

Ética, educação ambiental e mudança social rumo ao ecomunitarismo

Sirio Lopez Velasco*

Resumo

A atividade "política" é maior que a política partidária, haja vista que a *polis* na Grécia clássica é a cidade-estado organizada e governada pelo conjunto dos "cidadãos". Hoje isso fica mais claro através das ações do que poderíamos chamar de "nova política", que tem nas ONGs protagonistas destacados e nas ações de conjuntos quase-espontâneos e semi-organizados de cidadãos, atores cada vez mais freqüentes. Ora, essas ações precisam de uma orientação que lhes permita estabelecer um rumo firme e coerente. Neste trabalho propomos a ética argumentativa da libertação e a educação ambiental problematizadora como sendo os alicerces sobre os quais esse rumo fica claramente estabelecido, fixando o ecomunitarismo como alvo-guia utópico indispensável para quem tem horizontes pós-capitalistas.

Palavras-chave: Educação Ambiental problematizadora, ética argumentativa, ecomunitarismo, nova política.

Resumen

La actividad "política" es más amplia que la política partidaria, teniendo en cuenta que la *polis* griega es la ciudad-estado organizada y gobernada por el conjunto de los ciudadanos. Hoy ello queda más claro a través de las acciones que podríamos caracterizar como "nueva política", que tiene en las ONGs y en los conjuntos cuasi-espontáneos de ciudadanos semi-organizados, protagonistas destacados. Ahora bien, esas acciones necesitan una orientación que les permita definir un rumbo firme y coherente. En este trabajo proponemos a la ética argumentativa y a la educación ambiental problematizadora como los pilares sobre los cuales ese rumbo queda claramente establecido, apuntando hacia el ecomunitarismo, horizonte utópico indispensable para todos aquellos que tienen miras poscapitalistas.

Palabras-clave: Educación ambiental problematizadora, ética argumentativa, ecomunitarismo, nueva política.

1 – INTRODUÇÃO

* Professor do Dep. de Educação e Ciências do Comportamento e do Programa de Mestrado em Educação Ambiental – FURG; Doutor em Filosofia – Universidade de Louvain (Bélgica); e-mail: decsirio@super.furg.br

A atividade “política” é maior que a política partidária, haja vista que a *polis* na Grécia clássica é a cidade-estado organizada e governada pelo conjunto dos “cidadãos”. Hoje isso fica mais claro através das ações do que poderíamos chamar de “nova política”, que tem nas ONGs protagonistas destacados e nas ações de conjuntos semi-organizados de cidadãos atores cada vez mais freqüentes. Nessa última categoria, vale lembrar os milhões de cidadãos que saíram às ruas da Espanha para se opor ao envio de tropas ao Iraque, que foram os mesmos que impuseram a inesperada derrota ao Partido Popular do até então governante, José Maria Aznar, quando, após os atentados de 11 de março de 2004 em Madri, julgaram com lucidez, apesar da profunda dor do momento, que o envio de tropas determinado por Aznar contra a vontade de 90% dos espanhóis tinha sido a causa primeira do massacre. De forma semelhante, centenas de milhares de italianos, entendendo que Berlusconi, além de controlar o poder executivo (na sua condição de Primeiro-Ministro), o legislativo (graças à sua base partidária de sustentação), a TV (por ser dono das maiores redes privadas e controlar também a partir do governo a emissora estatal, a RAI), estava caminhando a passos largos para neutralizar também o judiciário (através da lei que tinha conseguido aprovar em primeira instância, segundo a qual o Primeiro-Ministro em exercício não poderia ser objeto de ações judiciais durante o seu mandato), protagonizaram várias vezes as ações que lhes deram o nome de “girotondi” (o que corresponde no Brasil àqueles que dão “abraços” simbólicos a determinados prédios ou lugares). Por sua vez Marcelo Expósito (2003) recentemente fez uma síntese das ações de protesto que fazem parte do arsenal dessa “nova política”, que esse autor classifica como “desobediência social”. Falando sobre a “ocupação do espaço público pela resistência global” e focalizando a “diversidade do antagonismo e a proliferação dos sujeitos políticos”, lembra ele a passeata de Praga de 26 de setembro de 2000, na qual umas quinze mil pessoas se juntaram para protestar contra o encontro anual do FMI e do Banco Mundial, em três alegres cortejos identificados por cores (o azul, o rosa e o amarelo), para logo “abraçar” o local do evento (apesar da advertência da polícia de que o protesto era ilegal), o que provocou o encerramento antecipado do mesmo;

tal forma de ação inspirava-se no "carnaval" que em 18 de junho de 1999 tinha tomado conta (sob a luz das cores vermelha, verde, preta e dourada) da City (o centro financeiro de Londres) na primeira grande jornada de Ação Global contra o Capital. Em abril de 2001, um grupo de pessoas entra no "Metropoli", grande shopping center de Milão, na hora der maior afluência, para lá irradiar a todo o volume música e palavras de ordem, chamando a atenção dos jovens empregados para as condições precárias do seu trabalho; quando a polícia interveio para desalojá-los, os manifestantes chamaram a atenção para a contradição que significa o manifesto uso privado de um espaço que se diz público, salientaram que "vieram trazer o seu centro social para o centro comercial" e instalaram-se no telhado, chamando a atenção de todos os freqüentadores do local e da mídia, que nessa altura já se fazia presente no lugar. Ação parecida ocorreu em Barcelona em julho de 2002, quando manifestantes realizaram na zona comercial do Portal del Angel, em frente a uma conhecida loja de roupas juvenis, um estranho troca-troca de roupas caras de uma estante para outra, armados tão somente com enormes colheres e garfos de madeira, questionando a freguesia sobre o consumismo que se acompanha da fome de muitos.

Ora, tanto as ações dos "girotondi" quanto aquelas descritas por Expósito são de curta duração e intermitentes, e também, se são ricas no seu conteúdo de protesto, são igualmente fracas na sua dimensão propositiva. Uma e outra deficiência não fazem parte da Educação Ambiental cidadã que proponho em perspectiva ecomunitarista, que se apresenta como uma modalidade política permanente de crítica e de mudança social.

2 – EDUCAÇÃO

Entendo o termo "educação" como sinônimo de "conscientização", assim como Paulo Freire define este último termo, ou seja, como combinação, em situação de alimentação recíproca, de:

- (a) desvelamento crítico da realidade;
- (b) ação transformadora sobre ela (no sentido da

construção de uma comunidade humana sem opressores nem oprimidos ("Algumas notas sobre conscientização", in Freire, 1982). Hoje, e à luz da EA, em vez dessa "comunidade humana" falamos em "ordem socioambiental sustentável nas relações inter-humanas e entre os seres humanos e o restante da natureza").

É bom lembrar outro princípio de Freire, que afirma que ninguém educa ninguém e ninguém se educa sozinho: os homens se educam reciprocamente em comunhão, mediatizados pelo mundo (Freire, 1970, Cap. 2).

Assim, educar-se é conscientizar-se em diálogo com os outros no contexto de uma ação transformadora sobre a realidade eco-social rumo a uma ordem socioambiental sustentável que eu chamo de "ecomunitarismo" (ver no que se segue).

Note-se, porém, que ainda é preciso se fundamentar a postura ética, segundo a qual: (a) devemos dialogar com os outros; (b) é bom fazê-lo no contexto da ação teórico-prática de desvelamento crítico e transformação libertadora da realidade; (c) devemos buscar uma ordem socioambiental sustentável. Tal fundamentação, como se verá, apóia-se na ética argumentativa da libertação.

Por sua vez, defino "libertação" como o processo histórico de construção da liberdade de decisão consensual a propósito de nossas vidas através da discussão e da luta contra as instâncias de dominação intersubjetiva e de auto-repressão alienada. Desse processo faz parte o estabelecimento de relações produtivas e estéticas de caráter preservador-regenerador entre os seres humanos e o restante da natureza.

Com esta base, entendo por "educação" a ação transcorrida com base numa pedagogia problematizadora, ou pedagogia da libertação, que se caracteriza, entre outros, pelos seguintes traços:

a) coloca os instrumentos da cultura erudita a serviço da conscientização/mobilização dos oprimidos em luta para superar o capitalismo e alcançar uma ordem socioambiental sustentável constituída por indivíduos livremente associados e multilateralmente desenvolvidos e respeitosos da natureza não-humana;

b) toma como ponto articulador da ação pedagógica as questões ligadas à vida diária e à luta dos oprimidos em todos os níveis da realidade;

c) estabelece vínculos de mútuo enriquecimento entre a cultura “erudita” e a chamada cultura “popular” (aquela que, à margem da educação formal, os oprimidos constroem no dia-a-dia das suas vidas e das suas lutas);

d) supera a contradição educador-educando, propiciando a construção dialógica do conhecimento vivo (ligado ao dia-a-dia e cimentado na pesquisa e na reflexão), numa dinâmica em que ambos são educandos-educadores, porque são investigadores críticos, isto é, sujeitos desveladores da realidade social e engajados na sua transformação socioambiental libertadora;

e) combate, pela crítica e a auto-reflexão, o fatalismo e o assistencialismo, e aposta na capacidade de luta dos e com os oprimidos para melhorar as nossas vidas e para, em última instância, superarmos o capitalismo;

f) defende (e busca aplicar no dia-a-dia) a tomada democrática das decisões e visa à superação da disciplina verticalmente imposta pela autodisciplina consensualmente estabelecida e avaliada.

3 – EDUCAÇÃO AMBIENTAL (EA)

A EA é a educação problematizadora embasada na ética argumentativa da libertação (que incorpora o pensamento sistêmico) e orientada rumo ao ecomunitarismo.

A realidade precisa ser “desvelada” pela educação problematizadora, porque, na sua apreensão ingênua, ou seja, acrítica e alienada, ficam ocultos os mecanismos sociais de dominação-repressão-destruição que articulam seu coração mesmo. Daí que as “consciências imersas” nessa visão das aparências devem “emergir” no processo de descoberta dos mecanismos encobertos. Mas essa emergência não será nem satisfatória nem possível se o processo de compreensão intelectual não se acompanhar da ação transformadora que aponta à superação daqueles mecanismos sobre os quais se assenta a dicotomia entre opressores e oprimidos e a devastação

da natureza circundante, e cuja superação permite à própria superação daquela dicotomia e a reversão da mencionada devastação.

Isto faz da EA uma tarefa comunitário-histórica e individual sem fim, na qual o conhecimento alimenta o agir antidominador e antidevastador, e este, por sua vez, traz mais elementos ao conhecimento crítico da opressão e da devastação.

Cada ser humano está chamado a ser um educador ambiental. Em especial, mas sem perder a condição de educandos na relação dialógica que deles se espera, esse papel é exigido dos pais, dos integrantes das organizações ambientalistas, dos professores de todos os níveis, dos jornalistas e comunicadores em geral, dos sindicalistas e ativistas sociais e políticos, das lideranças comunitárias, e, quando despertarem para tal, das lideranças religiosas e dos administradores.

4 – ÉTICA ARGUMENTATIVA DA LIBERTAÇÃO

Faço a seguir uma brevíssima resenha dos fundamentos lógico-lingüísticos da minha ética (ver os detalhes em Lopez Velasco, 2003a).

A ética argumentativa (a) parte de Austin (1962), mas (b) recuperando o instrumental da lógica formal e fazendo uso, em especial, do operador que chamo de "condicional" (e não de subcondicional), (c) tenta mostrar que é possível se deduzir por via estritamente argumentativa da própria gramática da pergunta que instaura o universo da ética (a saber, "Que devo fazer?"), normas (agora entendidas como quase-raciocínios causais, QRC) de validade subjetiva universal. Sustento que as obrigações morais e éticas se constituem somente através da linguagem mediante as respostas para a pergunta "Que devo fazer?". Mas a obrigação moral e a obrigação ética têm distinta forma lingüística. As normas da Moral são imperativos simples. (Exemplos: "Devo respeitar os idosos", ou, todavia, no caso dos esquimós, "Devo deixar morrer os idosos"). Já as normas da Ética são Quase-Raciocínios Causais (QRC) compostos por:

a) um obrigativo do tipo "Devo x", onde "x" é um sintagma iniciado por um verbo (diferente de "dever") no infinitivo;

b) o operador não-veritativo "porque", e

c) um enunciado E (o qual pode ser simples ou complexo, segundo a análise da lógica clássica).

[No dito QRC o sintagma que segue o verbo “dever” também faz parte do enunciado E].

Desta maneira devém real, mas num contexto argumentativo que não é refém da “falácia descritiva” e que prescinde de qualquer apelo ao “sentimento”, aquela possibilidade aventada por Russell de que “a ética contenha proposições que podem ser falsas ou verdadeiras, e não apenas optativas ou imperativas...” (Russell, 1946, Cap. IX). A gramática dos QRC é a seguinte: se creio na verdade do enunciado E, estou comprometido com o obrigativo; se o enunciado E resulta falso, então a obrigação é derrubada por via argumentativa. Por exemplo, o seguinte QRC é candidato a ser uma norma ética: “Devo respeitar os idosos, porque o respeito aos idosos faz a sociedade mais cooperativa, e eu quero fazer a sociedade mais cooperativa”.

Logo a seguir, uso o operador lógico que chamo de “condicional” (e não de subcondicional); esse operador (representado por “*”) constrói enunciados do tipo “p * q”, que interpreto na linguagem natural como “p é condição de q”.

Com esse instrumental lógico, estou preparado para deduzir, a partir da gramática da pergunta “Que devo fazer?”, que é a que instaura a Ética (e a Moral) na e pela linguagem, as normas éticas capazes de reivindicar validade intersubjetiva universal (pelo menos dentro da cultura chamada “ocidental”) por via estritamente argumentativa. [O único pressuposto consiste em postular que desejamos produzir instâncias felizes (no sentido de J. L. Austin, 1962) do ato de fala “Que devo fazer?”].

*** As normas da ética**

A PROTONORMA DA ÉTICA. A protonorma da Ética reza: “Devo fazer o que é condição da pergunta ‘Que devo fazer?’, porque eu faço o que é condição da pergunta ‘Que devo fazer’ é condição de eu pratico uma execução feliz da pergunta ‘Que devo fazer?’”.

A PRIMEIRA NORMA ÉTICA. A primeira norma da ética reza: “Devo garantir minha liberdade de decisão, porque Eu garanto minha liberdade de decisão é condição de Eu faço a pergunta

'Que devo fazer?' (numa realização feliz)".

Esta norma é o fundamento ético de toda crítica a qualquer instância da falta de liberdade de decisão, particularmente quando essa falta resulta de relações alienadas com os outros e comigo próprio. Nota-se que, haja vista a condição humana (que é uma condição social), podemos dizer que talvez nunca uma instância da pergunta "Que devo fazer?" será plenamente "feliz", mas, ao mesmo tempo, devemos constatar que essa pergunta é o "lugar" da instauração-reafirmação da nossa liberdade de decisão e da luta por consegui-la.

A SEGUNDA NORMA DA ÉTICA. Agora a questão é a seguinte: "É ilimitada a liberdade individual de decisão estabelecida pela primeira norma da ética?". Minha resposta é negativa. A segunda norma da ética estipula: "Devo buscar consensualmente uma resposta para cada instância da pergunta 'Que devo fazer?', porque Eu busco consensualmente uma resposta para cada instância da pergunta 'Que devo fazer?' é condição de a pergunta 'Que devo fazer?' é feliz".

Esta norma traça os limites da liberdade individual de decisão estabelecida pela primeira norma, exigindo uma construção e vivência consensual da liberdade.

A TERCEIRA NORMA ÉTICA. Quais são as condições de existência da pergunta "Que devo fazer?" (conforme as regras "A" propostas por Austin). Do aprofundamento nessa pergunta chego à terceira norma, que estabelece: "Devo preservar uma natureza saudável do ponto de vista produtivo porque eu preservo uma natureza saudável do ponto de vista produtivo é condição de eu faço a pergunta 'Que devo fazer?' (numa realização feliz)". Quero de imediato advertir que talvez essa norma não seja a última palavra da ética em matéria ecológica e de educação ambiental, dado o caráter utilitarista da visão da natureza ali compreendida. Mas creio que ela é uma base mínima aos efeitos do dispor de um fundamento argumentativo para a importante tarefa que é a preservação-regeneração da natureza, atividade que faz parte da luta por uma ordem socioambiental ecomunitarista. Chamo de "Ecomunitarismo" a ordem socioambiental utópica pós-capitalista (talvez nunca alcançável, mas indispensável horizonte guia da ação) capaz de

se articular com base nas três normas da ética e de manter-se pela postura de seres humanos em atitude de libertação.

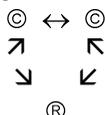
5 – EPISTEMOLOGIA DA EA

Entendendo por “epistemologia” a “teoria do conhecimento”, passamos a nos ocupar da epistemologia da EA conforme a temos definido anteriormente.

Antes de Karl-Otto Apel, redescobrimo intuições de Charles Peirce, ter situado a comunidade de comunicação como o âmbito de onde nasce e se renova a ciência, Paulo Freire havia dado a chave da epistemologia da pedagogia da libertação com a assertiva já citada: “...ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (Freire 1970, Cap. II; 1983, p. 79).

Esta fórmula vem romper com o solipsismo epistemológico que, desde Descartes, deixou profundas raízes na filosofia ocidental, ao propor a alternativa da construção dialogal do conhecimento como uma utopia possível à luz da luta pela superação da dicotomia opressores-oprimidos.

Graficamente e reinterpretando a proposta freireana como uma visão sistêmica qualitativa e histórica da interação entre seres humanos e entre eles e a natureza não-humana, podemos representar a situação da seguinte maneira:



onde © representa cada um dos sujeitos na interação dialogal que faz parte do processo de conscientização e ® representa o referente, ou seja, o objeto a propósito do qual os primeiros estão construindo o conhecimento. Note-se que dito referente não se limita à classe dos objetos físicos, e pode ser também, por exemplo, enquanto “objeto” de conhecimento, o universo e o tipo das relações que unem-desunem os sujeitos em questão.

Esse conhecimento a propósito do referente não será outra coisa senão a série dos consensos (segunda norma da ética) aos

quais os sujeitos dialogantes podem chegar, sobre a base do exercício da liberdade individual de convicção e postura (primeira norma da ética) que se enriquece com o desvelamento crítico progressivo do referente (e quando se diz “progressivo” não se entenda tal característica como sendo sinônimo de uma acumulação somatória não-contraditória, mas como processo submetido a crises de renovação, inclusive dos fundamentos, como as descritas por Thomas Kuhn em *The structure of scientific revolutions*).

Assim, Freire situou a construção do conhecimento no interior da práxis, que ele definiu como “a reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (Freire, 1970, Cap. I; 1983, p. 40). Portanto, como a relação ao referente não é somente teórica, mas também prático-transformadora, teremos como resultado que não só as opiniões dos sujeitos a respeito do referente se transformam, como também muda o próprio referente.

E a mudança do referente não deixará de influenciar os próprios sujeitos cognoscentes e seus sucessores, no interior de uma interação de tipo “sistêmica”, mas histórica. Por isso, a seta dupla que parte tanto dos sujeitos para o referente como do referente para os sujeitos.

6 – EPISTEMOLOGIA DA EA PROBLEMATIZADORA E EDUCAÇÃO FORMAL

Assentadas as bases da pedagogia da EA conforme a educação problematizadora proposta por Paulo Freire (cuja preocupação com as questões ecológicas/ambientais foi brilhantemente explanada por Balduino Andreola, 2003), considero que, no que diz respeito à educação formal, várias considerações merecem ser feitas.

A primeira é que, mais especialmente no primeiro e segundo graus, seria ingênuo considerar que professor e alunos estão em condições de “igualdade sem mais”. O usual é que o professor, por sê-lo, tenha mais conhecimentos (científicos e de vida) que o aluno. A autoridade que lhe confere a educação formal se baseia nessa sua usual superioridade em matéria de conhecimentos científicos, e ela espera que, através da ação docente, possa passar aos alunos o patrimônio acumulado pela

cultura da qual é detentor o professor.

Por outro lado, o professor que quer assumir uma postura fundada na pedagogia da libertação rara vez encontra alunos que compartilhem sua opção ecomunitarista; se a maioria o fizesse, estaríamos mais perto do ecomunitarismo do que realmente estamos.

Estas duas circunstâncias colocam uma questão que Rodolfo Kusch interpretou como um sério problema existente na perspectiva de Freire, e que podemos resumir assim: com que direito o “conscientizador” se propõe exercer sua tarefa?

Kusch argumentava contra Freire que o povo supostamente submerso no modo de vida da consciência ingênua e fatalista de fato tem outra consciência, articulada em torno à categoria de Estar, diferente da do modo ocidental que privilegia o Ser.

Assim, a suposta Conscientização viria a significar uma violação do solo autóctone do pensar-agir propriamente latino-americano resumido na postura seminal e mandálica indígena, sendo que a verdadeira “libertação” haveria de entender-se como sendo uma conversão a tal modo de viver (conforme Kusch, 1975 e 1978, entre outros).

Não é o caso de repetir aqui o que me afasta de Kusch, como o fato de que, sendo tão latino-americano quanto ele, mas não sendo índio, não vejo como eu poderia renunciar à lógica que articula minha linguagem-pensamento para “me converter” ao modo seminal-mandálico de viver, no qual a própria categoria de “libertação” parece não existir nos parâmetros com que a defino (conforme nossa definição no início deste trabalho).

O que agora me interessa é simplesmente fazer notar que, à mencionada pergunta, o professor pode responder: “com o direito que me conferem as três normas da ética”. E essas palavras são legítimas desde o momento em que poderá reelucidar com seus alunos a análise da gramática profunda da pergunta “O que devo/devemos fazer?”, cuja execução feliz todos os presentes desejam, para concluir no redescobrimiento das três normas éticas que ali fincam suas raízes.

Agora, não é menos claro que, à luz dessas mesmas normas, em especial das duas primeiras, o professor nunca poderá tentar impor a postura ecomunitarista que professa; tentar fazê-lo seria violar as normas éticas nas quais diz basear sua

práxis. Só poderá desafiar os alunos a conhecer e discutir os fundamentos e conseqüências de tal postura, e como máximo, a assumi-la ex-hipótese para o desenvolvimento dos trabalhos escolares ou acadêmicos.

A palavra final no que se refere à vivência a adotar pelo aluno, como se deduz da primeira norma da ética, o professor deverá deixar inteiramente em mãos do interessado.

Mas, enquanto guardião de parte do saber acumulado pela cultura, o professor nunca poderá confundir tal liberdade concedida ao aluno com o *laissez-faire* em matéria de conhecimentos e ignorância. Com ou sem postura ecomunitarista, o aluno só poderá contribuir para a cultura da qual faz parte (e inclusive a educação mais "reprodutivista" espera que pelo menos parte dos atuais educandos possam no futuro enriquecer a cultura com essa quota de inventividade) se for capaz de dominar os fundamentos do acervo que constitui sua tradição, em pelo menos uma área (Física, Artes, Medicina, Pedagogia, etc.).

No que diz respeito ao critério para discutir opiniões dos e com os alunos, creio que o educador pode guiar-se pelas três normas éticas (embutidas na "gramática da linguagem-modo de vida" compartilhada pelo educador e os educandos) e pelas regras da lógica (formal e dialética) e do pensamento sistêmico, elucidadas com os alunos.

Na educação formal, a minha proposta sugere que todos os conteúdos sejam trabalhados conforme as seguintes cinco idéias diretoras:

1. Vincular os conteúdos a problemas socioambientais da vida dos alunos e dos brasileiros nas áreas de: alimentação, saúde, moradia, trabalho e/ou ecologia-meio ambiente, reservando espaços para discutir essas questões sem medo de se afastar do "conteúdo específico" (pois sem essa vinculação os conteúdos caem no vazio e são rapidamente esquecidos);

2. Promover a pesquisa coletiva e individual, devendo o professor exercer o papel de "auxiliar de planejamento, observação, elaboração de hipóteses, teste das mesmas e elaboração de resultados", numa atividade que visa à "redescoberta"- "reconstrução" dos conhecimentos mediante a reflexão dialogada (pois sem essa redescoberta não há

construção da capacidade de conhecer e de conhecimento, e sim, no máximo, simples *decoreba*);

3. Sair para trabalhos de campo e/ou criar espaços, mesmo que modestos, na própria escola, voltados para atividades de pesquisa descritiva ou experimental (pois sem a pesquisa contextualizada não há nem ciência nem cidadania);

4. Dialogar na escola e/ou *in loco* com conhecedores do tema em estudo, visando à integração (convenientemente crítica) entre os conhecimentos “técnicos”, o saber popular e as condições e implicações socioambientais desses saberes;

5. A partir do trabalho coletivo e das sistematizações elaboradas com a ajuda do professor e de conhecedores, promover ações voltadas para a informação e a busca de soluções para problemas socioambientais existentes na escola, no bairro desta, no bairro de residência dos alunos e/ou na comunidade onde está inserida a ação educativa (pois sem ação transformadora não há conscientização, e, no máximo, se chegaria a uma lúcida contemplação passiva da realidade, inoperante e derrotista).

7 – A EA PROBLEMATIZADORA E A POLÍTICA NACIONAL DE EA NO BRASIL (Lei Nº 9795 de 27/04/1999)

Todos sabemos que o Brasil é considerado um país no qual certas leis “pegam” e outras não; isto é suficiente para que tenhamos clareza de que no domínio da EA, como em qualquer outro, a lei não é garantia de nenhuma mudança efetiva na ordem das coisas. Mas, ao mesmo tempo, é necessário frisar que a lei é um quadro que pode facilitar e reforçar iniciativas e ações de mudança efetiva. É nesse sentido que consideramos que a atual lei que “dispõe sobre a educação ambiental institui a Política Nacional de Educação Ambiental” (PNEA) “e dá outras providências”, independentemente das suas limitações, deve ser apreciada como um instrumento útil ao desenvolvimento das atividades de educação ambiental presentes e futuras. Cabe aos agentes destas ações a dupla tarefa simultânea de zelar pelo cumprimento da atual lei e propiciar as alterações que venham a suprir carências da mesma.

No que segue, destacaremos brevemente alguns tópicos

da lei que são particularmente importantes com vistas à prática da EA cidadã.

Caracterização de alguns conceitos-chave na EA

Temos definido a EA cidadã a partir da concepção freireana da educação e do horizonte utópico do Ecomunitarismo, rumo ao qual entendemos que a humanidade deve orientar a sua caminhada na História.

Lembremos que, para Paulo Freire, educar-se é conscientizar-se, e que “conscientização” significa desvelamento crítico das instâncias de dominação existentes na realidade, e transformação dessa mesma realidade rumo a uma sociedade sem opressores nem oprimidos.

Se ampliarmos a perspectiva em abordagem socioambiental, então poderemos estender o desvelamento crítico ao conjunto das instâncias de dominação e devastação, e a ordem socioambiental visada será aquela na qual os seres humanos (a partir da ética argumentativa da libertação) se reconciliem fraternalmente entre si e também com o restante da natureza, mediante a prática de um intercâmbio que permita a preservação ou a permanente regeneração da natureza não-humana.

A reconciliação fraternal entre os seres humanos significa a constituição histórico-real do gênero humano, que deixa assim de ser uma simples figura lógico-lingüística, para designar uma única família composta de diversidades, cujos membros cooperam entre si com vistas à plena realização de cada um; isso significa que cada ser humano deve receber do esforço conjunto da família humana tudo aquilo que supra as suas necessidades; o limite dessas necessidades é marcado pelo acordo consensual entre os seres humanos e pela exigência de um intercâmbio produtivo sustentável com o restante da natureza. Este último é sinônimo de uma economia preferencialmente baseada em recursos renováveis à escala humana (como no plano energético o são as fontes solar e eólica), capaz de zelar pela permanente redução, reutilização e reciclagem dos resíduos (os “três R”) até os limites últimos da tecnologia e da física; além da prática dos “três R”, é bom frisar que os resíduos, já reduzidos em quantidade, terão que

ter ao máximo caráter biodegradável e/ou passar pelos processos de tratamento capazes de eliminar ou pelo menos minimizar os seus efeitos poluentes.

Neste contexto, a educação ambiental consiste num mútuo conscientizar-se, feito de reflexão e ação, visando à construção dessa ordem socioambiental sustentável de reconciliação planetária.

Meio ambiente

A concepção de EA cidadã que defendemos pressupõe que não é correto reduzirmos o “meio ambiente” ao conjunto das entidades não-humanas (como às vezes acontece quando crianças, ou inclusive adultos, convidados a desenhar uma figura do “meio ambiente”, omitem os seres humanos no seu desenho).

É com satisfação que registamos o fato de que, apesar de algumas vacilações, a lei da PNEA filia-se a esta visão não-reducionista.

Com efeito, diz a lei que é princípio básico da EA “a concepção do meio ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural, o socioeconômico e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade”; e isso em escala local, regional, nacional e global (Art. 4).

Para que se perceba o alcance prático dessa visão abrangente de “meio ambiente”, é bom o aplicarmos ao caso dos danos causados pelo navio “Bahamas” (que derramou aproximadamente oito mil toneladas de uma mistura de ácido sulfúrico no canal de acesso do porto do Rio Grande-RS em incidente que iniciou em 31 de agosto de 1998; o navio só foi removido do porto vários meses depois). Se ficássemos com a visão reducionista de “meio ambiente”, poderíamos concluir que, se a descarga da mistura ácida do “Bahamas” não acarretou a morte de (quantidades consideráveis de) organismos vegetais ou animais, então os responsáveis pelo incidente não foram responsáveis por “dano ambiental”. Mas, se considerarmos que o “meio ambiente” envolve de maneira indissolúvel os fatores socioculturais (incluindo os econômicos e os psicológicos), além dos físico-não-humanos situados num certo espaço-tempo, e constatarmos que durante quase um ano toda uma comunidade

de pescadores e comerciantes de frutos do mar foram prejudicados na sua vida em decorrência do incidente do “Bahamas”, chegaremos à conclusão de que houve sim importante dano ambiental no referido caso.

É muito provável que a caracterização de “dano ambiental”, e portanto de “meio ambiente”, seja um dos pontos cruciais da polêmica legal que até hoje faz parte das ações que pedem ressarcimento dos pescadores artesanais prejudicados no episódio “Bahamas”.

Caráter mais-que-disciplinar da Educação Ambiental

Apesar de a lei ser dubitativa quanto aos termos, é bom que fique claro no texto que a EA é uma tarefa mais-que-disciplinar. Esta abordagem leva-nos para o domínio da multi, da inter e da transdisciplinaridade (termos que aparecem num ou noutro trecho da lei). A lei consegue dar uma produtiva idéia geral da pretensão mais-que-disciplinar em EA, quando, no seu Art. 10, estipula que “A educação ambiental será desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades do ensino formal”. Note-se que podemos entender que a “transdisciplinaridade” em EA pode ser entendida também, num entendimento modesto desse conceito, como o fato de a EA ter que permear-ligar, como grande “tema transversal”, todos os espaços educacionais (na educação formal, todos os conteúdos); para visualizar com clareza o que quero dizer com isto, serve a analogia da (nefasta) estrada “transamazônica”, assim chamada pelo fato de atravessar o espaço amazônico, estabelecendo contato entre suas partes; de maneira análoga, a EA está chamada a atravessar-ligar todas as atividades educacionais (e na educação formal, todas as disciplinas e conteúdos).

Ora, neste ponto acredito que a lei comete um equívoco quando, defendendo o caráter mais-que-disciplinar da EA, parte para a pura e simples proibição da criação de uma disciplina de EA em outro espaço que não seja o dos “cursos de pós-graduação, extensão e nas áreas voltadas ao aspecto metodológico da educação ambiental”.

A esse respeito, o Art. 10 diz literalmente: “§ 1º. A educação ambiental não deve ser implantada como disciplina específica

no currículo de ensino; § 2º. Nos cursos de pós-graduação, quando se fizer necessário, é facultada a criação de disciplina específica”.

Se sabemos que o Brasil é um país no qual algumas leis “pegam” e outras não, ocorre-nos que, à luz da mais-que-disciplinaridade da EA na sua melhor acepção, a lei deveria aconselhar a não-criação de uma disciplina específica de EA, mas não deveria vetar a sua criação, pois, na presença de omissões ou resistências, é óbvio que é melhor termos pelo menos um espaço garantido de EA na forma de uma disciplina que não termos absolutamente nada.

Isto toma um caráter prático imediato quando pensamos nos espaços que estarão ou não abertos para os alunos que formamos no âmbito da pós-graduação em EA e nas áreas afins. De fato, cinco anos após a promulgação da lei, a realidade mostra que na maioria das escolas a EA é atividade quase inexistente, ou tarefa episódica “empurrada” para o professor de ciências, e “tocada” por este em doses mínimas e a contragosto. Cabe, portanto, modificar a lei para suprimir dela aquele veto. E outro veto que precisa cair é o que foi interposto pelo presidente Fernando Henrique Cardoso ao artigo da lei (o n.º 18) que previa como fonte de financiamento da EA 20% das multas ambientais aplicadas no país. A experiência está a demonstrar de sobra que sem financiamento permanente (e descentralizado) torna-se quase impossível termos uma EA cidadã permanente.

Esferas de ação em EA

A lei de PNEA contempla a EA formal e não-formal; assim, ela vem de fato responsabilizar toda a sociedade, através das mais diversas esferas organizativas, pela EA.

Diz o artigo Art. 2.º: “A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal (sublinhado meu, que pauta a responsabilidade de toda a sociedade para com a EA).

E o Art. 3.º especifica: “Como parte do processo educativo mais amplo, todos têm direito à educação ambiental,

incumbindo: I – ao Poder Público, nos termos dos arts. 205 e 225 da Constituição Federal, definir políticas públicas que incorporem a dimensão ambiental, promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e o engajamento da sociedade na conservação, recuperação e melhoria do meio ambiente; II – às instituições educativas, promover a educação ambiental de maneira integrada aos programas educacionais que desenvolvem; III – aos órgãos integrantes do Sistema Nacional de Meio Ambiente – Sisnama, promover ações de educação ambiental integradas aos programas de conservação, recuperação e melhoria do meio ambiente; IV – aos meios de comunicação de massa, colaborar de maneira ativa e permanente na disseminação de informações e práticas educativas sobre meio ambiente e incorporar a dimensão ambiental em sua programação; V – às empresas, entidades de classe, instituições públicas e privadas, promover programas destinados à capacitação dos trabalhadores, visando à melhoria e ao controle efetivo sobre o ambiente de trabalho, bem como sobre as repercussões do processo produtivo no meio ambiente; VI – à sociedade como um todo, manter atenção permanente à formação de valores, atitudes e habilidades que propiciem a atuação individual e coletiva voltada para a prevenção, a identificação e a solução de problemas ambientais”.

[Nota: a) O Art. 205 da Constituição Federal diz: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”; já o Art. 225 reza no seu *caput*: “Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações”; e no seu inciso VI, estabelece que incumbe ao poder Público “promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente”. b) Lembremos que compõem o Sisnama (conforme a lei nº 6938, que institui a Política Nacional do Meio Ambiente, em 31/8/1981, Art. 6.º) “Os órgãos e entidades da União, dos Estados, do Distrito

Federal, dos Territórios e Municípios, bem como as fundações instituídas pelo Poder Público, responsáveis pela proteção e melhoria da qualidade ambiental". Alguns desses órgãos são os Conselhos de Meio Ambiente federal, estadual e municipal, as Comissões do âmbito legislativo federal, estadual ou municipal voltadas total ou parcialmente ao meio ambiente, o Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA) e, no Rio Grande do Sul, a Fundação Estadual de Proteção Ambiental (FEPAM)].

EA na educação formal

A lei deixa muito clara a sua abrangência, quando, na sua Seção II, Art. 9, diz: "Entende-se por educação ambiental na educação escolar a desenvolvida no âmbito dos currículos das instituições de ensino públicas e privadas, englobando:

I – educação básica:

- a) educação infantil;
- b) ensino fundamental, e
- c) ensino médio;

II – educação superior;

III – educação especial;

IV – educação profissional;

V – educação de jovens e adultos.

Como se percebe, e para ficarmos só na esfera das nossas obrigações como universitários, a lei exige que todos os cursos da Universidade (em especial os de licenciatura e os de pós-graduação formadores de professores) revisem os seus currículos para fazer com que o elo transversal da EA os permeie, enriquecendo-os; com efeito, o Art. 11 estipula que "A dimensão ambiental deve constar dos currículos de formação de professores, em todos os níveis e em todas as disciplinas".

Similar desafio está lançado às escolas, sejam elas do ensino infantil, fundamental, médio ou técnico (com responsabilização especial dos atuais cursos de Magistério e/ou dos seus sucessores).

EA na educação não-formal

A abrangência das responsabilidades atribuídas pela lei em matéria de EA não-formal fica clara, apesar de algumas fraquezas conceituais, na Seção III, Art. 13, ao estipular: "Entendem-se por educação ambiental não-formal as ações e práticas educativas voltadas à sensibilização da coletividade sobre as questões ambientais e à sua organização e participação na defesa da qualidade do meio ambiente". E continua: "O Poder Público, em níveis federal, estadual e municipal, incentivará: I – a difusão, por intermédio dos meios de comunicação de massa, em espaços nobres, de programas e campanhas educativas, e de informações acerca de temas relacionados ao meio ambiente; II – a ampla participação da escola, da universidade e de organizações não-governamentais na formulação e execução de programas e atividades vinculadas à educação ambiental não-formal; III – a participação de empresas públicas e privadas no desenvolvimento de programas de educação ambiental em parceria com a escola, a universidade e as organizações não-governamentais; IV – a sensibilização da sociedade para a importância das unidades de conservação; V – a sensibilização ambiental das populações tradicionais ligadas às unidades de conservação; VI – a sensibilização ambiental dos agricultores; VII – o ecoturismo".

Fica por nossa conta a realização incessante das devidas cobranças, em especial pela sua grande repercussão no grande público (inclusive nas próprias crianças, muitas vezes com impacto maior que o conseguido pela Escola), da responsabilidade aqui atribuída à grande imprensa, cuja democratização e colocação sob controle social é uma exigência inadiável com vistas à construção da ordem socioambiental fraterna e sustentável pretendida. Nessa ótica e por exigência da lei, haverá de se dobrar a lógica do lucro e encontrar espaços de EA nos horários nobres (por exemplo, às 8 horas da noite), retirando-a do gueto dos surrealistas espaços educativos colocados "espertamente" às 6 da manhã para cumprir, assim, com a forma mas não com o espírito e o conteúdo do desafio educativo que a todos nos interpela.

De maneira semelhante, também terá que ser dobrada a lógica do lucro para que as empresas venham a zelar efetivamente pela saúde e segurança dos trabalhadores e pela

preservação ou conservação do meio ambiente não-humano do seu entorno. Somente assim praticaremos de fato a EA cidadã.

8 – A EA PROBLEMATIZADORA E O ECOMUNITARISMO

Nesta abordagem da EA, a mesma reúne a crítica da presente crise socioambiental, ameaça tangível à própria sobrevivência da humanidade, e a ação transformadora rumo ao ecomunitarismo (ordem socioambiental utópica, guia para a ação, na qual vigorariam plenamente as três normas da ética). A proposta ecomunitarista surge da crítica socioambiental do capitalismo e se apresenta-se como a contra-cara deste; assim, desenvolvi (Lopez Velasco, 2003b) essa crítica e ação propositiva nos planos antropológico (abordando as esferas econômico-comunicativas) e ecológico, erótico (focalizando os relacionamentos auto e heterossexuais, a paternidade-maternidade e o aborto), a pedagogia (incluindo a EA e a educação sexual) e o que chamei de individuologia (para nuclear outras esferas da vivência dos indivíduos na presente situação histórica). Nesse contexto, ganha importância a idéia de criarmos espaços em que todos os projetos e as ações de EA possam convergir para, além de permitir o salutar intercâmbio cooperativo que a todos enriquece, somar esforços na caminhada rumo ao inatingível horizonte ecomunitarista.

BIBLIOGRAFIA

- ANDREOLA, Balduino. Paulo Freire e a ecologia: carta ao professor Sirio Velasco. *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental da FURG*, v. 10. Disponível em: <www.sf.dfis.furg/MEA/remea> Acesso em: 21 dez. 2003.
- APEL, K. O. *Transformation der Philosophie*. Frankfurt: Suhrkamp, 1973.
- _____. *La transformación de la filosofía*. Madrid: Taurus, 1988.
- AUSTIN, J. L. *How to do things with words*. London: Clarendon, 1962.
- _____. _____. London; New York: Oxford University Press, 1984.
- DESCARTES, R. *Discours de la Méthode*. Paris: Larousse, 1972.
- DUCROT, O. *Dire et ne pas dire*. Paris: Hermann, 1972.
- EXPÓSITO, Marcelo. De la desobediencia civil a la desobediencia social: la hipótesis imaginativa. *Brumaria*, n. 2, jun. 2003.
- _____. _____. Disponível em: <www.altedcciones.com/t59.htm> . Acesso em: 22 dez.

2003.

FORRESTER, J. W. *Principles of systems*. Portland, Oregon: Productivity Press, 1990.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

_____. Algumas notas sobre conscientização. In: _____. *Ação cultural para a liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. *Ação cultural para a liberdade*. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HABERMAS, J. *Strukturwandel der Öffentlichkeit*. Neuwied: H. Luchter Hand, 1962.

KANT, Immanuel. *Kritik der praktischen Vernunft*. Frankfurt: Suhrkamp, 1989.

KUHN, T. *The structure of scientific revolutions*. Chicago: University of Chicago Press, 1962.

KUSCH, R. *América profunda*. Buenos Aires: Bonum, 1975.

_____. *Esbozo de una antropología filosófica americana*. Buenos Aires: Castañeda, 1978.

KURTZ dos SANTOS, A.; THIELO, M. R.; KLEER, A. A. Students modelling environmental issues. *Journal of Computed Assisted Learning*, n. 13, p. 35-47, 1997.

LOPEZ VELASCO, S. *Ética de la Liberación*. Campo Grande: CEFIL, 1996. v. 1: Oikonomia.

_____. _____. Campo Grande: CEFIL, 1997. v. 2: Erótica, Pedagogía, Individuología.

_____. _____. Rio Grande: Ed. da FURG, 2000. v. 3: Política socioambiental ecomunitarista.

_____. *Fundamentos lógico-lingüísticos da ética argumentativa*. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2003a.

_____. *Ética para o século XXI*. São Leopoldo: Ed. da Unisinos, 2003b.

LYOTARD, J.-F. *La condition postmoderne*. Paris: Éd. du Minuit, 1979.

_____. *La condición postmoderna*. Barcelona: Planeta-Agostini, 1993.

PIATTELLI-PALMARINI, M. (org.). *Théories du langage et théories de l'apprentissage: le débat entre Jean Piaget et Noam Chomsky*. Paris: Seuil, 1979.

RUSSELL, Bertrand. *A sociedade humana na ética e na política*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1956. Título original: *Human society in Ethics and Politics* (1946).

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. 9. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.

