

Industrialização, Impasses do Desenvolvimentismo e a Educação Ambiental

Ivonaldo Leite

O presente ensaio tem como propósito passar em revista as incongruências contemporâneas do capitalismo industrial, com os seus rebatimentos sobre o chamado desenvolvimentismo, e, ao mesmo tempo, pretende evidenciar, nesse quadro, a necessidade de se estabelecer uma conexão com a questão ecológica, chamando a atenção para o imperativo de se assumir uma concepção alternativa de educação ambiental, na senda da estruturação de um novo projeto de sociedade.

Na perspectiva desenvolvimentista clássica, mais conhecida no Brasil pelas formulações de Celso Furtado, deve-se apostar na industrialização para enfrentar o problema do subdesenvolvimento.

Isto por que, fundamentalmente, compreende-se, com a industrialização, por um lado, corta-se o ‘nó górdio’ da relação que deteriora continuamente os preços de intercâmbio, pois supõe-se que se os países subdesenvolvidos passarem a exportar produtos manufaturados, ao invés de bens primários, a relação de intercâmbio modificar-se favoravelmente a eles; por outro, acredita-se, põe-se fim à *inflação estrutural* que advém da insuficiente dinâmica do setor externo, resultante precisamente da relação de intercâmbio desfavorável. De outra parte, perante a questão da oposição entre o setor ‘moderno’ e o setor ‘atrasado’, que debilita o mercado interno e gera uma inflação de custos e preços desfavorável à expansão do ‘moderno’ (que passa a ser a indústria), se propõe a reforma agrária com o propósito de que ela, ao mesmo tempo que aumente a oferta de alimentos, crie o mercado interno, *desbloqueando* a acumulação, no sentido de viabilizar a industrialização.

A coordenação da implementação da industrialização caberia ao Estado, um *Estado-planejador*, que deveria levar a cabo um programa assente em postulados como ‘sadio protecionismo’, ‘política adequada’ de alocação de recursos estrangeiros, substituição das importações, ampliação da capacidade de consumo interno, etc. Como está evidente, a adoção desse programa demanda a estruturação de uma agenda *step by step* da cadeia que corporifica o processo de industrialização, tendo em conta a devida gradação dos bens econômicos, assim como considerando, ainda, os necessários

mecanismos de controle de capitais.

Trata-se de um programa que, de forma implícita ou explícita, nutre-se de um juízo de valor ancorado na ideia de ‘intervenção para superar o subdesenvolvimento’. E para isto as fichas são apostadas na ampliação da industrialização. Na universalização do modelo de desenvolvimento que emergiu nos países centrais sob o impulso do capitalismo industrial, algures denominado ‘civilização industrial’. Contudo, mesmo que, em retrospecto histórico, se deva reconhecer o contributo ao debate aportando por esta perspectiva – sobretudo na América Latina, ao colocar a questão em torno de centro e periferia mundial -, contemporaneamente, no entanto, é de se assinalar que ela se apresenta bastante problemática.

O próprio Celso Furtado, em forma de balanço do que propugnou, pouco antes do seu falecimento, reconheceu isso e chamou a atenção para necessidade de se buscar novos caminhos, outros modelos alternativos de desenvolvimento. Manifestou descrença nos rumos tomados pela dita ‘civilização industrial’, pondo em questão o próprio desenvolvimento como garantia, *per si*, de bem-estar coletivo, mesmo nos países centrais. Enfatizou ele:

Hoje, faço uma reflexão complementar: o desenvolvimento dos países que estão na vanguarda do progresso tecnológico também parece ter tomado uma direção errada, que leva a outro tipo de bloqueio. Há mais de vinte anos, já me parecia claro que a entropia do universo aumenta, isto é, que o processo global de desenvolvimento tem um considerável custo ecológico. Mas só agora esse processo se apresenta como uma ameaça à própria humanidade. O fato é que a civilização industrial e o modelo de vida por ela engendrado têm um custo considerável em recursos não-renováveis. Generalizar esse modelo para toda a humanidade, o que é a promessa do chamado desenvolvimento econômico, seria apressar uma catástrofe planetária que parece inevitável se não se mudar o curso desta civilização (FURTADO, 2002, p. 78).

Apesar de, durante toda a sua vida, ter operado teoricamente com o conceito de civilização industrial e de se ter dedicado à difusão da ideia de promoção da industrialização como forma de superar o subdesenvolvimento, Furtado acabou por reconhecer os impasses desse caminho, e realçou a necessidade de se buscar outras alternativas. Neste sentido, realçou:

Ao cabo de uma jornada de meio século (...), permito-me arriscar-me a abrir algumas pistas para a orientação dos jovens (...) e menos jovens. O valor do trabalho de (...) qualquer pesquisador, resulta da combinação de dois ingredientes: imaginação e coragem para arriscar na busca do incerto. As ciências (...) evoluem graças aos que são capazes de ultrapassar certos limites. (...) Quando o consenso se impõe

a uma sociedade, é porque ela atravessa uma era pouco criativa. Ao se afastar do consenso, o jovem (...) perceberá que os caminhos já trilhados por outros são de pouca valia. Logo notará que a imaginação é um instrumento de trabalho poderoso, e que deve ser cultivada. Perderá em pouco tempo a reverência diante do que está estabelecido e comendado. E, à medida que pensar por conta própria, com independência, conquistará a autoconfiança (IBIDEM, pp. 79, 80, 81).

Podemos então assinalar, diante do esgotamento do modelo clássico de desenvolvimento da 'civilização industrial', e em face das demandas ambientais contemporâneas, que a busca por um outro desenvolvimento requer caminhar por caminhos ainda não trilhados. Cotejando-se o que é com que se deseja, considerando como o mundo é e como se quer que ele seja, começamos então a entrar no centro da problemática de um outro desenvolvimento. E aí vamos descobrindo que não há como pavimentar o caminho desse desenvolvimento alternativo, insurgente, se não se estabelecer uma conexão com a educação, especificamente com a educação ambiental. Contudo, assim como não é qualquer desenvolvimento que nos serve, não há de ser também qualquer educação ambiental que está à altura do enfrentamento dos desafios sociais contemporâneos. Há concepções em disputa, o que significa, por outro lado, que opções devem ser feitas.

Sem cair no modismo, que costuma servir a propósitos não revelados, está bastante evidente, atualmente, que a crise ecológica se impõe anunciando catástrofes, algumas das quais a população mundial já conheceu amostras muito concretas, a exemplo do furacão Katrina e dos ciclones tropicais. Por que, apesar de se saber dos perigos decorrentes da degradação ecológica, continua-se a seguir a ideologia produtivista, o desenvolvimentismo a qualquer custo, com a devastação em escala ascendente do meio ambiente? Este é o ponto da questão. A resposta à tal indagação, sem meios termos, deve dizer como as coisas são: tem a ver com poder/com as concepções que estão em jogo no debate ambiental.

Na focagem do problema ecológico, há abordagens que chegam mesmo a se antagonizarem na identificação dos seus aspectos determinantes. Um reflexo disso pode ser constatado, por exemplo, no modo como a Educação Ambiental tem sido enfocada. Ou seja, trata-se de ter em conta que existem abordagens sobre Educação Ambiental que não só a enfocam de modo limitado como também, por vezes, verifica-se a predominância de perspectivas que têm o propósito de "mascarar" as causas da crise ecológica.

É possível categorizar, de acordo com uma incursão na bibliografia/em documentos governamentais e de organizações internacionais (como a UNESCO), a existência, pelo menos, de três concepções a respeito da Educação Ambiental, conforme o quadro a seguir.

CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL*

DIMENSÕES	CONCEPÇÕES		
	NATURALISTA	SÓCIO-INSTRUMENTAL	CONTRA-HEGEMÔNICA
Definição de ambiente	Restrita ao meio ambiente físico, natural	Justaposição entre ambiente físico e social	Interpenetração entre ambiente físico e social
Economia	Sem maiores considerações a respeito, prevalência da economia de mercado	Defesa da economia de mercado, de par com o discurso do desenvolvimento sustentável	Novas lógicas econômicas: crítica ao imperativo da acumulação, busca da autogestão
Forma de conceber o conhecimento	Disciplinar	Interdisciplinar	Princípio da totalidade
Educação	Centralidade da educação escolar	Centralidade da educação escolar	Educação escolar articulada com modalidades educativas não-formais
Perspectiva pedagógica	Prescritiva/normativa	Prescritiva/normativa	Analítico-reflexiva e ético-política
Porta-vozes	Representantes das ciências físico-naturais	Organizações internacionais, como a UNESCO, e órgãos de governos	Movimentos sociais e redes, como a EIN

* O quadro é construído a partir de duas perspectivas: pesquisas empíricas e revisões bibliográficas feitas no âmbito das mesmas, considerando, dentro outros, UNESCO (1985), EIN (2012), Löwy (2005), Kovel (2012).

Mesmo que os docentes, por vezes, levem a cabo perspectivas das três concepções, registra-se a tendência para que, com as devidas exceções, eles se situem, de

um modo geral, nos marcos de uma delas. Passemos à interpretação analítica do quadro.

No que se refere à primeira dimensão (a definição de ambiente), é de se reter que a *concepção naturalista* compreende o meio ambiente apenas como ambiente físico, que diz respeito à natureza, pondo-se em sintonia com a formulação que remonta à elaboração de Ernst Haeckel, referente à morfologia geral dos organismos, a qual constituiu a ecologia como área científica, vinculada à biologia, tendo como propósito estudar a relação entre as espécies animais e o seu meio orgânico e inorgânico.

Trata-se de uma concepção que não tem em conta a relação com o social; logo, por exemplo, não se detém em considerações acerca dos fatores econômicos, pondo em evidência o modo como eles interferem no meio ambiente, a sua dinâmica na eclosão do desequilíbrio ecológico. Assim, pela omissão, não questiona o caráter degradante da economia de mercado sobre o meio ambiente. Fundamentalmente, o que aqui se tem é uma abordagem a partir de um único campo disciplinar, isto é, a biologia, sem interação com outros campos científicos. A sua perspectiva de educação ambiental é regida pela lógica escolar, seja nas próprias escolas, seja em iniciativas externas a esta, pelo que, no básico, não se tem em apreço os saberes das comunidades e dos sujeitos sobre os quais a ação da educação ambiental deve incidir. Ela assume uma postura de, normativamente, prescrever comportamentos a serem adotados. De modo geral, além dos biólogos, trata-se de uma concepção que tem como porta-vozes outros representantes das ciências físico-naturais.

Muito embora a *concepção sócio-instrumental* tenha pontos de contacto com a *naturalista*, ela tem uma perspectiva que a diferencia daquela. A este respeito, pode ser mencionado que a concepção sócio-instrumental reconhece/assume a dimensão social na discussão sobre a questão ambiental, mas o faz de um modo que, com algumas exceções, significa uma justaposição entre o natural e o social, quer dizer, sem concebê-los como interação, constituindo uma mesma e única realidade. Essa concepção reconhece os efeitos devastadores da economia de mercado sobre o meio ambiente; porém, as iniciativas que propugna são pensadas dentro dos marcos da referida economia, apelando para ideia de desenvolvimento sustentável, o que quer dizer, também, que as propostas para enfrentar a crise ecológica não devem romper com a lógica estrutural do sistema. Até por assimilar o aspecto social, essa concepção faz o discurso da interdisciplinaridade, o que, não poucas vezes, representa meramente a junção (estaque) de enfoques disciplinares distintos. Como a *concepção naturalista*, a *sócio-instrumental*

centra-se, também, fundamentalmente na educação escolar, prescrevendo, de modo normativo, ações educacionais para a população, numa postura talvez até mais exógena do que a da concepção naturalista. Isto porque são prescrições, em muitos casos, realizadas por organizações externas, como a UNESCO (1985). Dessa forma, trata-se de uma concepção sócio-instrumental - *sócio*, porque assimila a dimensão social, mas *instrumental*, porque é uma concepção que tem como propósito básico *instrumentalizar* a ação educativa, em função do seu *background*, não tendo em atenção uma focagem analítica que ponha em questão os determinantes sistêmico-estruturais responsáveis pela crise ambiental.

No que se refere à *concepção contra-hegemônica*, a perspectiva é diferente das duas anteriores. Antes de tudo, porque trata-se de uma concepção alternativa às abordagens hegemônicas, dominantes, no campo do debate ecológico e da educação ambiental. Daí ela ser contra-hegemônica. Um exemplo dos seus porta-vozes é a *Ecosocilist Intenational Network (EIN)*, rede/movimento social que emergiu de uma Conferência em outubro de 2007, em Paris, com a participação de representantes, além de França, da Argentina, Austrália, Bélgica, Brasil, Canadá, Chipre, Dinamarca, Grécia, Itália, Suíça, Reino Unido e EUA. Nesse mesmo encontro, decidiu-se que, em janeiro de 2009, seria realizada uma Conferência Internacional do movimento em Belém do Pará, por ocasião do Fórum Social Mundial, o que de fato ocorreu.

Em Belém, distribuiu-se um documento intitulado *Declaração de Belém*, que, assinado por representantes de 35 países, expressa as posições oficiais da EIN.

Ao tratar da crise ecológica, a EIN, através da referida Declaração, procura diferenciar a sua análise das abordagens convencionais, assinalando que o problema ecológico decorre do caráter estrutural da economia capitalista, do modo como ela funciona, e, portanto, as causas da crise são sistêmicas, pelo que as abordagens convencionais revelam-se limitadas, pois não captam este fato e, assim, não partem de um pressuposto que leve à raiz do problema (EIN, 2011).

Concebendo a questão ecológica de forma alternativa, também é alternativa a maneira como a educação aparece no posicionamento da EIN. Ou seja, tem-se uma compreensão comprometida com *uma outra educação ambiental*, que supere os enfoques parciais sobre a matéria, indo às causas da ameaça do colapso ecológico e apontando as medidas apropriadas para o seu enfrentamento. Podem ser apontadas algumas linhas do tipo de educação ambiental da EIN.

A *primeira* é que a educação ambiental deve mostrar as implicações sociais do colapso ecológico, descentrando a abordagem sobre o assunto do meio natural e da perspectiva sócio-instrumental.

Isto porque, entende a EIN, os efeitos da desertificação, da escassez de água e da crise alimentar atingirão o mundo de forma desproporcional. Os ‘pobres globais’, por exemplo, terão mais dificuldade para encontrar fontes de alimento e de água, bem como para obter cuidados médicos ou ajuda de emergência em caso de desastres. Neste sentido, os efeitos do Furacão Katrina sobre Nova Orleans, em 2005, podem ser tomados como um exemplo paradigmático.

Como assinalam os ecossocialistas Löwy (2005) e Kovel (2012), o colapso ambiental fará com que segurança, saúde, comida, água e habitação adequada tornem-se bens extremamente escassos. As lutas na periferia mundial, e além dela, terão a forma de lutas para se alcançar bens básicos, como comida e moradia. Por outro lado, a privatização tende a ser aprofundada para tornar, na disputa pela sobrevivência, o acesso a tais bens restrito aos que têm poder econômico.

A gravidade disto é intensa, pois hoje a divisão entre ricos e pobres tem configurado dois mundos extremos. Por exemplo, aproximadamente 1,2 bilhões de pessoas vivem com menos de um dólar por dia e aproximadamente 3 bilhões vivem com menos de dois (Ibidem).

A *segunda linha* do tipo de educação ambiental propugnada pela EIN diz respeito ao próprio conceito de educação. Ou seja, ele não é entendido como sendo reduzido à escola. Aliás, pelo contrário, aposta-se fortemente na educação não-formal, designadamente na que acontece nos movimentos sociais. É pela práxis, entende-se (EIN, 2012), e não em salas fechadas, que as ações contra a degradação ambiental e as suas consequências devem se realizar. Trata-se, assim, de levar a cabo um trabalho educativo para a luta e na luta sócio-ambiental.

É um trabalho, como é próprio da atuação nos espaços educativos não-formais, voltado à socialização e à ressocialização, com estas adquirindo, no entanto, em função dos propósitos da EIA, uma dimensão que estruture a construção de uma sociabilidade *para além dos ditames do mercado*.

Last but not least, a *terceira linha* da educação ambiental ecossocialista refere-se, por assim dizer, ao seu caráter metodológico, isto é, ao modo como as suas abordagens são desenvolvidas. Os enfoques tradicionais sobre educação ambiental e os lugares-

comuns que lhes são próprios tenderiam denominá-lo com interdisciplinar, mas a perspectiva ecossocialista é mais do que isto. Metodologicamente, na relação com o conhecimento, o dispositivo que lhe orienta é o da *totalidade*, ou pode-se dizer também, à maneira de Sartre (1960), é o princípio da *totalização*.

Ou seja, de acordo com o princípio da totalização, há de se submeter os resultados obtidos pelas ciências particulares a dois crivos de avaliação: por um lado, ao *dispositivo da totalidade*, através do qual se procura relacionar dialeticamente os objetos elaborados por uma determinada ciência particular com a *totalidade social*, *mediatizando* e *desfetichizando* os objetos, fazendo com que eles deixem de ser meros “fatos” e se convertam em processos ou momentos de processos; por outro lado, ao crivo da *historicidade*, superando a pseudoconcreticidade com que os objetos analisados se apresentam, tornando-os então estados transitórios de um *permanente devir*.

Como se percebe, a concepção contra-hegemônica tem uma orientação que, frente às outras duas, lhe singulariza. Compreende o natural e o social de modo interpenetrado, constituindo uma só realidade, não como justaposição; indo além da economia de mercado, propugna novas lógicas econômicas, buscando a autogestão; no que concerne à forma de conceber o conhecimento, rege-se pelo princípio da totalidade/totalização; realça a educação como sendo mais do que a escola; e, pedagogicamente, supera a mera prescrição de ações educacionais, e assume uma postura analítico-reflexiva e ético-política.

A propósito da autogestão, na abordagem contra-hegemônica, embora não sendo possível tratar de forma ampliada do tema neste artigo, cabe realçar que a perspectiva aqui referida não se confunde com a que a concebe de maneira deturpada conceitualmente, e que a entende, por exemplo, como expressão de ‘procedimentos de gestão inovadores’ levados a cabo pela estrita lógica da administração capitalista, a exemplo das modalidades de gestão participativa que concentram as deliberações em torno do macro e descentralizam a operacionalização no plano micro, lançando mão do discurso da participação. A autogestão, como aqui referida, é tributária de um legado histórico, legado este pontuado por experiências que, mesmo tendo sido breves, tornaram-se referências na aspiração por uma outra sociedade. Neste sentido, podem ser realçadas, dentre outras, experiências da Comuna de Paris, da Revolução Russa (a de 1905 e os primeiros tempos da de 1917), da República Espanhola/Guerra Civil e mais recentemente o 25 de Abril lusitano, os tempos iniciais da Revolução dos Cravos

Portuguesa, entre 1974 e 1976 – mais precisamente, cerca de 19 meses. Como tem sido assinalado, em Portugal, “durante esses dezenove meses os centros ‘legítimos’ de decisão ficaram à mercê da rua” (RODRIGUES et. al., 1994, p. 05). Os tempos iniciais da Revolução Portuguesa têm sido apresentados como tempos de “jornadas de insatisfação e rebeldia, em que tudo parecia possível e cada um sentia que o rumo do país estava também nas suas mãos” (IBIDEM, p. 07). A situação mudou de configuração com o 25 de Novembro de 1975, quando um golpe pôs fim ao que se designou de Processo Revolucionário em Curso, o que levou Rodrigues (1999) a afirmar que o espírito do 25 de abril de 1974 foi traído.

Em modo de conclusão

Há de se assinalar, enfim, que o que está em causa é a procura por um novo projeto de sociedade, que inquiria sobre os *por quês* e o *para quem* do desenvolvimento. Esse projeto pressupõe ter em conta as concepções de educação ambiental anteriormente realçadas, na medida em que, a partir delas, são constituídas sociabilidades, estruturados padrões valorativos, configuradas modalidades de ação política, etc. Parece razoavelmente claro que, na busca pelo referido projeto, ter-se-á que tomar como referência a concepção contra-hegemônica de Educação Ambiental. Do contrário, não obstante a ‘pomposidade dos discursos’ e das declarações em torno da sustentabilidade, continuar-se-á prisioneiro da ideologia produtivista do mercado - do desenvolvimento a qualquer custo - ou, no máximo, da fraude que se oculta por trás de determinadas versões do desenvolvimento sustentável.

Referências Bibliográficas

- EIN (Ecosocialist International Network), *The Belem Ecosocialist Declaration*. Disponível em: <<http://www.ecosocialistnetwork.org/>>. Acesso em: 27 de Out. de 2012.
- FURTADO, Celso. *Em busca de novo modelo: reflexões sobre a crise contemporânea*. São Paulo: Paz e Terra, 2002
- KOVEL, Joel. *The enemy of nature: The end of capitalism or the end of the world*. New York: Zed Books, 2002.
- LÖWY, Michael. *Ecologia e socialismo*. São Paulo: Cortez, 2005.
- UNESCO. *Interdisciplinary approaches in environmental education*, Paris: UNESCO/Division Science, Technical and Environmental Education, 1985.

RODRIGUES, Francisco Martins; BARRADAS, Ana; NOVO, Ângelo; BARATA, António; TAVARES, Beatriz; GOMES, Filipe; SOUSA, Rogério Dias. *O futuro era agora: o movimento popular do 25 de Abril*. Lisboa: Dinossauro Edições, 1994.

_____. *Abril traído*. Lisboa: Dinossauro Edições, 1999.

SARTRE, Jean-Paul. *Critique de la raison dialectique (précédé par question de méthode)*. Paris: Gallimard, 1960.

Ivonaldo Leite

Doutor em Ciências da Educação/Sociologia da Educação - Universidade do Porto. Professor da UFPB.

E-mail: ivonaldo.leite@gmail.com