

## ELOGIO À EDUCAÇÃO AMBIENTAL (\*)

Pablo Ángel Meira Cartea  
*Universidade de Santiago de Compostela*  
(\*) Tradução: Marília AndradeTorales

“Ninguém pode forjar armas que possam ser utilizadas contra seus adversários sem se expor a que sejam esgrimidas imediatamente contra si, por eles ou por outros, e assim até o infinito.”

Pierre Bourdieu (1999: 158)

Um antigo provérbio chinês diz: “Oxalá vivas numa época interessante!”. Assim escrito parece uma boa ventura, mas utilizavam-no como uma subtil maldição. É certo que, as “épocas interessantes” costumam coincidir com momentos históricos de convulsão e crise, com etapas no devir pessoal ou coletivo nas quais se põem em questão as estruturas e as convenções estabelecidas, nas que se faz necessário pensar em novas alternativas que nem sempre são fáceis de conceber e de acordar. Penso, com sinceridade, que a Educação Ambiental está a viver um destes “momentos”, apesar de que uma boa parte ou a maioria da sua “comunidade de praticantes” não seja consciente da crise que se está a processar. Por um lado, estamos numa fase de certo desconcerto, em que se põe em questão a sua própria existência, a ponto de aparecer, não sei se procedente do cenário de reflexão teórica e ideológica ou desde as cozinhas do mercado simbólico (do marketing) afim ao mercado de capitais, de uma nova denominação: a Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS). Denominação e “enfoque” que se está a impulsionar desde distintas plataformas institucionais, incluído o sistema das Nações Unidas através de organismos como o Conselho Económico e Social, a UNESCO ou o PNUMA entre outros, e que chega para ocupar o lugar de uma Educação Ambiental que se julga reducionista, anacrónica e ineficaz diante dos desafios da globalização económica e da erupção de uma suposta “sociedade do conhecimento”.

Por outro lado, este momento de crise e desconstrução (ou “destruição”) do campo da Educação Ambiental oferece uma oportunidade única para uma reflexão sobre o seu objecto e natureza, sobre o sentido ou sentidos que tem como praxe de mudança de uma realidade que se considera insustentável social e ecologicamente, e sobre a trama plural de enfoques teóricos, ideológicos e metodológicos que se foram configurando nos seus 30 anos de história. Esta “época interessante” pode ser aproveitada, num sentido positivo, para repensar a trajectória que nos levou de uma Educação Ambiental embrionária nos últimos anos sessenta do século XX até o presente e, sobretudo, para meditar e debater com certo espírito crítico sobre os horizontes que se estão a abrir (ou a fechar) nos algures do século XXI. A não ser que o apresentado como um “avanço” transcendental no tratamento educativo da crise ambiental, a EDS, não seja mais que “um” dos enfoques,

modelos ou correntes – na terminologia utilizada por Lucie Sauvé (2004: 170) - possíveis entre os muitos que vem convivendo ou competindo no devir da Educação Ambiental. De facto, fazendo uma extrapolação com certos grãos de liberdade do conceito de paradigma introduzido por Thomas Kuhn na filosofia da ciência, se poderia afirmar que a Educação Ambiental é um âmbito ou um campo disciplinar “multi-paradigmático” (Meira, 1991).

Propor este debate agora, depois de transcorridos 27 dias da Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (2005-2014), liderado pela UNESCO, pode parecer um desafio à contracorrente, mas queremos apelar a outro provérbio, desta vez galego, para justificar o nosso atrevimento: “só os peixes mortos nadam a favor da corrente”.

Assumo, de entrada, uma posição que se reflecte de forma clara no título desta apresentação: não encontramos razões de carácter lógico, epistemológico, teórico-pedagógico, metodológico ou ideológico para aceitar, sem mais, que a EDS seja ou possa chegar a ser algo substancialmente distinto, “superior” ou mais “eficaz” que a EA. Mais ainda, o processo pelo qual se chegou a bifurcar em um determinado momento (1987? 1992?) o itinerário da resposta educativa à crise ambiental em duas vias, a EA e a EDS, dista muito de ter sido transparente e de obedecer a dinâmicas de debate e consenso generalizadas dentro do próprio campo da EA. Não devemos esquecer, para adiantar um argumento fundamental, quando e como surge o conceito de Desenvolvimento Sustentável, nem as dificuldades para concretizar uma definição unívoca e operativa de um constructo que tem sido identificado ironicamente como um *oximoron* (em galego, significa uma combinação de duas vertentes contraditórias e incongruentes, isto é: “um calvo cabeludo”), ou como uma espécie de fetiche útil, na medida em que seu significado depende de quem o use, do contexto em que se use e para que se use. Exporei na continuação, alguns dos argumentos em que apoio o meu “elogio da Educação Ambiental” (que espero não chegue a se converter em um “epitáfio”). O fio que vou seguir é histórico, ainda que esta aproximação tenha mais de “arqueologia” – no sentido sociológico que dava Foucault a este termo - que de revisão de acontecimentos passados; isto é, trata-se de dar mais uma visão “genética” que propriamente histórica.

## 1.

É inquestionável que o sistema das Nações Unidas, em especial da UNESCO e do PNUMA, a partir da Conferência de Estocolmo de 1972, tem jogado um papel chave no desenvolvimento institucional da Educação Ambiental e no reconhecimento público do seu papel no enfrentamento da problemática ambiental. Qualquer manual de uso que repasse a sua gênese e evolução histórica não poderá evitar fazer referência à Declaração de Estocolmo (1972), à Carta de Belgrado (1975), à Conferência de Tbilisi (1977), ou ao Congresso de Moscovo (1987), ou ao Capítulo 36 da Agenda 21 acordada no encontro do Rio (1992), etc., como estacas que foram marcando uma **-aparente-** progressão no ajuste teórico, metodológico e social da Educação Ambiental ao longo de três décadas.

Resulta curioso e paradoxal constatar como a ideia de “progresso”, um dos fetiches nos que se assenta a modernidade avançada e que se identifica

no discurso ecologista como um mito ideológico e político criado para legitimar umas relações desequilibradas entre o homem e o ambiente e dos homens entre si, aplica-se também na construção de um discurso historicista da evolução da Educação Ambiental. Quer dizer: quase sempre implicitamente, mas também explicitamente, assume-se que cada um desses eventos internacionais ou regionais supõe um avanço, um passo adiante na construção da Educação Ambiental; que os documentos e propostas feitas no Congresso de Moscovo superaram a Tbilisi, que no encontro do Rio transcendeu a doutrina emanada de Moscovo, que na Conferência de Tessalônica (1997) se refinou o já esboçado no Capítulo 36 da Agenda 21... e assim até o presente, no que se estão a fazer operativas as recomendações do encontro de Johannesburg (2002) em iniciativas como a Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável.

Esta leitura linear e progressiva ignora as condições em que foram elaborados esses documentos. Por detrás de sua redação se escondem conflitos e jogos de interesse e poder, muitos deles totalmente alheios às próprias dinâmicas do campo educativo-ambiental, que resultam ser opacos para a imensa maioria dos educadores e educadoras. Isto não sucede somente com documentos ou resoluções que aludem à Educação Ambiental, é uma caracterização extensível a todos os âmbitos, educativos ou de outro tipo, sobre os que se pronuncia ou nos que actua a ONU. Qualquer dos documentos citados foi o resultado de árduas negociações entre representantes governamentais, entre actores públicos e/ou privados directamente afectados, entre funcionários da própria ONU ou expertos externos com distintas concepções da EA ou com interesses corporativos contrapostos (lutas entre distintas divisões administrativas dentro da UNESCO por “controlar” a Educação Ambiental), das pressões a que se vêm submetidos no labor da ONU e aos seus organismos para limitar ou influir em suas actuações, da pressão das ONGs e de outros agentes sociais, etc. Obviamente, qualquer discurso sobre o que deve ser a educação, em geral, ou a Educação Ambiental em particular, está submetido a este tipo de tensões quando se confronta publicamente e entra em conflito com outras formulações; mas, existe uma tendência no campo da Educação Ambiental em aceitar o “discurso da ONU” como referente principal, quase natural, atribuindo-lhe propriedades de consenso e “neutralidade” que, como qualquer proposta para entender ou representar a realidade, e aqui a realidade educativa, não pode possuir.

## 2.

Nesta linha de argumentos, a pergunta chave poderia se formular como segue: **por que a Educação Ambiental deixa de ser o referente disciplinar principal nas Nações Unidas para denominar a resposta educativa à crise ambiental, dando passo a um novo discurso centrado na Educação para o Desenvolvimento Sustentável?** Vejamos como foi este processo e, quiçá, podamos dar alguma resposta, sequer parcial, a esta pergunta.

Ainda que tenha passado despercebido, o Capítulo 36 da Agenda 21, não fala realmente de Educação Ambiental, senão que já utiliza em sua redação a denominação de Educação para o Desenvolvimento Sustentável. Neste texto, só aparecem duas menções literais em relação à Educação

Ambiental, uma para designar a Declaração de Tbilisi e outra para apelar ao Programa Internacional de Educação Ambiental da UNESCO e o PNUMA, como antecedentes relevantes no passado, reflectindo a perspectiva historicista e progressiva que acabamos de comentar. Referências, (por certo, no apartado a) do capítulo, que tem o revelador título de “reorientação da educação frente ao desenvolvimento sustentável”. Este matiz não passou despercebido para alguns educadores, sobretudo os mais comprometidos com o pensamento ecologista mais radical e conectados com o movimento da pedagogia crítica nas suas diferentes correntes e enfoques. De maneira significativa, o documento aprovado no Foro Global, reunido simultaneamente no Rio de Janeiro no encerramento oficial, relativo à educação-Tratado de Educação Ambiental para as Sociedades Sustentáveis e a Responsabilidade Global-, refere-se a Educação Ambiental, situando, entretanto, a resposta educativa em outras coordenadas políticas, ideológicas, éticas e pedagógicas.

A referência doutrinal da Agenda 21 e, em geral, do discurso sobre o desenvolvimento sustentável que foi consagrado no encontro ambiental de 1992 é o bastante conhecido Informe Brundtlandt (CMMAD, 1987). O certo é que, neste informe não se faz nenhuma referência à Educação Ambiental, ainda que exista alusão a educação – em geral - como um dos principais instrumentos para a construção de um futuro distinto, a assumir o já conhecido discurso prometeico tão afim a literatura da ONU. Uma das particularidades deste discurso é a referência a educação quase sempre orientada aos países subdesenvolvidos e centrada na alfabetização básica da população e, principalmente, daqueles colectivos sociais “mais desfavorecidos” (mulheres, infância, minorias, colectivos mais pobres, etc.). Assume-se, implicitamente, que a Educação básica universal é a principal base no caminho para um mundo mais sustentável e equitativo. Isso explica, por exemplo, que o capítulo 36 da Agenda 21, dê maior importância a Declaração de Jomtiem, elaborada na Conferência Mundial sobre Educação para Todos (Tailândia, 1990), que a outros documentos ou declarações mais especificamente concebidos para orientar a resposta educativa diante da crise ambiental.

Não serei eu quem questione a importância da universalização do acesso à educação básica, seria difícil que alguém pudesse se opor a uma aspiração que costuma apresentar-se como um direito básico da pessoa (pelo menos desde um ponto de vista ocidental). Sim, se poderia questionar que exista uma correlação positiva automática entre o nível educativo – posto que se fale essencialmente de educação graduada ou formal - e uma relação mais equilibrada com o entorno, ou uma maior solidariedade com os outros e que, portanto, o incremento do nível educativo melhoraria ou melhora automaticamente as condições do entorno local e adicionalmente as do ambiente global. Que isso seja assim dependerá, em todo caso, de muitos factores que a acção educação formal pode reforçar, mas também obstruir, dependendo dos conteúdos, da metodologia, dos valores, das concepções e da aprendizagem, das formas de organização, etc. que se adoptem como marco curricular da prática escolar. Para explicar melhor o que queremos dizer: existe uma correlação evidente entre as altas taxas de escolarização nas sociedades mais avançadas e a sua pegada ecológica em termos de consumo de recursos e de produção de resíduos (é fácil demonstrar desde um

ponto de vista estatístico que as taxas de escolarização nos países desenvolvidos foram crescendo paralelamente a indicadores ambientais claramente negativos como a produção de lixo doméstico, o consumo de água, o consumo de combustíveis fósseis, etc., per capita); enquanto ainda existem comunidades indígenas no planeta que estão absolutamente alheias a qualquer experiência educativa formal e que mantêm um equilíbrio notável com seu entorno. Não estou afirmando, com isto, que as altas taxas de escolarização sejam a causa ou formem parte das causas da crise ambiental, mas resulta evidente que é um factor fundamental na reprodução das sociedades ocidentais e do seu modo particular de apropriar-se do mundo e de relacionar-se com outras sociedades. Também há que reconhecer que as altas taxas de escolarização correlacionam positivamente com satisfação e outros parâmetros relacionados com bem-estar e a qualidade de vida: a esperança de vida, a igualdade entre homens e mulheres, a saúde, etc.

Este enfoque generalista é uma das características da Educação para o Desenvolvimento Sustentável, e acentua-se nas recomendações educativas do Plano de Acção aprovado no encontro de Johannesburg de 2002.

### 3.

O Programa Internacional de Educação Ambiental (PIEA), posto em marcha no ano 1975 como parte da aplicação do Plano de Acção acordado no encontro de Estocolmo, sob o auspício da UNESCO e do PNUMA, e que se cita no Capítulo 36 da Agenda 21, como um instrumento a reorientar frente ao desenvolvimento sustentável, foi cancelado em 1995, somente três anos depois do encontro do Rio e sem sequer ser avaliado, como destaca González (1999). A sua disfunção coincidiu com os prolegómenos da Conferência Internacional sobre Ambiente e Sociedade: Educação e Consciência Pública para a Sustentabilidade, celebrada na cidade grega de Tessalônica no ano 1997, organizada pela UNESCO e apoiada pelo Governo da Grécia. Este evento serviu para remarcar o “câmbio” da EA frente à EDS, passo que a UNESCO não pode dar sem enfrentar certa polémica com sectores da EA que não entenderam que fosse necessário. Jonh Smyth (1998) escreveria um breve texto a tenor deste enfrentamento, com o revelador título de “Educação Ambiental: o início do fim ou o fim do princípio”, ironizando sobre a natureza da mudança – ruptura ou continuidade - que a UNESCO estava a impulsionar. Edgar González (2003a) também destaca que a proposta feita em Tessalônica “deu lugar a uma grande discussão, onde se sugeriram conceitos alternativos que, na declaração final da conferência, foram aparentemente aceitos, mas que não foram retomados em documentos posteriores”. A UNESCO, conforme remarca Gaudiano, “insiste em estender a acta de disfunção da EA e continua falando de Educação para a Sustentabilidade ou para o futuro sustentável; o anterior, ademais, no marco de um duplo discurso que já tem sido denunciado”.

O documento que serviu de base aos debates de Tessalônica (UNESCO, 1997) estabelece claramente um discurso em que a EA e a EDS aparecem diferenciadas e, ainda que reconheça que “as lições que vêm da EA brindam elementos valiosos para determinar uma **noção mais ampla** de uma EDS’ se considera mais ajustada a nova denominação em competência em relação a outras que neste momento (e ainda agora) estavam a surgir dentro do campo

educativo-ambiental: “Educação Ambiental para o Desenvolvimento Sustentável” (proposta como alternativa de compromisso entre a EA e a EDS), “Educação para a sustentabilidade” (evitando a apelação ao desenvolvimento e a sua associação com “ambientalismo neoliberal”), “Ecopedagogia”, “Pedagogia da Terra”, “Educação Global”, etc. (Caride e Meira, 2001: 180-181), ainda que formuladas como correntes dentro de uma EA caracterizada pela sua pluralidade teórica e metodológica, do que com vontade de subverter todo campo.

Que tensões subjacentes se expressaram em Tessalônica em torno à identidade da EA? Em nossa opinião e na de distintos autores, o que estava - e está - em jogo é uma luta simbólica pela apropriação do conceito de “sustentabilidade”. Por um lado, se lhe utiliza como modelo para identificar e promover alternativas (ideológicas, políticas, econômicas, culturais, etc.) à crise ambiental e social existente. Por outro, se tenta instrumentalizá-lo para legitimar a idéia de que é possível manter, dentro de uns limites ecológicos toleráveis, um ritmo de crescimento econômico que, na ordem do mercado, é imprescindível para chegar, num futuro, a satisfazer as necessidades de toda a humanidade. Baixo esta perspectiva, somente um incremento sustentado da produção e do capital, permitirá, ademais, liberar os recursos precisos para reparar os excessos ambientais já cometidos ou para prevê-los em um futuro difícil de determinar. Trata-se, pois, da representação no campo educativo, da controvérsia entre “ambientalismo” (os enfoques da crise ambiental que entendem que pode ser resolvida no marco da sociedade de mercado liberal ou neo-liberal) e “ecologismo” (os enfoques que demandam uma mudança no modelo de sociedade como premissa para enfrentar a crise ambiental e a crise do desenvolvimento), tal e como se expõem com maior profundidade em outros textos (Caride e Meira, 2001).

De facto, o documento preparatório da Conferência de Tessalônica, enuncia sutilmente a sua vocação “ambientalista”: “A sustentabilidade carrega a complexa tarefa de reconciliar e tomar decisões sobre reivindicações que se contradizem entre si e de avançar em direção a um desenvolvimento que seja ecologicamente racional”, “O conceito de desenvolvimento sustentável acolhe as advertências dos ecologistas e os argumentos dos economistas a favor do desenvolvimento” (UNESCO, 1997: 12). Sendo assim, o desenvolvimento sustentável pode ser “interpretado”, conforme o gosto do “consumidor”, em uma linha de ruptura da actual ordem social, ou aparecer como um complemento integrado para ambientalizar a economia de mercado, basicamente preocupada, como insiste Lucie Sauvé (1999), no “ambiente como recurso” que é preciso preservar para manter a maquinaria produtiva e reprodutiva do capital.

O certo é que, a partir de Tessalônica, a UNESCO focalizou definitivamente todos os seus esforços em potenciar a EDS. Ao impulso deste novo rumo somam-se também as debilidades da EA, que não são poucas, começando pela dificuldade (compartida com outras educações: para a paz, para o desenvolvimento, para a igualdade de gênero, para os direitos humanos, etc.) de trabalhar na conquista de uma nova ordem moral e social, o que implica na promoção de valores, de formas de representação e apropriação da natureza, e de formas de distribuição solidária das cargas e

dos recursos ambientais, na contramão dos valores e das formas de representação e apropriação, comuns na sociedade de mercado em sua versão contemporânea. Como na teia de Penélope, onde a trama que tecemos durante o dia com EA, a desfaz o mercado há todas as horas através dos poderosos aparatos de inculcação simbólica dos que se serve para alimentar o ciclo de produção-consumo, que estimula a sobresatisfação das necessidades básicas e a criação de novas necessidades – em realidade, desejos - e novos produtos e serviços que as satisfaçam em um ciclo consumista sem fim. Neste contexto sócio-estrutural, não é difícil afirmar que a Educação Ambiental não tem alcançado seus objectivos, que é ineficaz e, portanto, prescindível. Em uma declaração de positivismo que contrasta com o discurso moralista que impregna o documento base de Tessalônica, se chega a afirmar “que a **eficácia** da conscientização e da educação para um desenvolvimento sustentável deverá, em última instância, ser **quantificado na medida em que modifica as atitudes e o comportamento** dos indivíduos como consumidores e cidadãos” (UNESCO, 1997: 6; negrita nossa); faltaria por explicar a razão da diferença feita entre “consumidor” e “cidadão”, sem dúvida, um “lapso” ideológico. Em definitiva: uma EDS que tem que “demonstrar empiricamente” a sua eficácia, ante a uma EA que já teria demonstrado a sua “ineficácia”, vistos os escassos avances ocorridos desde 1992, em relação ao horizonte do desenvolvimento sustentável.

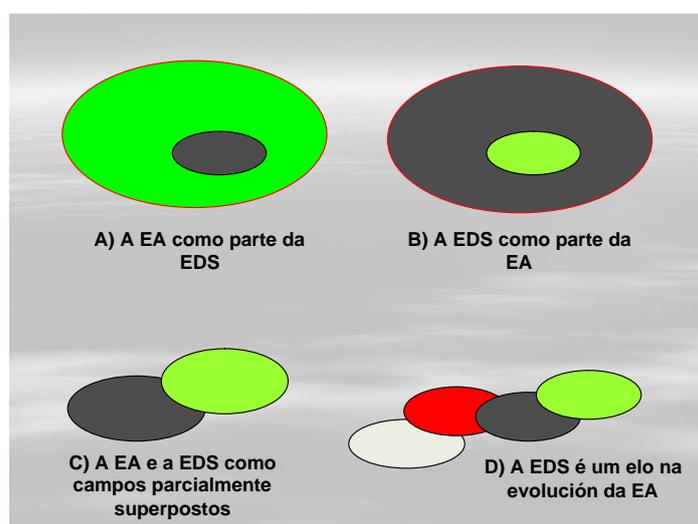
Outra debilidade, reiteradamente denunciada desde os discursos mais críticos à Educação Ambiental, é o desvio naturalista e conservacionista, que caracteriza muitas actividades e práticas que se situam dentro do campo disciplinar. Este segue a ser um obstáculo importante, mas não cremos que seja atribuível a debilidade teórica ou metodológica do campo da EA, senão ao domínio cultural de uma representação ainda reducionista do ambiente (= natureza), ancorada em certas visões românticas e endêmicas do meio natural, sobretudo nos países mais desenvolvidos. Atrevemo-nos a prognosticar que este desvio, especialmente funcional, não quer adoptar políticas ambientais ou sociais que questionem a ordem económico-política estabelecida, não se alterará substancialmente por adoptar uma nova denominação e, em aparência, um novo discurso educativo centrado na noção de desenvolvimento sustentável. Isto é, o reducionismo “naturalista” ou “conservacionista” não é atribuível a Educação Ambiental como campo ou disciplina, senão que é uma expressão no mesmo campo – criticada e questionada - de uma representação do ambiente e da crise ambiental ainda dominante na sociedade. Isto explica porque, por exemplo, as instituições públicas ou privadas que querem contratar um educador (ou educadora) ambiental, pensam antes em um biólogo do que em um filósofo, por designar um “experto” que não se espera especial competência ou saber para exercer como tal. Que é preciso adoptar um conceito de ambiente mais integral e multidimensional, e que as Ciências Sociais devem jogar um papel tão ou mais relevante que as Ciências Naturais no tipo de mudanças que é necessário impulsionar nas representações e nas relações entre os sistemas humanos e a biosfera, são princípios que já formavam parte da Educação Ambiental, sobretudo daqueles sectores mais ligados a pedagogia crítica, na medida em que anunciavam a mudança necessária como social, e não somente dos “comportamentos (estilos de vida)”, dos “conhecimentos” ou dos “valores”.

González (2003b: 18) destaca como na comunidade latino-americana – Espanha e Portugal incluídos - e para alguns colectivos canadenses (aos que eu somaria alguns autores da Pedagogia Crítica australiana como Robotton e Fien, por exemplo), se vinha “manejando esta mesma orientação mais social que agora se promove para a EDS, precisamente desde a EA, pelo que substituir simplesmente os conceitos, ademais de que representaria perder um activo político que tem sido difícil de construir, contribuiria para confusão de quem se tem incorporado a este campo durante a última década”. O corolário desta análise é obvio: para que criar um novo “campo” quando o que já existia contemplava as aspirações e os discursos dos que se anunciam e enunciam como “distintos” e mais “avançados”?

4.

A controvérsia entre EA e EDS, conduziu a realização de diversos estudos para explorar a percepção sobre a mesma dentro do campo educativo-ambiental. O que primeiro queremos fazer referência foi auspiciado pela Comissão de Educação e Comunicação da UICN (Hesselink, van Kempen e Wals, 2000). Nela participaram 50 expertos de 25 países através da Internet, respondendo a uma série de perguntas fechadas e remetendo as suas opiniões a uma pessoa encarregada de moderar o debate através da internet. Um dos tópicos explorados foi a relação entre a EA e a EDS, construindo com as opiniões recebidas, a representação que reproduzimos na Figura 1. Esta representação tem a vantagem de visualizar topologicamente a noção de “campo” que utilizamos até agora.

Figura 1: **Possíveis relações entre a EA e a EDS que expressam os participantes no ESDebate** (Hesselink, van Kempen e Wals, 2000: 12)



Os redactores das conclusões do processo de debate apontam que a visão compartilhada por mais participantes é a D), isto é. “a EDS como um elo na evolução da EA”, a destacar que supõem um avance sobre a EA naturalista, apolítica e cientificista que, na opinião de alguns expertos, se vinha realizando nas décadas dos oitenta e noventa do século passado. Curiosamente, não é

esta a concepção que se assume da disjuntiva EA-EDS nos documentos da UNESCO. Precisamente, no Draft International Implementation Scheme, elaborado como referência para a Década da EDS e tornado público em outubro do ano passado, esclarecido que a “Educação para o Desenvolvimento Sustentável não deve ser equiparada com a Educação Ambiental. Esta última é uma disciplina bem estabelecida, que se centra nas relações humanas com o ambiente natural e nas vias para conservá-lo e preservá-lo e para administrar adequadamente os seus recursos. O desenvolvimento sustentável, portanto, abarca a EA, situando-a em um marco mais amplo de factores socioculturais e das finalidades sócio-políticas de equidade, pobreza, democracia e qualidade de vida” (UNESCO, 2004: 16). Esta definição do “campo”, nos situaria mais perto das alternativas A) e C) reproduzidas na Figura 1, que da reconhecida majoritariamente pelos expertos e, possivelmente, da que assumem por “sentido comum” a maior parte dos agentes da EA, quando tenham que interpretar a aparição em cena da EDS. Não deixa de ser curioso, no Draft da UNESCO (repetindo argumentos já vertidos no documento base de Tessalônica), o status de “disciplina” que se atribui a EA, ainda que remarcando que “só” se preocuparia com as “relações humanas com o ambiente natural”.

Outro estudo, similar a este, foi realizado mais recentemente por Edgar González Gaudiano (2004). Neste caso, a comunidade de expertos consultados se limitou ao âmbito geográfico da América Latina e Caribe, reunindo a opinião de 101 expertos de 17 países. Destes, 53% da mostra opina que o trânsito da EA à EDS é “inconveniente”, enquanto que 38% o vê conveniente e 9% restante não opinam. Cabe destacar que a mesma formulação da pergunta da por suposto que a EDS é uma continuação da EA, mas a rejeição a esta representação é o que queremos destacar. Os argumentos que se dá para considerar inconveniente a implementação da EDS frente à EA estavam pré-codificados no instrumento: 35% opinam que a “EA, construída na região, já contém os elementos sociais e económicos que promove a EDS, mas não tem recebido apoio institucional e político”, 34% entendem “que representa a perda de um capital simbólico construído na região, com muitas dificuldades e com um grande potencial transformador” e 16% argumentam que a “EDS apresenta, ainda, uma opacidade conceptual e operativa”. Entre os que consideram conveniente o trânsito, os dois argumentos utilizados são: “que permite envolver temas sociais e económicos e não só ecológicos na intervenção educativa” (34%) e que “representa o processo de evolução natural da EA” (11%).

Resulta um paradoxo, ou quiçá nem tanto, que da maioria dos expertos latino-americanos consultados por Edgar González, 46%, entendam também, que a Década da EDS é um “grande logro” e que só 29% a considerem um problema, enquanto que 23% reservem sua opinião. A razão desta aparente contradição, radica na visão pragmática que tendem a adoptar os actores: favorecerá a canalização de financiamento e apoio político as acções e os programas educativo-ambientais, estimulará a implicação de mais instituições, etc. Provavelmente, esta visão do campo coincidiu mais com a leitura que se esta a fazer das relações EA-EDS no Estado espanhol e, suponho que também em Portugal, que com a exposta no debate da UICN.

## Epílogo

**As razões utilizadas para justificar o motivo pelo qual a Educação Ambiental deve dar passo a um novo discurso centrado na Educação para o Desenvolvimento Sustentável não parecem demasiado consistentes.** É difícil encontrar argumentos sólidos, mais além do uso do conceito de “desenvolvimento sustentável”, como um reclamo ou um fetiche que conecta com certo ambientalismo “neoliberal” que faz fortuna, principalmente nas sociedades mais avançadas. Ninguém é tão torpe para rejeitar um modelo de desenvolvimento que promete sustentabilidade ecológica e equidade social, sem questionar a ordem econômica e sócio-política estabelecida. Isto explica, por exemplo, que políticos, científicos, educadores e vários actores do campo ambiental façam alusão ao desenvolvimento sustentável, atribuindo-lhe significados e conseqüências operativas substancialmente distintas e até contrapostas entre si. Uma profusão e confusão de conceitos e de políticas associadas que é fácil de constatar, por exemplo, na expansão das Agendas 21 Locais (Pinto e Meira, 2003).

Boa parte, senão a maioria, da comunidade de praticantes da Educação Ambiental assiste de forma indiferente ou ingênua a aparição da Educação para o Desenvolvimento Sustentável, assumindo implicitamente que o que fazem segue a ser, em essência, “educação ambiental”. Desde o meu ponto de vista, a retomar a representação da Figura 1, a EDS é uma “corrente”, um “modelo” ou um “paradigma” dentro da pluralidade de visões ideológicas e metodológicas surgidas na evolução da disciplina que conhecemos como Educação Ambiental, identidade disciplinar que reconhece a mesma UNESCO. Outros campos próximos, com status epistemológico e científico mais consolidados, como a Psicologia Ambiental ou a Sociologia Ambiental, não estão a produzir fórmulas similares, se bem utilizam o “desenvolvimento sustentável” como um conceito político-ideológico e normativo que se está a utilizar na representação da crise ambiental e na definição das políticas de resposta.

Cabe recordar, seguindo a Foucault, que qualquer discurso não é verdadeiro ou falso em si mesmo, mas que tendem a produzir “efeitos de verdade”, influenciando na forma em que os agentes sociais representam a realidade social e actuam sobre ela. Escobar (1995), por exemplo, entende que o poder do conceito de “desenvolvimento sustentável” não está tanto na sua consistência teórica ou na sua capacidade real para transformar as políticas ambientais – que se associa directamente com uma ideologia liberal-, senão que está na sua participação na produção da realidade. O mesmo cabe dizer da Educação para o Desenvolvimento Sustentável: podemos denunciar a sua inconsistência teórica, demonstrar que não aporta novidades relevantes na resposta educativa a crise ambiental (salvo chamar a atenção sobre algumas inconsistências – importantes - na praxe da EA), desvelar que assume uma concepção neoliberal do desenvolvimento e das relações humanas com o ambiente, ou mostrar que na sua gênese pesaram mais os jogos de poder e interesse nos círculos da ONU alheios a dinâmica do campo educativo-ambiental que outro tipo de argumentos, etc., mas não cabe dúvida de que estamos no Decênio da Educação para o Desenvolvimento

Sustentável e devemos esperar que este facto incida nas políticas educativas e ambientais em diversos níveis (internacional, regional, local). Podemos ignorar a EDS, mas dificilmente a EDS ignorará aos que estamos no campo da EA.

Quero terminar recordando outro provérbio chinês, retomado de Confúcio por Deng Xiaoping, o impulsor da última modernização da China, que dizia: “branco ou negro, que importa a cor do gato, se caça ratos”. Pode ser a atitude mais inteligente neste caso, se por inteligência se entende a capacidade de adaptação às circunstâncias, e um ou uma não tem demasiados escrúpulos ideológicos ou éticos. Para mim não serve, posto que assumo que por detrás da EDS existe um projecto ideológico claramente orientado a uma resolução no marco da economia liberal e de mercado da dupla crise, a ecológica e a social, ambas caras da mesma moeda. É o único que explica a tentativa de convencer-nos de que a EDS supera a EA. Respeito e compreendo a quem a assume como uma ferramenta educativa para transcender os excessos ecológicos e sociais da modernidade – uma educação pós-moderna -, mas creio que dentro da EA existem outras visões, alternativas e paradigmas, mais críticos e conseqüentes, com uma visão igualmente sustentável, mas também emancipadora, eqüitativa e orientada para a justiça social do presente e do futuro da humanidade.

## BIBLIOGRAFIA

- BOURDIEU, P (1999). *Meditaciones pascalianas*. Anagrama, Barcelona.
- CARIDE, J.A. e MEIRA, P.A. (2001). *Educación Ambiental y desarrollo humano*. Ariel, Barcelona. [edición en portugués: *Educação Ambiental e desenvolvimento humano*. Instituto Piaget, Lisboa, 2004].
- COMISIÓN MUNDIAL PARA EL MEDIO AMBIENTE Y EL DESARROLLO / CMMAD (1987). *Nuestro futuro común*. Alianza Editorial, Madrid.
- GONZÁLEZ, E. (1999). “Otra lectura a la historia de la educación ambiental en América Latina y el Caribe”. *Tópicos en Educación Ambiental*, 1 (1), 9-26.
- GONZÁLEZ, E. (2003a). “Atisbando la construcción conceptual de la Educación Ambiental en México”. En Bertely, M. (Coord.) *Educación, Derechos Sociales y Equidad. La investigación educativa en México 1992-2002*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, México, pp. 243-275.
- GONZÁLEZ, E. (2003b). “Hacia un decenio de la Educación para el Desarrollo Sustentable”. *Agua y Desarrollo Sustentable*, Vol. 1, nº 5, pp. 16-19.
- GONZÁLEZ, E (2004). *Encuesta latinoamericana y caribeña sobre la Educación para el Desarrollo Sustentable*. Estudio presentado á Conferencia Internacional de Educação para o Desenvolvimento Sustentable, Universidade de Miño, Braga, Portugal, maio 2004.
- HESELINK, F.; VAN KEMPEN, P.P. e WALSH, A. (2000, Edts.). *ESDebate. International debate on education for sustainable development*. IUCN, Gland.
- MEIRA, P.A. (1991). “De lo eco-biológico a lo eco-cultural: bases para un Nuevo paradigma en la Educación Ambiental”. En Caride, J.A. (Coord.). *Educación*

Ambiental. Realidades y perspectivas. Tórculo, Santiago de Compostela, pp. 87-126.

RAMOS PINTO, J., MEIRA CARTEA, P. (2003). "Educación Ambiental y Diversidad Cultural - Procesos de participación social en la Agenda21 Escolar como estrategias para la Sostenibilidad". In: IV Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental, Ciudad de Habana - Cuba. 1 CD-ROM.

SAUVÉ, L (1999). "La Educación Ambiental entre la modernidad y la posmodernidad: en busca de un marco de referència educativo integrador". Tópicos en Educación Ambiental, 1 (2), pp. 7-25.

SAUVÉ, L (2004). "Perspectivas curriculares para la formación de formadores en educación ambiental". Carpeta Informativa CENEAM, Noviembre, pp. 162-160.

SMYTH, J. (1998). "Environmental Education – The Beginning of the End or the End of the Beginning?". Environmental Communicator, July/August, pp.14-16.

UNESCO (1997). Educación para un futuro sostenible: una visión transdisciplinaria para una acción concertada. UNESCO, París.

UNESCO (2004): United Nations Decade of Education for Sustainable Development 2005-2014. Draft International Implementation Scheme. UNESCO, October, 2004.

=====

Professor de Educación Ambiental na Universidade de Santiago de Compostela, Departamento de Teoría e Historia da Educación, tendo dirigido varias teses de doutoramento.

Linhas de investigación específicas en EA: Desenvolvemento da Educación Ambiental na Galisa; Educación, sustentabilidade e desenvolvemento comunitario, As representacións sociais da problemática ambiental.

Apresentou varias comunicacións en conferencias e congresos nacionais e internacionais.

Publicou varios artigos en revistas da especialidade e revistas científicas.

Publicou varios libros, entre os mais recentes:

(2001). Educación Ambiental e Desarrollo Humano. Barcelona, Ariel – (2004) Traducción em Portugal pelo Instituto Piaget.

(1999). 11 puntos de partida para reformular la Educación Ambiental nos Espacios Naturais Protexidos de Galicia, en: Serrantes, A. (coord.): Educación Ambiental nos Espacios Naturais Galegos. A Coruña: Universidade de A Coruña.

(1998). Educación Ambiental. Fontes e recursos documentais. Oleiros (A Coruña): Concello de Oleiros

This document was created with Win2PDF available at <http://www.win2pdf.com>.  
The unregistered version of Win2PDF is for evaluation or non-commercial use only.  
This page will not be added after purchasing Win2PDF.