

DESENVOLVIMENTO, ÉTICA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: PROBLEMATIZANDO A CRISE ÉTICA E AS OPORTUNIDADES DE RENOVAÇÃO

Gustavo Ferreira da Costa Lima

O desenvolvimento é uma viagem com
mais naufragos do que navegantes
(Eduardo Galeano)

1. Introdução

O debate sobre o desenvolvimento econômico e social que ocupou boa parte da agenda dos países periféricos nas décadas seguintes a II Grande guerra foi, a partir de meados dos anos 70 do século passado, sendo ofuscado e gradualmente substituído pelo discurso do Desenvolvimento sustentável, tornado hegemônico a partir da Conferência do Rio em 1992 (Guimarães 1995, Lima 2003, Sachs, 1986, 2002).

As razões desse deslocamento discursivo e conceitual são variadas e se associam ao desgaste político e teórico dos modelos e das experiências realizadas em nome de uma ideologia desenvolvimentista que moveu e ainda move moinhos ao redor do mundo, ocupando lugar de destaque no imaginário social do ocidente como o novo nome do progresso.

Promessas descumpridas e expectativas frustradas ficaram expostas numa coleção de dados quantitativos e qualitativos que revelavam, apesar do crescimento bruto da riqueza, o aumento visível da concentração de renda e das desigualdades sociais, o aprofundamento da degradação ambiental, a ampliação dos níveis de dependência dos países periféricos aos centrais, o retrocesso da democracia e da participação social associado à emergência de regimes autoritários, tidos à época como necessários para gerir realidades tão desiguais (Veiga, 2005). Tais resultados levaram diversos analistas à conclusão de que a idéia de desenvolvimento econômico não passava de mito que, no dizer de um deles:

tem sido de grande utilidade para mobilizar os povos da periferia e levá-los a aceitar enormes sacrifícios para legitimar a destruição de culturas arcaicas, para explicar e fazer compreender a necessidade de destruir o meio físico, para justificar formas de dependência que reforçam o caráter predatório do sistema produtivo? Cabe, portanto afirmar que a idéia de desenvolvimento econômico é um simples mito (Furtado, 1996: 89).

Desta maneira, as crises decorrentes ou potencializadas pelo desenvolvimento expuseram as fragilidades dessa ideologia desenvolvimentista e exigiram a construção de um novo discurso que, ao menos em tese, superasse as contradições evidenciadas. Essa é a meu ver a trajetória da proposta do desenvolvimento sustentável, publicizada em 1987 pela Comissão Mundial para o Meio Ambiente e Desenvolvimento – CMMAD das Nações Unidas, através do relatório “Nosso Futuro Comum” (Brundtland, 1991).

As virtudes e falácias do novo discurso abriram espaço para um outro debate que reedita algumas das velhas questões discutidas em relação ao desenvolvimento econômico e incorpora algumas inovações que abordaremos adiante. Esse debate desperta interesse na medida que penetra uma multiplicidade de campos de atividade e de conhecimento, entre os quais o campo da educação.

Ilustra o fato a iniciativa da UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - de instituir em 2005, próximo passado, “A década da educação para o desenvolvimento sustentável” como coroamento do processo de assimilação desse discurso, pelo menos desde a Conferência do Rio em 1992.

Entre os educadores ambientais brasileiros – e em alguns países latinos - a proposta da UNESCO gerou resistências porque a educação ambiental construída ao longo das últimas décadas no país tem revelado uma tendência a incorporar as questões sociais e a manifestar interpretações críticas da relação entre a sociedade, a educação e meio ambiente, diferentemente do que acontece nos países europeus mais afeitos a versões conservacionistas e/ou preservacionistas de educação ambiental (Carvalho, 2002; Lima, 2003; Sato, 2005).

Nesse sentido, substituir o termo educação ambiental - EA por educação para o desenvolvimento sustentável – EDS representaria um retrocesso político, pedagógico e epistemológico na medida que estaríamos trocando uma história identitária afinada e comprometida com um socioambientalismo crítico-emancipatório por uma nova denominação que evoca tanto os traços economicistas dos velhos discursos desenvolvimentistas quanto as influências conservadoras do pensamento único da recente hegemonia neoliberal.

Delimitado nesse contexto, o presente artigo pretende problematizar a relação entre os discursos do desenvolvimento e do desenvolvimento sustentável com o campo educacional explorando suas principais implicações éticas e políticas. A partir dessa discussão que relaciona desenvolvimento, meio ambiente e educação examina as potencialidades da educação ambiental enquanto campo privilegiado de promoção da reflexão ética sobre a crise civilizatória que vivenciamos contemporaneamente.

O foco na dimensão ético-política não quer desprezar o caráter complexo e multidimensional das crises atuais, mas lembrar que a problematização dos

fundamentos valorativos de nossa cultura é, cada vez mais, um exercício indispensável a todos que se dedicam à reflexão e à busca de respostas aos desafios de nosso tempo. Se justifica também pela necessidade de contrapor a tendência hoje hegemônica no debate socioambiental de privilegiar as explicações econômicas e técnicas na abordagem dos problemas que relacionam sociedade, desenvolvimento e meio ambiente.

Um tempo marcado por paradoxos onde convivem situações contrastantes de riqueza, fome e exclusão; de alta tecnologia e ameaças e riscos tecnológicos; de avanço científico, grandes incertezas e degradação ambiental; de alta longevidade e descarte dos idosos; de profusão de equipamentos comunicacionais e empobrecimento do diálogo e da comunicação real; de globalização e maior interdependência material e econômica associadas ao crescimento do individualismo e da solidão; de expansão da esfera pública e perda de credibilidade na política; de secularização crescente da vida social e multiplicação de novas espiritualidades; de complexificação dos problemas e reducionismos na compreensão; de muita atenção sobre os meios técnicos para satisfazer os objetivos de conquista de riqueza, do poder e do sucesso e escassa discussão sobre seus significados para os indivíduos e coletividades e sobre as alternativas possíveis de projetos civilizatórios e sociais. (Giddens, 2005; Beck, 1998; Boff, 2003; Morin & Kern, 1995; Pelizzoli, 2003)

Como se vê, a crítica à modernidade aproxima reflexões e autores díspares em perspectivas e conclusões, mas afinados em apontar as contradições mais evidentes desse processo e a carência de reflexão e de práticas eticamente orientadas no cenário pragmático da vida contemporânea.

Giddens (1991), por exemplo, ao analisar as conseqüências da modernidade lembra que à sociologia clássica escapou a previsão de fenômenos como a degradação ambiental em larga escala, os abusos na política perpetrados pelos fascismos e pelo stalinismo e a “industrialização da guerra” que destruiu mais de 100 milhões de vidas, todos verificados em pleno século XX.

Buarque (1990) refletindo sobre as relações entre a ética e a ciência econômica – iluminista e capitalista – demonstra como os economistas, usando o argumento da neutralidade científica retiraram a ética da explicação do processo econômico para legitimar a ação dos agentes econômicos e desobstruir seus objetivos de acumulação de capital. A economia assim se constituiu como um meio hábil para atingir um fim pré-determinado e indiscutível. Não cabia nesse empreendimento considerar valores ou discutir os fins da ação econômica. Segundo o autor: “A ética da liberdade de cada agente econômico construiu-se através da abolição de toda ética na economia. O “ponto de vista da economia” passa a ser exercido dentro de um arcabouço onde a ética é incorporada sob a forma de ausência de ética” (Buarque, 1990: 24).

Ulrich Beck (1997) em sua reflexão argumenta que o sucesso do projeto da modernidade, e não seu fracasso, converteu a sociedade industrial numa sociedade de riscos, onde o próprio desenvolvimento do conhecimento científico e de sua aplicação tecnológica resultaram em *novos riscos* que têm alcance global, são imperceptíveis em sua manifestação, têm causas indetermináveis e conseqüências imprevisíveis, incalculáveis e incompensáveis. Refere-se aos riscos socialmente produzidos – ligados à radiação nuclear, mutação genética, reprodução assistida, contaminação química ou bacteriológica, novas patologias (“doença da vaca louca”) ao uso de fármacos, aos acidentes na aviação, na engenharia - cuja causa exata é indeterminada e cujas conseqüências são difíceis de calcular. Todos eles produtos do moderno desenvolvimento da ciência e da tecnologia.

Os novos riscos têm, portanto, grandes implicações sociais afetando o conjunto de instituições relacionadas à segurança, à saúde, ao direito, ao bem-estar social, à produção de conhecimento e sua aplicação técnica. São, assim, mudanças que envolvem o conjunto das instituições sociais e que não podem passar despercebidas.

Demo em reflexão sobre o contexto de crise ética na sociedade atual argumenta que:

Pode-se afirmar que a necessidade social da ética está posta por conta dos desafios da qualidade da convivência humana. Vivemos num mundo excessivamente desigual: 80% dos habitantes do planeta são pobres e a natureza está sendo depredada sem qualquer senso de responsabilidade (Demo, 2005:24).

Morin & Kern (1995) num diagnóstico abrangente sobre o século XX, nos falam de uma “Agonia planetária” que articula a economia, a tecnologia, o desenvolvimento e a ecologia tecendo uma rede de múltiplas crises que agridem a sociedade, a política, a cultura, a natureza, a saúde psíquica dos indivíduos e seus referenciais éticos. E, além de revelar as crises externas da sociedade contemporânea mencionam, como poucos, a agonia interior que aflige os homens e mulheres de hoje:

Algo ameaça nossa civilização desde dentro. A degradação das relações pessoais, a solidão, a perda das certezas ligada à incapacidade de assumir a incerteza, tudo isso alimenta um mal subjetivo cada vez mais difundido. Como esse mal das almas se oculta em nossas cavernas interiores, como ele se fixa de forma psicossomática em insônias, dificuldades respiratórias, úlceras de estômago, desassossegos, não se percebe sua dimensão civilizacional e vai-se consultar o médico, o psicoterapeuta, o guru (Morin & Kern, 1995: 89).

Boff (2003) esquadrinhando as crises que compõe o diagnóstico de nosso tempo detecta a fragilidade ética nas relações sociais quando conclui:

Há uma constatação indiscutível, de aterradora crise ética e moral em todas as partes, atingindo o coração da humanidade. Quem tem autoridade bastante para nos dizer o que ainda é bom e mau? O que ainda vale? Sentimo-nos perplexos, confusos e perdidos” (Boff, 2003:10). Mais adiante completa: “Quando mergulhamos em crises que afetam as razões de estarmos juntos e o sentido derradeiro da vida, então é tempo de pararmos um pouco e refletirmos sobre os fundamentos (Idem, 2003:10).

Os comentários acima ilustram o descentramento da dimensão ética na modernidade que ocorre simultaneamente à priorização das dimensões econômica e tecnológica, tanto enquanto atividades e formas de conhecimento quanto como meios de legitimação da vida social.

O presente artigo pretende, portanto, discutir a crise ética na modernidade avançada e as possibilidades de promover essa reflexão através da educação em geral e, em particular da educação ambiental, de modo a contribuir para a renovação da relação entre a sociedade, o meio ambiente e o desenvolvimento.

2. Desenvolvimento Ética e Educação

Desde as teorias da modernização que inspiraram a ideologia desenvolvimentista a partir da segunda grande guerra que a educação vem sendo solicitada a colaborar como instrumento de mudança técnico-cultural no contexto das reformas orientadas ao desenvolvimento econômico.

Caberia à educação nesse processo instrumentalizar as mudanças culturais necessárias ao desenvolvimento econômico através da promoção de novos comportamentos, valores e conhecimentos adequados ao empreendimento modernizador. Tratava-se, portanto, de simultaneamente às reformas econômicas implicadas na industrialização agenciar a transformação cultural e a produção de identidades consoantes com a nova racionalidade modernizante, articulando as dimensões materiais e simbólicas da realidade.

Para os teóricos da modernização, as sociedades se caracterizavam e diferenciavam em tipos ideais tradicionais e modernos, historicamente interligados por processos evolutivos. As sociedades tradicionais se definiam como aquelas rurais, centradas na produção de bens primários, com relações de trabalho pré-capitalistas, de baixo nível tecnológico e educacional e as modernas como aquelas sociedades urbanas, centradas na produção industrial, em relações de trabalho capitalistas, com alta incorporação tecnológica e elevados padrões de escolaridade. Esse dois tipos ideais foram denominados respectivamente como subdesenvolvidos e desenvolvidos e estavam vinculados pela suposição de que todas as

sociedades seguíam necessariamente um mesmo percurso histórico-cultural que as conduziria de um tipo polar a outro.

Nesse contexto, o desenvolvimento seria o processo de mudança econômica, social, política e cultural responsável por essa transição que tinha como meta final o modelo das sociedades ocidentais capitalistas, tidas como desenvolvidas. Tratava-se, assim, de identificar nos países classificados como subdesenvolvidos os obstáculos que os impediam de seguir o modelo dos desenvolvidos e proceder às reformas que os aproximassem do modelo de sociedade idealizado.

São conhecidas as críticas dirigidas a essas teorias por seu caráter evolucionista, pelo tom marcadamente ideológico e prescritivo, pela pretensão universalista de seu alcance e pela expressão reducionista que mutila a multidimensionalidade necessária a qualquer reflexão complexa sobre o desenvolvimento das sociedades humanas (Santos, 2000; Lago, 1995; Goldenstein, 1994; Mantega, 1985; Cardoso, 1993).

Considera-se, nesse sentido, por exemplo, que o subdesenvolvimento não representa uma etapa histórica experimentada pelos países hoje tidos como desenvolvidos, a qual todos os demais deveriam seguir para atingir o desejado desenvolvimento. Os países desenvolvidos, ao contrário, viveram um período de sua história sob o feudalismo, mas nunca foram subdesenvolvidos. Por outro lado, o subdesenvolvimento pressupõe uma situação relacional associada ao desenvolvimento e na história de formação dos atuais países desenvolvidos eles nunca tiveram outras potências políticas e econômicas que os forçassem a uma posição de subordinação no contexto das relações internacionais (Outhwaite & Bottomore, 1996).

O teor ideológico e prescritivo das teorias da modernização é outro aspecto que as caracteriza e que contrasta com a pretensa neutralidade do discurso usado para legitimá-las. Assim, ao escolher a experiência das sociedades capitalistas ocidentais – em especial a norte-americana – como modelo a ser seguido pelos países tidos por subdesenvolvidos e ao se opor, em algumas de suas variantes, como é o caso de Rostow (1978), ao modelo das sociedades comunistas, manifesta com transparência uma visão de mundo enviesada e interessada que é negada em teoria.

A intenção universalista também aparece no debate da modernização quando supõe que o desenvolvimento é uma fórmula acabada válida para os diversos contextos dos diferentes países que pode ser aplicada indiscriminadamente. Aqui são descartadas todas as particularidades históricas, ambientais, políticas, sociais, culturais e as próprias potencialidades econômicas dos diversos países e sociedades (Sachs, 1986).

Mais recentemente, no interior do debate do desenvolvimento sustentável essa questão ressurgiu quando alguns analistas contrapõem a noção de sociedades

sustentáveis à de desenvolvimento sustentável, justamente para chamar atenção sobre o reducionismo implicado na proposta de um desenvolvimento simplificador que serviria igualmente para todos os países desprezando suas diferenças contextuais (Diegues, 1992).

A ênfase economicista e/ou tecnicista é outra crítica recorrente que tem alimentado os debates sobre o desenvolvimento justamente porque revelam a desconsideração do caráter multidimensional da mudança social e o risco de se ignorar as variáveis ambientais, políticas, ético-culturais e sociais nesse processo. E isto devido a uma compreensão reducionista da realidade que tendia a priorizar a esfera econômica e a concluir que a deflagração do processo de crescimento econômico traria por extensão benefícios em todas as outras áreas da vida social (Kliksberg, 1998; Hermet, 2002; Lima, 2003).

Dentro desse contexto desenvolvimentista, a educação cumpriria a função de produzir o ambiente sócio-cultural favorável a esse projeto, através da formação de cidadãos e trabalhadores imbuídos desse espírito pragmático do progresso que comporta um conjunto de habilidades, atitudes, valores, comportamentos e conhecimentos necessários à sua realização.

As pedagogias tecnicistas e reformas educacionais para sua implantação tiveram uma contribuição significativa nesse processo ao acentuar as diretrizes pragmáticas e técnicas de formação de mão de obra para o mercado de trabalho criado com a industrialização, enquanto dissolvia o teor crítico e político que crescera no ambiente educacional brasileiro no período anterior a 1964. Nesse sentido Meksenas afirma que:

A pedagogia tecnicista começa a ser muito difundida e até se torna um dos pilares da proposta metodológica para o ensino oficial brasileiro no período subsequente a 1970. Com a instauração do regime militar em 1964, a tônica que tecnocratas e generais procuram dar ao ensino vai na linha profissionalizante da mão-de-obra: capacitar trabalhadores de modo rápido. Na verdade, a maior preocupação dos introdutores da tendência tecnicista no Brasil era evitar ao máximo que a escola fosse local de debate e questionamento da vida nacional e, nesse contexto político, a proposta tecnicista parecia a ideal (Meksenas, 1988:51).

Aranha (1996) analisa a tendência tecnicista aplicada à educação mapeando suas origens, características e influências na vida social brasileira. Mostra como ela surge na década de 60 nos Estados Unidos, e como gradualmente passa a influenciar os países latino-americanos envolvidos em processos de desenvolvimento.

Segundo a autora, essa tendência obedecia aos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade e visava adequar a escola e a educação ao modelo empresarial que caracteriza a sociedade industrial capitalista. Como conseqüências

principais desse processo aponta o fortalecimento de uma cultura educacional tecnocrática que tende a ser autoritária, reducionista e de baixa criticidade. Em suas palavras:

Ao enfatizar a especialização, a tendência tecnicista descuida da visão do todo, ao mesmo tempo que desenvolve uma concepção autoritária, pois, sob a ótica da especialização, o poder pertence a quem possui o saber... Faz sentido que nas reformas educacionais promovidas sob a orientação tecnicista a ênfase tenha recaído sobre as disciplinas pragmáticas, enquanto foi bastante descuidada a formação crítica. Basta ver a exclusão da filosofia, a minimização da literatura, da história, da geografia humana e das artes (Aranha, 1996:177).

Vemos, portanto, que o contexto desenvolvimentista favoreceu o surgimento e aplicação de pedagogias tecnocráticas que tendiam ao conservadorismo e ao autoritarismo, deixando de lado a dimensão democrática do diálogo e da reflexão ética e política sobre a vida social. Ou seja, num contexto tecnocrático e autoritário não subsiste a possibilidade de a comunidade discutir e construir participativa e livremente um projeto de sociedade que atenda aos interesses da maioria da população. Ao se eleger o desenvolvimento econômico como o fim/objetivo coletivo a ser seguido e atingido reduzimos a discussão e a participação pública aos meios de como realizar esse fim eleito previa e impositivamente.

Essa inversão entre as dimensões ética (fins) e técnica (meios) da realidade evoca a crítica dos frankfurtianos à razão iluminista que prometia esclarecimento do pensamento, aperfeiçoamento moral e emancipação política e converteu-se, em sua interpretação, pelo predomínio da razão técnico-instrumental numa razão dominante e exploradora da sociedade e da natureza (Matos, 1993).

Evoca também a reflexão habermasiana sobre a colonização da razão instrumental e sobre a razão comunicativa no contexto da vida contemporânea. Segundo o diagnóstico do autor, através do processo de racionalização, fundador da modernidade, a razão técnico-instrumental predominante nas esferas sistêmicas correspondentes ao Estado e ao mercado - e regidas pelos princípios do poder e do dinheiro - se autonomizaram e ultrapassaram seus limites invadindo a esfera comunitária do "Mundo da Vida", onde se constituem as relações de socialização, de solidariedade e de reprodução cultural através da comunicação livre entre as pessoas (Habermas, 1981, Aragão, 2002).

A educação é um componente essencial desse universo comunicativo por sua natureza eminentemente dialógica, intersubjetiva e ético-valorativa. Mas, ao ser instrumentalizada para servir ao desenvolvimento e suas prioridades econômicas e tecnocráticas acabou sacrificada em seus conteúdos crítico-emancipatórias, justo aqueles capazes de promover a reflexão ético-política e o

livre debate sobre as finalidades humanas e sociais. Algumas dessas críticas dirigidas às teorias e políticas de desenvolvimento podem ser estendidas às políticas educacionais que atenderam as mesmas finalidades. Além disso, ao eleger um determinado modelo de compreensão da realidade como ideal a ser seguido as teorias do desenvolvimento e as pedagogias a seu serviço incorreram numa prescritividade que tendia a impor os objetivos, os valores e comportamentos sociais “desejados”.

Definidos o desenvolvimento e o progresso como os fins sociais hegemônicos, válidos para toda a sociedade, aos indivíduos e educandos restava apenas a tarefa de executar, que se reduz à esfera dos meios. Ou seja, embora tolhidos do direito de participar da escolha, discussão e formulação dos fins sociais, que implicam o exercício da ética e da liberdade, onde se decide que projeto de sociedade desejamos, os indivíduos são compensados com a discussão técnica que trata de escolher meios e de implementar o que fora previamente decidido por outrem. Essa relação configura o que coloquialmente denominamos como um processo de “cima para baixo”, onde os dominantes impõem sua vontade e interesses e os demais apenas obedecem,

Gentili (1996) em reflexão sobre os impactos do discurso e das políticas neoliberais sobre o campo educacional discute o processo pelo qual a educação deixa de ser entendida como um direito social e um instrumento democrático para se converter num produto de mercado que se orienta pelos princípios da competição, da eficiência, produtividade e da qualidade total.

Para o autor, através desse deslocamento, as políticas neoliberais para a educação constroem um novo senso comum que legitima cultural e ideologicamente as transformações econômicas, gerenciais e políticas postas em prática.

Para os analistas neoliberais, os sistemas educacionais não vivem uma crise de democratização, mas uma crise gerencial caracterizada pela baixa eficiência que tem na intervenção estatal e em suas características o seu maior responsável. Referem-se à planificação centralizada, ao assistencialismo, aos excessos de burocratismo e às práticas clientelistas estatais e apontam como solução a criação de um mercado educacional regido pela livre concorrência e pela produtividade das escolas, enquanto instituições que ofertam serviços educacionais. Segundo Gentili:

...a grande estratégia do neoliberalismo consiste em transferir a educação da esfera da política para a esfera do mercado questionando assim seu caráter de direito (social) e reduzindo-a a sua condição de propriedade. É neste quadro que se reconceitualiza a noção de cidadania, através de uma revalorização da ação do indivíduo enquanto proprietário, enquanto indivíduo que luta para conquistar (comprar) propriedades-mercadorias de diversas índoles, sendo a educação uma delas (Gentili, 1996:7).

Nesse processo, a promoção da qualidade total e da eficiência tem um significado particular que se associa e reproduz a racionalidade empresarial. Assim, as escolas passam a ser pensadas e avaliadas como se fossem empresas que produzem um tipo específico de mercadoria que é o conhecimento, o currículo, o aluno escolarizado como insumo para o mercado de trabalho.

Diante dessa constatação, Gentili utiliza uma analogia caricata que compara o processo e as políticas educacionais sob o neoliberalismo ao modelo das empresas de “fast food”, quando refere-se a uma pedagogia da qualidade total que chama de uma “pedagogia fast food”. Define-a como “sistemas de treinamento rápido com grande poder disciplinador e altamente centralizados em seu planejamento e aplicação” (Gentili, 1996:15).

Utiliza essa metáfora para sintetizar o conjunto de mudanças no campo educacional que apontam para: a transferência da educação da esfera dos direitos sociais à esfera do mercado; a subordinação e adaptação das escolas às demandas do mercado de trabalho; o uso de estratégias neo-tecnicistas de reforma curricular e a adoção pela escola de critérios de eficiência, mérito individual, competitividade, de controle de qualidade e de produtividade (Gentili, 1996). É fácil supor que nessa concepção de educação e de escola não haja espaço para a reflexão ética e política, para o pensamento crítico, para o diálogo e a participação sobre os rumos e a construção dos futuros indivíduos e sociedades.

2.1.1 Desenvolvimento Sustentável e Educação

Aludimos na introdução, à emergência do discurso do desenvolvimento sustentável, em fins da década de 80 do século passado e ao processo que o conduziu a uma posição hegemônica nos debates envolvendo os temas do desenvolvimento e do meio ambiente.

Esse discurso teve rápida penetração em diversos outros campos de atividade e pensamento como a agricultura, a produção científica e tecnológica, a produção industrial, o consumo, o turismo, o setor empresarial, o planejamento urbano, a engenharia, a arquitetura, a produção de energia, o setor de transportes e a educação entre tantos outros.

A partir dessa hegemonia política e discursiva, consolidada globalmente em 1992, diversas esferas institucionais – capitaneadas pela UNESCO - vinculadas às temáticas do desenvolvimento, da educação e do meio ambiente vêm desenvolvendo esforços para renomear o termo Educação Ambiental (EA) substituindo-o por Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS). Esses esforços culminaram com o estabelecimento pela UNESCO da “Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável a partir de 2005 e que deverá se estender até o ano de 2014.

Essa proposta de mudança, aparentemente ingênua, têm produzido um

acirrado debate que põe em discussão a nova orientação político-pedagógica sugerida às práticas educacionais, assim como as implicações daí decorrentes.

Os que formulam a proposta de EDS reúnem um conjunto de críticas à educação ambiental, sobretudo na forma como ela tem sido aplicada nos países europeus – que apontam basicamente para:

- a) uma ênfase sobre os aspectos ecológicos da crise ambiental em detrimento de seus aspectos sociais e políticos e culturais;
- b) o uso de metodologias disciplinares, não-participativas e de baixa criatividade;
- c) o predomínio de pedagogias comportamentalistas, centradas no indivíduo em detrimento de abordagens coletivistas;
- d) uma proposição de respostas científico-tecnológicas aos problemas socioambientais julgados de maior complexidade.

Nessa linha de análise concluem que, embora a educação ambiental tenha prestado uma contribuição decisiva na difusão dos temas ambientais nas últimas décadas, não se mostrou capaz de atender à crescente complexidade dos problemas socioambientais da vida contemporânea. A partir desse diagnóstico, sugerem a proposta de educação para o desenvolvimento sustentável que deveria, nesse sentido superar os limites verificados na EA posta em prática (Tilbury, 1996; Sauvé, 1997; Sterling, 2001, Lima, 2003).

Em outro artigo (Lima, 2003), apresento com maior detalhamento os argumentos favoráveis e contrários à proposta da UNESCO no interior desse debate, assim como suas principais implicações políticas, pedagógicas e éticas. Entre as considerações formuladas reconheço a procedência da maior parte das críticas dirigidas à educação ambiental que, a despeito de terem tomado referência no contexto europeu, também se estendem a uma parcela de práticas educativas realizadas no Brasil e, quiçá em outras partes do mundo. Contudo, há contra-argumentos e diferenciações que precisam ser colocados em nome de uma compreensão mais abrangente do problema.

Em primeiro lugar, aparece o fato de que as críticas e características observadas acima se verificam diferentemente nos contextos europeus e latino-americanos – em especial no caso brasileiro -. Isto é, as largas diferenças culturais, sociais, educacionais, políticas, ambientais e históricas entre esses dois conjuntos de países e os também diversos contextos históricos de formação dos respectivos campos da educação ambiental em cada caso, produziu práticas educativas com características bastante diferenciadas em diversos aspectos.

No caso brasileiro, por exemplo, a educação ambiental surgiu historicamente em um contexto que conjugava ao mesmo tempo: um regime politicamente autoritário que gradualmente se flexibilizava no sentido da

redemocratização e do fortalecimento de movimentos da sociedade civil; um quadro social de extremas desigualdades sócio-econômicas; e uma educação ambiental muito mais orientada pelo campo ambiental e pelo Movimento Ecológico que pelo campo educacional. Esse conjunto de elementos resultou numa educação ambiental que, embora não fosse homogênea, nem isenta dos reducionismos acima verificados, trazia nítidas preocupações sócio-políticas, um olhar crítico da crise ambiental, da sociedade e da educação vigentes e tinha, por decorrência, intenções transformadoras.

O caso europeu, apesar de sua natural diferenciação interna, tem contrariamente uma formação mais inspirada em padrões sociais menos desiguais, em uma vinculação mais estreita com as políticas de educação formal e com a tradição do ambientalismo preservacionista resultando num perfil mais naturalista, comportamentalista e dissociado de injunções políticas e sociais ao menos enquanto tendência (Carvalho, 2002; Reigota, 1998).

Como indicado na introdução, acredito que essa é uma das razões pelas quais europeus e brasileiros tenham posições tão diversas quanto a aceitação da proposta de EDS da UNESCO. Quero dizer, quem critica a tendência naturalista, apolítica e cientificista da educação ambiental tem mais facilidade em acreditar que a EDS poderá incorporar essas dimensões ausentes de suas práticas.

No caso brasileiro, desde meados da década de 80 do século passado que assistimos a formação do socioambientalismo através da aproximação dos movimentos sociais e ambientalistas. Ademais, a evidência gritante de nossos problemas sociais não permitiu a formação de debates e de práticas educativas “de costas para o social”, como comprovam as inúmeras experiências, programas e projetos de educação ambiental ao redor do país.

Em segundo lugar, é preciso considerar que embora as críticas dirigidas à EA sejam em sua maior parte procedentes, a nova proposta e discurso de uma “Educação para o Desenvolvimento Sustentável” levanta problemas e contradições que merecem ser explicitados.

Figura primeiramente, a conhecida polissemia e ambiguidade que caracterizam a noção de desenvolvimento sustentável que pode significar desde um projeto alternativo de transformação socioambiental até um outro modelo de modernização conservadora do capitalismo hegemônico.

Ou seja, dada a diversidade de sentidos atribuíveis a essa noção e à própria incompatibilidade entre algumas de suas premissas, educar para o desenvolvimento sustentável converte-se numa expressão vazia e duvidosa. Nada nos garante que chegaremos a bom termo ao “comprarmos esse pacote”. Nesse sentido, é possível comparar a aceitação dessa proposta à situação de um passageiro que decide tomar um trem sem conhecer seu destino.

Diferenciamos acima, os projetos técnicos que tratam da ordem dos meios, dos projetos éticos que compreendem a ordem dos fins. Interessa aos seres

humanos livres e à construção de uma sociedade democrática que possamos enquanto cidadãos participar das decisões tanto dos fins que desejamos para a sociedade e para nossas vidas quanto dos meios para atingir esses objetivos. Assim, sempre quando alguém – instituição ou indivíduo – escolhe por nós e nos impõe ou persuade sobre algo, de uma maneira que elimina nossa possibilidade de uma participação livre e crítica, somos atingidos em nossa autonomia, na medida em que só nos resta a tarefa operacional, de implementação dos fins previamente definidos por outrem. Da mesma maneira, se o objetivo definido for inflexível e absolutista de modo a justificar quaisquer meios, dentro da lógica “os fins justificam os meios”, também viveremos a ameaça de assistir a processos degenerativos que tendem a apelar, em última instância, a formas diversas de violência. A história política brasileira e mundial é povoada de casos dessa natureza que não desejamos repetir, como ilustram todas as experiências de populismos, positivismos, fanatismos e fascismos de direita, de esquerda e de centro. A educação para o desenvolvimento sustentável, me parece, é o caso dos fins duvidosos, não participativos e com pretensões universalistas, três boas razões para vê-la com suspeição.

Jickling (1992), por outro lado, questiona o discurso da educação para o desenvolvimento sustentável - EDS a partir de sua instrumentalidade. Argumenta que a educação dirigida a um fim específico, seja ele qual for, contraria o espírito da educação enquanto prática de liberdade. Entende que a educação 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 educação orientada para uma finalidade determinada sugere mais um treinamento para aquisição de certas habilidades – e daí um adestramento – do que um aprendizado envolvido com a compreensão. Refletindo sobre os fundamentos da proposta argumenta:

É importante notar que essa posição se apóia em algumas suposições. Primeiro, supõe que o desenvolvimento sustentável é um conceito incontestável e, segundo que a educação é uma ferramenta para ser usada para seu avanço. O primeiro ponto é claramente falso e deve ser rejeitado; existe considerável ceticismo sobre a coerência e eficácia do termo. A segunda suposição também pode ser rejeitada. A prescrição de uma perspectiva particular é incongruente com o desenvolvimento do pensamento autônomo (Jickling, 1992:8).

Carvalho (2002) analisando o mesmo debate, com relação ao caso brasileiro, levanta a questão de que aqui o qualificador ambiental não é um mero adjetivo. Para ela o ambiental constitui antes um traço identitário significativo da educação ambiental que a remete a seu contexto histórico de formação marcado pela redemocratização, pela emergência de novos movimentos sociais e seu ethos de resistência política, de crítica social e contracultural.

Nesse sentido, percebe nessa intenção de renomear a EA uma disputa simbólica, ética e política entre uma tradição de crítica radical da sociedade capitalista industrial e de consumo e um outro ideário modernizador e desenvolvimentista de corte neoliberal, a partir do qual é formulada a noção de desenvolvimento sustentável. Esse movimento estaria, assim, operando uma colonização e esvaziamento dos ideais emancipatórios anteriores para substituí-los por outros valores e sentidos associados a um neoambientalismo de face mercadológica. Conclui, portanto, que essa mudança capitaneada pela UNESCO representa não um avanço, mas um retrocesso na medida que:

...adotar uma educação para o desenvolvimento sustentável pode por em risco uma identidade, uma tradição e um capital simbólico que sustenta a utopia ambiental de uma luta contra-hegemônica e emancipatória para capitular diante desse instável conceito, que nasce do coração do status quo – tantas vezes denunciado pela crítica ecológica como a raiz dos problemas socioambientais (Carvalho, 2002: 6).

Meira (2005) observando o discurso fundador da educação para o desenvolvimento sustentável não vê razões pedagógicas, teórico-metodológicas ou epistemológicas que justifiquem a troca de uma EA por uma EDS. Ao contrário, diz que foram os jogos de poder e de interesse nos círculos das Nações Unidas – mais relacionados a agenda desenvolvimentista do que ao campo educativo-ambiental – os argumentos decisivos nessa genealogia.

Concorda que “o que está em jogo é uma luta simbólica pela apropriação do conceito de sustentabilidade”. Nesse confronto se opõe uma visão que se utiliza do conceito de sustentabilidade como referência para formular e promover mudanças econômicas, políticas, ambientais e culturais à crise ambiental e social e uma outra visão que dele faz uso para justificar o crescimento econômico necessário à reprodução sistêmica.

Para Meira (2005) trata-se da reedição no campo educativo da polêmica entre duas concepções matriciais de crise ambiental que aqui denomina de ambientalista e ecologista. A concepção ambientalista, nesse contexto, seria a que entende que a crise ambiental pode ser resolvida no marco da sociedade de mercado neoliberal e a ecologista, contrariamente, defende a necessidade de mudanças no modelo de sociedade, como premissa fundamental para enfrentar a crise ambiental e de desenvolvimento. E, nesse sentido, considera que o projeto da UNESCO e seus aliados assumem com sutileza a “vocaçã ambientalista”.

Conclui parafraseando Foucault para quem os discursos em si mesmo não são verdadeiros ou falsos, mas têm o poder de criar “efeitos de verdade” que influem na forma como os atores sociais compreendem a realidade e nela atuam (Meira, 2005).

Sauvé (1999), tratando o mesmo debate no contexto de crise da

modernidade e de insurgências pós-modernas, observa na proposta da UNESCO um conjunto de problemas conceituais, éticos e culturais que reduzem a educação ambiental a uma ferramenta do DS. Para a autora a EDS transparece uma ênfase desenvolvimentista, instrumental e conservacionista – valora o ambiente como recurso econômico para fins produtivos – que caracterizam justamente o projeto da modernidade em crise, tantas vezes responsabilizado pela crise socioambiental. Segundo Sauvé (1999), não   aceitável eleger o desenvolvimento sustentável, com toda sua polissemia e carga economicista, como valor supremo de qualquer sistema  tico, sobretudo, se pensamos em orientar a partir dele as políticas e reformas educacionais que formarão os cidadãos.

Culturalmente, considera importante lembrar que os princípios da EDS foram definidos por indivíduos em sua maioria europeus, brancos, do sexo masculino, de classe média ou alta, profissionais de alta escolaridade e que estão, por conseguinte, impregnados de visões de mundo e de valores que não podem ser universalizados. Pondera que a própria concep o de tempo implícita na no o de desenvolvimento – entendido enquanto projeto orientado para o futuro – não   comum a outras tradi es que têm maior referência nas dimensões do passado e/ou do presente. Para essas tradi es a idéia de viver projetado para o futuro não faz tanto sentido como faz para o imaginário e a cultura ocidentais.

Com rela o ao enfoque pedagógico proposto pelo discurso oficial da EDS – leia-se UNESCO, organismos e agentes associados – transparece o predomínio de um paradigma tecnológico-racional que “associa a EDS com a transferência de conhecimento científico e tecnológico e considera a educa o como meio de empregar o potencial humano a serviço de crescimento econômico” (Sauvé, 1999: 15-6).

Tendo analisado o debate em torno de uma reorienta o político-pedagógica da educa o ambiental, em nível mundial, passaremos a discutir alguns dos dilemas e potenciais transformadores da educa o em geral, no contexto contemporâneo, e em particular da educa o ambiental como novo campo de atividade e conhecimento constituído a partir das últimas décadas do século XX. (Lima, 2005).

3. Os dilemas e o potencial ético da educa o ambiental

Analisamos acima algumas evidências da crise  tica que permeia a sociedade contemporânea e se relaciona, entre outros aspectos, ao movimento de valoriza o das dimensões econômicas e tecnocráticas da vida social; a uma cultura subordinada aos interesses do mercado como esfera hegemônica de regula o social e a um paradigma de conhecimento reducionista e desintegrador.

Nesse sentido, concordamos com o diagnóstico habermasiano de que a racionaliza o crescente da vida moderna favoreceu a expansão das esferas

econômica e político-burocrática e a colonização da esfera sócio-comunitária, onde se realiza a reprodução cultural e simbólica da sociedade. Segundo o autor, esse processo resulta em patologias sociais diversas na medida em que contamina o diálogo intersubjetivo que promove a formação de sentidos, dos consensos, das identidades individuais e coletivas, dos valores, e da solidariedade social.

Assim, os princípios do dinheiro e poder que orientam as esferas econômicas e políticas tendem a invadir o que Habermas denominou de “Mundo da vida”, prioritariamente regido pela lógica do entendimento e da busca de consensos, como é o caso dos campos educativo e da construção de valores (Habermas, 1981; Aragão, 2002).

A observação da cultura contemporânea e dos códigos de conduta hegemônicos revela uma tendência que enfatiza o individualismo, a competitividade, o utilitarismo, a eficiência, o hedonismo narcisista, o presenteísmo e o consumismo como referenciais dominantes.

Essas expressões transbordam na vida cotidiana e impregnam as instituições sócio-culturais e políticas imprimindo a racionalidade do mercado e do econômico também nas esferas extra-econômicas. Desta maneira, o consumo e mercantilização generalizada e o utilitarismo definem e produzem conseqüências sobre campos tão diversos e distantes quanto os da cidadania, da política, da educação, da ciência e tecnologia, da informação, da religião, da saúde e, sobretudo, afeta a própria noção de felicidade cada vez mais subordinada aos referenciais econômicos e à capacidade de adquirir bens, processos, vantagens e pessoas.

Se forem esses os valores socialmente dominantes que condicionam e orientam constantemente nossas identidades, ações e relações no mundo, não é possível pensar qualquer projeto social ou civilizatório sem incorporar a reflexão ética.

A vida cotidiana, as manchetes midiáticas, os indicadores sócio-econômicos e culturais, com seu rol de violências explícitas e sutis, nos dizem a todo instante que há muito ultrapassamos a fronteira do aceitável e do razoável, que há muito perdemos o sentido e a medida da dignidade. Nesse contexto, a reflexão ética emerge espontaneamente e nos colocamos a indagar se um outro mundo é possível, se temos o direito de desejá-lo e se temos meios hábeis e motivação para caminhar nessa direção.

Concordo com Santos (2001) que o paradigma da modernidade asfixiou as possibilidades de emancipação e colocou a necessidade de reinventar novos mapas de liberdade e novas subjetividades motivadas a percorrê-los.

Nesse sentido, propõe uma compreensão de utopia que a concebe, não como a invenção de um lugar desconhecido, mas como um deslocamento radical no nosso próprio lugar, e do nosso próprio olhar, para a partir de uma crítica do presente enxergar as potencialidades alternativas que não se cumpriram, pelas

quais vale a pena lutar e as possibilidades de trazê-las da sombra a luz (Santos, 2001).

A partir dessa perspectiva, desejo, observar as possibilidades e limites da educação e da educação ambiental como instrumentos potenciais de promoção e de resgate da reflexão ético-política no debate e na agenda social contemporânea, em especial no caso brasileiro.

Naturalmente que as transformações da vida moderna, sobretudo, ao longo do século XX, com suas guerras e totalitarismos de esquerda e de direita, com o crescimento das desigualdades e dos conflitos sociais, com o crescimento da degradação ambiental e dos novos riscos sociais produzidos pela inventividade da razão científico-tecnológica abalaram a crença no projeto iluminista que prometia a promoção da ordem e do controle, do progresso moral e econômico, da justiça e da felicidade humana a partir da expansão da racionalidade humana. (Giddens, 2000, Beck, 1998, Lyotard, 1985).

Para Goergen: “A história já os ensinou (aos filósofos) através de Auschwitz, das bombas atômicas, das guerras convencionais ou eletrônicas e da destruição do meio ambiente, que a razão celebrada como ciência e tecnologia, é um instrumento tanto útil quanto perigoso” (Goergen, 2005: 69).

Mais recentemente, os processos impulsionados pela crise do Estado de bem-estar social, pelas novas formas de estruturação do capitalismo em sua fase neoliberal, pela globalização pluridimensional, pelo desenvolvimento científico-tecnológico acelerado e pela crescente urbanização da vida social, entre outros fatores, têm aprofundado o diagnóstico de crise supramencionado ao produzir mudanças significativas nas instituições e nas categorias objetivas e subjetivas que orientam nossas vidas e reflexão como: o trabalho, a família, o conhecimento científico, as identidades individuais e coletivas, a política, a nação e a natureza, entre outras.

O conjunto dessas transformações se manifesta tanto no plano objetivo da economia, da produção, da tecnologia e do trabalho como também no plano da subjetividade deslocando e questionando as identidades sociais e individuais, os conceitos de tempo e espaço, o antropocentrismo, as idéias de progresso e história. (Giddens, 1991; Hall, 1998; Diniz, 2005, Goergen, 2005).

Desse contexto, emerge o movimento de crítica radical da modernidade e do projeto iluminista e se instaura o debate que pretende definir se ainda são válidos os fundamentos da modernidade, ou se ao contrário, a noção de modernidade já estaria superada e teria sido substituída por uma nova configuração histórica com outras características que marcariam uma era pós-moderna.

O debate e a crítica deflagrada pelos pensadores pós-modernos tem efeitos ambivalentes sobre a cultura e a política contemporâneas, na medida em produzem simultaneamente luzes e sombras sobre a reflexão e a ação dos indivíduos e grupos sociais.

O “aspecto luminoso” pode ser atribuído à revelação das inconsistências e contradições do projeto moderno que questiona o evolucionismo e a teleologia inscritos na noção “moderna” de história e na idéia de progresso; revela a instrumentalidade da razão e da ciência e seus efeitos perversos sobre as possibilidades de emancipação humana e destitui as pretensões epistemológicas de verdade, certeza, sujeito iluminista, universalidade, unidade e totalidade com que nos acostumamos a pensar a realidade.

O “aspecto sombrio” refere-se às dificuldades criadas para a reflexão dos processos sociais e para a formulação de respostas e projetos ético-políticos às múltiplas crises que invadem a cena contemporânea (Goergen, 2005A).

A crítica pós-moderna, nesse sentido, ao operar a desconstrução do projeto moderno, traz à tona uma atmosfera povoada de incertezas, ceticismos e relativismos promovendo novas perplexidades. Assim, o ataque aos referenciais e valores modernos e a complexidade do novo cenário de incertezas trouxe dificuldades adicionais para orientar diversas questões problemáticas que caracterizam a sociedade neoliberal globalizada.

Precisamos, ora individual ora coletivamente, encontrar respostas para a degradação ambiental e social; para a governabilidade das nações e as relações internacionais, para a intensificação dos contatos interculturais que colocam as diferenças e os diferentes cada vez mais frente a frente; para a morte das utopias e das perspectivas de futuro que desaguam no individualismo, no presenteísmo e no hedonismo consumista; para o declínio da solidariedade social; para a mercantilização de todas as esferas da vida social e os novos avanços tecnocientíficos que crescentemente invadem e manipulam os códigos da vida e da natureza; para os conflitos religiosos e os fundamentalismos e para a formação identitária dos indivíduos e coletividades entre outros processos. Todos eles, seja pelos conflitos que exacerbam, seja pela imprevisibilidade de seus resultados, colocam desafios éticos de grandes dimensões que são agravados nesse cenário de incertezas.

Esse relativismo axiológico promovido pela complexidade pós-moderna tem profundas conseqüências sobre as possibilidades éticas e educativas ao evidenciar a questão de como e em que direção educar as novas gerações diante desse cenário de dúvidas e incertezas?

Goergen (2005) concorda com a crítica pós-moderna, mas não com sua conclusão de que as mudanças verificadas trouxeram uma guinada radical da história e a negação de todos os fundamentos anteriores. Reconhece que a crise da modernidade, num primeiro momento, privatizou o Estado, a família e a religião e impôs o mercado, a tecnociência e o individualismo como instituições sociais hegemônicas. Pensa, contudo, que no momento seguinte essa mesma crise apresentou contradições e resistências que tendiam a manifestar o esgotamento dessa tendência privatista e individualista e o resgate dos valores e sentidos esquecidos, agora sob novas roupagens. Para o autor:

Há uma série de acontecimentos indicativos de que se inicia uma resistência contra o mercado tentacular e o frenesi consumista, contra o relativismo axiológico e o individualismo hedonista, contra a violência e a banalização da vida, contra a atomização social e a despolitização, contra a fabricação de falsas necessidades e promessas de felicidade pelo consumo (Goergen, 2005:84).

Ele vai ilustrar seu diagnóstico e otimismo através dos movimentos em defesa da paz, da preservação ambiental, de associações voltadas para o controle da geração de ciência e tecnologia, dos direitos à educação, de simplicidade voluntária, das minorias desamparadas e de todas as iniciativas da sociedade civil que buscam alternativas ao imediatismo consumista. Ou seja, reconhece que as aspirações hedonistas ainda são hegemônicas, mas percebe em sua expressão os sinais da angústia e do temor que revelam um esgotamento e uma tendência embrionária de mudança social (Idem, 2005).

Pessoalmente acho que o momento atual ainda não autoriza desenhar os destinos que a dinâmica social vai nos levar nem os horizontes temporais desse processo, mas concordo com Goergen que já testemunhamos – embora ainda em dimensão embrionária – os germens de um movimento de esgotamento, insatisfação e de rejeição à violência, à corrupção, às guerras, aos fundamentalismos religiosos e políticos, à degradação ambiental, social e das instituições políticas, aos excessos da intervenção científica, à intolerância cultural e aos preconceitos, à banalização da vida e aos abusos do consumismo e da mercantilização.

Concordo também que, embora não seja uma panacéia para todos os males nem tenha autonomia irrestrita, posto que se subordina aos condicionantes macrossociais, a educação em geral e a educação ambiental em particular, tem um papel inquestionável nesse processo de reconstrução ética e de mudança social.

A educação em geral, por ser o espaço por excelência de socialização, de formação de identidade e de reprodução cultural comporta uma dimensão ética inerente que pode, entretanto, assumir conotações conservadoras ou transformadoras, alienantes ou libertadoras segundo a composição de forças em jogo. Constitui um universo onde a comunicação, o diálogo e a formação de valores são práticas necessárias e isso representa um potencial de renovação ético-política.

Segundo Habermas a educação é um dos campos sociais formadores do que denominou “Mundo da Vida” ontologicamente regido por princípios do diálogo e da comunicação intersubjetiva. Assim, quando os princípios do dinheiro e do poder, que orientam respectivamente o mercado e o sistema político invadem esses campos é o sinal de que o Mundo da vida está sob ameaça e corre perigo (Habermas, 1981).

No que se refere à educação ambiental inicio lembrando a influência

marcante da Contracultura e do Ambientalismo na formação desse campo de atividade e saber. Então, embora se constitua como um campo plural, formado por múltiplas influências, essa herança contracultural define com clareza a marca crítica e emancipatória que orientou a trajetória da educação ambiental desde seus primórdios (Lima, 2005). Concordo, nesse sentido com Carvalho (2002) quando afirma:

No entanto, a despeito da heterogeneidade das orientações que constituem o campo ambiental este tem sua origem histórica e seu ideário fundador no movimento ecológico que se afirma pela crítica radical à sociedade capitalista industrial de consumo e ao modelo de desenvolvimento econômico das sociedades afluentes, no contexto contracultural dos anos 60... Os movimentos ecológicos partícipes deste “espírito do tempo” contribuíram para levar a crítica ao capitalismo industrial à esfera pública, e promover um ideário emancipatório que poderia ser considerado como fundador da história política do campo ambiental. Este ideário, em que pese suas diferentes ênfases e interpretações, tem se constituído como uma espécie de meta-narrativa ético-política com grande recursividade para as práticas ambientais educativas (Carvalho, 2002:3).

Tanto quanto os movimentos ecológicos, a educação ambiental – ao menos aquilo que poderíamos definir como seu núcleo fundador – formulava uma crítica explícita à sociedade de consumo, ao paradigma cartesiano de compreensão e intervenção na relação sociedade-natureza, ao modelo de desenvolvimento exponencial do capitalismo, ao antropocentrismo que inspirava essas concepções, à abordagem utilitária que reduzia a natureza a recursos naturais para fins econômicos e à própria educação, pelo que tinha de reprodutora desse tipo predatório de relações sociais e pela não incorporação da questão ambiental em seus conteúdos, práticas e currículos (Serres 1991, Carvalho 2004, Pepper, 1996, Unger, 1991). Essas bases histórico-filosóficas e políticas da educação ambiental conferem-lhe tanto autoridade quanto familiaridade com a reflexão ético-valorativa e indicam um potencial favorável como um campo de incorporação e promoção desse debate na vida social.

Então, em que pese a ampla diversidade do campo da educação ambiental, a grande maioria das tendências que o compõe apresentam, embora com ênfases e intensidades diferenciadas, argumentos críticos à ética predominante na sociedade capitalista de mercado e propostas para sua renovação. Layrargues problematizando a diversidade do campo da educação ambiental comenta:

No quadro da ampla variedade de vertentes, tanto do pensamento ambientalista, como das próprias correntes pedagógicas da educação, existem propostas educativas voltadas à questão ambiental que se inserem num gradiente que enseja a mudança ambiental conquistada por intermédio de três possibilidades: a mudança cultural

associada à estabilidade social; a mudança social associada à estabilidade cultural; e finalmente a mudança cultural concomitante à mudança social (Loureiro, 2004:11).

Isto quer dizer, em primeiro lugar, que em alguma medida há uma aspiração generalizada por algum tipo de mudança, sendo que dentro do campo uns defendem mudanças ético-valorativas e nos estilos de vida sem que isso necessariamente venha associado à mudanças sócio-políticas, outros aspiram à mudanças sócio-políticas desvinculadas de mudanças ético-culturais e o terceiro grupo propõe as duas ordens de mudanças culturais e políticas.

É possível dizer que, com exceção dos setores mais conservadores que poderíamos caracterizar como “Ecocapitalistas”, isto é, aqueles integrados à ordem capitalista e defensores de uma sustentabilidade orientada pelos agentes do mercado, todos os demais participantes do campo defendem algum tipo de mudança posto que, como lembra Carvalho (2004), partem de uma premissa crítica inspirada na Contracultura e nos movimentos sociais (Leis, 1996; Herculano, 1992).

Gadotti (2000) ao apresentar a Ecopedagogia, que pode ser entendida como uma das tendências no campo da educação ambiental, manifesta a mesma posição quando comenta, à luz do pensamento de Paulo Freire, a relação entre a educação, a ética e o meio ambiente:

A ética não é mais uma coisa, um conteúdo, uma disciplina, um conhecimento que se deve acrescentar ao quefazer educativo. É a própria essência do ato educativo. Por isso a eticidade conota expressivamente a natureza da prática educativa enquanto prática formadora. Na visão da ecopedagogia ela é parte essencial da competência (práxis) de um educador (Gadotti, 2000:81).

E completa mais adiante:

Hoje a ética volta ao centro das ciências da educação, na medida em que a escola tornou-se um local problemático e na medida em que a sobrevivência do ser humano está diretamente relacionada à sobrevivência do planeta. A ética e a solidariedade não são hoje apenas uma virtude, mas um dever. São condições, exigências da sobrevivência do planeta e dos seres que nele vivem (Idem, 2000: 82).

Outro fator que torna a educação ambiental um campo aberto ao debate multitemático e a questões complexas como as que analisamos aqui é sua própria natureza interdisciplinar que articula universos tão abrangentes quanto a sociedade, a educação e o meio ambiente. Esse cruzamento multidimensional confere-lhe a possibilidade de tratar com naturalidade as grandes questões contemporâneas que suscitam dilemas éticos nas vidas individuais e sociais.

Layrargues, em depoimento onde era entrevistado, faz um

comentário ilustrativo a esse respeito ao observar que a diferença entre a EA e outros sistemas de intervenção ambiental está justamente em sua relação com a questão ética:

Eu fiquei muito curioso para saber se nas reuniões que se discute tecnologia ambiental, direito ambiental ou economia ambiental, eles tem essa preocupação. Eu tenho a impressão que a educação ambiental é mais sedutora do que esses outros campos. Eu tenho a impressão que, bem ou mal, quem vai parar na educação é quem quer, de fato, algo a mais do que só consertar, corrigir. Eu acho que esses outros sistemas eles são mais pragmáticos. O que tem de original na educação é que ela pode mexer com coisas mais profundas, que é a própria educação. Então ela talvez seja um sistema que tem todas as condições, eminentemente revolucionárias, porque ela está liberta desse pragmatismo que os sistemas como a tecnologia ambiental, o direito ambiental e a economia ambiental estão presas... na resolução de problemas, a educação não. Ela pode estar vinculada, mas ela tem essa autonomia. Então ela pode ir lá para as raízes da causa ambiental, ela pode mergulhar na questão dos valores (Lima, 2005:167-8).

Voltando ao relativismo axiológico motivado pela crítica e debate sobre a pós-modernidade, entendo que a tarefa que se coloca não é de definir uma ética e valores universais, mas de promover a reflexão ética e política sobre os dilemas vivenciados contemporaneamente; sobre a hegemonia valorativa predominante na sociedade atual que orienta a ação dos indivíduos, dos grupos e instituições sociais; sobre sua eventual capacidade de responder aos impasses verificados assim como sobre as possibilidades de renovação do atual cenário.

Isso significa trabalhar e educar num contexto de pluralidade e liberdade axiológica e permitir que o próprio diálogo, reflexão e crítica do presente criem um ambiente de conscientização e de construção, senão de projetos ético-políticos singulares e universais, ao menos de marcos fundamentais sem os quais a própria convivência humana – entre os quais se coloca a preservação da biosfera – não se faz possível. Problematizando o assunto Demo argumenta que:

Primeiro, tomamos ética no plural, porque no quadro da multiculturalidade, não se poderia fundamentar ética única. Este reconhecimento não dispensa aspectos comuns que toda convivência humana supõe, mas dispensamos universalismos estritos. Estes apenas encobrem manhosamente que são feitos a partir de um ponto no espaço e no tempo, já que todos somos datados, natureza e sociedade (Demo, 2005:17).

Para Demo a ética também emerge da inevitabilidade da alteridade na constituição da vida individual e social. É impossível esquecer ou afastar o outro de nossas vidas, somos inerente e constantemente afetados e conectados a todos

os demais seres humanos – e também não-humanos¹ – para além de nossas consciência e desejo. Menciona também que, enquanto seres humanos, somos a um só tempo iguais e diferentes entre si e nessa condição se coloca uma questão ética incontornável porque nossa convivência não é uma convivência de iguais, mas de diferentes.

A relação entre a igualdade e a diferença suscita uma questão cara ao movimento de mulheres e das minorias que exigem o direito de ser igual apesar de sua diferença, ou seja, de que mesmo não constituindo uma sociedade de iguais – porque temos diferenças biológicas, sexuais, raciais, culturais e religiosas – possamos ser regidos por princípios igualitários que distribui oportunidades semelhantes a todos.

Lembra ainda que a ética se apresenta na relatividade que relaciona na vida social a liberdade e a responsabilidade, ou seja, que ninguém pode ter autonomia absoluta sem ferir a autonomia de outrem. Então, se meu comportamento impacta o comportamento do outro, potencializando a formação de conflitos, eu me torno responsável por ele e sou obrigado, em nome da convivência possível, a negociar regras que façam a vida comunitária possível (Idem, 2005).

Assim, desenhado o contexto de crise ética na vida atual e ressaltados os principais desafios que essa crise suscita tornamos a interrogar que contribuições a educação ambiental pode oferecer nesse processo?

As contribuições da educação ambiental nesse processo são múltiplas e apontam, no meu entender, para reflexões e práticas socioambientais que incorporem o pensamento crítico e as dimensões ético-valorativa e política das questões dilemáticas consideradas.

De uma visão crítica dos desafios éticos colocados, importa formar cidadãos capazes de pensar e tomar decisões com autonomia; de compreender a dinâmica e as implicações da relação entre a sociedade e o meio ambiente em suas múltiplas dimensões e de diferenciar os significados dos vários discursos e práticas socioambientais voltados a sua solução, quanto à suas concepções político-ideológicas, objetivos, interesses e valores.

Isso porque, a resposta e a ação adequada aos problemas com os quais nos deparamos na vida social exige a compreensão dos seus significados, de suas causas, de seus processos de formação e de suas eventuais conseqüências. É igualmente necessário perceber as diferenças que definem as diversas concepções e estratégias de enfrentamento dos problemas para, comparativamente, decidir com autonomia qual delas atende melhor a nossas posições éticas e políticas. O exercício da crítica nos ajuda a adquirir essas capacidades que, em última instância, favorecem a liberdade de ação diante dos problemas vivenciados.

Do ponto de vista ético, cabe à educação ambiental favorecer a

¹ A referência à natureza não-humana é minha, não do autor discutido.

compreensão dos valores que orientam as relações do indivíduo consigo mesmo, com os outros em sociedade e com o ambiente no qual está inserido.

Nesse sentido, importa se dar conta de que os valores éticos são construções sócio-culturais e que, portanto, são passíveis de mudança. Assim, os códigos valorativos hoje hegemônicos, centrados no individualismo, na competitividade, no utilitarismo e na felicidade associada ao consumo não são únicos nem imutáveis, são possibilidades entre outras, dotadas de certa força inercial, mas nunca formações permanentes.

Através dessa reflexão pode-se compreender que, tanto a crise ambiental quanto a social, decorrem de uma compreensão e de uma prática social que dissocia liberdade e responsabilidade. Assim, a liberdade individual que algumas pessoas e grupos econômicos têm de acumular bens e de manter um estilo de vida consumista e predatório, tem como contrapartida a privação e a carência de outras pessoas.

Pode-se, igualmente, observar que a economia capitalista – “liberal” – teve a liberdade de crescer exponencialmente sem considerar as conseqüências desse crescimento sobre o meio ambiente. Enfim, se vivemos num mesmo sistema global toda acumulação em um ponto desse sistema implica em uma desacumulação proporcional em outros pontos da mesma estrutura. Inevitável, nesse caso, constatar a relação entre a concentração de riqueza, característica da “liberdade capitalista”, com a desigualdade e exclusão social e com a violência daí resultantes.

Outra reflexão ética necessária diz respeito à responsabilidade universal, indissociável da relação de interdependência que atravessa a existência de todos os seres e fenômenos que conhecemos. Essa consciência, presente em várias tradições espirituais e filosóficas da humanidade e que também se expressa na “Carta da Terra” (2002), quando bem entendida, pode promover mudanças significativas em nossa vida e ação no mundo. Trata-se de compreender o complexo de relações que associa e nos faz dependentes de todos os seres, processos e bens naturais, sociais e culturais com os quais estabelecemos interações.

Podemos, por exemplo, atentar para o simples exemplo de que, em geral, não produzimos diretamente ou isoladamente o que comemos, vestimos, os lugares que habitamos, a linguagem que usamos, as práticas culturais que repetimos ou recriamos, as instituições e comunidades nas quais vivemos, as individualidades com as quais nos identificamos, a regulação climática, a fotossíntese, a fertilidade dos solos, as chuvas, nossos corpos e nossas experiências de felicidade entre infinitos outros fenômenos ou processos. Nessa reflexão, constatamos a inseparabilidade entre indivíduos, sociedades, natureza e cosmos e a inexorabilidade de nossa condição relacional e complexa.

Nessa interdependência se incluem também as relações entre os planos locais e globais e a consideração simultânea da herança dos nossos antepassados e do cuidado com as gerações futuras.

De uma perspectiva política a educação ambiental pode contribuir para problematizar temas e questões que emergem da relação entre a sociedade e o meio ambiente como, por exemplo: a cidadania ambiental que remete ao direito a um ambiente saudável; a participação socioambiental que implica em tomar parte em movimentos, processos e políticas que definem nossa qualidade de vida; a justiça ambiental que discute a distribuição dos riscos e responsabilidades socioambientais e a cidadania científica que resgata para a sociedade o direito de discutir e de participar na definição dos limites da ciência e de sua aplicação tecnológica na vida social. Esse novo direito se fundamenta na idéia de que a ciência é um tema sério e importante demais para ser deixado aos cuidados exclusivos da comunidade científica, entre outros temas possíveis (Beck, 1997).

Cabe, portanto, questionar que processos sociais, materiais ou simbólicos, têm prejudicado a qualidade ambiental e da vida na nossa cidade, país e no planeta? O que motiva as ações predatórias dos indivíduos e grupos sociais? O que podemos fazer para mudar esse estado de coisas?

É possível, por exemplo, trabalhar a questão de que todos os indivíduos e grupos sociais são responsáveis pelas questões sociais e ambientais, embora o sejam em proporções diferenciadas, segundo a dimensão do dano causado por cada um deles ou pelo poder de solucioná-los. Está claro que eu, enquanto pessoa física, tenho uma certa responsabilidade socioambiental, mas ela não é a mesma que tem o governo de uma cidade ou país nem a de uma empresa mineradora, de uma indústria de papel ou de agrotóxicos.

Então, quando refletimos sobre a nossa região e diagnosticamos seus problemas e conflitos socioambientais podemos identificar e hierarquizar quem são os agentes sociais envolvidos nesse processo e como se distribui a responsabilidade do problema entre empresas, Estado, grupos sociais diversos e indivíduos.

Também podemos, em sentido semelhante, explorar a relação de nosso comportamento social e ambiental enquanto indivíduos e enquanto sujeitos sociais e políticos. Creio que durante algum tempo os educadores ambientais desperdiçaram alguma energia ao tentar demonstrar de maneira competitiva e excludente que um desses comportamentos era superior ao outro. Assim, aqueles (a) mais “comportamentalistas” tendiam a enfatizar as pedagogias centradas nas mudanças dos comportamentos individuais como mais relevantes, enquanto as correntes mais políticas tendiam a enfatizar as pedagogias focadas nas mudanças dos comportamentos coletivos e na ação política. Acho que hoje já está claro que precisamos integrar os dois esforços já que, em última instância, eles são complementares e indissociáveis.

Vê-se, portanto, que embora não seja uma panacéia para todos os males e mesmo estando sempre sujeita a trilhar caminhos reprodutivistas, a educação em geral, e a educação ambiental em particular, é portadora de um potencial

reflexivo inequívoco capaz de estimular processos de mudanças ético-valorativas e políticas em múltiplas dimensões da vida individual e social.

Na verdade, se reconhecemos que a realidade é impermanente e dinâmica em sua própria natureza a discussão deixa de ser se mudamos ou não mudamos, mas em que direção mudamos e através de que meios.

O realismo político na história recente do país tem repetido alguns hábitos viciados de graves conseqüências éticas e políticas para a vida comunitária: o primeiro seria o de caminhar sem saber para onde se dirige, ou seja, desprezando a discussão sobre os fins sociais desejáveis, o segundo hábito discutível seria o de escolher os fins, mas de desprezar os meios de atingi-los, posição expressa na máxima “os fins justificam os meios”. Nossa história política tem mostrado o desastre de ambas as posições e a necessidade de revisitarmos essa lição elementar de ética e dignidade que diferencia a civilização da barbárie.

Referências

- ARAGÃO, Lucia. (2002). *Habermas: filósofo e sociólogo do nosso tempo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. (1996). *Filosofia da educação*. São Paulo: Moderna.
- BECK, Ulrich. (1997). A reinvenção da política: rumo a uma teoria da modernização reflexiva. In: A. Giddens e S. Lash *Modernização reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna*. São Paulo: UNESP, p. 11-71.
- _____. (1998). *La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós, 1998.
- BOFF, Leonardo. (2003). *Ética e moral: A busca dos fundamentos*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- BRUNDTLAND, Grö Harlem. (1991). *Nosso Futuro Comum*. Rio de Janeiro: FGV.
- BUARQUE, Cristovam. (1990). *A desordem do progresso: O fim da era dos economistas e a construção do futuro*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- CARDOSO, Fernando Henrique. (1993). *As idéias e seu lugar: ensaios sobre as teorias do desenvolvimento*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. (2002). O “ambiental” como valor substantivo: uma reflexão sobre a identidade da educação ambiental. In: L. Sauv e, I. Orelana e M. Sato (orgs.) *Textos escolhidos em Educa o Ambiental de uma América   outra*. Montreal: Publications ERE UQAM, Tomo I, pp 85-90 (versão em português).
- CARVALHO, Isabel Cristina de Moura (2004). *Educa o ambiental: A forma o do sujeito ecológico*. São Paulo: Cortez.
- DEMO, Pedro (2005). * ticas multiculturais: Sobre convivência humana possível*. Petrópolis, RJ: Vozes.

- DIEGUES, Antonio Carlos. (1992). 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.
- DINIZ, Ariosvaldo da Silva (2005). *A implosão do sentido: O discurso sociológico da pós-modernidade*. João Pessoa, PB: Manufatura.
- FURTADO, Celso (1974). *O mito do desenvolvimento econômico*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- GADOTTI, Moacir. (2000). *Pedagogia da Terra*. São Paulo: Peirópolis.
- GENTILI, Pablo (1996). Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: T.T. Silva. *Escola S.A: Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*, Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação.
- GIDDENS, Anthony (1991). *As conseqüências da modernidade*. São Paulo: UNESP, 1991.
- _____. (2000). *Mundo em descontrol: o que a globalização está fazendo de nós*. Rio de Janeiro: Record.
- _____. (2005). *Sociologia*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- GOLDENSTEIN, Lídia (1994). Dependência e desenvolvimento. In: *Repensando a dependência*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- GOERGEN, Pedro (2005). Ética e educação: o que pode a escola? In: P. Goergen & J.C. Lombardi *Ética e educação: reflexões filosóficas e históricas*. Campinas, SP: Autores Associados.
- _____. (2005a) *Pós-modernidade, ética e educação*. Campinas, SP: Autores Associados.
- GUIMARÃES, Roberto P. (1995). O desafio político do desenvolvimento sustentado. *Lua Nova*, n° 35: 113-136, São Paulo, CEDEC.
- HABERMAS, Jürgen (1981). *The theory of communicative action*. Boston: Beacon Press, v. 1.
- HALL, Stuart (1998). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A Editora.
- HERCULANO, Selene Carvalho. (1992). Do desenvolvimento (in) suportável à sociedade feliz. In M. Goldenberg (org.). *Ecologia, ciência e política*. Rio de Janeiro, Revan.
- HERMET, Guy (2002). *Cultura e Desenvolvimento*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- JICKLING, Bob (1992). Why I don't want my children to be educated for sustainable development. *The Journal of Environmental Education*, vol. 23, n° 4, Heldref Pub., Washington DC, USA.
- KLIKSBERG, Bernardo (1998). *Repensando o Estado para o desenvolvimento social: superando dogmas e convencionalismos*. São Paulo: Cortez.
- LAGO, Benjamin Marcos (1996). Teorias do desenvolvimento. In: *Curso de sociologia política*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- LEIS, Héctor Ricardo (1996). *O labirinto: ensaios sobre ambientalismo e globalização*. São Paulo: Gaia; Blumenau, SC: Fundação Universidade de Blumenau.
- LIMA, Gustavo Ferreira da Costa (2003). "O discurso da sustentabilidade e suas implicações para a educação". *Ambiente e Sociedade*, NEPAM/UNICAMP, Campinas, vol. 6, n° 2, jul-dez.
- _____. (2005). *Formação e dinâmica do campo da educação ambiental no Brasil: emergência, identidades, desafios*. Campinas, SP: [Tese de Doutorado].
- LOUREIRO, Carlos Frederico B (2004). *Trajatória e fundamentos da educação ambiental*. São Paulo: Cortez.
- LYOTARD, J. F (1985). *A condição pós-moderna*. Lisboa: Gradiva.
- MANTEGA, Guido (1985). *A economia política brasileira*. São Paulo/Rio de Janeiro: Polis/Vozes.

- MATOS, Olgária C. F. (1993). *A Escola de Frankfurt: luzes e sombras do Iluminismo*. São Paulo: Moderna.
- MEIRA, Pablo (2005). "Elogio da educação ambiental". In *XII Jornadas Pedagógicas da Educação Ambiental*. ASPEA: Associação Portuguesa da Educação Ambiental.
- MEKSENAS, Paulo. (1988). *Sociologia da educação: uma introdução ao estudo da escola no processo de transformação social*. São Paulo: Edições Loyola, 1988.
- MORIN, Edgar & Brigitte Kern (1995). *Terra-Pátria*. Porto Alegre: Sulina.
- ONU. (2002) *Carta da Terra*. Genebra.
- OUTHWAITE, William; Tom Bottomore (1996). *Dicionário do Pensamento Social do Século XX*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed..
- PELIZZOLI, Marcelo L. (2003). *Correntes da ética ambiental*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- PEPPER, David (1997). *Modern environmentalism: an introduction*. London: Routledge.
- REIGOTA, Marcos. (1998). Educação ambiental: fragmentos de sua história no Brasil. In: F. O. Noal, M. Reigota e V.H.L Barcelos (orgs.). *Tendências da educação ambiental brasileira*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC. p. 11-25.
- ROSTOW, W. W. (1987). *As etapas do crescimento econômico: um manifesto não-comunista*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- SACHS, Ignacy (1986). *Ecodesenvolvimento: crescer sem destruir*. São Paulo: Vértice.
- _____. (2002). *Caminhos para o desenvolvimento sustentável*. Rio de Janeiro: Garamond.
- _____. (2004). *Desenvolvimento includente, sustentável, sustentado*. Rio de Janeiro: Garamond.
- SANTOS, Boaventura de Souza (2000). *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez.
- _____. (2001). *Pela mão de alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez/ Editores Associados.
- SANTOS, Theotônio dos (2000). *A teoria da dependência: Balanços e perspectivas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- SATO, Michele (2005). Identidades da educação ambiental como rebeldia contra a hegemonia do desenvolvimento sustentável. In: *Jornadas da Associação Portuguesa de Educação Ambiental: Educação Ambiental nas Políticas do Desenvolvimento Sustentável*. Lisboa, Anais, ASPEA (conferência).
- SAUVÉ, Lucie (1997). Educação ambiental e desenvolvimento sustentável: uma análise complexa. *Revista de Educação Pública*, vol 6, n° 010, jul-dez, Mato Grosso: UFMT.
- _____. (1999) La educación ambiental entre la modernidad y la posmodernidad: em busca de um marco de referencia educativo integrador. *Tópicos* 1(2). Aout, p 7-27.
- SERRES, Michel (1991). *O contrato natural*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira.
- STERLING, Stephen (2001). *Sustainable education: re-visioning learning and change*. Bristol, UK: Green Books.
- TILBURY, Daniella (1996). Environmental education for sustainability in Europe: philosophy into practice. *Environmental Education and Information*, vol. 16, n° 2, Salford, UK.
- UNGER, Nancy Mangabeira (1991). *O encantamento do humano: ecologia e espiritualidade*. São Paulo: Edições Loyola.
- VEIGA, José Eli da (2005). *Desenvolvimento sustentável: o desafio do século XXI*. Rio de Janeiro: Garamond.

RESUMO

Desenvolvimento, ética e educação ambiental: problematizando a crise ética e as oportunidades de renovação.

O presente ensaio analisa o cenário de crise ética e política na vida social brasileira contemporânea no contexto de crise do projeto moderno e de emergência de uma crítica pós-moderna. Explora os discursos e práticas desenvolvimentistas – econômico e da sustentabilidade – e suas conseqüências sobre a sociedade, a cultura, a educação e a educação ambiental (EA) em particular. Observa a proposta recente da UNESCO de substituição da educação ambiental (EA) por uma educação para o desenvolvimento sustentável (EDS) e procura investigar se e como a educação ambiental pode contribuir para promover a reflexão ético-valorativa e política, o diálogo criativo e a formulação de respostas teórico-práticas responsáveis e sustentáveis.

Palavras-chave: educação ambiental, ética, desenvolvimento econômico, desenvolvimento sustentável

ABSTRACT

Development, ethics and environmental education: exploring the ethics crisis and the opportunities for renewal

The present essay analyzes the political and ethical crisis in contemporary Brazilian social life in the context of the modern project and the emergence of a post-modern critique. It explores developing discourses and practices – economy and sustainability – and their consequences regarding society, culture, education and environmental education (EE) in particular. It explores UNESCO's recent proposal to replace environmental education (EE) for a sustainable environmental education (SEE), and attempts to investigate if and how environmental education can contribute to the promotion of an ethical-valued reflection and politics, a creative dialogue, and the construction of theoretical-practical responses which are responsible and sustainable.

Keywords: environmental education, ethics, sustainable development, economic development.

Recebido para apreciação: junho de 2006

Aprovado para publicação: outubro de 2006

