

Educação Ambiental: a emergência de um campo científico

Marcos Reigota*

Resumo

No presente artigo, são apresentadas algumas questões, acontecimentos e autores que contribuíram para a Educação Ambiental se constituir como campo (na definição de Bourdieu) no espaço científico brasileiro e internacional. Num segundo momento, a Educação Ambiental é analisada como campo emergente, que se encontra defrontada com a concepção hegemônica neoliberal, competitiva e produtivista de ciência e, portanto, antagônica ao ideário ecologista que originou e identifica as “educações ambientais” (Rodrigo Barchi). Entre os autores que colaboram com a argumentação do autor, encontram-se Álvaro Vieira Pinto, Paulo Freire, Jean Ladrière, Isabelle Stengers, Pierre Bourdieu e Michel Foucault. A diversidade epistemológica entre esses autores se justifica, pois o autor do artigo procurar explicitar um itinerário pessoal de leituras ao longo de sua trajetória que coincide com o momento histórico da emergência da Educação Ambiental como campo.

Palavras-chave: Bourdieu, Pierre. Educação Ambiental. Neoliberalismo.

* Doutor em Educação pela Université Catholique de Louvain (UCL) – Bélgica. Professor da Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba (UNISO).

[...] es él bruscamente: ahora (antes de empezar a escribir; la razón de que haya empezado a escribir) o ayer, mañana, no hay ninguna indicación previa, él está o no está; ni siquiera puedo decir que viene, no hay llegada ni partida; él es como un puro presente que se manifiesta o no en este presente sucio, lleno de ecos de pasado y obligaciones de futuro. (CORTÁZAR, 2000, p. 155).

Ao analisarmos a emergência de um campo acadêmico, somos remetidos à suas origens históricas, permanência, confrontos, conquistas, possibilidades e limites.

No caso específico da Educação Ambiental, isso se amplia, pois, no atual contexto, é difícil falar em Educação Ambiental no singular. Ou seja, são muitas as educações ambientais existentes, com diferentes referenciais teóricos e políticos, muitos deles antagônicos e mesmos adversários.

Uma primeira constatação nesse sentido é a ruptura com a ideia de uma Educação Ambiental hegemônica e de um campo que, envolvendo cada vez mais atores, não é conflitivo nem alberga intensas competições internas.

Ao me referir às educações ambientais, tendo a seguir o pensamento de Rodrigo Barchi e o seu argumento para que se rompa “[...] com o modelo da Educação Ambiental formadora de uma consciência unívoca e total, que se intenciona como uma ferramenta, cujo controle tende à brutalidade” (BARCHI, 2009, p. 190).

Mas antes de abordar algumas das características positivas que identificam e diferenciam as educações ambientais mais visíveis, preferencialmente aquelas que estão contribuindo para a construção e consolidação de uma perspectiva pedagógica e de intervenção política na vida cotidiana, é necessário situarmos quais são os pontos de partida deste texto, ou seja, de onde a Educação Ambiental está sendo analisada e com quais referências teóricas.

Um primeiro aspecto está relacionado com a Educação Ambiental no contexto do pensamento científico contemporâneo.

Como observa Isabelle Stengers (2002, p. 139), “[...] há muitas maneiras de contar a história das ciências e de nela fundar as políticas do futuro”. Como a filósofa belga, o percurso que escolho é o “[...] que dá destaque ao acontecimento, ao risco, à proliferação das práticas” (STENGERS, 2002, p. 139).

Gostaria de chamar a atenção dos leitores para o fato de que, ao colocar a Educação Ambiental no singular, estou utilizando um recurso de linguagem que possa aliviar o texto. No entanto, corro aqui um risco e espero não confundir os leitores, a quem solicito a atenção para o fato de que não me refiro a uma Educação Ambiental, única e específica, mas sim a várias delas, contraditórias e antagônicas, e a singularidade de cada uma delas dá a panorâmica da diversidade do campo.

Parto da produção, singularidade e presença da Educação Ambiental brasileira para analisar a sua conexão com o pensamento político e científico contemporâneos na tentativa de explicitar como se interconectam, se influenciam e se comunicam.

No caso brasileiro, a Educação Ambiental conquistou um espaço acadêmico significativo, tanto do ponto de vista quantitativo quanto do ponto de vista da sua institucionalização acadêmica e política.

Um dos principais estudos sobre a produção acadêmica brasileira em Educação Ambiental aponta um crescimento quantitativo surpreendente e que essa produção se deu em diferentes departamentos e áreas de conhecimento, iniciada na década de 1980, atingindo seu apogeu nas décadas seguintes, com inúmeras dissertações de mestrado e teses de doutorado (LORENZETTI; DELIZOICOV, 2009).

Outro estudo, com perspectivas de análise da produção latino-americana, situa o Brasil e o México como os países em que mais se produziu sobre Educação Ambiental e que muito ainda resta a ser feito nesse campo no continente (GONZÁLEZ-GAUDIANO; LORENZETTI, 2009). Apoiado nesses estudos acima citados, creio ser pertinente realizar uma análise da emergência da Educação Ambiental a partir de onde me situo como educador e pesquisador, e cujos envolvimento, experiência e observações me permitem fazer algumas indagações.

Parto também do testemunho de alguns acontecimentos e riscos, teóricos e políticos, assumidos e/ou enfrentados involuntariamente, individualmente e/ou coletivamente, em diferentes momentos históricos, locais, nacionais e internacionais, do processo de ampliação e diversificação das práticas sociais e pedagógicas cotidianas que se identificam e reivindicam a denominação de Educação Ambiental. Enfim, da emergência do campo em diferentes espaços e contextos políticos, culturais, ecológicos e científicos das últimas décadas.

No que diz respeito aos referenciais teóricos de um campo emergente, recorro a alguns autores que me auxiliaram nessa reflexão, em diferentes momentos em que eu próprio procurava entender como se daria não só a chegada da Educação Ambiental como temática de produção científica, mas principalmente como ela se manteria e se conectaria com o que se pensava sobre a ciência por alguns dos mais influentes autores contemporâneos da Filosofia e da Sociologia.

Essas leituras estavam também relacionadas e situadas num momento decisivo da crítica à razão (ao racionalismo e “objetivismo” cientificista) e da crítica ao poderio político e militar pautado no desenvolvimento tecnológico, assim como suas implicações éticas e sua influência na formação de profissionais universitários.

A pergunta que me fazia nos tempos iniciais (e que ainda me faço), e que gostaria de deixar aqui explicitada, era a de como a Educação Ambiental, ao requerer e conquistar um estatuto científico, se consolidar e legitimar como uma temática pertinente e digna dos espaços de investigação, colaboraria com a formação, não só técnica e profissional, mas também (e, diria, principalmente) com a formação política de especialistas politicamente comprometidos com o rompimento dos totalitarismos e poderes econômicos e bélicos de grupos e blocos geoestratégicos.

Os autores que apresentarei a seguir caracterizam um percurso pessoal de buscas e indagações e, por isso, não são necessariamente autores que compartilham entre si as mesmas ideias ou bases epistemológicas.

Encontram-se aqui reunidos por essa característica e trajetória explicitada, em momentos (acontecimentos) específicos e direcionadores de outras leituras e autores, até que se firmasse, para mim, uma perspectiva teórica e epistemológica com a qual meu trabalho de professor e pesquisador se identificasse e se propusesse a ampliar.

Mas, para além dessas observações de caráter pessoal, creio que os autores que apresentarei têm uma contribuição de grande valia e que precisam ser revisitados, sempre que possível, pelos pesquisadores experientes e que podem colaborar com outros colegas, principalmente com aqueles que se encontram em processo de formação.

Nesse sentido, considero que os autores escolhidos para este texto podem colaborar com outros e futuros pesquisadores no percurso de reflexão da Educação Ambiental e de sua constituição como campo.

Num primeiro momento da Educação Ambiental no Brasil – e creio que em outras partes do mundo –, ela esteve marcada pela difusão de algumas obras e estudos de grande impacto na mídia e nos meios acadêmicos, assim como pela persistência de um movimento social, originado dos movimentos sociais pós-revoltas juvenis de 1968.

Uma diferença marcante dos movimentos sociais e ecológicos, com a mesma idade, é a sua origem social, cultural e política.

O pós-1968 na França, na Bélgica, na Itália, Alemanha, nos EUA e em outras nações industrializadas do Hemisfério Norte apresenta características bem distintas entre si, mas no caso dos países europeus citados e dos EUA, o que apresenta em comum é o fato de que esses países são marcados pelas possibilidades e importância da participação e intervenção cidadã em sociedades democráticas com elevado nível de escolaridade.

São essas características, por exemplo, que diferenciam o pós-1968 no México e o aproxima de países como o Brasil, a Argentina e o Uruguai, que, além de apresentarem baixos níveis de escolaridade (principalmente o Brasil), experimentaram longos períodos de ditadura militar.

Em outras palavras, a democracia que permitiu que o movimento ecologista se ampliasse nos espaços públicos e na vida cotidiana, e conquistasse legitimidade política e cultural no Hemisfério Norte não pode ser elencada como um parâmetro para o surgimento desse movimento na América Latina e, certamente, não é o caso no Brasil.

Por aqui, enfrentar com discursos ecologistas a ditadura militar era correr risco de vida, de prisão ou exílio. Era também correr risco de exclusão política das discussões sobre os temas do que a esquerda tradicional considerava como prioritários, e a ecologia estava longe de ser considerada um tema prioritário.

Aponto aqui um primeiro critério básico para analisar o surgimento do campo da Educação Ambiental em sociedades democráticas e em sociedades marcadas pelos governos totalitários.

Com base nesse contexto político e cultural, proponho que a Educação Ambiental seja estudada como campo emergente, para além dos conhecidos documentos institucionais, produzidos, disponibilizados e divulgados pela Unesco nos anos 1970, a não ser que esses documentos sejam analisados trazendo ao espaço público informações novas sobre como foram elaborados e os princípios políticos, ecológicos e pedagógicos que os orientaram, assim como

as controvérsias que provocaram em universidades e movimentos sociais em todo o mundo. Se não for assim, creio ser necessário darmos uma moratória nas famosas cartas de Belgrado e de Tbilissi, consideradas como documentos fundadores da Educação Ambiental.

Penso que é chegado o momento em que precisamos nos aprofundar no histórico cultural, ecológico, pedagógico e político de cada sociedade e/ou comunidade, instituições escolares, grupos e movimentos sociais para esboçarmos as diferentes origens, pressupostos, bases teóricas e perspectivas políticas que originaram e possibilitaram que a Educação Ambiental se tornasse múltipla e plural.

Podemos iniciar esse processo com a questão: quais foram os acontecimentos locais e/ou internacionais, e os riscos pedagógicos e políticos assumidos por sujeitos e coletivos em diferentes espaços de produção, participação e de intervenção cidadã, que colaboraram na constituição e emergência do campo e estimularam a proliferação das práticas sociais e pedagógicas que se identificam com a denominação de Educação Ambiental?

Creio também ser de grande utilidade trazer ao espaço público as biografias (REIGOTA; PRADO, 2008, REIGOTA, 2008) dos nossos colegas anônimos e/ou desconhecidos do grande público e, em muitos casos, da própria comunidade “local” de educadores/as ambientais que participaram e participam desse movimento.

Geralmente, observamos, nos estudos sobre a constituição de um campo de conhecimento, o seu desenvolvimento e historicidade, os aspectos relacionados com a sua presença e inserção no universo acadêmico das pesquisas (investigações) e institucionalização universitária, e de formação de profissionais.

No caso da Educação Ambiental, isso não poderia ser diferente, porém seria incompleto se deixássemos de lado a contribuição dos movimentos sociais, grupos e indivíduos que pouca ou nenhuma relação possuem com o universo acadêmico e científico.

Temos aqui algumas possibilidades de análise. A primeira está relacionada com a da emergência da Educação Ambiental como um campo científico e acadêmico como resultado e consequência da intensa atividade de movimentos sociais, grupos e pessoas.

A segunda possibilidade está relacionada com um movimento social e político pautado em concepções políticas e pedagógicas diferenciadas e que

estão presentes em vários espaços educativos, não necessariamente escolares, muito menos acadêmicos.

Podemos também analisá-la como uma prática discursiva, ou seja, como um discurso presente em diferentes espaços públicos, com diferenciados impactos na sociedade e no próprio campo ou movimento.

Nesse caso, seria uma meta-análise e poderia nos auxiliar o conceito de prática discursiva como o elaborado por Michel Foucault, que o define como

[...] um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa. (FOUCAULT, 2000, p. 136).

Qualquer uma dessas alternativas de análise apresenta possibilidades e limites que ultrapassam os objetivos deste texto, mas as três alternativas oferecem pistas para estudos e investigações posteriores, pautados e ampliando alguns estudos já realizados (é sempre bom lembrar a quantidade de teses e dissertações elaboradas nas últimas décadas e os seus derivados, como artigos e livros).

No contexto brasileiro, não faltam documentos, estudos, pesquisas, dissertações e teses sobre as relações da Educação Ambiental com os movimentos sociais, principalmente os das décadas de 1960, 1970 e 1980.

A partir dos anos 1990, a análise da importância dos movimentos sociais foi sendo substituída pelo impacto das chamadas organizações não governamentais.

São também desse período a presença e a ampliação das redes virtuais que congregam interessados e ativistas da Educação Ambiental.

Tanto as ONGs quanto as redes virtuais aparecem em vários estudos, no entanto ainda são poucas as análises mais críticas sobre suas atuações, seus princípios e estratégias de ação e, principalmente, no que concerne à sua substituição por movimentos sociais autônomos, independentes e associativos, cujas atividades não dependem do Estado, partidos políticos, empresas ou meios de comunicação de massa.

Explicitadas algumas alternativas de análise da emergência social, cultural, política e científica da Educação Ambiental, a orientação deste artigo é de

centralizá-lo nos seus aspectos científicos, ou seja, como a Educação Ambiental chega às universidades como tema ou como perspectiva teórica, assim como reivindica e conquista espaço na formação de educadores-pesquisadores ambientais.

Nesse sentido, a noção de “campo”, elaborada e desenvolvida pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu, é de grande valia e pertinência ao que nos propomos. Não são poucos os textos e pesquisas dele e de seus seguidores em que essa noção aparece explicitada, discutida e refeita.

Um dos livros de Bourdieu em que a noção é apresentada segundo sua historicidade é *O poder simbólico* (1998), no qual ele faz uma análise muito profunda e polêmica sobre a atividade científica, atividade essa intimamente relacionada com o desenvolvimento e a aplicação da noção de campo e com o que fazemos, tentamos ou pretendemos fazer cotidianamente. Nesse livro, podemos encontrar a seguinte posição dele sobre a ciência:

Gostaria de dizer, de passagem, que, entre as várias atitudes que eu desejaria poder inculcar, se acha a de ser capaz de aprender a pesquisa como uma atividade racional – e não como uma espécie de busca mística, de que se fala com ênfase para se sentir confiante – mas que tem também o efeito de aumentar o temor ou a angústia: esta postura realista – o que não quer dizer cínica – está orientada para a maximização do rendimento dos investimentos e para o melhor aproveitamento possível dos recursos, a começar pelo tempo que se dispõe. Sei que esta maneira de viver o trabalho científico tem qualquer coisa de decepcionante e faz correr o risco de perturbar a imagem que de si próprios muitos investigadores desejam conservar. (BOURDIEU, 1998, p. 18).

Um dos pesquisadores que bem redefiniu a noção de campo de Bourdieu, relacionando-o com o campo educacional, é Gilson R. de M. Pereira (2003). Diz ele que

[...] assim como o campo político, o econômico, o da alta costura, o literário, o religioso, entre outros, o educacional possui suas próprias normas, valores, interesses, instituições, hierarquias de legitimidade e critérios de

divisão social. Está dotado de mecanismos internos por meios dos quais, segundo uma lógica específica, os agentes a ele vinculados obtêm lucros, embora não necessariamente econômicos, sofrem sanções, recebem prêmios, lutam, concorrem, complementam-se, coagem uns aos outros, fazem e desfazem alianças e pactos, duradouros ou não. (PEREIRA, 2003, p. 68).

As citações acima nos indicam que a atividade científica e acadêmica, como outra atividade social qualquer, é um espaço de disputa por melhores posições acadêmicas, econômicas, políticas e culturais.

Essa interpretação da atividade científica assemelha o mundo acadêmico com o mundo da racionalidade da produção econômica e industrial.

Na ciência assim pensada, a racionalidade das e nas atividades científicas é apresentada como inevitável e elogiada por muitos autores (BOURDIEU, 1998).

Os autores “racionalistas” consideram que produzir ciência não é o mesmo nem está envolvido com a produção de sentidos e significados. A ciência estaria caracterizada pela presença e pelo emprego da objetividade, da aplicabilidade e da racionalidade.

Dessa forma, ficam excluídos da atividade científica os processos de subjetivação, acontecimentos singulares e contextos culturais. Mas essas diferenças de interpretação do que é a ciência, que ainda em tempos atuais aparecem em vários debates, e que influenciam e definem o que é ciência e o que não é, ocorrem principalmente entre as tendências tradicionais e conservadoras das Ciências Naturais e das Ciências Humanas (STENGERS, 2002) e no interior (ou no campo específico) de uma área do conhecimento.

Torna-se necessário lembrar que, numa posição mais crítica e bourdieuana, mesmo as atividades sociais e científicas relacionadas com a produção de sentidos e significados estariam obedientes e condicionadas aos parâmetros racionalizados e mercadológicos, e seguem as lógicas da produção econômica e industrial.

Enfim, nas sociedades racionalizadas ao extremo, assim como nos espaços de produção de conhecimento e subjetividades, tudo se tornou mercadoria, inclusive os sentidos, e as relações sociais e afetivas.

Essas observações brevemente aqui esboçadas são necessárias para apresentar outra questão relacionada com a emergência do nosso campo de

atuação profissional e política, que me parece de grande interesse aos educadores-pesquisadores ambientais: até que ponto alimentamos e contribuímos com esse universo de intensa racionalidade, competição e disputa, dado como inevitável e incontornável das atividades científicas?

Para melhor precisar o questionamento, podemos refazer a questão da seguinte forma: até que ponto rompemos com o modelo racionalista e competitivo de fazer ciência, através da Educação Ambiental, e iniciamos uma outra possibilidade de produção de conhecimentos e de subjetivação pautada em critérios mais colaborativos e solidários, e condizentes com o ideário político, cultural e existencial ecologista?

Se seguirmos um itinerário de leitura com autores que seguem a tradição da racionalidade científica ocidental e eurocêntrica, veremos que o elogio e a importância dada à ciência estão intimamente relacionados com o apogeu da modernidade, momento esse em que a ciência foi desenvolvida e aplicada para que o ser humano dominasse a natureza.

A racionalidade, herdeira e continuadora da modernidade, nos exige um mergulho nas suas raízes históricas, ecológicas, políticas, culturais e sociais.

O filósofo brasileiro Álvaro Vieira Pinto (1969), em um importante livro elaborado quando vivia exilado no Chile em 1967, e que teve grande influência na formação de pesquisadores em educação no Brasil no final dos anos 1970 e início dos anos 1980, afirma que, ao se analisar o percurso da ciência, é necessário

[...] assinalar a historicidade intrínseca, interna, substancial, contida nas próprias ideias científicas com que em cada fase cultural o homem reflete a realidade que investiga e reduz a um sistema coerente de conceitos e julgamentos. Estas idéias são em si mesmas um estímulo para a crítica que delas faz a razão, para o exame de sua correção, e por isso supõem sempre novas experiências, novas exigências de mais cuidadosa verificação, dando em resultado conhecimentos inéditos que transformam as idéias anteriores, as que incentivaram a descoberta das novas. A idéia científica revela-se histórica pelo dinamismo interno, porque o mero fato de ser conhecida agora com tal conteúdo estabelece um estímulo racional para a penetração mais funda nesse conteúdo, para a disposição de praticar novas indagações experimentais,

o que leva a alterar-lhes a substância. (PINTO, 1969, p. 199-200).

Segundo o estudioso do pensamento de Álvaro Vieira Pinto, Marcos César de Freitas, Paulo Freire o chamava de mestre e foi quem o indicou para trabalhar no Centro Latinoamericano Caribeño de Demografía (Celade) no Chile, onde ele pôde escrever *Ciência e existência* (FREITAS, 2006).

Podemos localizar o diálogo teórico entre Álvaro Vieira Pinto e Paulo Freire no livro *Pedagogia do oprimido* (2009), quando Paulo Freire o cita na seguinte passagem:

O método é, na verdade (diz o professor Álvaro Vieira Pinto), a forma exterior e materializada em atos, que assume a propriedade fundamental da consciência: a sua intencionalidade. O próprio da consciência é estar com o mundo e este procedimento é permanente e irrecusável. Portanto, a consciência é em sua essência, um “caminho para” algo que não é ela, que está fora dela, que a circunda e que ela aprende por sua capacidade ideativa. Por definição, a consciência é, pois, método, entendido este no seu sentido de máxima generalidade. Tal é a raiz do método, assim como tal é a essência da consciência, que só existe enquanto faculdade abstrata e metódica. (FREIRE, 2009, p. 63).

Em nota de pé-de-página, se referindo ao que viria a ser o livro *Ciência e existência*, Paulo Freire escreve:

Deixamos aqui o nosso agradecimento ao mestre brasileiro por nos haver permitido citá-lo antes da publicação de sua obra. Consideramos o trecho citado de grande importância para a compreensão de uma pedagogia da problematização, que estudaremos no capítulo seguinte. (FREIRE, 2009, p. 63).

Paulo Freire (2009) volta, no livro *Pedagogia do oprimido*, a dialogar com Álvaro Vieira Pinto, tendo como base agora sua obra *Consciência e realidade nacional*, publicada em 1960, quando escreve:

Para o animal, rigorosamente, não há um aqui e agora, um ali, um amanhã, um ontem, porque, carecendo da consciência de si, seu viver é uma determinação total. Não é possível ao animal sobrepassar os limites impostos pelo *aqui*, pelo *agora*, pelo *ali*. Os homens, pelo contrário, porque são consciência de si e, assim, consciência do mundo, porque são um “corpo consciente”, vivem uma relação dialética entre os condicionamentos e sua liberdade. Ao se separem do mundo, que objetivam, ao separarem sua atividade de si mesmos, ao terem o ponto de decisão de sua atividade em si, em suas relações com o mundo e com os outros, os homens ultrapassam as “situações-limites”, que não devem ser tomadas como se fossem barreiras insuperáveis, mais além das quais nada existisse. (FREIRE, 2009, p. 104).

Paulo Freire se refere explicitamente ao filósofo em nota de pé-de-página dessa forma:

O prof. Álvaro Vieira Pinto analisa, com bastante lucidez, o problema das “situações-limites”, cujo conceito aproveita, esvaziando-o, porém, da dimensão pessimista que se encontra originalmente em Jaspers. Para Vieira Pinto, as “situações-limites” não são “o contorno infranqueável onde terminam as possibilidades mas a margem real onde começam todas as possibilidades”; não são “a fronteira entre o ser e o nada, mas a fronteira entre o ser e o ser mais” (mais ser). (FREIRE, 2009, p. 104).

Deixemos por ora em suspensos o pensamento de Paulo Freire e a influência que nele teve Álvaro Vieira Pinto e voltemos ao filósofo brasileiro. Segundo Marcos César de Freitas (2006, p. 80), “[...] sua obra abrigou uma densa reflexão sobre o significado social da filosofia em lugares pobres”.

E aqui chegamos a outro ponto fundamental para os educadores-pesquisadores ambientais: o que significa pensar, produzir conhecimento nas sociedades com as características econômicas, políticas, sociais, educacionais, culturais e ecológicas como as nossas na América Latina? Com quais bases teóricas, filosóficas e políticas estamos produzindo conhecimento e intervindo em nossas sociedades? Essas questões são recorrentes quando paramos para

refletir sobre a emergência do campo, e me parecem que ainda não foram superadas nem suficientemente respondidas, e são cada vez mais pertinentes e urgentes.

Por outro lado, esse questionamento dá continuidade ao histórico de compromisso social da Educação Ambiental no continente, como observa Edgar González-Gaudio (2005, p. 96), “[...] que os desafios mais importantes dos projectos de Educação Ambiental na América Latina e Caraíbas foram superar a indiferença perante a desigualdade e o desespero bem como a apatia e o ceticismo que lavram em grandes setores da população”.

Álvaro Vieira Pinto observava que

[...] é em geral reduzido o número dos pesquisadores e teóricos de campos especializados do saber, para os quais a ciência e atividade pesquisadora que exercem apareçam como problema definido, que precisa ser debatido, cujo exame e busca de soluções torna-se condição preliminar para o desempenho de toda atividade científica [...] Numa palavra, falta no cientista, na imensa maioria dos casos, e sobretudo no país pobre e dependente, como premissa fundamental da sua formação, a consciência da natureza dos fundamentos e das relações ideológicas do trabalho a que se vota. Não só por preconceitos de estado social é normal julgar-se indivíduo privilegiado, mas ainda por deficiência de preparo epistemológico, recusa-se a debater estas questões, por acreditá-las desnecessárias, muito embora sejam vitais para a correta interpretação do seu trabalho. (PINTO, 1969, p. 301-302).

Penso que a Educação Ambiental como tema, prática discursiva e atividade científica se consolidará e dará visibilidade à sua pertinência política e pedagógica, quando nós, educadores-pesquisadores ambientais, assumirmos coletivamente o compromisso em construir um campo que não se distancie dos contextos sociais e ecológicos em que surge e que, dessa forma, coloque em xeque a herança racionalista e moderna, competitiva e produtivista de se fazer ciência.

Nosso campo não será mais emergente nem uma promessa futura, quando cotidianamente correremos os riscos de não repetirmos fórmulas caducas, mas ainda poderosas; de não nos subjugarmos a conceitos, autores e temáticas da moda e difundidas pelos organismos internacionais, apoiados prioritariamente pelas agências de financiamento de pesquisas ligadas ao Estado, nem nos deixarmos seduzir pelos interesses dos meios de comunicação de massa, que transformam em espetáculo sérios e complexos problemas socioambientais.

O nosso compromisso ético e político, como educadores-pesquisadores ambientais, se torna evidente e se filia aos debates sobre os desafios e impactos da ciência e da tecnologia às culturas. Segundo Jean Ladrière,

A ciência e a tecnologia podem, legitimamente, ser consideradas como as expressões mais autênticas e mais acabadas da grande corrente racionalista que vem da antiguidade e que, após uma espécie de pausa de alguns séculos, lançou-se nos tempos modernos com um vigor extraordinário e com uma espécie de vontade obstinada de tudo carregar consigo [...] Com o desenvolvimento da ciência e da tecnologia elaborou-se, aliás, uma ideologia do progresso de natureza fundamentalmente otimista, que via na ciência e em suas aplicações o instrumento por excelência da cultura e acreditava poder demonstrar que a extensão da racionalidade científica iria abrir à humanidade possibilidades de crescimento qualitativo praticamente ilimitadas. (LADRIÈRE, 1979, p. 189).

O trecho acima citado, lido hoje, parece um pouco datado, mas é exatamente a sua origem que nos interessa abordar. Segundo estudiosas dos textos de Ladrière, ele

[...] se distingue de Kuhn e Feyerabend no tratamento da temática da possibilidade do conhecimento científico por adotar uma abordagem eminentemente filosófica, examinando a questão de forma abrangente, ou seja, situando-a no universo das relações possíveis dentro do campo epistemológico, enquanto os autores acima citados restringem-se ao âmbito das Ciências Naturais. (WORTMANN; COSTA, 1992, p. 35).

O livro de Jean Ladrière foi publicado em francês em 1977, como resultado de um seminário realizado pela Unesco em Paris em 1974 sobre o tema “Ciência, ética, estética” (LADRIÈRE, 1979, p. 7).

Também com o patrocínio da Unesco, 1974 foi o ano em que surgiu a *Carta de Belgrado sobre a Educação Ambiental* (REIGOTA, 2011). Quais as relações possíveis entre esses acontecimentos?

Nesse período, ainda estavam muito presentes os questionamentos sobre, entre outras coisas, a rigidez da educação e a aplicabilidade da ciência para fins bélicos e econômicos, levantados pelas rebeliões juvenis em 1968 na Europa e nos Estados Unidos.

No Brasil e em outros países latino-americanos, a ditadura militar estava em pleno vigor e tinha como meta de desenvolvimento seguir os passos das chamadas potências.

O modelo de desenvolvimento econômico e industrial a ser seguido e copiado era o dos EUA, e esse país nos “exportava” a sua noção de liberdade política para justificar, com mortes, torturas e perseguições, o “combate ao comunismo” no continente. A ecologia era considerada tema dos tolos e dos que queriam impedir o progresso e o desenvolvimento.

A educação escolar seguia à risca o ideário totalitário, embora circulassem de forma inusitada cópias e exemplares da *Pedagogia do oprimido* de Paulo Freire (2009), que, assim como outros intelectuais, se encontrava exilado. A censura cultural era feroz, e renomados artistas estavam exilados ou eram calados e severamente reprimidos no País.

O ano em que o livro de Ladrière foi publicado em francês foi também o ano em que ocorreu a Conferência de Tbilissi sobre Educação Ambiental. Com essas coincidências de datas, volto a repetir a pergunta feita acima: quais são então as relações entre esses acontecimentos? Como é que a temática abordada por Ladrière (1979) contribuiu ou não para a elaboração de uma concepção de Educação Ambiental que se tornou ponto de partida para a primeira geração de educadores-pesquisadores ambientais?

Numa passagem em que analisa as relações entre ciência, desenvolvimento, Estado e sociedade, ele observa o seguinte:

[...] a tomada de consciência da ambivalência da pesquisa científica radicalizou-se a ponto de conduzir a uma verdadeira rejeição da ciência. É a atitude que tomou corpo no movimento da “anticiência”. Julgando que, pelo menos por suas aplicações, o desenvolvimento científico chegou a um ponto em que os efeitos negativos que podemos atribuir-lhe parece que devem prevalecer sobre os efeitos positivos, alguns pensam que se torna urgente, doravante parar esse processo ou, em todo caso, não admitir mais senão os tipos de pesquisas que nos levem a crer, razoavelmente, que não conduzirão a nenhuma aplicação. É a idéia de uma “moratória da ciência”. Todavia, o movimento da anticiência vai mais longe, porque possui raízes mais profundas. Inscreve-se num movimento mais geral que se manifestou, sobretudo, no decorrer dos últimos anos nas jovens gerações dos países bastante industrializados e que podemos descrever como um movimento de “contracultura”. (LADRIÈRE, 1979, p. 193-194).

O trecho acima toca em questões que precisamos atualizar. Uma delas é o movimento de anticiência, que foi tão forte nos anos 1960 e 1970 e que teve relações profundas com o movimento ecologista.

Ao optarmos por pesquisar sobre Educação Ambiental, aderimos à ciência, mas não necessariamente aos seus pressupostos racionalistas e modernos, competitivos e produtivistas. Dessa forma, podemos dizer que não existe uma única forma de se fazer ciência e que é possível fazê-la de outra forma, com critérios éticos, que beneficie a sociedade e que reafirme os seus compromissos (tanto da ciência como da Educação Ambiental) contemporâneos políticos e ecológicos.

A atividade de pesquisa sobre Educação Ambiental está intimamente relacionada com o movimento de ruptura com a ciência (neoliberal) que é neutra e sempre benéfica e, ao mesmo tempo, está relacionada com a construção de um campo em que a ciência pode ser vista como aliada para a construção de sociedades justas, livres e democráticas.

Infelizmente, Jean Ladrière (1979), assim como outros autores europeus e norte-americanos, se referem aos questionamentos da época observando os jovens dos países industrializados e a contracultura nesses países.

Dessa forma, constatamos uma vez mais o desconhecimento ou a negligência em relação ao minoritário, mas não inexistente, movimento crítico e contracultural da mesma geração em países ao sul do Equador, que foi de extrema importância para que o movimento ecologista (e a Educação Ambiental) seja hoje uma realidade social, política e cultural. Foi esse movimento, originado sob a ditadura militar (é sempre necessário lembrar), que abriu as portas para que a Educação Ambiental se constituísse, se institucionalizasse e provocasse questionamentos que desestabilizam as tendências políticas, científicas e pedagógicas hegemônicas.

Essa observação sobre o que somos e a colaboração vinda do sul do Equador à Educação Ambiental são importantes no sentido de tomarmos certa distância dos autores que adotamos e que nos desconhecem, ou seja, desconhecem nosso movimento e nossas contribuições teóricas.

Mas quais têm sido nossas colaborações originais à emergência do campo? Quais são as nossas fontes culturais e contraculturais? Quais são as nossas referências culturais, científicas e pedagógicas, locais e internacionais, que deglutimos e que antropofagicamente devolvemos como alternativa, particular e pertinente? Quais são as possibilidades de desenvolver um pensamento crítico e original através de nossos trabalhos de investigação, quando o contexto acadêmico está dominado pelas lógicas da racionalidade técnica, econômica e política do “mercado”?

Esse último bloco de questões aqui apresentado procura dialogar com os leitores e colegas envolvidos com a pesquisa sobre Educação Ambiental. Mais do que buscar respostas imediatas, essas questões aparecem como indicativos dos desafios que enfrentamos e que enfrentaremos nos anos seguintes para a consolidação do nosso campo de atuação profissional e político.

Num primeiro momento, é possível que essas questões levantem problemas incontornáveis, que superam a força e a possibilidade de a Educação Ambiental fazer frente a uma situação (acontecimento) cada vez mais forte e presente no nosso cotidiano.

Os imperativos do discurso mercadológico e empresarial da produção científica relacionada com a educação e com as Ciências Humanas de forma geral têm recebido críticas discretas em jornais, redes virtuais e revistas de divulgação científica.

O movimento contrário à introdução de uma lógica do mercado, herdeira do neoliberalismo e infelizmente acatada por muitos colegas (inclusive pelos críticos do neoliberalismo!) experientes e iniciantes, ainda necessita aglutinar forças, mas é possível visualizá-lo em diferentes momentos e locais.

Um desses momentos pode ser caracterizado pelo texto da psicóloga Virgínia Kastrup (2010), que, referindo-se à sua área específica, observa que:

[...] hoje não há apenas um valor conferido à produção escrita, ou mesmo uma política de estímulo à publicação. Trata-se atualmente de um imperativo. É preciso produzir, e produzir num certo ritmo, um determinado número de artigos por ano, em determinados periódicos considerados qualificados, ou em livros com certos atributos, atendendo a certos percentuais, escrever alguns textos em coautoria com orientandos, etc. Tudo deve perfazer um número determinado, que tem aumentado nos últimos anos. Por outro lado, como revisores e pareceristas de periódicos, temos recebido, cada vez mais, um grande número de artigos que parecem inacabados, com conclusões pouco amadurecidas e resultados desmembrados em mais de um texto, deixando escapar a noção de conjunto da investigação. Recebemos também muitos artigos sem relevância e sem qualquer contribuição inovadora. Publica-se por publicar, porque é preciso bater uma meta, porque é um imperativo, mesmo que não se tenha nada de relevante a dizer. (KASTRUP, 2010, p. 171–172).

As observações de Virgínia Kastrup (2010), creio que não se restringem ao contexto brasileiro, já que é um modelo disseminado internacionalmente e acriticamente acatado em países como os nossos, com cientistas e pesquisadores ávidos em se destacarem socialmente, nos seus países de origem e diante dos colegas dos países "desenvolvidos", com critérios quantitativos de produção científica.

Colegas nossos fazem de tudo para estar nas listas dos mais citados, nos rankings falaciosos, nos meios de comunicação, nas listas dos autores indicados nas bibliografias obrigatórias dos cursos e ter os seus livros adotados e comprados por ministérios e órgãos públicos encarregados de acervos para bibliotecas. A

essas situações, acrescenta-se a incessante busca do capital simbólico de ser publicado em inglês! Esses critérios e “habitus” (para lembrar Bourdieu), além de questionáveis, tanto do ponto de vista da produção de conhecimento como da educação, o são também do ponto de vista ecológico. Por que usar tanto papel, consumir tanta energia elétrica e força de trabalho especializado para publicar tanta coisa desnecessária? Para que gastar tanto dinheiro público com a compra e distribuição de nulidades?

As observações da autora citada acima, como já observei, se restringem à Psicologia, mas faço minhas as palavras dela, quando penso na Educação Ambiental.

Diante dessa situação, podemos perguntar: há possibilidades de fuga dessa situação, principalmente para os jovens pesquisadores que não querem aderir ao sistema produtivista de banalidades e repetições, mas querem continuar pesquisando, antropofagicamente, e ter as suas ideias, propostas e alternativas tornadas públicas e legitimadas como produção científica?

Uma tentativa de resposta a esse mesmo questionamento foi apresentada no editorial da revista portuguesa *on-line Interações*, cujo número 11, de 2009, foi dedicado à produção da nova geração de pesquisadores e pesquisadoras brasileiros em Educação Ambiental (REIGOTA, 2009).

Os autores e autoras ali presentes mostram que circulam no nosso campo possibilidades de produzir conhecimento e ampliar nossa atuação, sem que seja necessário recorrer aos clichês e repetições.

Podemos também ter uma perspectiva mais positiva em relação às barreiras e imposições que a nova geração de educadores-pesquisadores ambientais experimentam, quando encontramos argumentos como o de Ana Godoy (2008), que escreve:

[...] é essa afinidade entre pensamento e vida que lança na direção da experimentação e da invenção de si mesmo e do mundo – uma vida artista – um pensamento capaz de afirmar o artifício como potência de vida e que, portanto, não só já não reconhece os limites entre arte e vida como também desfaz as fronteiras que separam a vida e o conhecimento de uma atividade criadora. (GODOY, 2008, p. 122).

A Educação Ambiental como campo emergente poderá ser consolidada nas próximas décadas, momento esse em que os conflitos, problemas e controvérsias socioambientais tendem a ficar cada vez mais complexos. Consolidado, o campo da Educação Ambiental estará longe de ser homogêneo, como reflexo do contexto político, cultural, científico e ecológico em que vivem e atuam os sujeitos.

As opções de atuação se ampliarão e serão, provavelmente, cada vez mais urgentes e necessárias. Resta saber quais serão as escolhas dos velhos, dos intermediários, dos novos e dos futuros educadores-pesquisadores ambientais. Essas escolhas estarão, nós querendo ou não, intimamente relacionadas com nossas escolhas de vida, com suas possibilidades, rupturas, riscos e acontecimentos em que poderemos escolher atuar como protagonistas, coadjuvantes, espectadores ou caricaturas de nós mesmos.

REFERÊNCIAS

- BARCHI, Rodrigo. Contribuições “inversas”, perversas” e menores às educações ambientais. *Revista Interações*. Santarém, v. 5, n. 11, p. 174-192, 2009. Disponível em: <<http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/381>>. Acesso em: 19 jun. 2010.
- BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- CORTÁZAR, Julio. *Las armas secretas y otros relatos*. Buenos Aires: Alfaguara, 2000.
- FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 48 reimp. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.
- FREITAS, Marcos Cezar. Economia e educação: a contribuição de Álvaro Vieira Pinto para o estudo histórico da tecnologia. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, p. 80-95, jan./abr. 2006.
- GODOY, Ana. *A menor das ecologias*. São Paulo: Edusp, 2008.
- GONZÁLEZ-GAUDIANO, Edgar. *Educação Ambiental*. Lisboa: Instituto Piaget, 2005.

GONZÁLEZ-GAUDIANO, Edgar; LORENZETTI, Leonir. Investigação em Educação Ambiental na América Latina: mapeando tendências. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 191-211, dez. 2009.

KASTRUP, Virgínia. Pesquisar, formar, intervir. In: SIMPÓSIO DE PESQUISA E INTERCÂMBIO CIENTÍFICO EM PSICOLOGIA, XIII. *Anais...* Fortaleza: ANPEPP, jun. 2010, p. 169-182.

LADRIÈRE, Jean. *Os desafios da racionalidade: o desafio da ciência e da tecnologia às culturas*. Petrópolis: Vozes, 1979.

LORENZETTI, Leonir; DELIZOICOV, Demétrio. La producción académica brasileña en Educación Ambiental. *Utopía y Práxis Latinoamericana: Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*, Maracaibo, v. 14, n. 44, p. 85-100, enero/marzo, 2009.

PINTO, Álvaro Vieira. *Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

PEREIRA, Gilson R. de M. A força das afinidades: estudo sobre a politização do campo educacional brasileiro. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 84, n. 206/207/208, p. 67-78, jan./dez. 2003.

REIGOTA, Marcos; PRADO, Bárbara Heliodora Soares. *Educação Ambiental: utopia e práxis*. São Paulo: Cortez, 2008.

REIGOTA, Marcos. A Educação Ambiental para além dela mesma. *Ambiente e Educação*, Rio Grande, v. 13, p. 11-22, 2008.

REIGOTA, Marcos. Educação ambiental brasileira: A contribuição da nova geração de pesquisadores e pesquisadoras. *Revista Interações*, Santarém, v. 5, n. 11, p. 1-7, 2009. Disponível em: <<http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/372>>. Acesso em: 19 jun. 2010.

REIGOTA, Marcos. *A floresta e a escola: Por uma educação ambiental pós-moderna*. São Paulo: Cortez, 2011, 4. ed.

STENGERS, Isabelle. *A invenção das ciências modernas*. São Paulo: Editora 34, 2002.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna; COSTA, Maria Cristina Vorraber. A problemática contemporânea da ciência e do conhecimento: examinando ideias de Jean Ladrière. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 6, n. 12, p. 25-36, jan./dez., 1992.

Educación ambiental: la emergencia de un campo científico

Resumen

El artículo examina algunos cuestionamientos, acontecimientos y autores que hicieron posible que la educación ambiental se constituyera como un campo científico según la noción de Pierre Bourdieu, en los espacios académicos brasileños e internacionales. La educación ambiental es también analizada como un campo científico emergente en oposición a la ciencia propuesta por el neoliberalismo, que estimula la competición y el productivismo y por esto es una propuesta antagonista con el ideario ecologista de las prácticas e investigaciones de las educaciones ambientales (Rodrigo Barchi). Álvaro Vieira Pinto, Paulo Freire, Jean Ladrière, Isabelle Stengers, Pierre Bourdieu e Michel Foucault, a pesar de que no comparten las mismas bases epistemológicas, son las bases teóricas del análisis. El autor, como un investigador del campo, presenta algunas de sus lecturas personales hechas al mismo tiempo en que la educación ambiental empezó su constitución como un campo científico.

Palavras clave: Bourdieu, Pierre. Educación ambiental. Neoliberalismo.

Environmental Education: the emergence of a scientific field

Abstract

This article examines some questions, events and theorists who have helped environmental education become a new scientific field (“champs” in Bourdieu) in Brazilian and international academic contexts. Environmental education is examined as an emerging field that faces the hegemonic neoliberal competitive and production-oriented conception of science, which is therefore antagonistic to the ecological ideals that gave rise to and are identified with “environmental education” (Rodrigo Barchi). Concepts from Álvaro Vieira Pinto, Paulo Freire, Jean Ladrière, Isabelle Stengers, Pierre Bourdieu and Michel Foucault, despite their epistemological differences, are used as foundations for this article. The writer presents some of his personal epistemological readings conducted in the historic moment that environmental education was being established as a field.

Keywords: Bourdieu, Pierre. Environmental education. Neoliberalism.

Marcos Reigota

E-mail: marcos.reigota@prof.uniso.br

Recebido em: 12/3/2012

Versão final recebida em: 5/7/2012

Aprovado em: 8/7/2012