
Sustentabilidade, exclusão e transformação social: Contribuições à reflexão crítica da Educação Ambiental e da Comunicação no Brasil

LOUREIRO, Carlos Frederico B.*
ALBUQUERQUE, Eliana C.P.T. de**
BARRETO, Betânia M.V.B***

Resumo

No presente artigo, são retomados os diferentes significados que definem a categoria sustentabilidade, problematizando-a diante do quadro de desigualdade e exclusão social existente no Brasil, e seus efeitos sobre a possibilidade de reorganização das relações sociais no planeta. Em seguida, são estabelecidas considerações críticas acerca das práticas dominantes em Educação Ambiental e suas interfaces com a Comunicação, evidenciando seus limites quando se entende a educação e a comunicação como meios para a atividade autônoma dos sujeitos e como práticas sociais indissociáveis do processo de transformação societária. Concomitantemente à análise feita, são apontados elementos teóricos que favorecem a compreensão do que é uma Educação Ambiental que considere as especificidades culturais, que dialogue com as classes populares e que contribua para a reversão do quadro de apropriação material e coisificação da natureza.

Palavras-chaves: Sustentabilidade – Exclusão Social – Educação Ambiental – Comunicação Ambiental – Transformação Societária

Summary

In this article, the different meanings that define the category sustainability

* Carlos Frederico Bernardo Loureiro é biólogo, mestre em educação, doutor em serviço social, professor adjunto da Faculdade de Educação da UFRJ, coordenador do Laboratório de Investigações em Educação, Ambiente e Sociedade (LIEAS/FE/UFRJ), e professor convidado do curso de mestrado em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC-BA).

** Eliana Cristina Paula Tenório de Albuquerque é jornalista, especialista em Publicidade e Propaganda, mestra em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente, e professora do curso de Comunicação Social da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC-BA).

*** Betânia Maria Vilas Boas Barreto é jornalista, especialista em Comunicação e Educação, mestra em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente, e professora do curso de Comunicação Social da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC-BA).

are resumed, questioning it before the scenery of disparity and social exclusion that exists in Brazil and its effects on the possibility of rearrangement of the social relations in the planet. Afterwards, analytical appreciations are made concerning the dominant actions in the Environmental Education and its interfaces with Communication, revealing its limits when education and communication are taken as ways of autonomous activity of the individuals and as social actions inseparable from the process of society transformation. Concurrently to this analysis, theoretical elements are pointed out to help understanding what is an Environmental Education that takes under consideration cultural peculiarities, that dialogues with lower class social groups and that contributes to revert the scenery of material expropriation and the way nature is objectified.

Key-words: Sustainability – Social Exclusion – Environmental Education – Environmental Communication – Society Transformation.

1 – INTRODUÇÃO

O que é abordado e problematizado neste artigo está intimamente associado e motivado pelo contexto atual vivido por educadores ambientais no país. Mesmo admitindo que ainda não se tem uma Educação Ambiental consolidada como política pública, uma perspectiva ambiental na Comunicação pensada e hegemonicamente reconhecida junto aos setores próprios da área, e aceitando como fato o difícil cenário macropolítico e econômico, antagônico à concretização de ações educativas emancipatórias, não é possível pensar como grupos sociais e pessoas se movimentam e atuam conscientemente em tal conjuntura, ignorando alguns dados de realidade que são animadores e devem ser potencializados. Dentre estes se destacam: a articulação crescente de educadores ambientais por meio de redes nacionais e regionais; a mobilização em torno da realização do V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental; a ampliação de redes e debates ambientais nos setores da comunicação sensibilizados para a temática e para a construção de novos paradigmas, e a tentativa efetiva de viabilização do Programa Nacional de Educação Ambiental, versão 2004.

Tal posicionamento diante das contradições e tensões existentes na sociedade brasileira é crucial para a superação dos problemas de precariedade material, baixo investimento e

desarticulação entre políticas sociais, e para a reversão dos padrões culturais dominantes, marcados pela mercantilização da vida, pelo imediatismo pragmático e pelo consumo crescente de bens que podem ser classificados como supérfluos.

Assim posto, objetiva-se, no presente texto, recolocar, num primeiro momento, as discussões relativas à viabilidade das propostas de desenvolvimento sustentável e seus múltiplos significados, retomadas teoricamente a partir de uma abordagem crítica, histórica e problematizadora. Diante do cenário exposto, em seguida, contextualiza-se a Educação Ambiental e a Comunicação enquanto práticas sociais, sinalizando para a necessidade de se rever certos conceitos e metodologias, de modo a assegurar uma atuação efetiva de educadores ambientais na construção de novos patamares societários que garantam a participação dos sujeitos na definição democrática de caminhos emancipatórios para a humanidade.

2 – SUSTENTABILIDADE E EXCLUSÃO SOCIAL: CONTEXTUALIZANDO O DEBATE

A preocupação mundial com a pobreza e a qualidade de vida, bem como a vinculação entre ambas as dimensões, tornou-se crescente a partir da década de 1960, quando começaram a ocorrer mais intensamente debates sobre o tipo de desenvolvimento capaz de dar respostas concretas aos problemas existentes no modo como estabelecemos nossas relações sociais na natureza, e, com isso, impedir a destruição do planeta e garantir a sustentabilidade da vida sob novas bases éticas e societárias.

A ação de diferentes grupos sociais e os novos conhecimentos sobre o mundo permitiram a constatação de que é preciso modificar o modelo capitalista dominante, calcado na produção intensiva (e extensiva), e contemplar as necessidades básicas de grande parte da população mundial, situada cada vez mais à margem da industrialização e do desigual desenvolvimento existente na maioria dos países.

Esta constatação, porém, não representou o consenso em torno de uma única matriz de transformação. Ao contrário, é cada vez mais evidente que há pelo menos dois campos

antagônicos de visão: o que defende apenas a reforma do sistema, tornando-o menos excludente, mas ainda estratificado em classes dominantes e subalternas e compatível com a expropriação material e a apropriação privada do patrimônio natural; e o que entende ser necessária uma transformação radical do capitalismo, buscando um modelo igualitário de relações econômicas, políticas e sociais, que redefinem a inserção humana na natureza.

Essas diferenças, que pautam as discussões filosóficas desde o século XIX, surgem de modo mais claro no âmbito da discussão ambiental a partir da Conferência da ONU em Estocolmo, em 1972, e da publicação, em 1987, do Relatório Brundtland (CMMAD, 1991). No relatório, o termo *desenvolvimento sustentável* é utilizado para definir um modelo onde os recursos naturais do presente devem ser aproveitados de modo racional, para, com isso, garantir a sobrevivência das gerações futuras. Com essa formulação genérica, passa a se constituir em marco teórico e em referencial para a discussão mundial por quase duas décadas, até a Conferência Mundial da ONU para o Meio Ambiente e Desenvolvimento, no Rio de Janeiro, em 1992, onde foi ampliado e sistematizado em um termo de compromisso, subscrito por todos os países presentes à Conferência, denominado de Agenda 21.

Para a Agenda 21, a sustentabilidade é um processo que deve estar em permanente construção em todo o mundo, e, para isso, deve atender a algumas bases – ou premissas: a *ecológica* (manutenção dos estoques de capital natural que são incorporados à produção); *ambiental* (garantia da manutenção da capacidade de sustentação dos ecossistemas, para que estes tenham capacidade de recomposição e absorção diante das interferências antrópicas); *social* (melhoria da qualidade de vida das populações, democratizando o direito de acesso às atividades sociais); *política* (construção da cidadania em seus vários aspectos, garantindo a incorporação plena dos indivíduos no processo de desenvolvimento); *econômica* (gerência eficiente dos recursos e regularização dos investimentos públicos e privados); *sustentabilidade demográfica* (capacidade de suporte de determinado território e sua base de recursos); *cultural* (manutenção das diversidades de culturas, práticas e valores que

compõem a identidade dos povos); *institucional* (criação e fortalecimento de instituições que considerem os critérios de sustentabilidade), e, por fim, a *sustentabilidade espacial* (busca de uma maior equidade nas relações inter-regionais).

Para que essas premissas se realizem, foram ainda estabelecidas algumas condicionantes: é preciso garantir não só um sistema político-democrático que assegure a cidadania ou um sistema econômico capaz de gerar autonomia, independência e constância, mas também um sistema social que evite as tensões provocadas pelo desenvolvimento desequilibrado; um sistema de produção que conserve o meio ambiente; um sistema tecnológico capaz de investigar novas soluções; um sistema internacional que promova modelos duradouros de comércio e finanças, e um sistema administrativo flexível e capaz de corrigir-se de maneira autônoma.

Observando essas condicionantes e comparando-as com o que tem sido realizado concretamente em cada país, vê-se que a discussão sobre o desenvolvimento sustentável ainda está estacionada no patamar utópico das boas intenções e de uma ética idealizada, uma vez que a maioria dos países do mundo está inserida em um sistema econômico global, subserviente ao imperialismo do norte e às normas da economia de mercado. Assim, construir globalmente a sustentabilidade dentro dos moldes desejados pela Agenda 21

torna-se impossível em uma conjuntura internacional pautada na expansão de domínios econômicos e bélicos, o que, conseqüentemente, inviabiliza a existência da sustentabilidade local, já que um determinado povoado, cidade ou região não é e nem pode sobreviver como uma ilha perdida em meio a um oceano adverso (Albuquerque, 2004, p. 42).

Dessa forma, continua colocada na ordem do dia a reflexão sobre como se pode evitar a degradação total do planeta sem a construção de um modelo de desenvolvimento voltado para os parâmetros básicos de existência da própria vida, em que estejam contempladas, não apenas as necessidades econômicas, mas, sobretudo, as necessidades sociais da maioria da humanidade.

A dificuldade para construção de tal modelo pode ser entendida se forem observadas as características inerentes à

sociedade contemporânea, onde há um aumento constante e acelerado na produção, os bens de uso são transformados em bens de consumo, os objetos passam a ser pouco duráveis, e todas as coisas, inclusive a vida, são transformadas em mercadorias, sendo também banalizadas e descartadas sistematicamente (Arendt, 1983).

Assim, as bases estabelecidas pela Agenda 21 se configuram como contraditórias, à medida que, moldadas no capitalismo, apresentam premissas e condicionantes que implicam necessariamente na ruptura do próprio sistema capitalista. Por outro lado – e apesar do discurso aparentemente igualitário –, a Agenda 21 mundial continua compreendendo o progresso como crescimento econômico; o desenvolvimento econômico como expansão da economia de mercado; a modernidade como consumismo, e as economias diferentes ou alternativas como atraso ou subdesenvolvimento. Sob essa lógica, “modelos diferentes, não relacionados à dependência de uns países sobre outros, não são considerados como dentro do padrão de desenvolvimento, o que faz com que estes passem a não ter condições nem possibilidades de expansão” (Albuquerque, 2004, p. 39).

Concordante com essa visão, Acsegrad (1999, p. 37) diz que as categorizações utilizadas no Relatório Brundtland e, depois, na Agenda 21, são “socialmente vazias”, uma vez que não conseguem “contemplar a diversidade social e as contradições que perpassam a sociedade quando está em jogo a legitimidade de diferentes modalidades de apropriação de recursos”. Para ele, as medidas são definidas pelos resultados a serem atingidos e não por processos sociopolíticos que deverão ser implementados para se atingir esses resultados. Ou seja, objetivam-se os fins, mas não se observam os meios necessários para alcançá-los.

As conseqüências disso são comentadas por Leff (2002), para quem a racionalidade tecnológica unidimensional da globalização e a racionalidade econômica orientada para a maximização do benefício econômico em curto prazo tem resultado em um planeta contaminado, um mundo saturado, e em uma economia insustentável. Isso pode ser constatado se observado os resultados mundiais, que apresentam índices alarmantes de desigualdades e apontam para a urgência de se

reestruturar as bases do desenvolvimento para um real e efetivo progresso global, em que não apenas a economia e seus indicadores estejam contemplados, mas também – e principalmente – a espécie humana, respeitando-se as demais formas vivas e a natureza enquanto totalidade.

Loureiro (2003) considera que esse processo destrutivo, típico da sociedade contemporânea, é incapaz de gerar certezas quanto à possibilidade de se evitar ou compensar os problemas propiciados pelo desenvolvimento industrial, e aponta para a urgência de se estabelecer o debate público e amplo a respeito das questões que envolvem os riscos à vida no planeta. O autor considera que

a complexificação da vida em sociedade está intimamente associada ao processo de globalização, enquanto fenômeno contraditório da modernidade. Por um lado, este é a expressão de um modelo de desenvolvimento econômico sem fronteiras que acentua as desigualdades e a exclusão social, cujos atores principais são as instituições transnacionais; por outro, é a expressão de um movimento de tomada de consciência dos limites naturais planetários, da eliminação das fronteiras entre as nações, como resultado dos avanços científicos e tecnológicos, destacadamente nos meios de comunicação, informacionais e de transporte (Loureiro, op.cit, p. 20).

Esse contexto, tal como colocado, remete à preocupação que vem ocupando a discussão ambiental nas três últimas décadas: se há a certeza de que o planeta está diante de uma situação insustentável, resultado dos modelos hegemônicos de desenvolvimento capitalista, é preciso encontrar novas formas de relacionamento sociedade-natureza. O problema, diz Loureiro (ibidem), é saber em que bases sociais, econômicas, políticas e culturais isto pode se dar, já que as divisões entre países do norte e do sul estão mais agudas do que em qualquer outro período da história recente, especialmente no que se refere às questões financeiras e comerciais.

Para este autor, é importante observar, para ilustrar essa divisão, a naturalidade com que a sociedade convive com as discrepâncias socioeconômicas atuais, como o fato de que o PIB dos 48 países mais pobres corresponde ao patrimônio das três

pessoas mais ricas do mundo (Loureiro, 2004), ou constatar que os Estados Unidos, responsável direto por praticamente 25% da degradação ambiental e consumo de bens naturais, vem, sistematicamente, opondo-se a qualquer compromisso multilateral substantivo, numa atitude claramente imperialista, baseada no domínio econômico e bélico (Loureiro, op. cit, p. 41).

Nessa conjuntura, a situação do Brasil serve como exemplo da contradição das sociedades globalizadas, especialmente se for considerado o fato de que as dinâmicas econômicas capitalistas, apesar de significarem uma forte exclusão social, costumam ser consideradas como bem sucedidas. Leroy et al. (2002) explicam esse processo, quando dizem que

a expansão média da economia brasileira no século XX foi de 4,59% ao ano, chegando a taxas de 8,8% da década de 1970. Mesmo com a forte retração observada nas últimas décadas, essa expansão põe o país em quinto lugar entre os que mais cresceram no século. O índice de urbanização, de 36,16% em 1950, subiu para 81,5% em 2000. A percentagem da população economicamente ativa no setor primário, de 66% em 1940, caiu para 26% em 1995. Todos esses indicadores aproximam o país do marco ideal de país 'desenvolvido', segundo os cânones do pensamento econômico convencional (Leroy et all, op. cit, p. 32).

Basta, porém, um olhar mais atento sobre o país, para se perceber que entre os indicadores econômicos clássicos e a realidade brasileira, presente em cada localidade, da mais simples à mais complexa, há uma enorme distância. Isso demonstra que os modelos padrões que balizam a organização de tais indicadores econômicos são incapazes de refletir o progresso social, o que pode ser constatado na leitura do relatório da Agenda 21 brasileira, no qual consta que 32% da população são considerados pobres e 15% dela são indigentes, ou seja, até o início do século XXI, havia 52 milhões de brasileiros vivendo na linha de pobreza e 26 milhões de indigentes, o que equivale a quase 50% da população total (Novaes, 2000).

A situação torna-se ainda mais crítica se for observado que, segundo os critérios usados para determinar cada faixa social, está fora da situação de indigência quem ganha acima de 35 dólares por mês. Já quem ganha mais de 70 dólares por mês está

fora da linha de pobreza.

Sobre isso, Leroy diz que

qualquer que seja o critério utilizado, contudo, é possível constatar que no caso de um país com o PIB de mais de 773 bilhões de dólares, o oitavo mais alto do mundo, o problema da miséria é essencialmente um problema de iniquidade distributiva, componente básico do modelo dominante no Brasil (Leroy et al, op.cit, p. 33).

Concordando com ele, Barros (2000) argumenta que 10% dos brasileiros, os mais ricos, ganham 30 vezes mais que 40% da população, que são os mais pobres, enquanto na Argentina e outros países da América do Sul esta diferença se aproxima de 10 vezes. Já o IBGE (2002) dá conta de que há 24 milhões de miseráveis, 30 milhões de pobres, 60 milhões de quase pobres, 50 milhões na classe média e 2 milhões de ricos no Brasil, o que significa dizer que a grande maioria dos brasileiros vive em situação de extrema carência material, com efeitos diretos no tipo de cidadania e participação política existente na sociedade e no modo como se dão as relações de uso, troca, criação, transformação e apropriação da base natural que garante a sustentabilidade da vida planetária.

Esses exemplos mostram que, ao mesmo tempo que a natureza é apropriada para permitir e garantir a produção capitalista numa cultura que estabelece a dicotomia sujeito-objeto e sociedade-natureza, ideologicamente reproduzindo e legitimando a dinâmica do Capital, os problemas ambientais e sociais inerentes a essa produção crescem e permanecem sem solução. Apontam, ainda, para a necessidade de se buscar alternativas que extrapolem os limites impostos pelo modelo tradicional de desenvolvimento econômico, sendo capazes de provocar mudanças estruturais que passam também – e principalmente - pela mudança de comportamento individual e coletivo.

Para isso, os setores mais pobres da população precisam compreender e assumir o papel de sujeitos da transformação política, econômica, cultural, social e ambiental, questionando não apenas qual o desenvolvimento ideal, mas também o que se quer desse desenvolvimento. Em outras palavras, é preciso ter claro em que país, em que sociedade e em que planeta se quer

viver hoje, amanhã e no futuro mais distante.

A essa consciência de si, do outro e de todos, do local e do global, Demo (1996) chama de "expressão cidadã" ou exercício da cidadania. Para Loureiro (2003), o exercício efetivo da cidadania passa necessariamente pela "capacidade de publicizar as instituições governamentais; estabelecer práticas democráticas cotidianas, e promover uma escola capaz de levar o aluno a refletir sobre seu ambiente de vida" (Loureiro et al, 2003, p.42-3), o que significa dizer que a articulação do global e do local remete ao agir consciente e politicamente no cotidiano e na estrutura de Estado, dando sentido universal ao que democraticamente é construído na base local.

A conexão entre cidadania e educação é abordada por este autor quando se refere ao que vem a ser a *cidadania ecológica* ou *cidadania planetária*. Segundo explica, esse conceito surge para expressar a inserção da ética ecológica e seus desdobramentos no cotidiano, tem como eixo central o respeito à vida e a defesa do direito à esta, o que pressupõe a tomada de consciência dos sujeitos frente às responsabilidades locais e globais, entendendo o mundo como um só, sem fronteiras geopolíticas (ibidem).

Assim, o conceito de cidadania planetária retira a discussão do plano estritamente moral, pessoal e local, e a remete para o patamar das conquistas coletivas e globais, quando destaca o sentimento de pertencimento à humanidade e a um mesmo planeta, o que adquire profundos significados, quando se trata de pensar a Educação Ambiental e uma de suas principais aliadas: a comunicação ambiental.

3 – EDUCAÇÃO AMBIENTAL E COMUNICAÇÃO: POR UMA PRÁXIS TRANSFORMADORA

O termo "Educação Ambiental" foi utilizado pela primeira vez na Universidade de Keele, no Reino Unido, em 1965 (Arruda, 2001). Em 1975, com a realização do I Seminário Internacional de Educação Ambiental, em Belgrado, o tema ganhou contornos de campo de estudos e pesquisa, apesar de estar ainda relacionado prioritariamente à conservação da biodiversidade, o que restringia a abordagem a uma visão prioritariamente biológica, e,

conseqüentemente, reducionista da complexidade que forma a realidade.

Depois, em 1977, a Conferência Intergovernamental de Tbilisi ampliou os paradigmas estabelecidos até então, quando definiu a Educação Ambiental como sendo um processo de reconhecimento de valores e esclarecimento sobre os conceitos, "objetivando o desenvolvimento das habilidades e modificando as atitudes em relação ao meio, para entender e apreciar as inter-relações entre os seres humanos, suas culturas e seus meios biofísicos" (Sato, 2002, p. 23).

Essa definição conceitualmente adequada, não leva em conta, porém, que a Educação Ambiental não está dissociada das diversas discussões existentes no ambientalismo, e, por isso, não pode ser limitada a um conceito genérico e, pretensamente unitário. Assim é que, para um entendimento consistente, a Educação Ambiental pode ser descrita como uma estrutura complexa, constituída por sujeitos ecológicos com visões distintas de natureza e sociedade, com interesses e interpretações em permanente conflito e diálogo, de onde resulta um conjunto de práticas que nem sempre são capazes de educar com vistas à conservação e recuperação ambiental, numa abordagem integradora da natureza.

Para Loureiro, uma efetiva Educação Ambiental precisa ser construída

a partir de uma matriz que vê a educação como elemento de transformação social inspirada no diálogo, no exercício da cidadania plena, no fortalecimento dos sujeitos, na superação das formas de dominação capitalistas e na compreensão do mundo em sua complexidade, e da vida em sua totalidade. Diálogo entendido em sentido original de troca e reciprocidade, oriundo do prefixo grego dia, tornando-se a base da educação. Numa perspectiva transformadora e popular de Educação Ambiental, nos educamos dialogando com nós mesmos, com aquele que identificamos como sendo de nossa comunidade, com a humanidade, com os outros seres vivos, com os ventos, as marés, os rios, enfim, o mundo, transformando o conjunto das relações pelas quais nos definimos como ser social e planetário (Loureiro, 2004, p. 23-4).

Isso implica admitir uma práxis educativa que, vinculada ao

exercício da cidadania, estabeleça movimento unitário entre teoria e prática, corpo e mente, subjetividade e objetividade, em processo conexo de mudança de valores e de padrões cognitivos com ação política democrática e reestruturação do conjunto das relações sociais, inclusive as econômicas, que definem a base de organização da vida em sociedade. Logo, se assim é entendida, e não como processo unidirecional de uns para outros, ou exclusivamente pessoal (sem o outro), a Educação Ambiental ocorre quando são estabelecidos meios de superação das formas de dominação, expropriação, coisificação, opressão e exclusão, tanto em relação a nossos grupos sociais quanto em relação aos demais seres vivos e à natureza enquanto totalidade (Duarte, 2002).

Educar é transformar pela teoria em confronto com a prática e vice-versa, com consciência adquirida na relação entre o eu e o outro, nós (em sociedade) e o mundo. É desvelar a realidade e trabalhar com os sujeitos concretos, situados espacial e historicamente. É, portanto, exercer a autonomia para uma vida plena, modificando-nos individualmente pela ação conjunta que nos conduz às transformações estruturais. Logo, a categoria educar não se esgota em processos individuais e transpessoais. Engloba sim tais esferas, mas vincula-as às práticas coletivas, cotidianas e comunitárias que nos dão sentido de pertencimento à sociedade.

Educar, na perspectiva libertária e demais tendências pedagógicas que dialogam no campo crítico e dialético, é emancipar-se, exercer ativamente a cidadania, construir democraticamente as alternativas possíveis e desejadas. Isso significa contrapor-se às formas identificadas como educativas que se esgotam no passar conteúdos vazios de sentido prático e fora de contexto, em afirmar certas condutas normatizadas e padrões culturais a serem seguidos por todos.

Logo, para pensar a educação ambiental, é necessário reconhecer o ser humano como uma espécie integrante da natureza, que possui especificidades próprias que o distingue dos demais. Sem entendê-las não há como se pensar em unidade homem-natureza. Assim posto, a Educação Ambiental procura a realização humana em sociedade, enquanto forma de organização coletiva de nossa espécie, e não pela simples

“cópia” de uma natureza descolada do movimento total. Tal mimeses aparece, assim, como uma imitação de uma natureza pensada tal qual um todo hipostasiado em relação às partes. Todo e parte, dialeticamente, são um movimento dinâmico, contraditório e complementar, mutuamente constituídos. Do contrário, ou recai-se no holismo generalista, no reino das formas e idéias sem a concretude da vida, no inespecífico, no globalismo desconexo da localidade (quando o todo “domina” as partes); ou na fragmentação, no isolamento de partes, na coisa em si sem fluxos e processos (quando a parte “domina” ou ignora o todo).

Em síntese, a Educação Ambiental não se refere exclusivamente às relações vistas como naturais ou ecológicas, como se as sociais fossem a negação direta destas, recaindo no dualismo, mas sim a todas as relações que nos situam no planeta e que se dão em sociedade – dimensão inerente à nossa condição como espécie. Assim, o educar “ambientalmente” se define pela unicidade dos processos que problematizam os atributos culturais relativos à vida – quando repensa os valores e comportamentos dos grupos sociais; com os que agem nas esferas política e econômica – quando propicia caminhos sustentáveis e sinaliza para novos padrões societários.

Observando esse posicionamento, pode-se questionar determinadas práticas educativo-ambientais realizadas por setores do ambientalismo que, adotando um modelo conservador de educação, não entendem a “cultura como forma de representação e definição de valores decorrentes do modo como a sociedade produz, se organiza, e de como interagimos no ambiente” (Loureiro, 2004, p. 26).

A falta desse entendimento faz com que parte dos programas que se pretendem inseridos no contexto educativo ambiental se relacionem com as pessoas a serem “educadas”, como se elas fossem seres “oculosos de idéias”, incapazes de articular quaisquer conhecimentos anteriores, um receptáculo de informações de outros, como se a consciência fosse “alguma seção dentro dos homens, mecanicistamente compartimentada, passivamente aberta ao mundo que a irá enchendo de realidade” (Freire, 1987). Como se, pelo fato desses “educandos” geralmente serem oriundos de camadas populares, isso os tornassem menos

capazes de expor sentimentos e idéias, de explicitar que caminhos querem trilhar e a forma que consideram mais adequada para isso. Ou seja, repete-se a visão tradicional da educação, que trata como obstáculos as diferenças de cultura e construção simbólica da natureza que são resultantes de experiências das classes populares e populações tradicionais (Layrargues, 1997). Logo, assim posto, acaba-se por reproduzir algo que se diz questionar na educação vigente: a associação feita entre educador-sujeito e educando-objeto; o que representa negar frontalmente o diálogo entre sujeitos como base para o processo educativo e sua pertinência no movimento dialético de superação das condições atuais de vida.

Portanto, os grupos que atuam a partir dessa visão dicotomizada terminam por usar a educação como meio de fortalecimento da dominação social, principalmente a econômica e a política, que vem respaldando, ao longo das décadas, a exclusão e a desigualdade no acesso aos bens naturais. Na sua essência, tais práticas de Educação Ambiental pretendem “transformar a mentalidade dos oprimidos, e não a situação que os oprime” (Freire, 1978).

Sobre isso, Loureiro (2004) considera que há uma tendência desses setores a enxergar as classes populares como riscos à proteção ambiental ou como sinônimos de atrasos no processo de apropriação do conhecimento científico e de acesso à modernização tecnológica, o que termina por favorecer a visão “bancária”¹ da Educação Ambiental. O autor explica ainda que o sentido “bancário” de educação pode ser facilmente encontrado em programas de Educação Ambiental destinados a populações que vivem no entorno ou no interior de unidades de conservação de uso sustentável (como as Áreas de Proteção Ambiental), e que nesses espaços é comum o seu uso para impor condutas consideradas corretas pelas instituições governamentais de meio ambiente, que costumam divulgar informações técnico-científicas por meio de materiais geralmente impressos, com linguagem inadequada ao diálogo e à participação, sendo

¹ Educação “bancária” foi o termo utilizado por Paulo Freire para definir o método onde o educador age como sujeito e o educando como objeto. Esta relação antidialógica se dá no que Freire chama de “cultura do silêncio”, explicada como sendo a cultura da não-comunicação e da dominação.

comum a distribuição desses materiais em regiões com grande incidência de analfabetos, ou em que a leitura não é habitual.

Esta afirmação pode ser comprovada através de pesquisa realizada entre janeiro e junho de 2004, na APA da Lagoa Encantada, em Ilhéus-Bahia, por Albuquerque (2004), na qual se constatou que o único produto comunicacional existente para contato da administração da APA com a população local - e que tem por objetivo explícito informá-la e educá-la - é um jornal impresso. Este, apesar de justificar sua existência no fato de ser direcionado para uma população inserida em zona rural, que faz uso de vocabulário próprio e que possui 48,5% de analfabetos, utiliza linguagem incapaz de ser compreendida pela maioria dos 23.778 moradores a que se destina. Logo, a comunicação não se realiza e, conseqüentemente, também não se realiza a educação.

A comunicação, na condição de interação social e processo interpessoal, não é um ato isolado nem vários atos individuais desconexos, mas, sim, um fluxo contínuo de informações, com muitas origens e direções, além de conteúdos e formas em mutação permanente (Bordenave, 2001). Em se tratando da comunicação escrita proposta no caso pesquisado, é necessário lembrar que esta adquire uma função mais abrangente que a de informar fatos, e passa a se ajustar ao papel preponderante de agente auxiliar-mediador no processo de educação para a conscientização ambiental, o que deve torná-la ainda mais dinâmica.

Miége (2000), por sua vez, fortalece esse argumento, quando afirma que um grupo social só aceita a recepção da informação midiática se esta estiver relacionada com sua cultura própria, com sua memória social específica e conhecimentos armazenados, com as expectativas e os recursos simbólicos de que esta população faz uso. Ou seja, o processo de comunicação só se realiza quando há uma identificação entre receptor, emissor, meio e mensagem, linguagem e cultura. Quando há afinidades.

A distribuição das mensagens passa pela forma como elas são enviadas e recebidas, e com que mecanismos de linguagem e discurso acontece esse processo. Para Baccega (1998), é fundamental que se procure investigar de que modo as

mensagens de uma língua são produzidas e interpretadas, e o sentido que é dado tanto pelo enunciador quanto pelo enunciatário, levando à necessidade de se conhecer as motivações, as intencionalidades, os interesses, as necessidades, e, sobretudo, os condicionantes sociais presentes em determinado segmento econômico de cada interlocutor.

Na sociedade contemporânea, os meios de comunicação de massa, dentre as quais a mídia impressa, sedimentaram seu lugar de mediadora da realidade, assumindo essa posição de destaque não só pela capacidade de transmissão de informações, mas, principalmente, por servirem como instrumentos formadores de opinião (Barreto, 2004). Bordenave concorda com Arbex Jr., quando explica que

os media fazem um papel de mediação entre a realidade e as pessoas. O que eles nos entregam não é a realidade, mas a sua construção da realidade. Isto é, da enorme quantidade de fatos e situações que a realidade contém, os meios selecionam só alguns, os decodificam à sua maneira, os combinam entre si, os estruturam e recodificam, formando mensagens e programas e os difundem, carregados, agora da ideologia, dos estilos e das intenções que os meios lhes atribuem (2001, p. 80).

Dito isto, por fim, situando mais a prática do *não-diálogo* ou da *não comunicação* explicitada no exemplo vivido na APA da Lagoa Encantada, cabe citar Freire (1987), que a considera como típica da situação de opressão, onde os homens são roubados na sua palavra. Para o autor, o oprimido é o que recebe comunicados em lugar de se comunicar, e a opressão maior é o seu silêncio. Este, quando fala, é para reproduzir a fala do seu opressor. Daí porque falar em Educação Ambiental pressupõe falar também em comunicação (e, em níveis ideais, em Comunicação Ambiental), ambas contextualizadas e trabalhadas numa perspectiva crítica e emancipatória, caminho proposto por Freire para superar a “cultura do silêncio” e da “educação bancária”, alicerçado em um conteúdo libertador, em que as contradições sociais estejam representadas através do diálogo entre os sujeitos nos processos dinâmicos de transformação das subjetividades e das condições objetivas de existência.

4 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

As argumentações acima apresentadas sinalizam para a necessidade de se ampliar o debate acerca da sustentabilidade e do sentido adquirido pela educação e pela comunicação no âmbito da “questão ambiental”. O consenso que superficialmente reina no senso comum em torno da defesa de novos padrões de vida e organização social, no contexto atual, é idealizado e descolado da dinâmica concreta da sociedade, servindo como ferramenta ideológica de reprodução do capitalismo dentro de uma “roupagem verde”.

É preciso explicitar a dinâmica de funcionamento das relações sociais vigentes, as contradições e tensões inerentes ao sistema econômico dominante, e como a Educação Ambiental e os meios de comunicação se inserem na reprodução e recriação da dimensão cultural e simbólica. Ficar no discurso genérico e moralista de salvação planetária, sem a devida reflexão crítica da realidade e seu entendimento integrado, sem a construção dialógica dos caminhos e valores culturais que possam se afirmar como democraticamente sustentáveis à vida planetária, não tem se mostrado suficiente diante da urgência que a crise civilizatória coloca a todos. Esse artigo buscou contribuir especificamente com esse debate, chamando a atenção para o agudo cenário de exclusão social existente, mesmo diante da defesa discursiva da sustentabilidade, e apontando para a relevância e atualidade das pedagogias emancipatórias e da teoria crítica na leitura e atuação responsável e coletiva no mundo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACSELRAD, H. *Sustentabilidade e Desenvolvimento: modelos, processos relações*. Rio de Janeiro: Fase, 1999.

ALBUQUERQUE, E.C.P.T. de. *A comunicação impressa em Área de Proteção Ambiental: o caso da APA da Lagoa Encantada*. Ilhéus-Bahia, Dissertação (mestrado em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente), PRODEMA/Universidade Estadual de Santa Cruz, 2004.

ARENDRT, H. *A condição humana*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense, 1983.

ARRUDA, M. P. S. de. *Educação e Sustentabilidade: o projeto Educação Ambiental no Ensino Básico do Brasil – Muda o mundo, Raimundo!* Rio de Janeiro, Dissertação de Mestrado, Programa EICOS/UFRJ, 2001.

- BACCEGA, M. A. *Comunicação e linguagem: discursos e ciência*. São Paulo: Moderna, 1998.
- BARRETO, B. M. V. B. *Telejornalismo e Meio Ambiente nas Bordas da Mata Atlântica: carências e possibilidades em Itabuna, Bahia*. Ilhéus-Bahia, Dissertação (mestrado em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente), PRODEMA/Universidade Estadual de Santa Cruz, 2004.
- BARROS, R.P. de et al. Pobreza e política social. In: *Cadernos Adenauer*, v.1. Rio de Janeiro: [s.n.], 2000.
- BORDENAVE, J. E. D. *Além do Meios e Mensagens: introdução à comunicação como processo, tecnologia, sistema e ciência*. Petrópolis, Editora Vozes, 2001.
- CAVALCANTI, C. *Meio ambiente, desenvolvimento sustentável e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 1997.
- COMISSÃO MUNDIAL SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO-CMMAD. *Nosso Futuro Comum*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1991.
- DEMO, P. *Política Social, educação e cidadania*. 2ª ed. Campinas: Papirus, 1996.
- DUARTE, R. *Adorno/Horkheimer e a Dialética do Esclarecimento*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2002.
- FREIRE, P. *Conscientização*. São Paulo: Cortez e Moraes, 1978.
- _____. *Pedagogia do Oprimido*. 18ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. *PNAD*. Disponível em <<http://www.ba.gov.br>> e <http://www.ibge.gov.br>.
- LAYRARGUES, P. P. Do ecodesenvolvimento ao desenvolvimento sustentável: evolução de um conceito? In: *Proposta*, nº 71, fev.1997. Rio de Janeiro: [s.n.], 1997.
- LEFF, E. *Saber Ambiental*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- LEROY, J.P. et al. *Tudo ao mesmo tempo agora*. Petrópolis:Vozes, 2002.
- LOUREIRO, C. F. B. (org.) *Cidadania e Meio Ambiente*. Salvador: CRA, 2003-b.
- _____. *O Movimento Ambientalista e o Pensamento Crítico: uma abordagem política*. Rio de Janeiro: Quartet, 2003-a.
- _____.; AZAZIEL, M.; FRANCA, N. *Educação Ambiental e Gestão Participativa em Unidades de Conservação*. Rio de Janeiro: Ibase/Ibama, 2003.
- _____. *Trajatória e Fundamentos da Educação Ambiental*. São Paulo: Cortez, 2004.
- MIÈGE, B. *O Pensamento Comunicacional*. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.
- NOVAES, W. *Agenda XXI Brasileira: Bases para discussão*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2000.
- SATO, M. *Educação Ambiental*. São Carlos: RiMa, 2002.