

ECOLOGIA POLÍTICA: EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A FORMAÇÃO DE UMA DETERMINADA CONSCIÊNCIA ACERCA DA QUESTÃO AMBIENTAL.

Profa. Dra. Gláucia Carvalho Gomes *

RESUMO

A inserção da discussão acerca do meio-ambiente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) como tema transversal e da educação ambiental como forma privilegiada da discussão sobre a questão ambiental teve como um de seus motivadores as conferências ambientais realizadas ao longo do século XX, especialmente a Conferência Intergovernamental de Tbilisi, que ocorreu em 1977 na Ex-União Soviética. Estas conferências derivaram de dois processos diversos que, embora interligados, teve posições divergentes e mesmo antagônicas em relação ao que se configurou especialmente no pós-Guerra como degradação ambiental. Porém, progressivamente, foi sendo superado o antagonismo existente entre o que outrora emergira como um forte questionamento aos termos da reprodução ampliada da riqueza e as condições favoráveis a esta reprodução de forma que estes questionamentos acerca da degradação ambiental consubstanciaram-se em um novo circuito de acumulação da riqueza. Foi deste contexto que a preocupação ambiental emergiu e foi instrumentalizada como conhecimento transversal, institucionalizado na forma de educação ambiental que, por sua vez, traz arraigada em si as contradições inerentes ao contexto do qual emergiu. Todavia, este processo também não ficou à margem de uma reflexão Política que, ao internalizar esta discussão e refletir sobre suas contradições, situando-a no processo mais geral e mais amplo da reprodução social do espaço, coloca algumas questões de fundamento para a própria educação ambiental. É a partir do modo como esse processo se delineou e se materializou, na reflexão aqui proposta à luz da crítica da ecologia política, que se propõe a analisar como uma determinada consciência acerca da questão ambiental influenciou a consciência ambiental no Brasil e como esse processo teve na educação ambiental importante instrumento de sua formação.

Palavras-chave: Política, educação ambiental, degradação ambiental, consciência ambiental.

* Professora do Instituto de Geografia da Universidade Federal de Uberlândia. e-mail: glauciagcg@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

Embora seja um tema de grande relevância e já discutido em períodos anteriores, foi a partir de meados do século XX que o meio ambiente adentrou definitivamente na agenda política da maioria dos Estados Nacionais como uma das questões fundantes da sociedade moderna. Se até este momento o sentido atribuído ao ambiente era aquele que demanda seu conhecimento detalhado para sua dominação, a partir dos anos de 1950/60, a esta necessidade, progressivamente, foi se somando a discussão acerca dos sentidos e limites de sua degradação. O que, certamente, não resultou de uma coincidência ou foi desprovido de sentido, já que também data deste período a consolidação do fordismo como regime industrial de acumulação de riquezas dos países centrais da economia capitalista, conforme refletiram Harvey (1996) e Bühr (1998). Como bem demonstraram os estudiosos do regime fordista de acumulação, este foi marcado por uma intensa e extensa produção que não apenas exacerbou a demanda de bens naturais – internalizados no processo como recursos naturais – como aumentou exponencialmente a geração de rejeitos e emissão de poluentes no meio ambiente, resultando na forma aparente de sua degradação. Já como parte das estratégias de superação da crise de acumulação derivada do esgotamento do regime fordista de acumulação de riqueza somou-se a este processo anterior a obsolescência programada dos produtos, pressionando ainda mais o meio-ambiente pela demanda de “recursos naturais” e pelos rejeitos gerados.

Como consequência geral, no bojo de disputas e embates, formou-se, em grande parte dos países, um marco regulatório ambiental que passou a orientar a relação de apropriação/apoderamento dos bens naturais para sua transformação em recursos naturais. Embora esse processo não tenha sido simultâneo – em determinados países este marco regulatório ambiental aconteceu antes e em outros ainda se debate o mesmo – é inegável que o período pós Segunda Guerra também foi marcado por pautar a discussão ambiental sob nova concepção.

Isto porque, conforme bem exposto por Porto-Gonçalves (2004), os problemas oriundos da degradação ambiental em curso tiveram grande efeito sobre as populações, principalmente daquelas dos países da Europa Ocidental. Foi neste contexto que se formaram grupos de luta contra a degradação que, se em princípio se organizaram em torno de uma causa local ou específica, alcançaram a condição de formação do que se pode chamar de um movimento ambientalista, ampliando assim o escopo das lutas em curso. Tal junção só foi possível pelo reconhecimento de que as formas locais e específicas de degradação estavam

vinculadas ao modelo de reprodução socioespacial em curso, sendo este, portanto, objeto de questionamento, ainda que estes não tenham alcançado a raiz do problema.

Todavia, tal como refletiu Bihr (1998), se por um lado os movimentos sociais ambientais lograram alcançar a pauta dos Estados Nacionais, a ponto de incluir a questão ambiental em uma agenda global, por outro, nos termos em que se constituíram, estes movimentos assumiram cada vez mais um caráter reformista, buscando formas de minimizar o problema ambiental. Neste sentido, as estratégias adotadas, não raro, relacionaram-se muito mais com o efeito ou a forma aparente do problema, condição que alcança as práticas que norteiam uma forma específica da educação ambiental dominante. Um bom exemplo disso é a amplamente disseminada “Pedagogia dos três R” – Reciclar, Reaproveitar e Reduzir” – cujas estratégias mais “radicais” indicam a inversão dos “Rs”. Independente de iniciar a discussão com a reciclagem ou redução, o que se configura é a não associação direta e radical da degradação aparente a um modo de vida constituído que se fundamenta na reprodução ampliada da riqueza em sua forma capitalista de acumulação.

2 FUNDAMENTOS DO AMBIENTE COMO QUESTÃO E DA GÊNESE DA QUESTÃO AMBIENTAL

O advento da Primeira Guerra mundial, como bem destacou Hobsbawn (1995), foi bastante favorável ao aumento do “parque” produtivo dentro dos Estados Unidos, já que, não apenas os países europeus (ainda que temporariamente) não representavam concorrência, como também se constituíram em clientes da indústria estadunidense, já em franca expansão deste o último quarto do século anterior, tornando-se principal potência industrial já no início do século passado. Porém, no fim da década de 1920, com a quase plena recuperação dos países capitalistas da Europa Ocidental o sistema capitalista enfrentou a sua mais grave crise de acumulação. Isso porque, os capitais imobilizados na forma mercadoria não encontravam vazão, não cumprindo, assim, o ciclo da circulação do capital investido na forma mercadoria que deveria retornar (ampliado) à forma de equivalente geral para ser reinvestido na produção e assim reproduzir o ciclo e ampliar os capitais investidos.

De fato, a crise de 1930, que se materializou no centro da economia capitalista e, posteriormente, se generalizou para os demais países que integravam o “sistema”, foi, essencialmente, uma crise de acumulação de capital. Ficara claro que o liberalismo econômico, forma então predominante, encontrara seus limites reprodutivos, o que demandou a adoção de um novo regime de acumulação. Conforme refletiu Porto-Gonçalves (2006),

desde as proposições de Henry Ford, estava claro que a chamada “inelasticidade do sistema” tinha na saturação do consumo seu ponto de fragilidade. Foi como estratégia para ampliação dessa demanda que, para o conjunto de suas empresas, Ford adotou, entre outras medidas, a redução da jornada de trabalho e a elevação absoluta do preço do trabalho, compensada pelo seu rebaixamento relativo, possível devido à intensificação do ritmo de trabalho a partir do gerenciamento científico da linha de produção. A consequência desta forma de gerenciamento foi a exacerbação da produção, possível e acompanhada pelo aumento significativo do consumo, processo que, ao ser generalizado como fundamento da reprodução ampliada da riqueza, teria como uma de suas principais consequências a exacerbação da utilização de bens naturais como recurso e do descarte de resíduos gerados no processo produtivo, como já afirmado anteriormente.

De fato, o que se materializou foi um contexto de consumo aquém das mercadorias já produzidas que, ao não serem consumidas, impedia o reinício do ciclo e, conseqüentemente, causava a diminuição dos postos de trabalho e a conseqüente depreciação dos capitais investidos. Não foi este, porém, o maior problema. Além da depreciação do valor investido, os capitalistas se viram diante da própria destruição de capitais, fosse o já imobilizado na forma de mercadoria destruída ou mesmo aquele investido no setor financeiro, em função da falência de boa parte das empresas do setor financeiro, diante do abalo na crença da solidez do “sistema”.

Diante deste quadro, coube ao Estado assumir o papel de “revitalizador” da economia em âmbito nacional, adotando diversas medidas para sua recuperação. Entre estas, destaca-se a regulamentação de um conjunto de leis protetivas ao trabalho e ao trabalhador que, em crises futuras, deveriam servir como paliativo à diminuição do consumo. Além disso, progressivamente, as ideias apregoadas por Ford ganharam força, até que se reconheceu que uma das saídas para elevar o consumo e, assim, a produção e, conseqüentemente, a ampliação da riqueza, seria a ampliação da base de consumidores, por meio da inserção de parcela dos trabalhadores para além da condição de consumidores de gêneros de primeira necessidade.

Inseridos desta maneira, paulatinamente, foi se generalizando a regulamentação da jornada de trabalho em oito horas e elevação do preço do trabalho, condição fundamental para permitir ao trabalhador exercitar-se como consumidor. Foi também no âmbito desta regulamentação que as organizações sindicais dos trabalhadores foram reconhecidas ou puderam se consolidar, tornando-se, nos anos de 1960/70, importantes agentes na luta contra a degradação do trabalho, já bojo do regime de acumulação fordista. Desta maneira, pelo lado do trabalho, o capital via-se bastante pressionado, principalmente no momento em que se

configurou o (quase) pleno emprego e o movimento operário encontrava-se bastante fortalecido. Forjou-se, então, uma situação paradoxal: ao mesmo tempo em que o fortalecimento do trabalho era uma condição para recuperação e ampliação do “sistema” capitalista, este também se constituía em um entrave à elevação da taxa de lucro médio pelo viés da ampliação da exploração direta do trabalhador. A saída encontrada foi a da ampliação do próprio processo produtivo que, no seu auge, operou em três turnos de produção. Porém, esta saída logo encontraria o seu limite, visto que, além de levar ao pleno emprego (e assim fortalecer as organizações sindicais), também acelerou o processo de saturação da demanda, recolocando em termos mais acentuados a crise de acumulação.

Porém, os problemas advindos do chamado “mundo do trabalho” não foram os únicos a pressionarem e se constituírem como um entrave à reprodução ampliada do capital. De fato, tal como apontou Porto-Gonçalves (2004), foi também nos anos de 1960, a partir da organização da sociedade civil fora do âmbito das questões que norteavam o trabalho, que surgiram os movimentos ambientais de países da chamada Europa Ocidental. A principal motivação desses movimentos eram os acidentes que explicitavam a forma aparente da degradação ambiental em curso ou a explicitação dos custos ambientais de produção da indústria de base fordista-fossilista. Assim, na medida em que se materializou e se tornou visível a degradação de alguns biomas e mesmo o risco de extinção de outros, além de problemas como a disposição final do lixo e resíduos, ocorreram importantes questionamentos sociais à forma e sentido da produção nos termos vigentes.

A consideração desses movimentos e sua ligação, ainda que esta tenha permanecido indireta, com os questionamentos advindos do “mundo do trabalho” torna-se importante, na medida em que se revela que, afinal, o que se combatia no auge e crise do regime de acumulação fordista era a redução dos bens naturais a recursos naturais e do ambiente à natureza natural da qual se poderia, supostamente, dispor sem consequências. Efetivamente, os movimentos sociais trabalhistas e ambientais reivindicavam condições saudáveis no ambiente em que o sujeito integra, realizando suas atividades e, por consequência, a sua existência. Desta maneira, para além da adoção de ambiente como sinônimo de natural, em certo sentido, este foi considerado por estes movimentos como resultante da forma espacial natural ressignificada ou construída com e pela ação humana.

É interessante observar que estes questionamentos de degradação e poluição são anteriores ao que posteriormente se configuraria como exacerbação desse processo, a partir da programação da obsolescência dos produtos como uma das principais estratégias para elevar o

consumo de mercadorias, já no contexto de esgotamento da produção da riqueza sob o pacto fordista, tal como apontaram Harvey (1993; 2006); Bihl (1998).

Embora para os capitalistas o pacto fordista também tenha significado a concessão de uma parcela maior dos ganhos monetários do trabalho para os trabalhadores, esta foi, rapidamente, “internalizada” pelo capital em seu movimento de reprodução ampliada. E, posteriormente, se constituiu no *fundamento* da reprodução ampliada do capital pela “massificação” da produção, da qual derivou o que foi chamado de “consumo de massa”. Mas, para além da chamada “produção em massa para consumo em massa”, o pacto fordista constituiu-se, essencialmente, no engendramento de novas estratégias que alcançaram o capital em sua forma organizativa e exploratória, e que dele exigiu uma profunda reestruturação dos pressupostos da reprodução e da acumulação de riqueza. Se até a crise de acumulação do capital, ocorrida na década de 1930, o capital reproduzia-se fundamentalmente pela extração da mais-valia em sua forma absoluta, a continuidade da recuperação da economia capitalista proporcionada pela guerra se deu pela inversão do predomínio da extração da mais-valia absoluta pela mais-valia relativa.

Assim, havia ficado explícito que a ampliação da produção somente se sustentaria em função de uma ampla e profunda extensão do consumo que também alcançasse alguns segmentos da classe trabalhadora e, ainda, sobre nichos da reprodução da vida que ainda não haviam sido incorporados à reprodução do capital. A questão essencial que se colocou como necessidade para o capital foi a de se constituir formas de aprofundamento da monetarização das relações, processo que parece consolidar-se nos dias que nos são contemporâneos. Mas, naquele momento, a primeira extensão – a “inclusão” de parcelas da classe trabalhadora – implicava, além da elevação de salários, na *liberação do tempo*, fundamental para que os trabalhadores pudessem se constituir em consumidores sem que, no entanto, tal fato significasse declínio da taxa de lucro médio do capital.

Ainda associado ao tempo liberado da atividade do trabalho em si, outro campo sobre o qual a reprodução capitalista da vida se estendeu – para subordiná-lo – foi o tempo da recuperação da energia para o trabalho. Foi no bojo deste regime de acumulação que o capital assenhoreou-se novamente do tempo que havia liberado da atividade do trabalho, transformando o descanso – necessidade real do sujeito – em atividade de lazer, necessidade produzida pelo discurso do consumo do espaço. A partir desse momento, fosse no “descanso” que se realiza em casa, fosse pelo que se realiza em outros espaços, o tempo liberado da atividade direta do trabalho foi capturado e inscrito nos circuitos de reprodução do capital, a partir da produção de novos hábitos que, invariavelmente, passa pelo consumo. Tais aspectos

tornam-se importante de serem ressaltados porque compõem o substrato de um modo de vida derivado de uma forma de produção acumulação que está na origem da degradação ambiental, seja a que se materializou no século XX e motivou um movimento ambientalista em torno de uma questão ambiental, seja a que constituiu no século anterior. Porém, a forma como esta questão ambiental é inserida na educação, quase sempre, é apartada do elemento causador – o modo de produção – reduzindo-a a uma suposta mudança de hábitos. É assim que a educação ambiental dos “três Rs”, também se notabiliza por ações de educação individual do sujeito para a promoção de mudança de hábitos ecologicamente incorretos que vão desde a redução do gasto individual de água até plantios coletivos de árvore em datas específicas.

Mas, após o avanço sobre esses dois “campos” – espaço e tempo – a nova “fronteira” a ser vencida para uma nova expansão foi a que, em alguma medida, alcançou e assenhoreou-se da subjetividade do sujeito, ora produzindo, ora manipulando seus desejos e inscrevendo novas necessidades. Essa estratégia, adotada no crepúsculo do fordismo, viria a se constituir em uma importante “porta de saída” para a crise de acumulação de capital sob esse regime, já que foi por ela que se viabilizou a exacerbação do consumo pela programação da obsolescência dos produtos descartados cada vez mais rapidamente. A partir da daí, o consumo de mercadorias passou a orientar-se não pelo atendimento de uma necessidade real ou ilusória do sujeito, mas, fundamentalmente, pelos aspectos simbólicos envoltos na mercadoria, supostamente capazes de atribuir determinados significados ao sujeito consumidor, como refletiu Baudrillard (1996). Assim, a economia e ecologia política que alcançaram a produção do espaço e materializaram-se como uma economia política do espaço, nos termos usados por Lefebvre (1999), é também uma economia (ecologia) política dos signos que integram a reprodução a reprodução socioespacial.

Entretanto, o que possibilitou a extensa ampliação da acumulação de capital sob o regime fordista e acumulação flexível que o sucedeu foi também o embrião de sua crise, pois essa extensão das “fronteiras” permitiu e exigiu a elevação significativa da capacidade produtiva, o que teve grande impacto ambiental, já que elevou o consumo de matéria-prima e a geração de rejeitos.

Pelo lado do movimento ambiental, a elevação de consumo de recursos naturais, bem como o aumento da degradação ambiental causados pela geração de rejeitos, provocou o aumento das reivindicações contrárias a este processo, pressionando o Estado a intervir. Já pelo lado do trabalho, como consequência do aumento de trabalhadores empregados, ocorreu o fortalecimento do movimento operário, que se tornou mais reivindicativo, ampliando a exigência de novas concessões do capital para o trabalho. Embora não tenham sido estes os

limites reais do pacto fordista, tais questionamentos, somados àqueles surgidos em função da degradação ambiental, começavam a ameaçar a reprodução do capital nos termos até então estabelecidos.

Porém, se os questionamentos ambientais, progressivamente, compuseram uma agenda política e foram se constituindo em uma legislação específica estabelecida pelo Estado, conformando um marco regulatório quase que em âmbito mundial, obrigando as indústrias dos países centrais da economia capitalista a adotarem ações mitigadoras dos impactos ambientais causados, no que diz respeito às reivindicações do trabalho, a disposição de negociação não encontrou a mesma aceitação, como bem refletiu Bihl (1998). Enquanto os trabalhadores enfrentaram a ruptura unilateral do pacto fordista pelos capitalistas como resposta imediata à passagem da forma latente para a forma efetiva da crise, a resposta dada aos questionamentos ambientais foi a transferência significativa de unidades produtivas poluentes para países periféricos localizados no Sudeste Asiático e América Latina, como o Brasil. Isso porque, enquanto a atividade industrial de alto poder de degradação fosse combatida nos países centrais da economia capitalista, nos países periféricos estas apareciam como redentoras, como aqueles que os retirariam de seu atraso econômico e os lançaria no mundo da modernização industrial, como bem demonstra Bignoto (1982) ao propor a discussão sobre economia e ecologia.

Como consequência desse processo, o movimento operário, outrora reivindicativo, viu-se novamente na condição que dera início ao regime de acumulação fordista: a de fazer concessões e, ainda, da perda significativa de sua força de reivindicação. Já o movimento ambiental saiu bastante fortalecido, visto que lograram compor uma agenda ambiental que culminou com a obrigatoriedade das unidades produtivas, pelos menos nos países centrais, desenvolverem e adotarem novas tecnologias menos poluentes. Entretanto, se tais aspectos podem ser considerados como vitórias do movimento ambientalista, estas precisam ser, em grande medida relativizadas. Isso porque, no âmbito da reprodução ampliada da riqueza, aquilo que apareceu como entrave à reprodução ampliada foi, em algumas décadas, internalizada pelo capital em seu movimento, processo que se deu pelo discurso da empresa ambientalmente correta e que, por sua vez, sustentou-se na adoção de medidas mitigadoras e no discurso ambiental amplamente difundido por uma educação ambiental que também se notabiliza pela difusão da busca de práticas de produção “em termos ecológicos”, como camisetas a partir de garrafa pet, hortas comunitárias, assentos de pneus etc. Tal como na “Pedagogia dos Rs”, na individualização da questão, novamente se furta a considerar que a produção “em termos ecológicos” tem-se realizado nos interstícios aceitos pela produção

“anti-ecológica”, novamente abstendo-se de considerar as complexas variáveis que integram não apenas o se constitui como degradação, mas também as práticas difundidas para sua suposta superação. É assim que quase se torna um lema da educação ambiental que “se cada um fizer a sua parte...”.

Ao serem questionados nas duas pontas, pela degradação do trabalho e do meio ambiente, aqueles que personificam o capital perceberam que além das constantes quedas nas taxas de lucro, as exigências ambientais se constituíam em outra ameaça à taxa de acumulação, o que exigia que se mobilizassem e, se possível, capturassem-na e a inserissem nos circuitos de valorização do capital. A forma encontrada para tal ação passou pela instrumentalização das conferências ambientais que, entre outras, tinham por finalidade discutir possibilidades que supostamente pudessem garantir o equilíbrio entre desenvolvimento e sustentabilidade, como será visto adiante.

Não é desimportante considerar que uma das conferências, a de Tbilisi, como será visto adiante, tenha sido dedicada à necessidade de se ampliar, mas, fundamentalmente, de se padronizar uma educação ambiental. Se considerarmos o potencial radical de onde emergiu – ou seja a condição de se ir, efetivamente, à raiz do problema – a formulação de uma educação ambiental emancipatória e questionadora de uma ecologia política poderia ter alcance indesejável à reprodução ampliada do capital, tornando-se importante padronizar uma determinada forma de pensamento acerca da questão ambiental que se materializara. E, neste sentido, a educação se constituiu em uma forma atrativa, posto que pode ser inserida de uma maneira fluida e difusa, sem associações com o seu campo de origem, como pode ser observado nos PCN.

3 AS CONFERÊNCIAS AMBIENTAIS E A RESPOSTA CONSERVADORA À CRISE ECOLÓGICA COMO FUNDAMENTO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Conforme refletiu Bihl (1998), a saída para a recuperação da taxa de acumulação do capital engendrou, como consequência, a produção ou exacerbação do que se materializou como uma crise ecológica, cujo aspecto fenomênico teve grande poder de mobilização. De fato, o aumento exponencial da poluição dos cursos d'água; da atmosfera e outros resíduos mobilizou segmentos populacionais, principalmente dos Estados Unidos e da Europa Ocidental, contra uma crise ecológica que apareceu como degradação ambiental, como bem apontou Porto-Gonçalves (2004). Tais protestos tiveram como alvo a produção industrial, o

que colocou também a preocupação ambiental e seus desdobramentos na agenda político-econômica do setor produtivo.

Em amplo sentido, a primeira conferência ambiental, conhecida como Clube de Roma, realizada em 1969 foi resultado desse processo. O Relatório *Meadows*, que sintetizou as discussões nesta conferência apontou como saída para a crise ambiental que se conformava o chamou de “crescimento zero” da produção industrial e, principalmente, da população mundial. Considerada no âmbito geopolítico que integra, a proposta do Clube de Roma foi interpretada, principalmente pelos países situados na periferia do sistema capitalista, como uma ação dos países centrais para limitar o crescimento econômico daqueles países, o que não é descabido, já que pela concepção vigente o crescimento passava pela industrialização. Explicita-se, assim, o caráter político associado à discussão ecológica como um de seus fundamentos e que, portanto, envolvem uma formação ambiental educativa o que, no entanto, tem sido, em geral, sumariamente ignorado pela educação ambiental.

Em 1972, em Estocolmo, ocorreu a Conferência das Nações Unidas sobre o ambiente, onde o Relatório *Meadows* teve grande repercussão, reafirmando seu caráter político-econômico. Contudo, o que efetivamente colocou esta conferência como um ponto de inflexão foi, em muito, a visibilidade crescente (desde o lançamento do livro “Primavera silenciosa”, de Rachel Carson) dada aos problemas ambientais. E, fundamentalmente, o fato de os princípios definidos em Estocolmo terem perpassado o conjunto de leis ambientais que foram posteriormente formuladas.

Desta conferência surgiu também um plano de ações que deveria ser posto em prática pelos conjuntos de Estados que integravam as Nações Unidas, organizadora do evento. Embora composto por mais de cem proposições, as mesmas se orientavam pelo que pode ser resumido como um plano de diagnóstico e avaliação; por meios efetivos para aplicação e, principalmente para o aqui nos interessa, de *um plano de disseminação das ideias presentes neste relatório*. Isso porque, já em 1972, a educação aparecia como importante meio para conformação de uma determinada consciência ambiental em acordo com os pressupostos de Estocolmo que, já naquele momento, se aproximava do que na década seguinte seria formulado como “desenvolvimento sustentável” pelo relatório de *Brundtland*. Desta maneira, a partir da Conferência de Estocolmo o ambiente foi inserido como questão nas agendas políticas (inclusive nas educacionais) de todos os Estados Nacionais, sendo este, talvez, o seu maior legado. Ou seja, apartada a questão de fundamento com o seu potencial transformador, o passo seguinte seria a padronização de uma determinada consciência ambiental que, no

máximo, deveria ser reformista: recicla, reutiliza, reduz..., o que ajuda a atribuir sentido à questão colocada por Bruger (1994): “Educação ou Adestramento ambiental?”

Efetivamente, foi como parte de uma agenda política nacional que a concepção de meio ambiente e questão ambiental desenvolvida a partir de Estocolmo alcançou a educação, materializando-se nos termos de uma educação ambiental, como viria a ser institucionalizado a partir de Tbilisi.

Em 1977 ocorreu em Tbilisi, na ex-União Soviética, a terceira conferência ambiental, cujo principal legado foi a necessidade de se conformar uma consciência ambiental de forma institucionalizada. Em ampla medida, a Conferência Intergovernamental de Tbilisi visou cumprir e dar forma a alguns dos princípios definidos anteriormente em Estocolmo. Assim, nesta conferência, procurou-se desenvolver e aprofundar as discussões acerca da conformação de uma consciência ambiental moldada nos termos conservadores (e já reduzidos) do desenvolvimento sustentável que já aparecia como um conceito em construção.

Neste aspecto, é importante observar como a educação foi apropriada como instrumento destinado a moldar uma determinada concepção em que os aspectos críticos da degradação socioambiental pudessem ser, no e pelo discurso ambiental, desradicalizados. Esse processo foi fundamental para, pelos menos dois elementos fundamentais à acumulação ampliada da riqueza. Primeiro, porque operada desta maneira, foi possível construir a representação individual da responsabilidade ambiental, o que pavimentou o discurso de que se cada um fizer a sua parte, é possível “salvar o planeta”. Ao ser atomizada não só o indivíduo foi responsabilizado, como também o setor produtivo deixou de ser o alvo dos questionamentos ambientais, como ocorrera na década de 1960/70 nos países centrais da economia capitalista, no âmbito das grandes manifestações do movimento ambientalista. Segundo, e em decorrência do primeiro, possibilitou que o setor produtivo pudesse adotar o discurso da preocupação ambiental, tornando-se, inclusive disseminador desta educação ambiental conservadora, em que o problema da degradação fosse ligado (quase) sempre, a ações individuais (como a disposição do lixo ou o consumo de água) ou a outro setor produtivo que não o da empresa territorializada no lugar.

Assim, a concepção de tratamento ambiental já expressa em Estocolmo foi formalizada na Conferência de Tbilisi, cujo grande destaque foi a necessidade de formulação e aplicação de um programa ambiental que alcançasse a educação formal e não formal; e assim se estabelecer como um conhecimento interdisciplinar; e, principalmente, que fosse inserido em todos os níveis da educação. No Brasil, esta institucionalização foi

progressivamente sendo adotada já na década seguinte, sendo que, atualmente, já se alcançou este pressuposto.

Para o êxito da orientação vinda de Tibilisi, o argumento amplamente utilizado foi que se deveria desenvolver a solidariedade e a igualdade nas relações entre as nações para que estas pudessem formar o que viria a ser uma nova ordem para contribuir para a preservação dos recursos existentes. Nesse processo, a educação cumpriria um papel fundamental por meio da criação de uma consciência sobre o que afeta e degrada o meio ambiente, principalmente se ela pudesse afastar-se do potencial que nas décadas anteriores constituíram-se em um entrave à acumulação e, mais que isso, se ela pudesse ser instrumentalizada como um novo circuito de acumulação.

Considerando que às conferências já citadas também se relacionam com a realizada em 1969, ficam bastante claros dois aspectos. O primeiro é que a preocupação ambiental institucionalizada derivou do conjunto de questionamentos advindos dos movimentos sociais trabalhistas e ambientais e que, portanto, as conferências foram também uma tentativa de dar resposta efetiva aos mesmos. Mas também ficou claro que, primeiro, a resposta se orientou pela vertente ambiental, deixando de lado não só os aspectos mais essenciais das causas da degradação ambiental, mas, principalmente, aqueles que se associam à degradação da natureza humana no processo produtivo, o que revela seu caráter conservador. O segundo foi – pela perspectiva adotada e que culminou na proposta de educação ambiental – a premissa progressivamente trabalhada de que a solução para a degradação ambiental seria possível sem mudanças radicais, passando pela mudança de hábitos individuais. Isso porque, supostamente, ela se daria pela técnica, em função das inovações tecnológicas advindas da ciência e, ainda, pela assunção por cada indivíduo de sua responsabilidade para com o ambiente humano, ou seja, o planeta.

Assim, destituída da questão política que envolve os aspectos ecológicos e dos questionamentos sociais dos quais emergiu, a educação ambiental, seja ela mais ou menos crítica, com ações mais ou menos educativas foi, cada vez mais, assumindo a função de elaborar e disseminar práticas que se pretendem instrumentalizadoras do cotidiano social, tal como refletiu Brugger (1999).

Se como critério de avaliação das proposições de uma educação ambiental nestes termos considerarmos que as mesmas se orientam pela busca da formação de uma consciência ambiental que, supostamente, fosse capaz de formar indivíduos (cidadãos?) conscientes na sua relação com o ambiente, é possível dizer que tal empreitada foi bastante exitosa. É inegável hoje o alcance de proposições da educação ambiental: sem maiores questionamentos,

propomo-nos a separar o lixo, sem, contudo, pensarmos em uma sociedade que entende como legítimo que uma parcela de si sobreviva como catadores sem a relação formal e protetiva do trabalho; propomo-nos a gastar menos água sem, contudo, nos indignarmos com a falta de água constante em bairros periféricos distantes nos centros urbanos ou da oferta da mesma contaminada para milhares de pessoas. Propomo-nos a plantar ou abraçar árvores sem, no entanto, refletirmos sobre os processos de expropriação e violência nas atividades de monocultura..., entre outras diversas ações que caracterizam uma educação ambiental predominante.

Todavia, se nos orientarmos pelo que exigimos de um processo educativo, ou seja, que o mesmo seja formador do sujeito em suas potencialidades mais amplas, poderíamos dizer que a educação ambiental, nos termos em que tem sido desenvolvida, em muitos casos, tem passado ao largo de sua função. Isso porque, ao destituir a questão ambiental do campo ecológico político do qual pertence, atribuindo-se apenas aspectos técnicos, o que se tem é uma deformação apolítica e bastante conservadora dos termos e pressupostos que levaram à relação estabelecida que, no limite, degrada a natureza, inclusive a humana. No limite, vivemos e legitimamos uma sociedade que se preocupa com animais em extinção e desconsidera que milhões de pessoas em todo o mundo são levados aos limites da degradação.

No entanto, a partir da pauta definida, talvez seja do que aparece como um grande fracasso o que, de fato, se consubstancia no grande êxito da educação ambiental desenvolvida. Isso porque, o que se percebe em ampla medida da educação ambiental institucionalizada – seja na educação formal, seja nos centros de educação ambiental mantidos pelas empresas privadas – é que o que predomina é a consideração da relação sociedade-natureza a partir dos fatores que se materializam em sua superfície e ainda assim, na maioria das vezes, espetacularizada.

A educação ambiental, sob esta perspectiva, caracteriza-se, então, pela instrumentalização de ações a serem adotadas pelo indivíduo capazes de minimizar o impacto ambiental causado no planeta, desde que estas sejam amplamente despolitizadas e desradicalizadas de suas contradições. Assim, aparentemente, educar-se ambientalmente, é adotar, no cotidiano, medidas simples que, se fossem tomadas por todos, supostamente, diminuiria significativamente ou mesmo eliminaria os danos ambientais causados pela ação humana. Que não apenas teriam o efeito em si, mas serviriam de exemplo aos demais que, quanto mais seguido, melhor o impacto. Realizada nestes termos, o que se tem, porém, é uma educação ambiental fenomênica e superficial não apenas porque restringe a ação sobre

problemas manifestados na superfície, mas porque também tende a tratá-los superficialmente, atendo-se ao que se manifesta e desvinculando-o de suas causas ou princípios essenciais.

Outra premissa derivada dos pressupostos definidos pelas conferências ambientais realizadas na segunda metade do século XX – também difundida pelas ações da educação ambiental – e que influenciou decisivamente o marco regulatório ambiental brasileiro é que, para preservar, é necessário inserir o bem a ser preservado como recurso em um determinado circuito valorativo. Supostamente, o efeito imediato desta valorização seria a redução do consumo de determinado recurso já que, tendo que pagar ou pagar o desperdício seria eliminado e o consumo do recurso reduzido.. Além disso, tal atribuição ainda permitiria a formação de um fundo que, a partir dos recursos monetários arrecadados, custeariam a preservação do eleito para ser preservado. Esta concepção teve grande influência na legislação ambiental brasileira que consubstanciou o modelo de Unidades de Conservação (UC).

De fato, as UCs, instituídas como reservas ambientais no Brasil, são de natureza, interesses, usos e utilizações variadas, que vão desde o modelo das Reservas Extrativistas (RESEX,) tal como explicitada por Porto-Gonçalves (2006) às Reservas Particulares do Patrimônio Natural (RPPNs). Mas, ainda que variem em função de seus atributos e naturezas diferentes, há algo que perpassa toda e qualquer unidade de conservação e que vêm dos princípios das conferências ambientais: invariavelmente, são áreas reservadas, retiradas, dos circuitos tradicionais de produção em função de determinado atributo. Embora as UCs – principalmente aquelas que assumem a forma de áreas de pesquisa; parques ambientais e reservas extrativistas – cumpram um importante papel no território brasileiro, há uma questão que se coloca a partir deste modelo e que, com raras exceções, é completamente ignorado pelas ações de educação ambiental. Na medida em que o que se preserva é o que está protegido por reservas legais, o que está fora deste limite pode ser apoderado sem que se considere a capacidade de suporte de determinada área. Novamente, o apartamento entre o aspecto político da discussão ecológica da forma instrumental que prevalece revela insuficiências à formação educativa necessária acerca do que envolve efetivamente a questão ambiental que, tratada redutoramente, (de)forma uma consciência fragmentada do processo de reprodução social do espaço.

O que explicita, por sua vez, é que o caráter político que atravessa a discussão ecológica, exigindo mesmo que a questão ambiental seja considerada no âmbito de uma ecologia política, tem sido negligenciado sendo que este fato encontra lastro na padronização definida nas conferências ambientais, o que tem cumprido um importante papel na reprodução ampliada da riqueza. Isto porque, quando se atém a exemplos, ainda que positivos como a

redução da água gasta para higiene pessoal ou de plantio de árvore, o que se alcança é uma instrumentalização que passa ao largo do que fundamenta e está na essência da degradação ambiental contra a qual se deseja conscientizar.

Outra forma bastante presente na oferta da educação ambiental como conhecimento a ser desenvolvido no âmbito da educação escolar ou não formal é a que se institui via parcerias estabelecidas entre escolas e centros de educação ambiental mantidos por empresas. A partir do escopo apresentado na forma de legislação ambiental norteadora das ações empreendedoras referentes aos impactos ambientais, muitas empresas, principalmente aquelas cujas atividades caracterizam-se por médio e alto grau de degradação, montaram e mantêm centros de educação ambiental ou firmam parceria com uma determinada Organização Não Governamental (ONG) para fazê-lo.

Em princípio, a montagem e manutenção de um centro de educação ambiental aparecem como algo positivo no sentido de contribuir para o conhecimento e para a formação de uma educação que, para ser substancial nos tempos contemporâneos, adjetiva-se como ambiental. Assim, nestes espaços, em geral, são apresentados produtos oriundos de reaproveitamento de materiais recicláveis que vão desde poltronas de pneus velhos, passando por brinquedos, até camisetas e outros materiais de garrafas pets. O argumento que sustenta tais práticas conservadoras é que, ao dar nova utilidade aos materiais que já não servem mais, tais produtos não são descartados nos lixões, aterros controlados ou sanitários, aumentando a longevidade dos mesmos. Novamente, a educação ambiental proposta não coloca em discussão a cadeia da produção do material reaproveitado e seu sentido na sociedade contemporânea e recoloca os termos já citados de uma responsabilização individual, reafirmando os termos conservadores que, afinal, têm norteado tal prática. Guerra *et al* (s/d), ao analisarem programas de educação ambiental de empresas de empresas como Acesita, Cenibra, Usiminas e Vale observaram que

Em linhas gerais, a concepção de educação ambiental que está por trás das diversas atividades e programas conduzidos pelas empresas estudadas tem como características principais: visão não integrada dos problemas ambientais e sociais; visão tecnicista de educação; ênfase em promoção de mudanças de comportamentos individuais. Os programas de educação ambiental conduzidos pelas empresas procuram divulgar uma imagem positiva, ecológica das mesmas, funcionando como uma estratégia para reduzir as pressões populares e alinhar-se a um discurso ecologista genérico, que esconde os conflitos e *coloca todos no mesmo barco*. As temáticas trabalhadas nesses programas relacionam-se, majoritariamente, ao lixo doméstico (com ênfase em mudança de comportamentos individuais) e a elementos da natureza (em especial, vegetação e fauna). Temáticas sócio-

ambientais, relacionando os problemas ambientais da região às atividades econômicas e às relações sociais e de poder, estiveram ausentes dos programas conduzidos pelas empresas. Se por um lado tal ênfase temática cumpre o importante papel de fornecer informações sobre o meio ambiente natural da região, por outro cumpre também o papel de desviar a atenção de questões como a poluição provocada pelas empresas. Outra característica da temática tratada nesses programas é sua generalidade, baseada em um discurso construído a partir de conceitos abstratos, por natureza incapazes de trazer à tona conflitos e embates. A visão tecnicista de educação transparece na ênfase dada à pura e simples transmissão de conhecimentos já prontos. As informações produzidas por especialistas não incorporam o conhecimento tradicional e a cultura local. As atividades são levadas prontas às comunidades, a participação se dá dentro de um roteiro predefinido, não dando margem à participação na definição de temáticas e práticas pedagógicas. (GUERRA, *et.al.*, S/D, p. 535/536).

Desenvolvida desta forma, o efeito imediato – seja pelo modo como está institucionalizada na educação formal, seja pelo modo como é tratada na educação ambiental desenvolvida via empresas – é a distorção acerca dos sentidos mais amplos e complexos que envolveram e conformaram uma questão ambiental.

Mas as premissas orientadoras das práticas observadas nos centros de educação ambiental que oferecem seus serviços à escola também são amplamente encontradas nas práticas oriundas da própria escola. Dentre as estratégias educativas ambientais adotadas, é bastante comum nos projetos de educação ambiental propostos o estabelecimento de disputas entre escolas ou turmas dentro de uma determinada escola. Neste caso, os alunos são mobilizados no cumprimento de determinadas tarefas em que são incentivados a superar o grupo com o qual disputam. Um projeto que envolveu duas escolas municipais em Itabirito, MG, exemplifica projetos desta natureza:

Em uma iniciativa pioneira no município, a Prefeitura de Itabirito, por meio do Centro de Educação Ambiental (CEA) da Secretaria de Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável, concluiu nesta segunda-feira, dia 11 de abril, o Projeto Água e Óleo Não se Misturam, que fez parte da Semana da Água 2011. A ação consistiu na coleta do óleo vegetal usado, envolvendo a rede de ensino da cidade em uma competição para qual instituição conseguiria arrecadar mais material. “A parceria das escolas foi fundamental, pois as crianças e adolescentes se tornam multiplicadores da importância de não jogar óleo vegetal nos cursos d’água”, ressalta Aparecida Cunha, chefe da Divisão de Educação Ambiental. O projeto propôs uma disputa entre as escolas municipais Ana Amélia Queiroz, Laura Queiroz, Guilherme Hallais França, Manoel Salvador de Oliveira e o Centro Educacional Municipal de Itabirito, incentivando os alunos a recolher o óleo usado em casa e descartá-lo em um ponto de coleta instalado na própria escola. Durante a execução da atividade, o tema foi amplamente discutido e, no final de março, todo o óleo coletado foi contabilizado, totalizando mais de 350 litros do material. A Escola Municipal Ana Amélia Queiroz foi a instituição que recolheu o maior

volume de óleo, 151 litros, e foi premiada com um kit de limpeza pelo bom desempenho. “Toda campanha é válida, ainda mais quando se trata do meio ambiente. Fiquei satisfeita de ver que, não só os alunos, mas toda a comunidade se envolveu no projeto”, ressaltou Antoniete Maria Senro Rodrigues, diretora da escola vencedora. (PROJETO...,2012)

Ainda que projetos desta natureza possam ter o alcance de mobilização social e talvez até desenvolver uma determinada preocupação com o descarte de resíduos, cabe considerarmos alguns aspectos de propostas como estas.

Entre os questionamentos possíveis é importante se refletir sobre em que medida estas ações não reforçam e conservam a lógica de apropriação do ambiente nos termos que levam à sua degradação. Isso porque, ao situar a discussão da questão na busca de um novo destino dado ao que se descarta, seja o óleo ou qualquer outro produto, tal concepção de educação ambiental não aponta para questionamentos que alcancem a ampliação da produção que cada vez se orienta mais pela reprodução da riqueza e não do atendimento das necessidades sociais.

Ao contrário, o que materializa contemporaneamente é o que apontou Lefebvre (1991), que as próprias necessidades e desejos são cada vez mais reproduzidos para viabilizarem os novos ciclos produtivos, processo que tem na programação da obsolescência dos produtos um importante agente de renovação da produção. Nesse sentido, não se trata apenas das embalagens que são descartadas, mas também da aceleração da obsolescência dos produtos, que são substituídos em tempo cada vez menor.

Sob a expressão fenomênica de uma sociedade de consumo, o que se tem é uma sociedade de exacerbação da produção, de onde deriva a degradação ambiental, suposta ou superficialmente questiona na educação ambiental. De fato, muito das necessidades sociais que, para ser viabilizada, necessitam renovar o consumo e o consumismo dos mesmos sujeitos, o que é conseguido pela “superação” do produto anterior por outro mais completo ou mais moderno, constantemente produzido. Processo que, ao fim e ao cabo, explicita os limites das ações individuais, na medida em que fica claro que, afinal, se trata de um fundamento da reprodução social.

Outro aspecto que se destaca em ações como as citadas anteriormente é o que se refere ao papel do trabalho envolvido em projetos de educação ambiental que adotam ações de coleta de materiais. No âmbito das escolas ou em que projetos como esses são propostos, o recolhimento dos materiais estipulados fica sob a responsabilidade dos alunos membros das equipes e de voluntários que conseguirem arregimentar para a equipe. Realizado como

voluntário, o trabalho envolvido na coleta não aparece como trabalho, mas como uma ação que favorece a preservação do ambiente.

Ao reduzir a questão a estes termos, a educação ambiental que, como educação, deveria ter também um caráter de formação sociopolítica, cumpre o papel de apresentar apenas atividades como estas como apolíticas, mas em geral todo o escopo que compõe a degradação ambiental. O que, no limite, revela como em um intrincado processo de busca de controle sobre os termos de sua própria reprodução foi possível à reprodução ampliada do capital internalizar um dos processos que mais a ameaçou no século XX, a crise ecológica, por meio da educação que cumpriu o papel de padronizar os termos da educação ambiental.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para a educação ambiental apartada da crítica da ecologia política fica bastante claro que é somente como “responsável” que o indivíduo é considerado por esta educação ambiental que tem se feito amplamente conservadora. Fora desta condição, é como se o mesmo estivesse apartado do ambiente ou como se não fizesse parte dele. E, principalmente, como se não estivesse ao seu alcance ou não devesse compor seu interesse o componente político que, afinal, está na base dos questionamentos ambientais de cujo âmbito emergiu a educação ambiental.

É neste sentido conservador e, no limite, embotador, que se é possível falar de ações de preservação ou luta contra a degradação ambiental sem, no entanto, colocar em pauta as questões que as fundamentam. Assim, para uma educação efetivamente emancipatória o que precisa ser superada é a concepção fragmentada e apolítica, pois é esta fragmentação que possibilita que se subordine (e se degrade) não só a natureza, transformada em “recurso natural”, mas também o homem, também degradado em sua humanidade que (também) é natural.

Assim, o que se coloca como questão para os educadores se o que se exige é uma educação ambiental que forme uma consciência ambiental ou se, de fato, o que se coloca é a necessidade de se refletir sobre o próprio sentido da relação homem-natureza, para que, afinal, se tenha a formação de uma consciência libertadora e não embotadora, tal como em grande medida tem (de)formado em nome de uma suposta educação.

POLITICAL ECOLOGY, ENVIRONMENTAL EDUCATION AND FORMATION OF A PARTICULAR CONSCIENCE OF THE ENVIRONMENTAL QUESTION

ABSTRACT

The insertion of the discussion about the environment on the National Curriculum Parameters (PCN) as a transversal theme and environmental education as a privileged form of discussion on the environmental question had as one of its motivators environment conferences held during the twentieth century, especially the Tbilisi Intergovernmental Conference, which took place in 1977 in the former Soviet Union. These conferences were derived from two different processes that, although interconnected, had divergent and even antagonistic in relation to what is configured especially in the post-War as environmental degradation. But gradually being overcome was the antagonism between what once had emerged as a strong challenge to the terms of the expanded reproduction of wealth and the conditions favorable to this play so these questions about environmental degradation substantiated in a new circuit accumulation of the wealth. It was in this context that environmental concern has emerged and been instrumentalized as knowledge transverse institutionalized in the form of environmental education, which in turn brings rooted in the contradiction inherent to the context from which it emerged. However, this process also was not on the sidelines of a reflection Policy that by internalizing this discussion and reflect on their contradictions, situating it in the more general process of social reproduction and more space, raises questions the very foundation for environmental education . It is from the way this process is outlined and materialized in proposed here reflect the light of the critique of political ecology, which aims to analyze how a certain conscience of the the environmental question influence the environmental awareness in Brazil and how this process had environmental education important tool for their formation.

Keywords: Political, environmental education, environmental degradation, environmental consciousness.

REFERÊNCIAS

BIGNOTO, N. *et. al.* **Ecologia e Economia**. Belo Horizonte, 1982.

BIHR, A.. **Da grande noite à alternativa: o movimento operário europeu em crise**. São Paulo: Boitempo editorial, 1998.

BRÜGGER, P. **Educação ou adestramento ambiental?** 2ª ed. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 1999.

GONÇALVES, C. W. P. **Os (des)caminhos do meio ambiente**. 11ª ed. São Paulo: Contexto, 2004.

GUERRA, Cláudio B.; BARBOSA, Francisco A. R.; BRAGA, GUIMARÃES, Tânia M.; João Bosco; STEHMANN, João Renato; BRANDÃO, Maria das Graças L. **Agentes locais e educação ambiental**. Disponível em: http://www.cedeplar.ufmg.br/pesquisas/padctII/livro/CAP_11.pdf. Acessado em 03 de novembro de 2012.

PROJETO de educação ambiental mobiliza estudantes de itabirito, 12/04/ 2011. Disponível em: http://www.agitomais.com.br/?pg=13&id_busca=3398. Acessado em 01 de maio de 2012.

HARVEY, D. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 1993.

_____. **A produção capitalista do espaço**. São Paulo: Anna Blume, 2006.

HOBSBAWN, E. **A era dos extremos: o breve século XX. 1941-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

LEFEBVRE, H. **Vida cotidiana e mundo moderno**. São Paulo: Ática, 1991.

_____. **Espaço e Política**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

PORTO-GONÇALVES, C. W. **A globalização da natureza e a natureza da globalização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

Artigo recebido para avaliação em 06/11/2012 e aceito para publicação em 26/06/2013.