

DIFERENÇA, EMANCIPAÇÃO E CONSERVAÇÃO NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Miriam Leite¹
Jacqueline Lima²

Resumo

Em tempos de certezas deslizantes e identidades instáveis, chama a atenção a persistência da dicotomização das abordagens mais frequentes da educação ambiental, que tendem a se apresentar divididas entre tendências críticas/emancipatórias e conservadoras/comportamentalistas. Tal demarcação se constitui em relação às diferentes filiações políticas e epistemológicas desse campo, que abriga uma ampla multiplicidade de entendimentos sobre sociedade, ambiente e natureza. No entanto, a pesquisa sobre a EA escolar vem apontando o caráter reducionista dessa classificação, na medida em que expõe o hibridismo que, com frequência, marca os discursos docentes. Neste artigo, que se constrói na interseção de duas pesquisas sobre a educação escolar, exploramos possibilidades de desestabilização de tal binarismo, por proposições do pensamento da diferença, com destaque para a perspectiva pós-marxista da teoria do discurso, conforme desenvolvida pelos cientistas políticos Ernesto Laclau e Chantal Mouffe. Interessam particularmente suas discussões acerca das noções de diferença, articulação e emancipação, pelas questões que trazem ao paradigma epistemológico fundacionalista que sustenta as abordagens que pretendemos problematizar.

Palavras-chave: Diferença; Emancipação; Educação ambiental.

¹ **Miriam Leite** é graduada em História e doutora em Educação.

E-mail: miriamsleite@yahoo.com.br

² **Jacqueline Lima** é graduada em Ciências Biológicas e doutora em Educação.

E-mail: jaclima@centroin.com.br

Abstract

In times of shifting certainties and unstable identities, the persistence of dichotomization in the most frequently adopted approaches to environmental education is striking. These approaches tend to be split between critical/emancipatory and conservative/behavioral lines of thought. This demarcation reflects the various political and epistemological views on society, the environment and nature which are present in this field. Research into environmental education has demonstrated the reductionist character of this classification, exposing the hybridism frequently present in the related discourses. In this article, which is based on the intersection of two lines of research, we explore the possibilities of destabilizing this binarism, focusing on the Post-Marxist Discourse Theory developed by the political scientists Ernesto Laclau and Chantal Mouffe. We place particular emphasis on their treatises on difference, emancipation and articulation and the issues they raise in relation to the foundationalist epistemological paradigm which is the basis for the approaches to environmental education we problematize.

Keywords: Difference; Emancipating; Environmental education.

DIFERENÇA, EMANCIPAÇÃO E CONSERVAÇÃO NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Não queremos mais a igualdade, parece. Ou a queremos menos. Motiva-nos muito mais, em nossas demandas, em nossa conduta, em nossas expectativas de futuro e projetos de vida compartilhada, o direito de sermos pessoal e coletivamente diferentes uns dos outros.

(PIERUCCI, 1999, p. 7)

A citação do cientista político Antonio Pierucci abre esta discussão por nos lembrar da força e das dificuldades que marcam as questões da diferença nas sociedades da atualidade – demanda cada vez mais recorrente que convive com a resistência dos que a supõem em antagonismo aos consolidados ideais da igualdade. Por entendermos que essa oposição não somente é desnecessária, como é mesmo perniciosa para ambas as lutas, ao propormos trazer contribuições da perspectiva da diferença para abordar questões da Educação Ambiental/EA, iniciamos por situá-la fora dessa dicotomia.

Seja em função dos horrores da intolerância na Segunda Grande Guerra, da experiência histórica de desrespeito aos direitos individuais por parte de regimes autoritários socialistas ou pela disseminação dos movimentos das chamadas minorias, o discurso da diferença aparece nos mais diversos contextos e sob distintas colorações políticas: o diverso tende a adquirir sentido forte de riqueza e a homogeneização tende a ser cada vez mais negativizada. Entretanto, no lugar de significar ruptura com os valores da igualdade, entendemos que ocorre um deslizamento semântico/político em que se ampliam os sentidos predominantemente atribuídos a tais valores. Não por acaso a valorização das diferenças é com frequência justificada

por ideais tipicamente igualitaristas, como democracia e cidadania.

Também no campo teórico-acadêmico das ciências humanas e sociais se fazem presentes as questões da diferença e as polarizações que podem implicar. Pensa-se a diferença em relação a problemas da identidade, de linguística e da constituição do social. Não se trata, contudo, de pensamento homogêneo, inclusive no que se refere a aspectos mais explicitamente políticos.

A expressão *perspectiva da diferença* aqui nomeia, de modo um tanto fluido e genérico, conjuntos distintos de reflexão filosófica que apresentam em comum a ênfase no que se costuma identificar como *questões da diferença* para pensar problemáticas da contemporaneidade, bem como temas tradicionais daquilo que se configurou historicamente como a filosofia ocidental. Opera com uma concepção da diferença que se constituiu no contexto do pós-estruturalismo, em crítica à perspectiva estruturalista. Entre os muitos aspectos que se poderiam destacar, marca esta concepção a abordagem discursiva, que permite desnaturalizar tanto a diferença quanto as desigualdades socioculturais que dela podem advir, além do reconhecimento da instabilidade e da contingência como suas características constitutivas (PETERS, 2000; CULLER, 1997). Os caminhos e conclusões por que se passam e a que se chegam a partir de tais princípios são, no entanto, bastante plurais. Ao criticar um desses caminhos e conclusões, o filósofo esloveno Slavoj Žižek (1998, p. 176) apresenta o debate que interessa a esta reflexão:

Es como si dado que el horizonte de la imaginación social ya no nos permite considerar la idea de una eventual caída del capitalismo [...], la energía crítica hubiera encontrado una válvula de escape en la pelea por diferencias culturales que dejan intacta la homogeneidad básica del sistema capitalista mundial. Entonces, nuestras batallas electrónicas giran sobre los derechos de las minorías étnicas, los gays y lesbianas, los diferentes estilos de vida y otras cuestiones

de esse tipo, mientras el capitalismo continua su marcha triunfal.

Novas formas de luta pela igualdade ou secundarização dessa bandeira?

Os cientistas políticos Laclau e Mouffe (2004, p. 11) apontam uma resposta possível ao questionamento de Žizek quando explicitam distância “de certas formas do pós-modernismo”³: os autores reconhecem que a perspectiva da diferença comporta versões efetivamente apartadas de perspectivas igualitaristas que se ocupam de questões de ordem mais usualmente identificada como macrossocial, mas propõem, como se verá mais adiante, um modelo teórico de análise e atuação política, que articula igualdade e diferença em termos de discurso, e busca ressignificar o sentido e a possibilidade de agência no social contemporâneo.

Também na pesquisa em Educação, a presença das teorias pós-estruturalistas e do perspectiva da diferença em geral é polêmica e se localiza de modo bastante desigual nos seus subcampos.

Por exemplo, tomando-se como evento significativo a produção dos grupos de trabalho da ANPEd⁴, verifica-se que campos epistemologicamente próximos como Currículo e Didática incorporam de modo desigual as proposições da perspectiva da diferença: enquanto estudiosos do Currículo recorrem com bastante frequência a tal interlocução, autores identificados com a perspectiva da diferença são muitas vezes vistos com desconfiança em publicações do grupo de trabalho/ gt Didática da ANPEd (MARCONDES, LEITE e LEITE, 2011).

Na Educação Ambiental, referências da perspectiva da diferença estão presentes em algumas publicações, com destaque para os trabalhos do grupo de pesquisa *Cultura*,

³ Todos os textos de Laclau e Mouffe estão em espanhol nos originais consultados. Os trechos de menor extensão foram por nós traduzidos, para facilitar a leitura.

⁴ Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação.

Ambiente e Educação, formado por pesquisadores do Programa de Pós-graduação em Educação da PUCRS e do Programa de Pós-graduação em Antropologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Contudo, o levantamento do *Estado da Arte* realizada por Carvalho e Farias (2011), a partir dos trabalhos apresentados nos EPEA⁵, ANPED e ANPPAS⁶, indica que esse referencial é pouco influente nas pesquisas do campo. Trata-se, portanto, de interlocução que não se coloca inédita para o campo da Educação Ambiental, porém se encontra pouco desenvolvida. Mas por que deveria avançar? Por que apostaríamos nessas teorizações?

Este artigo pretende expor motivos para tal aposta. Resulta do diálogo iniciado na prática da docência no ensino fundamental, quando as autoras já discutiam dilemas e alternativas para a Educação Ambiental nos contextos escolares, e aqui retomado na convergência teórico-metodológica das suas pesquisas acadêmicas atuais.

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL ENTRE A CONSERVAÇÃO E A EMANCIPAÇÃO

Estudos como os de Carvalho e Farias (2011), Lima (2005) e Patto, Sá e Catalão (2009) sugerem que a Educação Ambiental pode ser considerada um campo de produção de conhecimento jovem e em busca de identidade, o que se pode perceber pelo grande esforço de pesquisas interessadas em compreender significados, características e especificidades desse campo. É ainda marcadamente múltiplo em suas concepções sobre crise socioambiental e relações sociedade-natureza, bem como pelas propostas político-pedagógicas defendidas. Tal pluralidade também se expressa nos diferentes espaços de produção e vivência de EA – universidades, secretarias de educação, escolas, empresas, organizações não governamentais, unidades de conservação, museus etc. (LOUREIRO, 2006)

⁵ Encontros de Pesquisa em Educação Ambiental.

⁶ Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ambiente e Sociedade.

– bem como pela multiplicidade político-epistemológica que fundamenta essa produção.

Nessa mesma direção, Loureiro (2005, p. 1475) afirma que, já nos anos de 1970, quando foram identificadas as primeiras experiências denominadas como Educação Ambiental, “dois grandes blocos político-pedagógicos começaram a se definir e disputar hegemonia no campo das formulações teóricas [...] com vertentes internas e interfaces complexas e diferenciadas”. O autor destaca que a produção do campo não pode ser resumida nesses dois blocos, mas os apresenta como “os macroeixos norteadores que historicamente alcançaram maior destaque no cenário da Educação Ambiental” (LOUREIRO, 2005, p. 1475). Loureiro classifica os dois blocos em suas ênfases, chamando o primeiro de *conservador* ou *comportamentalista* e o segundo de *transformador*, *crítico* ou *emancipatório*:

Em termos gerais, o primeiro bloco mencionado está fortemente influenciado pela Teoria dos Sistemas Vivos, pela Teoria Geral dos Sistemas, pela visão holística, pela Cibernética e pelo pragmatismo ambientalista da proposta de ‘alfabetização ambiental’ norte-americana. E o segundo, mais inserido nos debates clássicos do campo da educação propriamente dita, pela dialética em suas diferentes formulações de orientação marxista ou em diálogo direto com esta. (LOUREIRO, 2005, p. 1476)

Ao abordar a diversidade de tendências no campo da EA, Lima (2005) afirma que a identificação de duas orientações principais (*EA convencional*, voltada para a manutenção da ordem social, e *EA crítica*, voltada para a transformação social) ocorre “quando a análise da relação entre o processo educativo e as mudanças de comportamentos que se dão no plano individual são substituídas pelas mudanças que a educação produz na vida social” (LAYRARGUES, 2003 *apud* LIMA, 2005, p. 126). Assim como Loureiro, Lima ressalta ainda

que “os dois modelos antagônicos funcionam como modelos típico-ideais que polarizam uma multiplicidade de variações intermediárias entre as duas polaridades extremas” (LIMA, 2005, p. 126). No entanto, no processo de institucionalização do campo, Lima (2005, p. 12) identificou uma tendência a se abordar a EA “como se estivessem todos se referindo a um único objeto”, a despeito do amplo espectro de concepções em negociação e disputa.

Junta e Santana (2011, p. 49) também contestaram as visões unitaristas e/ou dicotômicas da EA, em estudo que visou “tentar tornar menos monolítico o aparente bloco coeso que a EA representa”. Indicam tendências vinculadas ao que denominam como *ecossocialismo*, *ecocapitalismo*, *ecoanarquismo*, *ecologia profunda*, *ecologia superficial*, *conservacionismo* e *preservacionismo*. Os autores ressaltam, no entanto, que nenhuma concepção de Educação Ambiental encontra-se em estado puro, reconhecendo tais classificações como recurso heurístico dos mapeamentos que buscam dar legibilidade às práticas pedagógicas e de pesquisa do campo.

As conclusões de Junta e Santana (2011) se referem às concepções de Educação Ambiental encontradas nos Anais do I, II e III EPEA, que, juntamente com a análise de Lima (2011) sobre o mapeamento das temáticas privilegiadas nos encontros realizados nos anos de 2001, 2003, 2005 e 2007 (RINK e NETO, 2009), indicam, nos trabalhos referentes à EA nos contextos escolares, a predominância de atividades que, por não articularem as discussões sobre o meio ambiente com relações sociais mais amplas, constituem práticas usualmente identificadas como vinculadas à perspectiva comportamentalista/conservadora da EA. Lima (2011) também analisou os trabalhos sobre os contextos escolares presentes nos Anais do V EPEA e observou que a maioria pode ser classificada como comportamentalista, ainda que, comparado aos encontros anteriores, perceba sinais de maior incorporação da perspectiva crítica com viés marxista nas pesquisas abordadas.

Os limites deste artigo não nos permitem tecer conclusões definitivas a respeito das tendências do campo da EA, mas podemos destacar três pontos importantes para a discussão aqui travada: 1) muitos autores do campo tendem a descrevê-lo como homogêneo, a despeito da grande diversidade teórica em seu interior; 2) atores identificados com a perspectiva crítica reconhecem tal pluralidade, porém tendem a dividir o campo entre uma perspectiva crítica de viés marxista *versus* a perspectiva conservacionista, identificando a predominância desta última; 3) a despeito das múltiplas propostas e diferentes fundamentações teórico-políticas para a EA, o que se verifica de fato presente nas práticas escolares é, com maior frequência, o que se costuma nomear como perspectiva da conservação.

Sem discordar da pertinência da ênfase na discussão da desigualdade social que atravessa as questões do meio ambiente – ou, mais ampla e precisamente, sem romper com a proposta de se construir, de alguma forma, uma linha antagônica relativamente ao sistema capitalista em termos gerais – propomos discutir a própria perspectiva da emancipação, na expectativa de problematizar o quadro acima sintetizado, em particular no que diz respeito à frequente não opção pelas abordagens crítico-emancipatórias nas práticas da Educação Ambiental escolar.

POR QUE REPENSAR A EMANCIPAÇÃO?

Si queremos intervenir en la historia de nuestro tiempo y no hacerlo ciegamente, debemos esclarecer en la medida de lo posible el sentido de las luchas en las que participamos y de los cambios que están teniendo lugar ante nuestros ojos. Es necesario, por consiguiente, templar nuevamente las 'armas de la crítica'. La realidad histórica a partir de la cual el proyecto socialista es hoy reformulado es muy diferente de aquella de hace tan sólo unas pocas décadas, y sólo cumpliremos con nuestras obligaciones de socialistas y de intelectuales si somos plenamente

conscientes de esos cambios y persistimos en el esfuerzo de extraer todas sus consecuencias al nivel de la teoria. (LACLAU e MOUFFE, 2000, p. 111)

Na citação, Laclau e Mouffe nos lembram da especificidade da contingência histórica que vivemos, marcada pela profundidade das transformações testemunhadas na contemporaneidade, diante das quais as teorias marxistas não poderiam permanecer intocadas. Ao fazê-lo, os autores evidenciam como seríamos incoerentes se ignorássemos as condições materiais em que nos encontramos quando teorizamos sobre as organizações sociais da atualidade.

O compromisso com a justiça social tem, nos dias de hoje, de lidar com mudanças no sistema capitalista que enfraquecem os grupos sociais tradicionalmente identificados como classe operária em grande parte dos países industrializados; com novos movimentos sociais e novas demandas que desestabilizam antigos esquemas teleológicos de transformação das sociedades; com a ampla penetração das relações mercantis em cada vez mais setores da sociedade; com a constatação da persistência das desigualdades, injustiças e degradação ambiental nas sociedades que vivenciaram regimes socialistas; com o esfacelamento do horizonte de implementação de tais regimes; com o advento das novas tecnologias de informação e comunicação que, ao mesmo tempo em que possibilitam formato e dimensão inéditos na história da interação humana, trazem novo impulso ao consumo, com todas as consequências que sabemos implicar para o meio ambiente e ética social.

Mas o compromisso com a justiça social conta com desenvolvimentos teóricos também poderosos para o enfrentamento de tantos novos desafios: conta com a linguística estrutural, que lhe permite entender a significação como diferencial; com a perspectiva pós-estruturalista em Derrida, que duvida da estrutura que fixaria essa diferenciação; com a psicanálise, que revela ainda a ambiguidade de tais processos de identificação/diferenciação – em síntese, nas palavras de

Laclau e Mouffe (2000, p.127), conta com “a transformação do pensamento – de Nietzsche a Heidegger, do pragmatismo a Wittgenstein – [que] enterrou decisivamente o essencialismo filosófico”.

Com base na interlocução acima sumarizada, Laclau e Mouffe (2004) publicam, em 1985, o livro *Hegemony and socialist strategy*, onde propõem um quadro de interpretação pós-marxista da organização social que nomeiam como *teoria do discurso* – teorização que, entre as diversas formulações vinculadas ao que aqui se denomina como perspectiva da diferença, entendemos que pode nos trazer elementos para melhor pensar as questões que propomos abordar na Educação Ambiental.

Operando na lógica do suplemento⁷, os autores problematizam o lugar da necessidade e da contingência no pensamento marxista, retomando sua história desde a Segunda Internacional, quando já se colocava evidente que a previsão de simplificação das configurações sociais, por meio da polarização da sociedade entre possuidores e não possuidores dos meios de produção, não estava se realizando nos países industrializados da Europa. Defendem então a radicalização da noção gramsciana de hegemonia, que toma lugar central na teoria do discurso, porém destituída do viés essencialista que ainda manteve nas formulações de Gramsci – qual seja, a determinação, ainda que em última instância, pelo econômico.

⁷ No contexto da discussão de questões da significação e da interpretação da crítica literária, ao desconstruir o texto *Confessions*, de autoria do filósofo francês Jean-Jacques Rousseau, Derrida (2001; CULLER, 1997) propõe um sentido para o termo suplemento que, concordando com Burity (1997), define de modo bastante preciso como interpretamos a relação das tradições marxistas com o pós-marxismo, conforme proposto por Laclau e Mouffe: o suplemento completa aquilo que já é/já foi completo. Não se trata de preencher lacunas resultantes de falhas de uma formulação original; antes, está implicado pela própria iterabilidade das palavras que, ao serem repetidas, jamais se repetem em plenitude – posto que a contingência da sua enunciação tampouco se repetirá – e assim modificam o que havia sido fixado como referência e criam condições para outros desenvolvimentos de sentido.

Sem a pretensão de fazer uma apresentação da teoria do discurso, expomos a seguir uma síntese das suas proposições em torno da emancipação, abordada em termos de articulação hegemônica, equivalência e diferença, nos aspectos que justificam nossa proposta de incorporá-las às discussões da Educação Ambiental.

ARTICULAÇÃO HEGEMÔNICA, DIFERENÇA E EQUIVALÊNCIA

A centralidade da noção de discurso para a teorização proposta por Laclau e Mouffe tem gerado o que consideramos equívocos de interpretação que, pela sua gravidade, impõem que iniciemos a exposição da teoria por meio de esclarecimentos.

Quando Laclau e Mouffe incorporam a proposição derridiana de não haver nada fora do discurso, não negam a existência de uma materialidade extralinguística, mas buscam destacar que os sentidos que nela identificamos são construções que se fazem por meio da linguagem e não constatações ou descobertas de significados já constituídos. Pretendem, desse modo, ressaltar o caráter historial e contingente do que entendemos como realidade, ou seja, a inexistência de características necessárias para sua configuração, ou ainda, dito de modo mais coerente com essa teorização, para o que identificamos/nomeamos como sua configuração. Como suplemento que pretende ser, não rompe propriamente com as perspectivas marxistas clássicas, antes constitui um tipo de aprofundamento do que Laclau e Mouffe denominam como “radical relacionalismo” no pensamento marxista: “Não é a consciência do homem que determina seu ser, pelo contrário, é o ser social o que determina sua consciência” (MARX apud LACLAU e MOUFFE, 2000, p. 126). Entendem que Marx limita o reconhecimento da contingência na ordenação do social quando, apesar da notória defesa que faz do materialismo na filosofia, supõe possível a previsão de uma classe social destinada a conduzir a transformação da sociedade rumo a uma organização sem desigualdades ou injustiças – mais: quando supõe que a identificação dos atores sociais possa se

reduzir ao que denomina como classe social ou, ainda, que a própria noção de desigualdade ou de injustiça tem conteúdo positivo, definido aprioristicamente em relação à contingência da sua enunciação.

De fato, não há, na teoria do discurso, distinção entre práticas discursivas e práticas não-discursivas. Mas isso não significa que se entenda que a palavra controle mágica ou intencionalmente a concretude material: não faremos uma pedra cair do céu quando enunciarmos tal queda, mas todo o sentido que o evento tomará em nossas vidas – se manifestação dos deuses ou de desequilíbrio ecológico, por exemplo – dependerá de disputas sociais pela hegemonização deste ou daquele sentido. Por sua vez, os significados se configuram diferencialmente, por meio de articulações hegemônicas, o que “tampouco pode consistir em meros fenômenos linguísticos, mas, sim, deve atravessar toda a espessura material de instituições, rituais, práticas de diversas ordens, por meio das quais uma formação discursiva se estrutura” (LACLAU e MOUFFE, 2004, p. 148).

A base dessa proposição está na crítica desconstrutora de Derrida à linguística saussureana, embora também se refiram a Wittgenstein nesse sentido: os autores concordam que não há conteúdo positivo na significação dos termos das linguagens, apenas relações diferenciais quanto a outros conteúdos desses sistemas; entretanto, discordam de Saussure quanto à configuração de tais sistemas e dos conteúdos em relação diferencial – pode-se considerar a existência de estruturas, porém são descentradas, sem definição apriorística de organização ou de posicionamento dos seus elementos/ sujeitos, sem qualquer forma de *determinação em última instância*. Nessa perspectiva, portanto, o jogo das diferenças linguísticas não se estabelece entre significados estáveis e monolíticos, nem tampouco dentro de fronteiras fixas.

Laclau e Mouffe propõem que, do mesmo modo, o jogo das identificações sociais não se define entre identidades fixas e homogêneas. Já no prefácio da edição em espanhol do livro

Hegemony and socialist strategy, os autores sublinham que o foco na linguagem ganha cada vez mais espaço nas ciências sociais, esclarecendo, contudo, que não se trata de conferir ao social uma explicação meramente linguística, mas, sim, de reconhecer que as lógicas propostas nas análises daquele campo têm também validade para se pensar as dinâmicas de constituição social.

Mas se não há estruturas positivas que determinem significados e identidades, como estes se definiriam?

Laclau e Mouffe lembram que, já em Gramsci, entendia-se que os processos hegemônicos de constituição do social tomam parte na formação da subjetividade dos agentes históricos. De acordo com os novos sentidos que propõem para a noção de hegemonia, essa subjetivação se daria em termos de *articulação hegemônica*: assim como os significados linguísticos se definem pela diferença em sistemas descentrados e cambiantes, a identificação dos atores sociais também tem caráter diferencial. Constituem, nesse sentido, particularidades em permanente definição das diferenças que lhes permitem afirmar-se como tal. Entretanto, antagonismos sociais criam fronteiras no interior do social que não correspondem apenas a identificações individuais: “Com respeito às forças de opressão, por exemplo, um conjunto de particularidades estabelece entre si relações de equivalência” (LACLAU e MOUFFE, 2004, p. 13).

A sociedade se constitui, portanto, pela operação simultânea do que os autores nomeiam como lógica da diferença e lógica da equivalência. Embora nos identifiquemos e sejamos identificados por um jogo permanente de diferenciações, também podemos abdicar parcial e contingencialmente, de aspectos das nossas identificações, se motivados, por exemplo, por uma ameaça que postulamos ser comum a outros atores sociais. Não se trata, contudo, de relações entre identidades já estabelecidas – ou seja, não é o mesmo que “aliança de classes” em Lenin: a articulação hegemônica, isto é, a formação de cadeias equivalenciais pela hegemonização de sentidos se

caracteriza pela transformação das identificações em relação, “resulta de uma construção discursiva contingente e não de uma convergência imposta a priori” (LACLAU, 2005, p. 117).

Desse modo, a teoria não nega a possibilidade de constituição de cadeias de equivalência em torno da identificação como proprietário ou não dos meios de produção - como, em outros termos, se propõe nas teorizações marxistas clássicas - mas pondera que não há determinação estrutural que garanta a ocorrência de tal articulação. Conforme Laclau argumenta, em *La razón populista* (LACLAU, 2005, p. 189), o atual momento do capitalismo proporciona diversos pontos de antagonismo social – “crisis ecológicas, desequilíbrios entre diferentes sectores de la economia, desempleo massivo etcétera” – e nossa experiência histórica demonstra a impossibilidade de previsão das articulações hegemônicas que poderão se estabelecer.

Entretanto, conforme se assinalou, a articulação hegemônica não ocorre entre identidades completas que descubrem possuir demandas em comum: não apenas as identificações - expressão que julgamos mais adequada do que “identidades” - se constroem também por meio das múltiplas articulações de que participam, como suas demandas se constituem nas próprias articulações em que se engajam. A questão ambiental pode então vir a ser importante ponto de equivalência, sem que se garanta o conteúdo com que se hegemonizará. Ecologia torna-se, assim, um *significante flutuante*, em torno do qual diferentes cadeias de equivalência disputam seu preenchimento, assim como a Educação Ambiental também pode ser considerada um *significante flutuante*, cujo sentido está sendo disputado por diferentes grupos político-acadêmicos. Nessa disputa, atores sociais têm de negociar suas propostas de educação e/ou intervenção ambiental e, ao fazê-lo, já não são mais os mesmos atores que iniciaram as articulações, nem tampouco podem manter suas demandas imunes a tais negociações.

A leitura das dinâmicas de mobilização social, nessa perspectiva, leva à problematização dos traços mais gerais das

propostas de emancipação, no campo educacional como um todo e na Educação Ambiental em particular, para o quê também podemos contar com argumentos desenvolvidos no âmbito da teoria do discurso. Embora seja óbvio que Laclau não focalizou questões da escola ou da EA, entendemos que a reflexão que propõe acerca da noção de emancipação pode ser estendida às propostas educacionais identificadas como emancipatórias.

Coerentemente com a perspectiva da diferença que vimos delineando, o autor aponta – e explicita sua discordância – que as concepções mais tradicionais de emancipação supõem a pré-existência das identidades envolvidas, reservando para determinados grupos sociais o papel da agência nesses processos. Apostando na racionalidade das dinâmicas histórico-sociais, o proletariado expressaria “a pura essência humana que abandonou qualquer filiação particularista” (LACLAU, 1994, p. 38). Entretanto, se entendemos que tal identificação é parcial e instável e contestamos também a noção de “essência humana”, perde sentido tanto a suposição de grupos sociais como agentes necessários da emancipação, quanto o próprio conteúdo desses processos. Não se trata de conceber uma sociedade absolutamente particularista, sem a possibilidade de articulações mais amplas, dado que, conforme já argumentado, nossas identificações passam pela diferenciação tanto quanto pela equivalência - trata-se de reconhecer que momento, forma e conteúdo de lutas sociais não estão determinados estruturalmente, ou, mais rigorosamente falando, trata-se de conceber que participam de estruturas descentradas, que não podem definir aprioristicamente suas configurações contingentes. No entanto, concordando com Laclau (1994, p. 43), entendemos que isso é boa notícia.

Neste sentido, o abandono da aspiração a um conhecimento ‘absoluto’ tem efeitos estimulantes: por um lado, os seres humanos podem se reconhecer como verdadeiros criadores e não mais como recipientes passivos de uma estrutura predeterminada; por outro lado, como todos os agentes sociais

têm que reconhecer sua finitude concreta, ninguém pode aspirar a ser a verdadeira consciência do mundo. Isto abre caminho para uma interação sem fim entre várias perspectivas e torna ainda mais distante a possibilidade de qualquer sonho totalitário.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E TEORIA DO DISCURSO: ARTICULAÇÕES POSSÍVEIS

A pergunta que obviamente se segue à exposição do item anterior é: mas em que avança o debate sobre a EA quando abandonamos perspectivas essencialistas e a abordamos como significante flutuante ou em termos de articulação hegemônica? Como a “boa notícia” que finalizou a última seção pode afetar a Educação Ambiental? Destacaremos a seguir aspectos de possível interesse para esse debate, restritos pela natureza deste texto, porém não pelo esgotamento de tais possibilidades.

Podemos começar ressaltando que a teoria do discurso proporciona um quadro teórico de interesse para a discussão da própria questão ambiental, que, por sua vez, vai informar os diferentes encaminhamentos propostos para a EA. Diversos estudos apontam para a crescente penetração, nas escolas, de projetos de empresas que, buscando reconhecimento institucional e social, a partir da segunda metade da década de 1990, tiveram na EA escolar uma das suas estratégias de atuação política (BAGNOLO, 2009, 2010; LAMOSA, 2010) - ou, nos termos da abordagem discursiva: tiveram na EA uma das suas estratégias de articulação hegemônica em torno da significação da questão ambiental, que é proposta em termos de “responsabilidade social”, “sustentabilidade”, “consumo consciente”. Um limite desta prática, como apontado por Lamosa (2010), seria a incipiente participação de educadores e educandos na elaboração, reelaboração e efetivação dos projetos propostos, nos quais o professor fica limitado ao papel de transmissor de informações aos alunos, que são estimulados

a reproduzir os princípios mais característicos da organização empresarial.

Com base na teoria do discurso, esse sentido para as demandas dos movimentos ecológicos é problematizado por Burity (2006), que o apresenta como parte da construção contemporânea de uma noção particular de inclusão social. O autor argumenta que o enfraquecimento da perspectiva de luta de classes abriu espaço para a difusão do discurso da inclusão no enfrentamento das situações de desigualdade social. Embora assumida por grupos sociais de diferentes perfis políticos, prevalece sua versão despolitizada, o que é flagrante no recorte da questão ambiental. Não se questiona o sistema de produção que gera o quadro de crise socioambiental, antes se cria novo nicho de mercado, os “ecologicamente sustentáveis, socialmente responsáveis, comercialmente justos” (BURITY, 2006, p. 51). Mantém-se intacta a lógica consumista que informa as respostas do mercado a tais demandas, que são neutralizadas politicamente quando reduzidas a estratégias de *marketing*. Isso pode ser observado recentemente em relação às disputas em torno do documento final da conferência Rio + 20, que mostraram que a lógica do mercado, nomeada como “Economia Verde”, tem predomínio nos discursos das políticas ambientais. Ganham força, desse modo, as articulações das demandas desse movimento que não implicam cadeias de equivalência mais abrangentes, isolando-se assim as lutas pelo meio-ambiente daquelas com que poderiam se articular em equivalência, como os movimentos sociais que se ocupam de questões de viés étnico-racial, gênero, idade, sexualidade, por direitos econômicos etc.

Porém, além do perigo do conservadorismo, existe também o risco de “reinscrever o discurso dos movimentos sociais na narrativa clássica da opressão de classe” (BURITY, 2006, p. 46). Se a questão ambiental se torna a nova metanarrativa a que se submete toda a vida social, tampouco haverá espaço para a construção de equivalências mais ampliadas que estabeleçam demandas com potência para

implicar transformações sociais mais profundas. A articulação pressupõe a incompletude das identificações e demandas em jogo: sem diminuir a urgência do enfrentamento das forças sociais que articulam sentidos conservadores para as lutas ambientais e para a Educação Ambiental, duvida-se aqui da simplificação das posições dos seus praticantes entre crítico-emancipatórios e conservacionistas.

Defendemos que uma proposta de Educação Ambiental que se configure na perspectiva da diferença não chega às escolas com as etiquetas conservação/emancipação prontas de antemão, porque entende que tais conteúdos se constroem em negociação cotidiana. Professores e professoras podem se posicionar diante de projetos de EA propostos por empresas, ou delas receber financiamento para seus próprios projetos, sem estabelecer cadeias de equivalência que se coloquem além da resposta imediata à falta material com que têm que lidar no dia a dia do seu fazer pedagógico; podem subverter, em processo e conclusão, os sentidos projetados em tais iniciativas de forças de conservação do social; podem participar da reinvenção da emancipação, motivados/as pelos limites da negociação com o discurso da conservação; e/ou fazê-lo motivadas/os também pela abertura democrática radical dos discursos da emancipação, que já se saberiam incompletos e não mais se arrogariam a pretensão da vanguarda – e este não é ganho menor.

Pensaram que estavam na vanguarda da sociedade; que eram a voz dos que não tinham voz. Acharam que podiam representar os que viviam oprimidos pela pobreza e pela ignorância, sem saber quais eram seus verdadeiros interesses ou caminhos para alcançá-los. Pensaram que as ideias podiam descer até aqueles que, operários, camponeses, marginais, submersos num mundo cego, eram vítimas de sua experiência. Sentiram-se portadores de uma promessa: obter os direitos dos que não tinham direito algum. Pensaram que

sabiam mais do que as pessoas comuns e que esse saber lhes outorgava um só privilégio: comunicá-lo e, se preciso fosse, impô-lo a maiorias cuja condição social as impedia de ver com clareza e, conseqüentemente, trabalhar no sentido de seus interesses. (SARLO, 2004, p. 159)

Apesar de um tanto extensa, trouxemos a citação de Beatriz Sarlo por julgarmos que retrata, com precisão e síntese, a postura e o perigo das vanguardas, que, entre outros fatores, justificam nossa recusa dessa perspectiva para a Educação Ambiental. Para compreender, quiçá intervir, no quadro da EA da atualidade, temos vislumbrado como caminho possível alternativas à visão vanguardista: a abertura para a negociação com o hibridismo, a instabilidade e o imprevisível que entendemos marcar as identificações e atuações públicas dos seus praticantes.

Algumas pesquisas no campo parecem promissoras nesse sentido. Ao analisar ações de Educação Ambiental nas disciplinas Ciências e Biologia, Oliveira e Ferreira (2007) concluíram que, nesse espaço, havia a produção de conhecimento escolar original. Já Gabriel (2008) assume, na discussão do conhecimento escolar em geral, a noção de epistemologia escolar, para explicitar a dimensão criativa do trabalho pedagógico nos contextos escolares.

Em sua pesquisa sobre a inclusão da disciplina Educação Ambiental em Búzios-RJ, Lima (2011) identificou uma ampla diversidade de práticas e abordagens, que ora poderiam ser identificadas como próximas da perspectiva crítica, ora da conservadora. A autora buscava investigar, em registros diversos da rede pública de ensino daquela cidade, os significados atribuídos ao meio ambiente e à Educação Ambiental, concluindo que:

Se de um lado defendo a explicitação das perspectivas de EA que informam pesquisas acadêmicas, de outro considero improdutiva a tentativa de identificar, nos

textos e discursos das políticas, esta ou aquela visão de Educação Ambiental em ‘estado puro’. Ainda que as políticas possam se vincular a uma ou outra tendência, estão sujeitas a deslizamentos em função de fatores como mudanças na política local, diálogos estabelecidos entre as comunidades epistêmica e escolar, inserção dos professores em espaços formativos de EA e outros. (LIMA, 2011, p. 176)

A perspectiva de Carvalho (2004, p. 16) pode ainda contribuir para a discussão que trazemos: a autora opta por pensar as diferentes nuances da Educação Ambiental – educação ambiental popular, crítica, política, comunitária, formal, não formal, para o desenvolvimento sustentável, conservacionista, socioambiental, ao ar livre, para solução de problemas, entre outras – como “modos de endereçamentos da educação e da educação ambiental [...] onde o destinatário também constitui o artefato que a ele é endereçado”. Corroborando, portanto, nosso argumento pela não passividade dos atores que praticam a EA escolar, mas destaca também o que entendemos constituir grande dificuldade para a abertura à negociação implicada pela perspectiva pós-marxista: a questão da alteridade, do não fechamento à visão do outro.

O entendimento da possibilidade de construção de amplas cadeias de equivalência em torno da questão ambiental não a torna um ponto de antagonismo social *a priori*: tudo dependerá das negociações que terão lugar em tais articulações. Nessas negociações, identificações e demandas dos participantes são modificadas e a dicotomia conservação/emancipação na EA perde força, enquanto novos sentidos para conservação e emancipação são construídos. Abre, desse modo, caminho para a negociação com o potencial criativo dos atores sociais envolvidos nos processos de educação escolar.

PARA FINALIZAR, VOLTEMOS AO COMEÇO

E no começo estava a questão da igualdade.

Que garantias temos da efetivação das possibilidades acima? Nenhuma. Há mesmo sérios perigos: rondam nossas propostas o particularismo, o presentismo, o imobilismo e mesmo o niilismo – não sem razão iniciamos nossa reflexão em torno da polêmica igualdade-diferença. Existe de fato a possibilidade de leituras bastante conservadoras dos argumentos que apresentamos. Mouffe (1996, p. 29) reconhece esse risco quando registra sua crítica a

um certo tipo de pós-modernismo apocalíptico que gostaria que acreditássemos que nos encontramos no limiar de uma época radicalmente nova, caracterizada pela flutuação, pela disseminação e pelo incontrolável jogo das significações. Uma tal concepção continua presa de uma problemática racionalista, que tenta criticar.

Ao reconhecer o descentramento das estruturas que nos estruturam e/ou desestruturam e são por nós estruturadas e/ou desestruturadas, abrimos mão do suposto conforto do “carro alegre da História”⁸, antes de tudo, porque sua improbabilidade já havia minado os possíveis efeitos de tal suposição. Perdemos esse conforto, porém ganhamos novas possibilidades de agência, já que se torna possível vislumbrar outros deslocamentos potenciais das estruturas que nos desagradam. Buscamos então, desde o início do artigo, demarcar nossa leitura do pós-marxismo, explicitando discordar da antagonização entre as lutas pela igualdade e as reivindicações pelo reconhecimento dos direitos da diferença, ao mesmo tempo em que defendemos a potencialidade dessa interlocução teórica para pensar questões da Educação Ambiental e da Educação em geral, na contemporaneidade.

Estratégias têm conteúdo, caminhos marcam destinos e caminantes. Reconhecer a multiplicidade na EA, porém

⁸ Referência à música de Chico Buarque e Pablo Milanes, que, na voz do primeiro juntamente com Milton Nascimento, acalentou esperanças revolucionárias locais na década de 1980.

insistir em tratá-la em simplificação binária é mais do que estratégia heurística, posto que há implicações políticas de relevo. Entendemos que se trata de redução que afasta os professores das perspectivas críticas e invisibiliza as especificidades da EA escolar, na medida em que secundariza as razões contingentes que informam suas decisões e fixa em identidade o que pode ser lido como identificação circunstante, aberta à negociação e à mudança.

Concordamos, por fim, com a avaliação de Laclau e Mouffe (2000, p. 112) a respeito da década de 1990, pertinente ainda, não apenas a importantes aspectos da atualidade no país e no mundo, como também às questões da Educação Ambiental que abordamos nesta reflexão:

Estamos vivendo [...] uno de los momentos más excitantes del siglo XX: el momento en que nuevas generaciones, sin los prejuicios del pasado, sin teorías que se presentan a sí mismas como 'verdades absolutas' de la historia, están construyendo nuevos discursos emancipatórios, más humanos, diversificados y democráticos.

Talvez possamos pensar também para a Educação Ambiental do século XXI *novos discursos emancipatórios, mais humanos, diversificados e democráticos*.

REFERÊNCIAS

BAGNOLO, C. M. A relação empresas e professores no que tange à Educação Ambiental: responsabilidade de quem? CD-ROM. *Anais do V Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental*. Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, São Carlos (SP), 2009.

_____. Empresariado e ambiente: algumas considerações sobre a educação ambiental no espaço escolar. *Ciência e Educação*, v. 16, n. 2, Bauru (SP), 2010, p. 401-413.

BURITY, J. Cultura e identidade social nas políticas de inclusão social. In: AMARAL JR, A. e BURITY, J. (orgs). *Inclusão social, identidade e diferença: perspectivas pós-estruturalistas de análise social*. São Paulo: Annablume, 2006.

_____. *Desconstrução, hegemonia e democracia: o pós-marxismo*. Fundação Joaquim Nabuco, Recife, 1997. Disponível em: www.clacso.org. Acesso em: 21/2/2012.

CARVALHO, I. C. M. Educação Ambiental crítica: nomes e endereçamentos da educação. In: LAYRARGUES, P. (org.). *Identidades da Educação Ambiental Brasileira*. Brasília, Ministério do Meio Ambiente, 2004. Disponível em: http://www.mma.gov.br/port/sdi/ea/og/pog/arqs/livro_ieab.pdf. Acesso em: 13/7/2012.

CARVALHO, I. C. M. e FARIAS, C. R. O. Um balanço da produção científica em educação ambiental de 2001 a 2009 (ANPED, ANPPAS e EPEA). *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, n. 46, abr/2011, p. 119-134 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n46/v16n46a07.pdf>. Acesso em 19/2/2012.

CULLER, J. *Sobre a desconstrução*. Rio de Janeiro: Rosa dos Ventos, 1997.

DERRIDA, J. *Posições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

GABRIEL, C. T. A. Conhecimento escolar, cultura e poder: desafios para o campo do currículo em “tempos pós”. In: CANDAU, V. M^a e MOREIRA A. F. (orgs). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GOMES, M. M. P. *Conhecimentos ecológicos em livros didáticos de Ciências: aspectos sócio-históricos de sua constituição*. Tese de doutorado. UFF, Niterói-RJ, 2008.

JUNTA, V. S e SANTANA, L. C. Concepções de educação ambiental e suas abordagens políticas: análise de trabalhos dos Encontros

de Pesquisa em Educação Ambiental (I, II e III EPEAs). *Pesquisa em Educação Ambiental*, v. 6, n. 1, São Carlos/Rio Claro/Ribeirão Preto, SP, 2011, p. 47-65.

LACLAU, E. *La razón populista*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005.

_____. Da emancipação à liberdade. MOURA, A. S. de. (org.). *Utopias e formações sociais*. Recife: Massangana, 1994.

LACLAU, E. e CHANTAL, M. *Hegemonia y estrategia socialista*. Hacia una radicalización. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2004.

_____. Posmarxismo sin pedido de disculpas. In: LACLAU, E. *Nuevas reflexiones sobre la revolucion de nuestro tempo*. Buenos Aires: NuevaVisión, 2000.

LAMOSAS, R. A. C. *A Educação Ambiental e o novo padrão de sociabilidade do capital: um estudo nas escolas de Teresópolis, RJ*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós Graduação em Educação da UFRJ, Rio de Janeiro, 2010.

LIMA, G. F. *Formação e dinâmica do campo da Educação Ambiental no Brasil: emergência, identidades, desafios*. Tese de doutoramento. Departamento de Sociologia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da UNICAMP, Campinas, SP, 2005.

LIMA J. G. S. *A disciplina Educação Ambiental na Rede Municipal de Educação de Armação dos Búzios (RJ): investigando a tensão disciplinaridade/integração na política curricular*. Tese de doutoramento. Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ, Rio de Janeiro, 2011.

LOUREIRO, C. F. B. Complexidade e dialética: contribuições à práxis política e emancipatória em educação ambiental. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 93, set./dez., 2005, p. 1473-1494. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 21/2/2012.

_____. Educação Ambiental e “teorias críticas”. In: GUIMARÃES (org.). *Caminhos da Educação Ambiental: da forma à ação*. Campinas: Papirus, 2006.

MARCONDES, M^a I.; LEITE, M. S. e LEITE, V. F. *A pesquisa contemporânea em Didática: contribuições para a prática pedagógica*. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 27, n. 03, dez., 2011,

p. 305-334.

MOUFFE, C. *O regresso do político*. Lisboa: Gradiva, 1996.

OLIVEIRA, C. S. e FERREIRA, M. S. Educação Ambiental na escola: diálogos com as disciplinas escolares ciências e biologia. CD-ROM. *Anais do IV EPEA – Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental*. Rio Claro, SP, 2007.

PATTO, C.; SÁ, L. M e CATALÃO, C. S. Mapeamento de tendências na produção acadêmica sobre educação ambiental. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v. 25, n. 02, dez., 2009, p. 213-233.

PETERS, M. *Pós-estruturalismo e filosofia da diferença*. Uma introdução. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PIERUCCI, A. F. *Ciladas da diferença*. São Paulo: Ed. 34, 1999.

RINK, J. e NETO, J. M. Tendências dos artigos apresentados nos encontros de pesquisa em Educação Ambiental (EPEA). *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v. 25, n. 03, dez, 2009, p. 235-263.

SARLO, B. *Cenas da vida pós-moderna*. Intelectuais, arte e videocultura na Argentina. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2004.

ZIZEK, S. *Estudios culturales: reflexiones sobre el multiculturalismo*. Buenos Aires/Barcelona/México: Paidós, 1998.

Data de recebimento: agosto de 2012

Data de aceite: fevereiro de 2014