

V Encontro Nacional da Anppas
4 a 7 de outubro de 2010
Florianópolis - SC – Brasil

Educação Ambiental ou Educação para o Desenvolvimento Sustentável? Uma análise conceitual.

Luiz Leandro - Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Meio Ambiente – PPGMA/UERJ,
Professor da UFRRJ, Administrador, Coordenador do Curso de Gestão Ambiental/UFRRJ
luizleandro@ufrj.br

Elza Neffa - Doutora em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade CPDA/UFRRJ, Coordenadora do
Núcleo de Referência em Educação Ambiental da Faculdade de Educação e Coordenadora Adjunta do
Programa de Pós-graduação em Meio Ambiente/Doutorado Multidisciplinar da UERJ
elzaneffa@hotmail.com

Renata Osborne - Doutora em Educação pela Florida Atlantic university, Professora do Mestrado em
Ciências da Atividade Física UNIVERSO, coordenadora do grupo de pesquisa Educação Física, Desporto e
Desenvolvimento Sustentável.
renataoc@oi.com.br

Resumo

Este artigo analisa os fundamentos norteadores do documento da UNESCO que estabelece o período de 2005 a 2014 como a Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável, na perspectiva de identificar as relações – similitudes e diferenças - estabelecidas entre os conceitos de Educação Ambiental e Educação para o Desenvolvimento Sustentável. A aceleração da economia mundial ameaça as condições de vida no planeta ao mesmo tempo em que sociedades empobrecidas demandam desenvolvimento em diversas regiões. Como conciliar desenvolvimento e sustentabilidade ambiental? Qual o papel da educação nesse contexto? O documento da UNESCO formula princípios norteadores de uma práxis humanista? Essas perguntas direcionam o estudo realizado com base na metodologia qualitativa de análise de conteúdo, que busca indícios do saber ambiental que se constrói na perspectiva da transcendência humana e da elevação do senso comum para um senso comum emancipatório.

Palavras-chave: conferências internacionais, sustentabilidade ambiental, educação ambiental, ética, justiça social, saber emancipatório.

Introdução

Dilemas emergem quando se pretende conciliar desenvolvimento e sustentabilidade ambiental. Se, por um lado, o crescimento acelerado da economia mundial, que utiliza os recursos finitos do ecossistema, ameaça as condições de vida no planeta, por outro, a pobreza ainda existente em diversas regiões do mundo exige desenvolvimento urgente. Como, então, redefinir o desenvolvimento de regiões pujantes de modo a superar as contradições do modelo que se nutre da expropriação dos recursos naturais e da conseqüente cultura do desperdício e desenvolver sustentavelmente as que se encontram desprovidas de bens materiais e culturais?

Nascida no interior do discurso desenvolvimentista e defendida pelo Estado e empresariado, a concepção de Desenvolvimento Sustentável - DS foi definida pelo Relatório Nosso Futuro Comum, popularizado como Relatório Brundtland (1987), da Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento da ONU, como aquele que garante, ao mesmo tempo, o crescimento econômico e a construção de uma sociedade ecologicamente sustentável.

Em 1977, os princípios da Conferência de Tbilisi já haviam estabelecido os alicerces para a Educação Ambiental - EA a ser implementada em todos os níveis formais e não formais de ensino como um processo permanente de conhecimento, valores, habilidades, experiências e determinação, no qual os indivíduos e a comunidade percebem o meio ambiente e são instrumentalizados para agir sobre os problemas ambientais presentes e futuros, individual e coletivamente.

Embora haja controvérsias, o Desenvolvimento Sustentável está presente na Educação Ambiental ou, em outras palavras, os documentos sobre EA mencionam sua relação com o DS. A Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO lidera a Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (DEDS) no período 2005/2014, a partir da demanda à UNESCO de um plano que enfatizasse o papel da educação na promoção da sustentabilidade.

Numa tentativa de compreender a relação estabelecida entre a Educação para o Desenvolvimento Sustentável e a Educação Ambiental surgem algumas questões: a EDS vem renomear ou substituir a EA? Que abordagem inovadora a EDS incorpora à EA? A EDS seria um avanço ou um retrocesso em relação à EA?

Não se pretende, nesse texto, responder integralmente a essas perguntas, mas despertar questionamentos sobre o papel da EA no equacionamento dos conflitos socioambientais advindos de um sistema que é predatório do ponto de vista ambiental e excludente do ponto de vista social.

O artigo aborda a Educação Ambiental, analisa o conceito de Desenvolvimento Sustentável e tenta compreender os fundamentos da noção de Educação para o Desenvolvimento Sustentável, a partir das similaridades e das diferenças existentes entre a EA e a EDS. Por fim, tece considerações sobre a construção de um saber emancipatório que, segundo Santos (2001), é o conhecimento científico que incorpora o senso comum para traduzir-se em sabedoria de vida.

Educação Ambiental: uma formação integral

Alguns autores (ENGER & SMITH, 2000; PÁDUA, 2002) ressaltam que os fundamentos do movimento ambientalista têm suas raízes no século XIX. Enger e Smith (2000) citam Emerson e Aldo Leopoldo como pioneiros desse movimento. O primeiro escreveu, em 1836, que o espírito estava presente na natureza, e, em 1840, chamou atenção para o fato de que práticas produtivas predatórias ameaçavam a dinâmica do meio físico natural. O segundo, em 1949, elaborou um ensaio sobre a ética da Terra ampliando os limites da comunidade humana com a inclusão dos solos, das águas, das plantas, dos animais, na perspectiva de ver o planeta Terra como um todo. Em sua concepção, essa ética mudaria a maneira do ser humano relacionar-se com a natureza e o transformaria de conquistador, em cidadão dessa comunidade biótica, que não mais a veria como algo que lhe pertencia, mas que passaria a ter com a Terra uma relação de respeito e amor.

No livro *Primavera Silenciosa*, publicado em 1962, um clássico do movimento ambientalista mundial, Rachel Carson fez um estudo sobre o impacto do uso dos pesticidas sobre o meio ambiente e defendeu a observância aos limites de capacidade dos ecossistemas pelas atividades antrópicas.

Diante da eclosão da crise ambiental, as sociedades foram desafiadas a reagir e incitadas a apresentar propostas que apontassem soluções, dentro de suas especificidades (ciência, tecnologia, economia, política, direito), para a questão da insustentabilidade do estilo de desenvolvimento preconizado pelo sistema capitalista sem, todavia, questionar o próprio modelo que, em função do lucro, expropria a natureza sem atentar para os seus ciclos regenerativos. A educação não fugiu à regra e possibilitou a emergência da Educação Ambiental.

A Conferência das Nações Unidas sobre o Ambiente Humano, realizada em Estocolmo (1972), reconheceu a Educação Ambiental como um elemento crítico capaz de estimular a busca de soluções para a crise ambiental internacional, tendo sido recomendado o estabelecimento de um Programa Internacional de Educação Ambiental - PIEA (DIAS, 2001). Após esse evento, a elaboração do PIEA ficou a cargo da dupla institucional Organização para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA) e, a partir dessa instância internacional, inúmeros encontros foram promovidos para o debate e a promoção da Educação Ambiental (LOUREIRO, 2004, 69). O Primeiro Seminário Internacional, ocorrido em Belgrado (1975), apesar de certo economicismo liberal, reforçou a necessidade de uma nova ética global e ecológica, vinculada ao processo de erradicação da pobreza, da miséria, do analfabetismo, da degradação da natureza e da dominação e exploração humana, por meio do entendimento da interdependência de todos esses problemas e da adoção de um novo modelo de desenvolvimento. Para isso, a Educação Ambiental foi enfatizada como processo educativo amplo, formal ou não, capaz de abarcar as dimensões políticas, culturais e sociais e de gerar valores e atitudes compatíveis com a sustentabilidade da vida na Terra (LOUREIRO, 2004, p. 70).

A Conferência Intergovernamental de Educação Ambiental realizada em Tbilisi, Georgia/EUA, em 1977, sugeriu aos Estados-membros da ONU a implantação de políticas públicas específicas que consolidassem e universalizassem a Educação Ambiental e, para tanto, definiu a natureza, os objetivos, as características e as estratégias pertinentes ao plano nacional e internacional da Educação Ambiental, dimensionando o conteúdo e a prática educativa para a resolução de problemas concretos do meio ambiente, através do enfoque interdisciplinar e da participação ativa e responsável da coletividade e de cada indivíduo. Dias (2004) esclarece que a evolução do conceito de Educação Ambiental sempre esteve relacionada ao conceito de meio ambiente. Se o meio ambiente era percebido sob uma ótica reducionista, o conceito de Educação Ambiental também seria entendido desta maneira. Com o acontecimento das principais conferências mundiais sobre o tema meio ambiente e desenvolvimento humano, a EA passou a ganhar novos significados, afastando-se do reducionismo antropocêntrico.

No Congresso Internacional de Educação e Formação Ambientais, realizado em Moscou no ano de 1987, os conceitos consagrados em Tbilisi foram reforçados e enfatizada a necessidade de se estimular a organização de redes de informação e comunicação entre profissionais e de se capacitar profissionais de nível técnico.

Na Conferência das Nações Unidas sobre o Desenvolvimento Humano e o Meio Ambiente - CNUMAD, conhecida como Rio-92, a Educação Ambiental incorporou as dimensões socioeconômicas, políticas, culturais e históricas, a partir da consideração do estágio de cada país ou região, sob o ponto de vista da complexidade, e reafirmou o entendimento da Educação Ambiental como processo de aprendizagem que objetiva a formação de uma sensibilidade ambiental capaz de reinterpretar o conceito de progresso e de contribuir para a conversão da sociedade industrial rumo a um novo paradigma que contemple a dimensão cidadã e ética. Além disso, considera a questão da informação e do acesso a tecnologias como um de seus pilares. Como resultado, a Agenda 21, acordo firmado no Rio de Janeiro entre 179 países participantes da CNUMAD, reúne propostas de ação e de estratégias que promovam a qualidade de vida e o desenvolvimento sustentável, com vistas ao século XXI.

Segundo Loureiro (2004, p. 75), apesar do valor político e macroorientador dos documentos, a generalidade a eles circunscrita fez com que conceitos-chave fossem apropriados por interesses específicos, como é o caso de categorias como participação e interdisciplinaridade. A essas, acrescentamos a sustentabilidade que, atrelada ao conceito de desenvolvimento, postula uma civilização humana sustentável sem colocar em xeque o sistema estruturalmente contraditório do modelo produtor de mercadorias para o consumo que, em nome da felicidade humana, inviabiliza a construção de “uma outra forma de reprodução social que seja compatível com a natureza limitada que temos à disposição” (CARNEIRO, 2005, p. 44).

A adoção de uma nova epistemologia educativa que assuma a função criadora da sensibilidade socioambiental e a ética da solidariedade, sugerindo novas posturas frente à gestão dos recursos naturais, às formas de participação da sociedade civil e, também, aos modelos

econômicos insustentáveis depende da articulação entre desenvolvimento econômico e desenvolvimento humano, em que a reintegração da economia no ecossistema social, nacional e global pressupõe a democratização do mercado e a submissão dos agentes econômicos às prioridades do desenvolvimento do ser humano em todos os níveis e dimensões, enfatizando a construção de novas formas de trabalho e de transformação do meio natural. Nessa perspectiva, Neffa e Silva (2010) percebem que o entendimento da

“educação ambiental como práxis social insere-a no processo permanente de aprendizagem e de desenvolvimento da capacidade crítico-reflexiva dos sujeitos facultando-lhes a compreensão dos sistemas socioambientais complexos e a criação de estratégias educativas que fomentem a produção de múltiplos saberes, a superação da hierarquia entre conhecimentos científico-tecnológicos modernos e saberes e práticas tradicionais, a produção de novos sentidos civilizatórios e de atitudes críticas, solidárias e autônomas que subsidiem a participação social, o exercício da cidadania e a refuncionalização dos processos econômicos e tecnológicos, ajustando-os aos objetivos do equilíbrio ambiental, da justiça social e da diversidade cultural”.

Desenvolvimento Sustentável: nova roupagem para velhas práticas

Como vimos, nas últimas décadas do século XX, a ampliação da percepção da população mundial sobre a constatação de que determinadas ações antrópicas provocam degradação do meio ambiente e trazem sérias implicações sociais ensejou reuniões e elaboração de documentos visando a discutir as causas e a buscar soluções para os problemas detectados. Dentre esses, destaca-se o Relatório Brundtland que, com o objetivo de propor alternativas ao impasse estabelecido entre a sustentabilidade ambiental e o desenvolvimento econômico-industrial, formulou o conceito de Desenvolvimento Sustentável - DS, que seria o desenvolvimento capaz de satisfazer as necessidades do presente sem comprometer a possibilidade das gerações futuras satisfazerem as suas próprias necessidades, imprimindo ao conceito de sustentabilidade uma impressão de conceito acabado (MOREIRA, 1999, p. 244).

Entretanto, Brüseke (1996, p. 105, apud MOREIRA, 1999, p. 245) chama atenção para o fato de que, antes da publicação dos Limites do Crescimento do Clube de Roma e da Conferência de Estocolmo, ambas realizadas em 1972, a noção de sustentabilidade já permeava os estudos de Georgescu-Roegen (1971) e de Ignacy Sachs (1976) e os debates sobre os riscos da degradação do meio ambiente. Nesse momento, Ignacy Sachs superava as abordagens conservacionistas e integrava o meio ambiente à problemática do desenvolvimento criando um quadro de estratégias para o ecodesenvolvimento e pressupondo, como seus pilares, a eficiência econômica a justiça social e a prudência ecológica. Nessa perspectiva, um desenvolvimento endógeno e dependente de suas próprias forças foi pensado com o objetivo de responder à problemática da compatibilização dos objetivos sociais e econômicos com a gestão ecologicamente prudente dos recursos e dos meios de apropriação da natureza. Sachs formulou a noção de ecodesenvolvimento incorporando seis requisitos: a) a satisfação das necessidades básicas; b) a solidariedade com as gerações futuras; c) a participação da população envolvida; d) a preservação dos recursos naturais e do meio ambiente em geral; e) a elaboração de um sistema

social garantindo emprego, segurança social e respeito com outras culturas; f) programas de educação.

O conceito de desenvolvimento sustentável, preconizado como evolução natural do ecodesenvolvimento, constitui, entretanto, uma roupagem nova para a reprodução sócio-metabólica do capital (MÉZSÁROS, 2004). Tal afirmação coaduna-se com o alerta de Moreira (1999, p. 247) para o que ele chama de *nebulosa ambientalista* – ação criada por diferentes interesses econômicos e sociais que se expressam na esfera sócio-política impondo diversas perspectivas à questão da sustentabilidade e tendendo a formular diferenciados conceitos e teorias sobre sustentabilidade e desenvolvimento sustentável em consonância com seus interesses e concepções de mundo. Para este autor, o não reconhecimento dos diferentes interesses e das forças sociais que conformam a dinâmica das sociedades capitalistas contemporâneas favorece a construção de um conceito hegemônico de sustentabilidade e de desenvolvimento sustentável que os ignora como partes constituintes dos embates político-ideológicos e econômico-sociais.

Segundo Brüseke (1996, 115-119, apud MOREIRA, 1999, 246), os requisitos do ecodesenvolvimento impõem a justiça social ao desenvolvimento sustentável. Esta última concepção, ao não questionar a distribuição e a propriedade dos ativos produtivos que conformam as sociedades capitalistas, base da concentração de rendas e da diferenciação de estilos de vida, não problematiza o jogo de forças e de dominação hegemônica e a divergência de interesses a eles associados (MOREIRA, 1999, 246).

No conceito de Desenvolvimento Sustentável, consagrado na Rio 92 com a criação da Agenda 21- Programa de ação para todo o planeta constituído por 179 países participantes do evento que apresenta compromissos da humanidade com o século XXI a partir da elaboração de diretrizes para o desenvolvimento sustentável, incluindo a construção de Agendas 21 nacionais, regionais e locais, o poder tem sentido público e coletivo tornando-se tão mais legítimo quanto mais diluído e compartilhado for.

Para Morin (2003), o conceito original de desenvolvimento está carregado de ambigüidades e talvez por causa disso tenha sido escolhido para associar-se à questão da sustentabilidade. Mesmo percebendo a necessidade de limites para alcançar a compatibilidade com os princípios ecológicos, o Desenvolvimento Sustentável mantém a crença no desenvolvimento como forma de satisfazer as necessidades humanas, sendo tais necessidades articuladas ao ter mais em detrimento do ser. Por outro lado, o autor comenta que não existem conceitos não ambíguos e cita outros relacionados ao estudo da mente e da consciência para explicar que vivemos num mundo de linguagem, polissêmico e ambíguo. Sendo assim, a questão reside mais na reflexão crítica sobre a pluralidade de significados e na construção de consensos provisórios, do que em evitar conceitos ambíguos.

Sauvé (1997) e Carvalho (2002) convidam à reflexão sobre o conceito de Desenvolvimento Sustentável, dizendo que este busca conciliar a sustentabilidade ambiental com crescimento

econômico sem perder o compromisso com a lógica do desenvolvimento, deixando intocada a sua idéia central de economia de mercado, baseado no sistema capitalista que prima por um estilo de vida calcado no consumo, o que apenas fortalece o modelo econômico vigente.

“Esse modelo de desenvolvimento simplesmente propõe que devemos aprender a viver dentro dos nossos mecanismos. O DS é percebido como um conceito perigoso, que não suporta nossa análise. Ele sanciona o *status quo* (negócios como sempre) do lucro sustentável e, portanto, não pode permitir uma reforma radical das relações dos seres humanos e da Natureza-Terra” (NOZICK, 1992 apud SAUVÉ, p.14).

Nessa perspectiva, Foladori (1999) afirma que o conceito de Desenvolvimento Sustentável é mais complexo do que a definição expressa no *Relatório Brundtland* (WCED, 1987). Para o autor, dois elementos são centrais no conceito: o primeiro diz respeito à garantia para as futuras gerações de um mundo físico-material igual, ou melhor, que o existente; o segundo implica na idéia de um desenvolvimento baseado na igualdade social para as gerações futuras. Sobre o primeiro pressuposto, o autor explica que a garantia da manutenção da natureza para as futuras gerações está relacionada à tecnologia, circunscrevendo a questão à reflexão de como podemos garantir tecnicamente essa igualdade físico-material aos habitantes do planeta? Essa questão remete à segunda que trata das relações sociais e de suas desigualdades internas. Neste caso, o problema fundamental reside em pensar como estabelecer justiça social com base no desenvolvimento sustentável? Seguindo esse raciocínio, Camargo (1992) salienta que, na maioria das vezes, tecnologias que buscam o uso racional dos recursos naturais estão nas mãos de uma minoria. Como, então, atender ao conceito de Desenvolvimento Sustentável, se a utilização dessas tecnologias, por estarem sob o domínio do privado, não estão disponíveis para muitos cidadãos? Como garantir que a técnica esteja disponível e beneficie a sociedade como um todo?

Sobre a concretização do ideal do Desenvolvimento Sustentável, passam-se anos e pouco foi conquistado. A falta de radicalidade de determinadas práticas denominadas sustentáveis, que garantem o lucro de alguns em detrimento do bem comum, contribui para o enfraquecimento desse conceito.

Para a UNESCO (2005), a evolução do conceito de Desenvolvimento Sustentável depende do entendimento de três componentes-chave: sociedade, ambiente e economia, tendo-se a cultura como uma dimensão subjacente. O primeiro refere-se ao papel das instituições sociais na transformação e no desenvolvimento, expressando-se nos sistemas democráticos e participativos onde as diferentes opiniões podem ser expressas e o consenso pode ser alcançado. O segundo diz respeito à percepção da fragilidade do ambiente e de como as atividades humanas o afetam, estabelecendo uma preocupação e um compromisso com o equacionamento das questões relacionadas a essa interrelação - meio ambiente e desenvolvimento econômico e social. O terceiro componente implica na sensibilidade quanto aos limites e ao potencial do crescimento econômico que impacta a sociedade e o ambiente, e no compromisso de avaliar os níveis individuais e coletivos de consumo, a partir de uma preocupação com a natureza e com a justiça social, tendo discernimento de que os valores, a diversidade, a linguagem e as visões de mundo

associadas às diferentes culturas influenciam significativamente a maneira como essas questões são representadas nos diferentes contextos locais, regionais e nacionais.

Educação para o Desenvolvimento Sustentável: prática educativa inovadora?

Em 1992, a Agenda 21 já enfatizava que a educação era fundamental para promover o desenvolvimento sustentável. Em 2002, na Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Sustentável, a Rio+10, realizada em Johannesburgo “constatou-se a permanência da insustentabilidade do modelo econômico em curso”. (TOZONI-REIS, 2004, p. 7). Neste evento ficou evidenciado que a desigualdade social e a crise ambiental caminham juntas e que a Educação Ambiental é uma das estratégias para a superação da crise socioambiental. Daí, ter sido proclamada, pela Assembléia Geral das Nações Unidas, a Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (período de 2005-2014), tendo a UNESCO recebido a responsabilidade por sua promoção e implementação (UNESCO, 2005). Essa proposta tem ligações com outras iniciativas internacionais, dentre as quais, as Metas de Desenvolvimento do Milênio, o Movimento de Educação para Todos e a Década da Alfabetização das Nações Unidas. Essas iniciativas pretendem alcançar a melhoria de qualidade de vida, especialmente dos excluídos, a realização dos direitos humanos incluindo igualdade em questões de gênero, redução da pobreza, democracia e cidadania, e apontam a importância da educação básica de qualidade (UNESCO, 2005).

Entretanto, embora a EDS refira-se à valorização da educação e, principalmente, da educação básica, ao reduzir a educação ao sistema formal de ensino e ao ampliar a aprendizagem aos sistemas não-formal e informal, este documento a desvaloriza. Para Haddad e Di Pierro (2000) tal encaminhamento expressa uma contradição, tendo em vista que a educação deve ser entendida como um conjunto de processos de aprendizagem. Ou seja, a educação abarca o processo ensino-aprendizagem e não o contrário.

O referido documento postula que a educação, por si só, não é capaz de promover, na sociedade, os valores necessários à prática do Desenvolvimento Sustentável. Mas, considera-a alicerce para todas as ações rumo ao DS, pois faculta ao ser humano compreender as suas relações com o meio natural e contribui para a promoção de valores fundamentais, tais como, respeito pela dignidade, pelos direitos humanos das presentes e futuras gerações, pela biodiversidade e pela diversidade cultural.

Entretanto, indícios contraditórios podem ser percebidos na relação da EDS com a EA. Se, por um lado, o documento afirma que a EDS foi construída “sobre mais de 30 anos de experiência em educação ambiental” (UNESCO, 2005, p.53), sugerindo uma continuidade, por outro, afirma que a EDS não deve ser comparada com a Educação Ambiental. Se nas conferências realizadas o debate sobre EA foi estimulado e a construção da EDS afirmada sobre a experiência em EA, por que a comparação não é recomendada?

Entretanto, com as características preconizadas de ser interdisciplinar e holística, visar à aquisição de valores, ampliar o pensamento crítico e a capacidade de resolução de problemas, recorrer à multiplicidade de métodos, estimular a participação, ser aplicável, e estar estreitamente relacionada com a vida local, a EDS fundamenta-se sobre os mesmos princípios adotados pela EA. A partir da necessidade de construção de um mundo em que todos se beneficiem de uma educação de qualidade e internalizem valores, comportamentos e estilos de vida capazes de promover transformações sociais articuladas aos contextos locais, os objetivos da Década englobam a melhoria da educação e da aprendizagem na busca pelo DS; a facilitação do intercâmbio e da interação entre todos os atores sociais; o fornecimento de oportunidades para a promoção do conceito de DS por meio de todas as formas de aprendizagem e a elaboração de estratégias nos níveis internacionais, nacionais e locais, com vistas a fortalecer o programa EDS (UNESCO, 2005). Para o alcance de tais objetivos, a UNESCO (2005, p. 74) sugere adotar um tema para cada ano da Década.

“Entre os possíveis temas, estão: consumo sustentável, diversidade cultural, saúde e qualidade de vida, água e energia, reservas da biosfera e sítios do patrimônio mundial como locais de aprendizagem, o programa EDS na sociedade do conhecimento, a participação do cidadão e a boa governança, a redução da pobreza e o desenvolvimento sustentável, justiça e ética intergeracionais”.

As estratégias para implementação da década incluem mobilização, formação de parcerias e redes, pesquisa e inovação, utilização de tecnologias de informática e comunicação e avaliação. O documento apresenta os resultados esperados, alinhados com os objetivos globais propostos e propõe um calendário com fóruns e atividades sobre a EDS para os próximos cinco anos.

Educação Ambiental e/ou Educação para o Desenvolvimento Sustentável?

No debate sobre a relação entre a Educação para o Desenvolvimento Sustentável e a Educação Ambiental, Hesselink (2000 apud FREITAS, 2004) identifica quatro posições: 1) que a EDS é uma nova etapa da EA; 2) que a EA é parte da EDS; 3) que a EDS é parte da EA; e 4) que a EA e a EDS são parcialmente coincidentes. Freitas (2004) salienta que a maior parte dos especialistas que discutiram sobre a Educação para o Desenvolvimento Sustentado considera-a como evolução do conceito de educação ambiental. Entretanto, diversos autores têm reagido contra o termo Educação para o Desenvolvimento Sustentado. Nessa linha interpretativa, Carvalho (2002) explica que o termo ambiental se constitui em um traço identitário da EA, marcando sua origem em um movimento histórico de crítica contracultural. Segundo esta autora, a Educação Ambiental na América Latina, e particularmente no Brasil, foi construída a partir da crítica social dos movimentos ecológicos, o que fez com que a Educação Ambiental se apresentasse como uma crítica à forma tradicional de educar, apresentando uma nova proposta de reflexão acerca da adoção de novos valores, hábitos, comportamentos, que pudessem reorientar a maneira de viver individual e coletiva. Para a autora, renomear a Educação Ambiental como Educação para o Desenvolvimento Sustentável parece colocar em jogo uma disputa entre

um conceito de Desenvolvimento Sustentável, construído no ambiente institucional e conciliatório do debate da ONU, e as raízes contraculturais da Educação Ambiental, advindas do movimento ecológico. Neste sentido, a substituição de um termo pelo outro pode por em risco uma identidade, uma tradição e um capital simbólico que sustenta a utopia ambiental de uma luta contra-hegemônica e emancipatória. A proposta de uma Educação para o Desenvolvimento Sustentável pode não apresentar uma nova fundamentação educativa, mas reafirmar o reducionismo antropocêntrico no qual o conceito de desenvolvimento está imerso. Substituir a expressão Educação Ambiental por Educação para o Desenvolvimento Sustentado significa “[...] capitular diante do modelo contra o qual o ecologismo se insurge: ideologia do desenvolvimento e do *homo economicus* – mesmo que seja um desenvolvimento com uma face ambiental” (CARVALHO, 2002, p.86).

Caride e Meira (2004) apud Freitas (2004) sinalizam que, embora a Educação Ambiental e a Educação para o Desenvolvimento Sustentável sejam parcialmente coincidentes, “os enquadramentos que propiciam o saber e o saber fazer educativo-ambiental não poderão restringir-se apenas a suscitar atitudes nas pessoas para um desenvolvimento sustentável” (p.553). Para Sauvé (1997), os princípios da EA já incluíam o Desenvolvimento Sustentável e a nova orienta o da EDS não parece adicionar novos objetivos ou princípios aos já presentes na EA. As características de uma e de outra parecem ser as mesmas: o holismo, a interdisciplinaridade, a clarifica o de valores, o pensamento crítico, o aprendizado ativo etc. Questiona-se, então, o que   realmente novo?

A EDS parece não trazer grandes contribui es aos documentos relativos   EA. A pol mica instaura-se e aprofunda-se com a afirma o da UNESCO de que:

“a educa o para o desenvolvimento sustentável não deve ser equiparada   educa o ambiental. Educa o ambiental   uma disciplina bem estabelecida que enfatiza a rela o dos homens com o ambiente natural, as formas de conservá-lo, preservá-lo e de administrar seus recursos adequadamente. Portanto, desenvolvimento sustentável engloba educa o ambiental, colocando-a no contexto mais amplo dos fatores socioculturais e questões sociopolíticas de igualdade, pobreza, democracia e qualidade de vida. A perspectiva de desenvolvimento – envolvendo mudança social e evolu o das condi es –   também central para qualquer análise do desenvolvimento sustentável. O conjunto de objetivos de aprendizagem do desenvolvimento sustentável  , portanto, de largo alcance. Desenvolvimento sustentável deve ser integrado em outras disciplinas e não pode, em fun o do seu alcance, ser ensinado como uma disciplina independente” (UNESCO, 2005, p. 46).

Em primeiro lugar, a Educa o Ambiental não   uma disciplina bem estabelecida que enfatiza a rela o do ser humano com natureza. A afirma o equivocada   também injusta com os participantes de inúmeros países que se inseriram no debate mundial em torno da EA, pois as recomenda es nas conferências internacionais sempre estimularam a ado o da abordagem interdisciplinar e, conseqentemente, o não tratamento da EA como disciplina.

Nessa perspectiva, Leff (2001, p 163 - 164) postula que o saber ambiental está em processo de constru o e depende do contexto ecológico do qual emerge, não constituindo,

portanto, uma “dimensão” neutra e homogênea a ser assimilada pelos paradigmas atuais de conhecimento. Em suas palavras,

“o saber ambiental não emerge de uma reorganização sistêmica dos conhecimentos atuais. Este se gesta por meio da transformação de um conjunto de paradigmas do conhecimento e de formação ideológicas, a partir de uma problemática social que os questiona e os ultrapassa. O saber ambiental constrói-se por um conjunto de processos de natureza diferente, cuja diversidade de ordens ontológicas, de racionalidades, de interesses e de sentidos não pode estar contida num modelo global, por mais holístico e aberto que seja. A lógica dos processos ecológicos, culturais e tecnológicos que conformam uma racionalidade ambiental está integrada por formações teóricas, instrumentos técnicos, valores, princípios produtivos, estruturas institucionais e interesses sociais diversos, em que se mobiliza e se concretiza o potencial que dá suporte e conduz as práticas do desenvolvimento sustentável”

Soluções complexas com velhos paradigmas?

Apesar das conferências internacionais indicarem uma provável substituição da expressão Educação Ambiental por Educação para o Desenvolvimento Sustentável, uma reflexão sobre a ambigüidade do conceito de Desenvolvimento Sustentável se faz necessária, pois conciliar sustentabilidade ambiental e justiça social com desenvolvimento econômico é mais complexo do que a aparência fenomênica da coisa em si (KOSIK, 1985, p. 9) permite conhecer. O Desenvolvimento Sustentável traz em si a idéia de economia de mercado inerente ao sistema capitalista que prima por um estilo de vida baseado no consumo. Nessa lógica, pode-se pensar que uma Educação para o Desenvolvimento Sustentável seja orientadora da prática educativa que contribui para a manutenção do atual modelo econômico e da reafirmação do reducionismo antropocêntrico do qual emerge o conceito de desenvolvimento.

Ao afirmar que a EDS não deve ser equiparada a EA e postular a EA como disciplina, o documento da UNESCO (2005) mais confunde do que lança luz à questão.

Autores argumentam que, no que diz respeito à EA e a EDS, diferentes concepções podem e devem coexistir. Entretanto, como tais concepções influenciam a prática dos educadores, é preciso ter claro qual epistemologia ambiental norteia a construção desses conceitos. Para Sauvé (1997), o mais importante deve ser o desenvolvimento de uma sociedade que assuma a responsabilidade sobre seus próprios atos. Na esteira dessa discussão, Camargo (1992) salienta que o assunto extrapola as fronteiras econômicas, trazendo à tona questões éticas e morais. Nesse sentido, o não aprofundamento da questão ética no documento da UNESCO remete-nos à dúvida sobre que tipo de homem e para que tipo de sociedade a Educação para o Desenvolvimento Sustentável trabalha.

Ousamos afirmar que a adoção do conceito de EDS, tal como postulado para a Década 2005/2014, apresenta sérias lacunas em relação à Educação Ambiental e reflete um sentimento de frustração dos educadores que, após vinte anos das recomendações, continuam vislumbrando a educação como estratégia de reprodução sócio-metabólica do capital. Quantas décadas e quantos encontros ainda serão necessários para que mudanças estruturais na sociedade apontem valores relacionados à ética da solidariedade a serem trabalhados pela Educação Ambiental? As

transformações desejadas são complexas e difíceis e pergunta-se se um programa para uma década é suficiente. Quando estes dez anos tiverem passado e os resultados estiverem aquém do esperado, surgirá outro discurso velho que se pretende novo?

Como recomendação final, esse artigo sugere a continuidade da discussão sobre os conceitos em disputa referentes ao desenvolvimento sustentável, ao meio ambiente e à Educação Ambiental, no sentido de que as bases epistemológicas e metodológicas do conhecimento científico sejam reconceituadas e indicados diálogos com diferentes saberes, dentre eles o saber do senso comum que, a partir do reconhecimento de suas virtualidades e potencialidades, permite o enriquecimento da relação homem/mundo, na perspectiva de abrir espaços para uma educação que aponte para a transcendência humana.

Referências Bibliográficas

- CAMARGO, José Marcio. Desenvolvimento econômico e sustentabilidade ambiental. In: LEIS, Hector Ricardo (org.). **Reflexão cristã sobre o meio ambiente**. São Paulo: Loyola, 1992. p. 139-148.
- CARSON, Rachel. **Silent Spring**. New York: Fawcett World Library, 1962.
- CARVALHO, Isabel C. M. O ambiental como valor substitutivo: uma reflexão sobre a identidade da educação ambiental. In: SAUVÉ, L. et al. **Textos escolhidos em educação ambiental: de uma América à outra**. Montreal, Publications ERE-UQAM, 2002, Tomo I, p. 85-90.
- _____. **Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico**. São Paulo: Cortez, 2004.
- DIAS, Genebaldo Freire. **Educação ambiental: princípios e práticas**. 7. ed. São Paulo: Gaia, 2001.
- ENGER, Eldon D.; SMITH, Bradley F. **Environmental Science: a study of interrelationships**. 7th ed. New York: McGrawHill, 2000.
- FOLADORI, Guillermo. Environmental sustainability and social contradictions. *Ambiente e Sociedade*, Campinas, n. 5, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>>. Acesso em: 03 abr. 2007.
- FREITAS, Mário. Evolução do conceito de desenvolvimento sustentável. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 547-575, 2004.
- HADDAD, SÉRGIO e DI PIERRO, MARIA CLARA. **Aprendizagem de jovens e adultos: avaliação da década da educação para todos**. São Paulo Perspec, jan./mar. 2000, v.14, n.1, p.29-40.
- KOSIK, Karel. **A dialética do concreto**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.
- LOUREIRO, C. F. B. *Trajetória e fundamentos da educação ambiental*. São Paulo: Cortez, 2004.
- LEFF, Enrique. **Epistemologia Ambiental**. São Paulo, Cortez, 2001.
- MÉSZÁROS, István. **O poder da ideologia**. São Paulo. Boitempo Editorial. 2004.

- MININI, N. A formação dos professores em educação ambiental. In: Textos sobre capacitação em educação ambiental. Oficina Panorama da Educação Ambiental, MEC-SEF-DPEF-Coordenação de Educação Ambiental. Brasília, 2000. p. 15-22.
- MOREIRA, Roberto José. Economia política da sustentabilidade: uma perspectiva neomarxista. In: COSTA, Luiz Flávio Carvalho; BRUNO, Regina; MOREIRA, Roberto José. **Mundo Rural e tempo presente**. Rio de Janeiro: Mauad, 1999.
- MORIN, Edgar. Para além da globalização e do desenvolvimento: sociedade mundo ou império mundo? In: CARVALHO, Edgard; MENDONÇA, Terezinha (org.). **Ensaio de Complexidade 2**. Porto Alegre: Sulina, 2003.
- NEFFA, Elza & SILVA, Elmo. O saber ambiental e a resignificação da realidade. In: Educação Ambiental. Rio de Janeiro, 2010 (no prelo).
- PÁDUA, José Augusto. **Um sopro da destruição**: pensamento político e crítica ambiental no Brasil escravista. 1786 -1888. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.
- SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. Porto. Ed. Afrontamento, 2001.
- SAUVÉ, Lucie. Educação ambiental e Desenvolvimento Sustentável: uma análise complexa. Revista de Educação Pública. UFMT – v. 10, 1997. Disponível em: <<http://cgi.ufmt.br/revista>>. Acesso em: 12 jan. 2004.
- TOZONI-REIS, Maria Freitas Campos. Natureza, razão e história: contribuições para uma pedagogia da educação ambiental. Campinas: Autores Associados, 2004.
- UNESCO. **Década das Nações Unidas da educação para o desenvolvimento sustentável 2005-2014**: documento final plano internacional de implementação. Brasília: UNESCO, 2005.
- UNESCO. **United Nations decade of education for sustainable development 2005-2014**: Draft International Implementation Scheme. January 2005. Disponível em: <<http://portal.unesco.org/education/admin/>>. Acesso em: 11 may. 2005.
- WCED (World Commission on Environment and Development). Our Common Future. New York, Oxford University Press, 1987.
- NOVICKI, V. Desenvolvimento sustentável, meio ambiente e educação ambiental: concepções em disputa. Rio de Janeiro: mimeo (Relatório Final de Pesquisa /FAPERJ), 2003.