não se pretenda encontrar, na reflexão que se segue, posições universais ou absolutas. Neste sentido, os achados deste trabalho se expressam na reformulação das indagações iniciais em novas e mais elaboradas questões, impulsionando o fluxo e o avanço da reflexão. Neste debate, seguem vigentes questões de fundo da EA: em que medida se pode observar, por meio do fenômeno ecológico, a formulação de uma nova tradução para o problema humano da infelicidade, do descontentamento ou, ainda, do mal-estar civilizatório? Qual o papel da educação de modo geral e da EA em particular como espaços formativos e subjetivadores? Como a EA se institui na formação de um *habitus* ecológico face aos problemas sociais e existenciais? Em que medida este *habitus* ecológico pode constituir/ incorporar/performar sujeitos para uma vida mais livre das restrições e da repressão da “civilização”, ou, ao contrário, estaríamos diante de uma pedagogia inculcadora empenhada em modelar um novo padrão de comportamentos ecologicamente corretos? Estas são as questões que queremos postular para contribuir no debate sobre o estatuto da EA na sociedade contemporânea.

A educação ambiental como agente e efeito da ambientalização e as novas moralidades ecológicas

A EA pode ser considerada ao mesmo tempo agente e efeito da ambientalização das práticas sociais. Estes processos de ambientalização podem ser identificados tanto na emergência de questões e práticas ambientais como um fenômeno novo na esfera social, quanto na reconfiguração de questões, práticas e lutas tradicionais, que se transformam ao incorporar aspectos ambientais. Observa-se, assim, o deslocamento de uma “cidadania política” em direção a uma “cidadania socioambiental”.

A ambientalização diz respeito ao processo de internalização da questão ambiental nas esferas sociais e na consciência dos indivíduos. É movida pelo crescente reconhecimento da legitimidade de um campo de preocupações socioambientais na esfera pública, e produz um *habitus* ecológico que tende a se generalizar em diferentes medidas, afetando outros campos sociais. Nesse sentido, a literatura sobre os movimentos sociais nas últimas décadas tem, cada vez mais, chamado à atenção para a incorporação de uma agenda ambiental por uma série de lutas sociais. Destacamos a seguir alguns estudos que têm indicado a “conversão” ambiental de movimentos étnicos, sindicais e lutas de outros segmentos sociais, como atingidos por barragens e populações rurais.

No âmbito dos movimentos étnico-raciais, poderíamos mencionar os estudos pioneiros de Bullard (1996, 1999) e os trabalhos de Pellow e Brulle (2005), que mostram a imbricação entre os movimentos por direitos civis das populações não brancas (negros, asiáticos, latinos e índios) nos Estados Unidos da América com as questões ambientais. Estas populações se mobilizaram para que o governo parasse de mandar para suas comunidades empreendimentos poluidores, denunciando o fato de que a poluição

ambiental afeta diferentemente as populações brancas e não brancas, em prejuízo destas últimas. Tornou-se uma referência na trajetória destes movimentos sociais o relatório *Toxic Wastes and Race in the United States: A National Report on the Racial and Socio-Economic Characteristics of Communities with Hazardous Waste Sites*, lançado em 1987, que denunciava a correlação entre danos ambientais e bairros habitados por populações não brancas. Segundo este estudo, a composição racial de uma comunidade pode ser considerada um dos indicadores mais aptos a explicar a existência ou inexistência de depósitos de rejeitos perigosos em uma área⁶.

É interessante observar que os movimentos por justiça ambiental, ao incorporar os valores ecológicos, tiveram o apoio da Igreja cristã evangélica, e incluíram em sua luta a perspectiva ecológico-religiosa, como podemos ver na formulação dos seus princípios: "a justiça ambiental afirma a sacralidade da Mãe Terra, a unidade ecológica, a interdependência de todas as espécies e o direito de ser livre da destruição ecológica". Esse princípio foi adotado pelo *First National People of Color Environmental Leadership Summit*, que aconteceu em Washington D.C., em outubro de 1991.⁷ Contudo, cabe destacar que a perspectiva ecológico-religiosa adotada não corresponde a um discurso tipicamente cristão-evangélico, mas muito mais a uma aproximação com um horizonte de espiritualidade do tipo *new age*. Assim, embora o apoio político da Igreja institucional tenha sido importante, politicamente o discurso religioso adotado não é uma transposição da matriz evangélica para o movimento, mas, muito mais poderíamos dizer, uma reinterpretação nos termos *new age* que caracteriza as novas espiritualidades com sua marca panteísta e sacralizadora da natureza.

No Brasil, a Rede de Justiça Ambiental se instituiu em sintonia com o movimento norte-americano por direitos civis ambientais, apoiada por pesquisadores, militantes e organizações não governamentais (ONGs). Esta Rede opera com os princípios da justiça ambiental, denunciando casos de conflitos nos quais a distribuição desigual dos custos ambientais atinge territórios e populações vulneráveis. Segundo a Declaração de fundação da Rede Brasileira de Justiça Ambiental, entende-se por injustiça ambiental o mecanismo pelo qual sociedades desiguais do ponto de vista econômico e social destinam a maior carga dos danos ambientais do desenvolvimento às populações de baixa renda, aos grupos raciais discriminados, aos povos étnicos, aos bairros operários, às populações marginalizadas e vulneráveis (ACSELRAD et al., 2009).

No âmbito dos movimentos sindicais, Beynon (1999), no Reino Unido, Leite Lopes (2006, 2004a, 2004b) e Leite Lopes et al. (2000), no Brasil, vêm discutindo em seus estudos a ambientalização dos conflitos no mundo do trabalho. Leite Lopes relaciona a ambientalização das lutas sindicais com as transformações no Estado e com as mudanças de comportamento no trabalho, na vida cotidiana e no lazer. Analisa este conjunto de mudanças como parte do fenômeno onde a emergência da questão ambiental opera como nova fonte de legitimidade social.

Os estudos de Acsehrad (2010, 2004), Zhouri (2008), Zhouri e Teixeira (2007) e Zhouri et al. (2005) têm chamado a atenção para os conflitos ambientais como indutores de novas estratégias argumentativas nos conflitos sociais relacionados aos atingidos por barragens, movimentos rurais e no operariado urbano. Neste âmbito, os movimentos

contra a degradação do meio ambiente se articulam às reivindicações democráticas, unificando, até certo ponto, essas lutas sociais. O meio ambiente, nesta perspectiva, aparece como suporte da vida e do trabalho das populações, e sua destruição corresponderia diretamente à destruição de modos de vida e do direito à diversidade nos usos e relações sociais com a natureza. A luta contra a degradação ambiental teria, assim, ressonância nas estratégias que visam a resistir contra os processos de expropriação das condições materiais de sobrevivência e a preservação dos direitos de cidadania relacionados à vida e ao trabalho.

A EA, no contexto da ambientalização das esferas sociais, pode ser considerada ao mesmo tempo efeito e agente de ambientalização das práticas sociais. Como observou Leite Lopes (2004), uma “educação ambiental generalizada” no programa de Educação Ambiental da Agenda 21 foi relevante na internalização da questão ambiental pelos sindicalistas, destacando-se como um dos fatores importantes de ambientalização do conflito social em Volta Redonda (RJ). Neste mesmo artigo, Leite Lopes analisa o caráter prescritivo da EA, no sentido desta educação se caracterizar por uma larga oferta de preceitos de conduta cotidiana em relação ao ambiente. O recurso aos trabalhos de Norbert Elias (1990, 1993) e a analogia com a educação para as *boas maneiras* ou *etiquetas sociais* na formação de uma educação da corte que instituíram as condutas distintivas deste grupo social em relação ao povo inculto, são pertinentes, visto que a EA, de certo modo, também instaura distinções entre os sujeitos educados ambientalmente e aqueles cujos comportamentos não ecológicos são geralmente associados à barbárie.

A caução para esta força prescritiva ou normatizadora da EA encontra um fundamento de difícil refutação, que é o agravamento dos problemas ambientais e sua crescente visibilidade pública, o que corrobora o argumento de que se os processos ecológicos degradam em uma escala planetária, é o próprio futuro de humanos e não humanos que está em jogo. Assim, a dimensão global e civilizatória atribuída à crise ambiental não deixa de suscitar o que se poderia chamar de uma esfera de novas *moralidades ecológicas*. Ao que tudo indica, tais moralidades têm expressão tanto na preocupação com a solução de problemas relacionados ao desenvolvimento das sociedades industriais, quanto no surgimento de novos padrões de comportamentos individuais e coletivos, normas éticas e religiosas, regramentos nos campos político e jurídico, de certo modo fundados em um senso mais ou menos compartilhado sobre modos de superar a condição crítica das relações sociais com o ambiente.

No sentido da ambientalização das práticas sociais, pode-se dizer que a gramática da ecologia no nosso tempo é, sobretudo, moral: conhecimento que nos serve para andar corretamente por nossa “casa”. Ou seja, a busca de operacionalizar um ambiente saudável para todos entremeia processos de aprendizagem e de construção de identidades ecológicas que, em algum grau, remetem a aspectos normativos da formação do indivíduo, gerando implicações para as maneiras como os indivíduos e grupos se conduzem ou deveriam se conduzir.

Esta conjuntura cria as condições para o que Leite Lopes (2004) chama de “inculcação” do novo domínio do meio ambiente. Aqui, a ideia de inculcação, uma

tarefa clássica da pedagogia corretiva, não parece deslocada. Contudo, ao lado da ação inculcadora também se pode descrever este processo através de outro conceito, como também o faz Leite Lopes, que é o da formação de um *habitus* ambiental, no sentido de Bourdieu (1996).

O interessante, neste caso, é evidenciar os entrelaçamentos de uma EA performativa, produtora de uma cultura ambiental, que tem sua referência no ideário libertário e na resistência ao projeto civilizatório hegemônico, e uma EA inculcadora em sua ênfase normativa. Sabemos o quanto estes dois horizontes – o formativo e o normativo – são intercambiáveis na ação prática, bem como na formação dos gostos e preferências éticas e estéticas na esfera cultural. Em outras palavras, mais que uma tensão, percebe-se existir um processo de sustentação mútua entre a formação de um *habitus* ecológico e os processos de subjetivação ecológica (escolares, midiáticos, militantes e de governo), que articulam discursos normativos e moralizantes.

Deste modo, as práticas pedagógicas associadas aos processos de ambientalização das esferas sociais parecem ser importantes operadores de legitimidade social, de crença e de identidade cultural. A preocupação ambiental, como um valor reivindicado nestas práticas, traz consigo a pretensão de expandir-se como um argumento ou *idioma* válido de orientação moral, ética e estética para o conjunto da sociedade.

É neste horizonte dos processos de ambientalização das esferas sociais que situamos o problema da EA como prática educativa na contemporaneidade, uma prática situada entre a atitude antinormativa frente a um projeto civilizatório em crise e a instauração de novas normatividades, agora fundadas no horizonte de uma *missão ecocivilizatória*. Para além de uma tensão insolúvel, esta condição da EA tem conduzido processos pedagógicos que a inserem e a legitimam em diferentes esferas sociais, de um modo que podemos já considerar perene.

A aposta ecológica na reconciliação com a natureza e a educação ambiental como porta voz da “boa nova”

Expectativas de felicidade, bem estar e saúde têm sido cada vez mais associadas à natureza, vinculando-se a elementos da natureza, qualidades naturais ou mesmo a uma paisagem natural. O poeta Manoel de Barros escreve: “Quando meus olhos estão sujos de civilização/cresce por dentro deles/um desejo de árvores e aves”, e é este sentimento social que transborda de sua poesia. A infelicidade, o mal-estar e o sofrimento, por sua vez, aparecem frequentemente relacionados à vida urbana e a civilização. Na superação do *mal-estar civilizatório*, cujos sucedâneos vão encontrar expressão na poluição urbana, mudanças climáticas, entre outros desconfortos e ameaças ambientais, pode-se pensar o lugar da EA, que é referida como uma prática educativa que tem como missão a tarefa nada modesta de construir um novo horizonte “civilizatório”, desta vez, ecologicamente orientado.

A oposição entre civilização e felicidade não é exclusiva do ideário ecológico. A relação do pensamento ecológico com a psicanálise mostra convergências no reconhecimento do mal-estar social e no contraste entre as soluções encontradas por

estas duas interpretações da civilização contemporânea (CARVALHO, 2010). A psicanálise reconheceu na ordem social e nas próprias relações sociais importantes fontes de sofrimento. Tanto para o ideário ecológico quanto para a psicanálise, o bem estar, a felicidade e a cura dos males da civilização serão arduamente buscados num mundo visto como corrompido e insatisfatório. Neste sentido, poderíamos dizer que o sujeito ecológico e o sujeito psicanalítico seriam ambos investidos de uma visão romântica sobre a condição humana e seus dilemas. A hipótese defendida aqui é que tanto o ecologismo quanto a psicanálise, mesmo sendo legítimos herdeiros da modernidade, inspirados pela tradição romântica e pela visão do mundo pautada na oposição entre natureza e cultura, tomam caminhos opostos, embora contra-hegemônicos dentro da modernidade. A psicanálise postula a oposição entre natureza e cultura como constitutiva do humano e o conflito daí derivado como insolúvel. Atribui à natureza e, sobretudo, à porção de natureza que nos constitui como humanos a fonte da infelicidade. Toma a via trágica, portanto, ao postular a infelicidade, o mal-estar e a incompletude como motores da condição humana e de suas realizações.

O ecologismo, por sua vez, significa as relações entre natureza e cultura em seus próprios termos e, diferentemente da psicanálise, não atribui à natureza a fonte do sofrimento humano e do mal estar civilizatório. O sofrimento, na narrativa ecológica, estaria justamente no afastamento da ordem natural e no desrespeito aos limites da natureza. Assim, a origem do sofrimento que a psicanálise deposita na natureza, o pensamento ecológico redireciona para os obstáculos culturais que resistem à ordem natural. Esta crítica civilizatória tem conferido aos movimentos ecológicos um lugar protagônico na denúncia do “descontentamento com a civilização” e conseqüentemente do “mal-estar civilizatório”. Conseqüentemente, os males sociais ecologicamente formulados tornam-se uma problemática reconhecida como parte importante na agenda de decisões sobre os rumos da vida em comum e os pactos societários intra e intergeracionais.

Interessante observar, no entanto, que, diferentemente da metapsicologia freudiana, o ideário ecológico diferencia-se da via trágica e toma a via utópica da solução conciliadora do conflito entre natureza e cultura. A crença que subjaz a um vasto espectro do ideário ecológico é a de que a degradação do ambiente e as doenças do corpo e da alma advêm de uma situação originária de afastamento de uma ordem ou harmonia imaginada como um ponto de equilíbrio existencial e ecológico, inviabilizado pela civilização ocidental (antropocêntrica, industrial, consumista, materialista). Segundo a visão ecológica, a ferida planetária que representa nossa civilização poderia ser “curada” ou pelo menos mitigada em seus efeitos letais, em um contexto de relações sustentáveis entre sociedade e ambiente baseadas no equilíbrio ecoenergético entre humanos e não humanos. Isto aponta, por exemplo, para a busca de terapias e práticas cuja concepção de saúde baseia-se na “harmonização”, bem como de espiritualidades Nova Era em que a mística e o sagrado remetem à sintonia com a natureza.

Considerando as noções de equilíbrio e harmonia, que prevalecem como ideais no campo ambiental – a despeito destes atributos da natureza raramente encontrarem

caução nas teorias biológicas sobre natureza –, pode-se dizer que o sujeito ecológico partilha da crença na possibilidade de *curar* o conflito entre a natureza e a cultura. Este propósito tem sido associado a uma noção de bem viver ecológico. Com isso, o que chamamos de um *idioma* ambiental torna plausível não apenas um discurso político sobre novos pactos planetários e modos de regulação das relações sociedade e natureza, mas também inaugura um estilo de vida internalizado através da instituição de um *habitus* ecológico, como já mencionamos anteriormente. No plano individual, isto significa a incorporação de hábitos e atitudes em várias esferas da vida que refletem modos ecologicamente orientados de se alimentar, morar, vestir, cuidar a saúde, consumir e comercializar. É possível observar no mundo das práticas ecológicas, por exemplo, como a saúde e a espiritualidade convergem no sentido da ascese para uma vida virtuosa, saudável e em consonância com um ambiente igualmente são⁸.

Normatividade e antinormatividade na educação ambiental

No campo educativo propriamente dito, enquanto faz a crítica à sociedade pós-industrial e de consumo, a EA também anuncia um caminho para se alcançar a sociedade ecológica por meio de práticas pedagógicas que se por um lado aliam-se à utopia compartilhada pelos movimentos sociais ecológicos, por outro desdobram novas normatividades no espaço do currículo escolar⁹.

A educação, desde Rousseau, no século XVIII, passando por Durkheim e Dewey, no final do século XIX e início do século XX, é compreendida dentro das práticas de reprodução da vida social. Especialmente Durkheim e Dewey traçam as bases filosóficas de uma moral racional que procura garantir o vínculo social face aos desafios colocados pelas transformações advindas com o avanço da técnica, da tecnologia, da industrialização e da formação das cidades.

Não mais a religião, mas a ciência, o método racional e a democracia figuram como novo horizonte para a cidadania, e desenharão o pensamento educacional predominante durante o século XX. É preciso considerar que a educação foi construída até nossos dias como mecanismo imprescindível de transmissão cultural e das formas de organização societária. A transmissão foi o maior instrumento da educação moderna: transmissão de conhecimentos, hábitos, fazeres, pensamentos e sentimentos. A educação foi entendida, neste contexto, como transmissão cultural de uma geração a outra, com objetivos de adaptar a geração mais nova ao meio social constituído (DILL, 2007).

Há, evidentemente, diferenças marcantes entre os autores que ajudaram a delinear o projeto sociocultural da modernidade, como entre Durkheim e Dewey. Enquanto para o primeiro a validade do ator moral encontra-se externa aos indivíduos, na “consciência coletiva”, para Dewey, ela está nas experiências dos indivíduos. Dewey interpõe entre indivíduo e sociedade uma “consciência individual”, como instância onde a validade do ato moral é testada e descoberta por meio da experiência. A missão da educação para o pensador norte-americano seria combater o “individualismo hobbesiano”, ou seja, a natureza selvagem e competitiva que estaria na base da desordem moral dos processos de desenvolvimento urbano e industrial. A escola, assim, seria o

instrumento privilegiado para a educação humana, na formação moral para a democracia, em vista da constituição e consolidação do Estado de Bem Estar Social (*Welfare State*).

A missão civilizatória e progressista da educação esteve ligada à Reforma Protestante e aos preceitos de salvação puritana, que encontraram nos ideais democráticos e na valorização da ciência e da tecnologia um novo código. Daí decorre a incorporação da ideia de ciência como modo de ordenação da vida individual e do planejamento da sociedade.

Essas ideias, provenientes do pragmatismo norte-americano de Dewey e do racionalismo francês de Durkheim, ajudam-nos a explorar o terreno em que se ergueram as ideias de educação e de escola com as quais se depara a EA na virada do século XX para o século XXI. É bem verdade que as condições históricas e socioculturais são outras na época da EA. As convicções vigentes no século XIX em uma educação racional e baseada na ciência como instância moral confrontam-se hoje com a chamada crise de fé no método racional e na autoridade moral da sociedade, o que resulta por questionar o papel da educação na coesão dos laços sociais. Ademais, no século XIX, podemos assim dizer, estava em jogo a consolidação do Estado-Nação; no início do século XX, temos a nossa frente também a crise desta instância e a emergência de um novo conjunto de desafios numa sociedade globalizada. No contexto global, o debate ecológico, que é emblemático das atuais configurações culturais, aposta numa educação para a cidadania ambiental, a qual transcenderia as fronteiras nacionais, incorporando a moral a partir do registro planetário.

Não é por acaso que, nas últimas décadas do século XX, os atuais códigos de cidadania levaram várias comunidades do mundo a reformularem seus sistemas educacionais. Chegou-se a tanto que alguns fóruns da política internacional assumiram como alta prioridade o desenvolvimento de uma educação para a cidadania democrática fundada nos direitos e responsabilidades dos cidadãos.

Santos (2005) reconhece três tradições principais no âmbito da construção histórica da ideia de cidadania: a “cidadania clássica”, que remete à tradição aristotélica, que enfatiza a participação política na vida pública; a “cidadania moderna”, a qual remonta à articulação de direitos civis e individuais; e a “cidadania pós-moderna”, que tem como valor-guia a solidariedade e se pauta nos direitos chamados de *terceira geração*. Essas tradições podem ser vistas sincronicamente, ou seja, coexistem nos dias de hoje e se estendem desde entendimentos mais restritos, que identificam cidadania a um estatuto excessivamente legalista, até concepções mais abrangentes e práticas de uma cidadania menos homogênea e que respeita a identidade cultural de grupos diferenciados.

No Brasil, vivemos uma época em que a cidadania está inserida entre os objetivos educacionais explicitados nos principais documentos e políticas de educação. Desde lá até os contextos práticos da vida escolar, a educação assume compromissos com os novos códigos de cidadania que se pautam em direitos ambientais e em suas implicações locais/globais, tornando-se agente nas atuais reconfigurações culturais, institucionais e subjetivas.

Considerações finais

Retomando a hipótese que apresentamos ao longo deste artigo, o fenômeno da ambientalização das esferas sociais, incluindo a educativa, nos faz pensar na EA como uma prática educacional cuja força de convocação e aceitação social está relacionada ao seu papel de portadora da *boa nova* ecológica. Em outras palavras, parece-nos plausível pensar que esta educação é forte candidata a participe de uma instância de caução moral para uma sociedade ecológica pautada pela busca da reconciliação com a natureza e a “cura do mal estar civilizatório”. Evidentemente, não pretendemos aderir a uma concepção redentora ou messiânica da educação, mas tão-somente sinalizar a potência da experiência educacional no sentido de proporcionar condições de possibilidade para que o sujeito se aproprie reflexiva e criticamente de suas experiências na projeção de práticas ecologicamente virtuosas.

Como podemos observar nesta reflexão, a missão ecocivilizatória a que se atribui a EA aproxima-se da estrutura de uma crença moral. A aposta em uma vida plena, virtuosamente ecológica, aciona, ao mesmo tempo, no plano das ideias, uma utopia societária; no nível de sua ação prática, um conjunto de prescrições a serem inculcadas em várias esferas da vida; e no plano das atitudes e comportamentos, a internalização de um *habitus* ecológico como caminho para uma vida bela e boa, que se obtém pela ascese e pelo *cultivo de si* e das relações com o ambiente. Deste modo, as tensões societárias da EA se convertem em exigências para os sujeitos, que uma vez “ecologicamente orientados”, são constituídos a partir da dupla articulação dos princípios do *cuidar* e do *conhecer*. Tomamos aqui o cuidar-se e o conhecer-se como estratégias de subjetivação, alcançando a óbvia sintonia com as diversas esferas que circunscrevem ou que estão em adjacência às nossas práticas.

É interessante pensar ainda como o *advento* ecológico evoca e atualiza, em termos contemporâneos, uma tensão constitutiva da modernidade ocidental, marcada pelas percepções antagônicas de uma natureza selvagem como força a ser domada e de uma natureza boa, bela e virtuosa¹⁰. A natureza como força selvagem, lugar do inculto, do rude e do feio, que exige ser domesticada, recalcada e controlada para que a civilização se imponha, prevaleceu na constituição da modernidade, como Elias (1990) constata. Já no que Ferry (2009) chamou de uma *nova ordem ecológica*, a ordem natural se reapresenta transformada num valor moral, e se põe a serviço de outro ideal societário, em continuidade com a tradição romântica de uma natureza boa e bela, reforçando a via contra-hegemônica do processo civilizatório moderno. Desta forma, o ideário ecológico se constitui como denúncia antinormativa da racionalidade iluminista/desenvolvimentista/ industrial, e ao mesmo tempo como afirmação de uma normatividade, ainda que seja esta a de uma *nova ordem* ecológica.

Estaria, então, a EA na vanguarda de um novo ideal civilizatório? Terá o ideal ecológico a força de ocupar o lugar de uma nova moral num mundo secular e pós-religioso? É certamente temerário tentar responder a estas perguntas, contudo, acreditamos na importância de enunciá-las e abriremos possibilidades de compreensão do tempo em que vivemos e suas tendências culturais. Do mesmo modo, remeter aos

percursos históricos e culturais das ideias nos ajuda a compreender, por exemplo, como uma prática educativa como a EA opera ao mesmo tempo como inculcadora de “etiquetas ecológicas” no combate contra uma nova barbárie (antiecológica). Ao atualizar uma posição contra-hegemônica moderna, o pensamento ecológico em geral e a EA em particular legitima-se com a força renovadora, transgressora, antinormativa. Reivindica em seu favor um ideal societário formulado desde a crítica da razão iluminista. A EA, desta forma, capitaliza um poder de convocação, situando-se, em continuidade com os movimentos ecológicos, como porta voz dos “descontentes com a civilização”, e é desde esta nova ordem ecológica que, nos parece, vem sua legitimidade para o exercício normativo e prescritivo dos comportamentos, pois opera em nome de ética e estética do bem viver ecológico.

Situada entre um fazer prático frequentemente normativo e a instauração de uma nova ordem civilizatória, a EA abre-se a inúmeras possibilidades de criar-se e recriar-se a partir da experiência, no sentido de Gadamer (1997). Para o autor, a verdade da experiência sempre contém referência à abertura para novas experiências. A pessoa a que chamamos *experimentada* ou *experiente* é alguém que não apenas se fez *através* de experiências, mas, sobretudo, é alguém que está *aberto* a novas experiências. O sujeito experimentado é sempre o mais radicalmente não-dogmático, já que, justamente por ter aprendido tanto, está aberto para realizar novas experiências e aprender com elas. A experiência é sempre “experiência fundamental da finitude humana” (GADAMER, 1997: 527), por isso o *experimentado* é aquele que está consciente dessa limitação e que, assim, sabe que não é senhor do tempo nem do futuro.

Desse modo, o que se apresentou para nós em um primeiro momento como uma situação contraditória – a EA entre a simplificação do *dever prescritivo* e a complexidade de uma nova missão civilizatória – parece agora revestir-se de um novo sentido. A tensão entre a radicalidade da inculcação (a qual opera uma forma de prescrição) e a sutileza do *habitus* (que atua como uma forma de racionalidade e padrão ético-estético) pode ser justamente o que coloca a EA não no dilema dogmático de optar por um caminho ou por outro, mas na condição de assumir-se como uma prática atravessada pelo inevitável entrecruzamento destes dois caminhos, o que teria por consequência a consciência da provisoriedade das certezas e a precariedade da decisão.

Em outras palavras, o que estamos contrapondo ao caminho que poderia levar a posições dogmáticas $\frac{3}{4}$ seja pela redução da EA apenas ao seu caráter prescritivo ou apenas a suas formulações antinormativas $\frac{3}{4}$ é a consciência de uma dialética da norma e da antinormatividade que não se soluciona em uma síntese que a resolva plenamente, visto que seu efeito produtivo reside justamente em abrir um horizonte de compreensão das forças constitutivas do plano tensional de uma determinada ordem de racionalidade, evitando sua dogmatização.

Referências

ACSELRAD, H; MELLO, C. C. A.; BEZERRA, G. N. **O que é justiça ambiental**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

- ACSELRAD, H. Ambientalização das lutas sociais. **Revista estudos avançados**, São Paulo, v. 24, n. 68, p. 103-119, 2010.
- ACSELRAD, H. Justiça ambiental: ação coletiva e estratégias argumentativas. In: ACSELRAD, H. HERCULANO, S. E PADUA, J. (ORGS) **Justiça ambiental e cidadania**. Rio de Janeiro: Relume Damará, Fundação Ford, 2004.
- BEYNON, H. Protesto ambiental e mudança social no Reino Unido. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 5, n.1, p. 07-28, 1999.
- BOURDIEU, P. **Razões práticas sobre a teoria da ação**. Campinas: Papirus, 1996.
- BOURDIEU, Pierre. **O Poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.
- BRUHNS, H.A **busca pela natureza: turismo e aventura**. São Paulo: Manole, 2009.
- BULLARD, R. D. Environmental justice challenges at home and abroad. In: LOW, Nicholas. **Global Ethics and Environment**, London, New York: Routledge, 1999.
- BULLARD, R. D. The legacy of American apartheid and environmental racism. **St Jhon's Journal of Legal Commentary**. Jamaica (NY), v. 8, n.9, p. 445-474, 1996.
- CARVALHO, I. C. M. Paisagem, historicidade e natureza: as várias naturezas da natureza. **Confluenze**, Rivista di Studi Iberoamericani, Dipartimento di Lingue e Letterature Straniere Moderne, Università di Bologna, v. 1, n. 1, p. 136-157, 2009.
- CARVALHO, I. C. M.; STEIL, C. A. A sacralização da natureza e a 'naturalização' do sagrado: aportes teóricos para a compreensão dos entrecruzamentos entre saúde, ecologia e espiritualidade. **Ambiente & Sociedade**. Campinas, v. 11, n.2, p. 289-305, 2008.
- CARVALHO, I. C. M.; STEIL, C. A.. *O habitus ambiental: fundamentos antropológicos para a educação ambiental*. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 34, n.3, p. 81-94, 2009.
- CARVALHO, L.M.. Que educação ambiental desejamos? **Ciência em Foco**, v. 01, p. 01-22, 2010.
- DEWEY, J. **School and society**. Chicago: University of Chicago Press, 1905.
- DEWEY, J **The moral principles in education**. Carbonade: Southern Illinois University Press, 1975.
- DEWEY, J. **Democracy and education**. New York: Free Press, 1977.
- DILL, J. The challenge of contemporary moral education. **Journal of moral education**. Vol. 36, n.2, p 221-237, 2007.
- DURKHEIM, E. **Education and sociology**. New York: Free Press, 1956.
- ELIAS, N. **O processo civilizador: formação do Estado e civilização**. Rio de Janeiro: Zahar, v. 2, 1993.
- ELIAS, N. **O processo civilizador: uma história dos costumes**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, v. 1, 1990.

- FERRY, L. **A nova ordem ecológica: a árvore, o animal e o homem.** Rio de Janeiro: Difel, 2009.
- GADAMER, H-G. **Verdade e método I.** 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- GRUN, M. **Em busca da dimensão ética da educação ambiental.** Campinas, SP: Papirus, 2007.
- GUADIANO, E.A. **Educação Ambiental.** Lisboa: Instituto Piaget, 2005.
- GUIMARÃES, M. **Caminhos da Educação Ambiental: da forma à ação.** 5ª ed. Campinas: Papirus, 2011.
- LAYRARGUES, P. P. **Identidades da Educação Ambiental Brasileira.** Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.
- LEITE LOPES, J. S. (org.). **A Ambientalização dos conflitos sociais: participação e controle público da poluição industrial.** 1. ed. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2004a.
- LEITE LOPES, J. S. A ambientalização dos conflitos em Volta Redonda. In: ACSELRAD, H. (org) **Conflitos Ambientais no Brasil.** Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2004, p. 217-244.
- LEITE LOPES, J. S. Participação pública e controle da poluição: a ambientalização dos conflitos sociais. **Revista de Ciências Sociais.** Fortaleza, v. 35, n. 1, p. 20-30, 2004b.
- LEITE LOPES, J. S. Sobre processos de ambientalização dos conflitos e sobre dilemas da participação. **Horizontes Antropológicos,** Porto Alegre, v. 12, n 12, p. 31-64, 2006.
- LEITE LOPES, J. S.; ANTONAZ, D.; PRADO, R.; SILVA, G. Naturalização e estranhamento: alguns aspectos da construção social da poluição ambiental em Itaguaí, Angra dos Reis e Volta Redonda, RJ. **Cadernos do IPPUR.** Rio de Janeiro, v. 14, n., p. 181-196, 2000.
- LESTINGE, S.; SORRENTINO, M.. As contribuições a partir do olhar atento: estudos do meio e a educação para a vida. **Ciência e Educação (Bauru),** vol. 14, no.3, p.601-619, agosto 2008.
- LOUREIRO, C. F. **Trajatória e fundamentos da educação ambiental.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- MACKENZIE, M. **Fields of green: Restorying Culture, Environment and Education.** Hampton: 2009.
- PAYNE, P. Embodiment and Action Competence. In: Bjarne Jensen, Karsten Schnack & Venka Simovska (Eds.). **Critical Environmental and Health Education: Research Issues and Challenges,** Copenhagen. The Danish University of Education, pp. 185-208, 2000.
- PELLOW, D.; BRULLE, R. J. **Power, justice and environment.** A critical appraisal of the environmental justice movement. Cambridge: MIT Press, 2005.
- SANTOS, M.E. **Que Educação? Para que Cidadania? Em que Escola?** Santos-Edu: Lisboa, 2005.

SATO, M; CARVALHO, I.C.M. **A Pesquisa em Educação Ambiental**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SAUVÉ, L. Educação Ambiental: possibilidades e limitações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 317-322, maio/ago.2005.

STEIL, C. A.; CARVALHO, I. C. M.; PASTORI, E. O. Educação ambiental no Rincão Gaia: pelas trilhas da saúde e da religiosidade numa paisagem ecológica. **Revista de Educação**. Porto Alegre, v. 33, n.1, p. 54-64, 2010.

ZHOURI, A. Justiça ambiental, diversidade cultural e accountability: desafios para a governança ambiental. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. São Paulo, v. 23, n.68, p. 97-107, 2008.

ZHOURI, A.; SIANO, D. B. P.; LASCHEFSKI, K. (org.). **A insustentável leveza da política ambiental**. Desenvolvimento e conflitos socioambientais. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2005.

ZHOURI, A.; TEIXEIRA, R. O. S. Desenvolvimento, conflitos sociais e violência no Brasil rural: o caso das hidrelétricas. **Ambiente & Sociedade**. Campinas, v. 10, n. 2, p. 119-135, 2007.

Notas

⁴ Há inúmeros e valiosos autores no campo da EA, tanto no cenário brasileiro quanto internacional, que tem reiterado em seus trabalhos este núcleo comum de valores que chamamos de *virtudes ecológicas* independentemente das diferentes abordagens teórico-metodológicas às quais se filiam. Foge ao escopo deste artigo uma revisão de literatura sobre este tópico que conta com extensa literatura disponível. Para o leitor interessado neste tema remetemos aos trabalhos de Brhuns (2009), Layrargues (2004), Carvalho (2010), Gaudiano (2005), Guimarães (2011), Grun (2001), Loureiro(2009), Mackenzie (2009), Payne (2000), Sato & Carvalho (2005), Sauvé (2005), Sorrentino (2008 e 2005), Tristão & JACOBI (2010), Trajber (2010), Unger 2011.

⁵ “A realidade/ Sempre é mais ou menos /Do que nós queremos/ Só nós somos sempre/ Iguais a nós-próprios” Versos do poema “Segue o teu destino” de Fernando Pessoa, de 01/06/1916, publicado em *Odes de Ricardo Reis*. Lisboa: Ed. Presença, 1999 (página não numerada).

⁶ Estes argumentos têm sido apresentados de forma mais elaborada em Steil, Carvalho e Pastori (2010), Carvalho e Steil (2008, 2009).

⁷ O relatório foi elaborado com o apoio da Igreja, através da Comissão para Justiça Racial da Igreja de Cristo (*Commission for Racial Justice, United Church of Christ*) e das pesquisas do próprio Robert Bullard, na Universidade de Atlanta. No site do Centro de Pesquisa em Justiça Ambiental da Universidade de Atlanta (<<http://www.ejrc.cau.edu/dirigido>>), além de diversos artigos sobre o tema, são indicadas algumas páginas na internet onde é possível comprovar os resultados de sua pesquisa sobre a localização e os danos ambientais a diversas populações negras que passaram a se mobilizar.

⁸A íntegra do documento está disponível em <http://www.ejrc.cau.edu/princej.html>. Acesso em: ago/2010.

⁹ Estes argumentos têm sido apresentados de forma mais elaborada em Steil, Carvalho e Pastori (2010), Carvalho e Steil (2008, 2009).

¹⁰ O impedimento de que a EA seja uma disciplina na educação básica é um bom exemplo de uma medida ao mesmo tempo normatizadora e movida por um ideal utópico de educadores ambientais preocupados com a redução da EA à lógica disciplinar dos currículos escolares organizados por área do conhecimento. Este impedimento está expresso na Lei nº 9.795 de 27 de abril de 1999, que dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências, define no artigo 10, parágrafo 1º, que “a educação ambiental não deve ser implantada como disciplina específica no currículo de ensino”.

¹¹ Esta tradição no pensamento ocidental pode ser identificada desde a história das mentalidades como estando associada a grandes movimentos da cultura ocidental moderna tais como a virada para as “novas sensibilidades” do século XVIII, o romantismo inglês e o alemão do século XIX e os movimentos de contracultura do século XX, apenas para citar os ícones desta tradição. Para uma discussão desta tradição de longa duração e de sua atualização no pensamento ecológico contemporâneo ver Carvalho (2009).

A MISSÃO “ECOCIVILIZATÓRIA” E AS NOVAS MORALIDADES ECOLÓGICAS: A EDUCAÇÃO AMBIENTAL ENTRE A NORMA E A ANTINORMATIVIDADE

ISABEL CRISTINA MOURA CARVALHO¹,
CARMEN ROSELAINÉ FARIAS²,
MARCOS VILLELA PEREIRA³

Resumo: Este ensaio trata da aparente tensão entre os padrões da normatividade e da antinormatividade implicados nas expectativas da educação ambiental (EA). Discutimos os sentidos que vêm se produzindo sobre e desde a prática da EA e que envolvem a socialização para uma cidadania ambiental, imbuída de um caráter normatizador e, ao mesmo tempo, de uma ideologia emancipatória. Optamos por uma via interpretativa, em que a educação ambiental se constitui no registro das “novas moralidades ecológicas”.

Palavras-chave: Educação ambiental. Norma e antinormatividade. Hermenêutica.

Abstract: *This essay deals with the apparent tension between the normative standards and expectations of anti-normativity standards involved in environmental education (EE). We discuss the meanings that are being produced on and from the practice of EA and involve the socialization of an environmental citizenship, imbued with a normative character and, at the same time, an emancipatory ideology. We opted for an interpretative route, where environmental education constitutes itself as one of the “new ecological moralities.”*

Keywords: *Environmental education. Normative education. Anti-normativity. Hermeneutics.*
