

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Francisco Dutra de Macedo Filho

**Educação ambiental: mediações sociais e políticas e a indolência do Poder
Público à sua inclusão no ensino formal**

Natal/RN

2010

FRANCISCO DUTRA DE MACEDO FILHO

**Educação ambiental: mediações sociais e políticas e a indolência do Poder
Público à sua inclusão no ensino formal**

Tese de doutorado apresentada à Comissão Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor.

Orientador: **Professor Doutor Antônio Cabral Neto**

Natal/RN

2010

Catálogo da Publicação na Fonte. UFRN / Biblioteca Setorial do CCSA

Divisão de Serviços Técnicos

Macedo Filho, Francisco Dutra de.

Educação ambiental: mediações sociais e política e a indolência do Poder Público à sua inclusão no ensino formal / Francisco Dutra de Macedo Filho. - Natal, RN, 2010.

318 f.

Orientador: Prof. Dr. Antônio Cabral Neto.

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Educação - Tese. 2. Educação ambiental - Tese. 3. Políticas públicas - Tese. 4. Meio ambiente - Tese. I. Cabral Neto, Antônio. II. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. III. Título.

RN/BS/CCSA

CDU 37:602(043.2)

FRANCISCO DUTRA DE MACEDO FILHO

Educação ambiental: mediações sociais e políticas e a indolência do Poder Público à sua inclusão no ensino formal

Tese aprovada por todos os membros da Comissão Examinadora, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor, no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Aprovado em 19 de abril de 2010.

Banca Examinadora

Professor Doutor Antônio Cabral Neto - UFRN

Professor Doutor Carlos Frederico Bernardo Loureiro - UFRJ

Professora Doutora Maria Doninha de Almeida - UFRN

Professor Doutor Fabiano André de Souza Mendonça - UFRN

Professor Doutor João Batista de A. Figueiredo - UFCE

Dedicatória

Dedico este trabalho aos meus familiares – em especial à minha mãe, ao meu pai (in memoriam), à minha esposa, filhas e netos – e aos amigos, sobretudo pela compreensão e apoio dispensados durante esta viagem solitária, porém insólita, pelos caminhos da investigação científica sobre a realidade humano-social, relacionada à problemática socioambiental, gerada por um modelo civilizatório que precisa ser criticamente compreendido e revolucionariamente transformado, por meio de uma práxis direcionada para o desenvolvimento de um padrão ético-político tendente a garantir a existência das condições essenciais à vida no planeta, inclusive à vida humana, concretamente ameaçada pela lógica de uma produção material que despreza as leis da natureza.

Agradecimentos

Ao professor **Antônio Cabral Neto**, pela valorosa orientação, que muito contribuiu neste caminhar pela busca do conhecimento científico, proporcionando, especialmente com sua amizade e sabedoria, uma percepção crítica da realidade sob investigação e um amadurecimento sobre o verdadeiro papel da educação ambiental na luta pela construção de um novo padrão ético-político de sociedade.

À professora **Edna Maria da Silva**, Pró-reitora de Pesquisa e Pós-Graduação, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, não, apenas, pela confiança depositada nos docentes interessados em adquirir conhecimentos científicos, mas, sobretudo, pela sua luta para a capacitação de pesquisadores e conseqüente incremento da produção científica em nossa Universidade, que, concretamente, muito tem contribuindo para o desenvolvimento do Estado do RN e também da Região.

Aos docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, em especial às professoras **Magna França**, **Alda Maria Duarte Araújo de Castro** e **Maria Aparecida de Queiroz** e ao professor **Antônio Lisboa Leitão de Souza**, pelas relevantes contribuições dadas durante as apresentações de cada capítulo desta tese, assim como aos colegas de mestrado e doutorado, pela amizade e palavras de apoio dispensadas durante as aulas e as apresentações dos seminários de pesquisa e de formação doutoral.

Aos integrantes da Banca Examinadora, pelas valiosas contribuições que, certamente, darão, visando ao aperfeiçoamento desta tese e de futuros projetos de pesquisas, em especial ao professor **Carlos Frederico Bernardo Loureiro**, que, no primeiro Seminário de Formação Doutoral, possibilitou uma visão integral da realidade socioambiental e dos conflitos sociais e políticos a ela subjacentes, colaborando para o correto delineamento do método de análises e conseqüente desenvolvimento da tese.

Aos profissionais da Secretaria de Estado da Educação e da Cultura do Rio Grande do Norte, por possibilitarem a compreensão da realidade concreta, relativamente ao mister de inclusão da educação ambiental na rede estadual de ensino.

Ao Diretor da Escola Agrícola de Jundiá, professor **Júlio César de Andrade Neto**, e ao Corpo Docente dessa unidade acadêmica, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, especializada em ciências agrárias, pelo companheirismo, incentivo e apoio ao doutoramento, atitudes expressas, sobretudo, nos esforços de materialização, no

âmbito da unidade acadêmica, dos meios necessários à concessão de afastamento da entidade, requisito relevante para a aceitação no Programa de Pós-Graduação em Educação.

Por fim, meus agradecimentos a todos aqueles que, direta ou indiretamente, de alguma forma contribuíram com o desenvolvimento desta tese e, por conseguinte, para o meu enriquecimento intelectual e pessoal.

*Quando a concepção do mundo não é crítica e coerente, mas ocasional e desagregada, pertencemos simultaneamente a uma multiplicidade de homens-massa, nossa própria personalidade é composta de uma maneira bizarra: nela se encontram elementos dos homens da caverna e princípios da ciência mais moderna e progressista; preconceitos de todas as fases históricas passadas, grosseiramente localistas, e intuições de uma futura filosofia que será própria do gênero humano mundialmente unificado. [...] O início da elaboração crítica é a consciência daquilo que somos realmente, isto é, um **conhece-te a ti mesmo como produto do processo histórico até hoje desenvolvido**, que deixou em ti uma infinidade de traços recebidos sem benefício no inventário. Deve-se fazer, inicialmente, este inventário (Gramsci, 1981, p. 12, grifo nosso).*

RESUMO

Como resultado da previsão de mudanças irreversíveis nas condições necessárias à manutenção da vida no planeta, inclusive a humana, a educação ambiental passou a ganhar destaque no cenário político, em face das pressões sociais visando ao desenvolvimento individual e coletivo de valores, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas à conservação do meio ambiente. No Brasil, somente, em 1999, foi positivado o direito de todos à educação ambiental, também elevada à condição de componente essencial e permanente da educação nacional. Desde então, compete ao Poder Público, em cada ente federativo, desenvolver ações para torná-la presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal. Esta pesquisa toma, como objeto de investigação, a educação ambiental escolar e tem por objetivo analisar as mediações sociais e políticas estabelecidas entre essa Política Nacional de Educação Ambiental e os contextos associados ao processo de sua produção legislativa, a natureza política das concepções de educação ambiental subjacentes à Lei nº 9.795/99 (BRASIL, 2009c) e, também, as ações e omissões do Poder Público do Rio Grande do Norte, nos dez anos de vigência desse diploma legal, relacionadas ao imperativo de inserção dessa educação na rede estadual de ensino. A condução da investigação do objeto de pesquisa foi orientada por uma compreensão histórico-crítica dos fenômenos ambientais e sociais, bem como do processo educativo como um todo, uma vez que só o pensamento dialético tem potencial para capturar o mundo da realidade ao destruir a pseudoconcreticidade subjacente à problemática socioambiental. Na análise, partiu-se do pressuposto de que, em face do predomínio de um modo de organização social em que as leis de mercado gozam de supremacia em relação às leis da natureza, a educação ambiental, ao desenvolver consciências críticas individuais e coletivas sobre a problemática socioambiental, pode tornar-se uma ameaça aos interesses econômicos hegemônicos de exploração indiscriminada de recursos naturais. Os resultados da pesquisa sugerem que, enquanto prática educativa a ser desenvolvida de forma integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades do ensino formal, a educação ambiental não se concretizou no estado do RN em razão do descaso e desrespeito do Poder Público estadual, diante da necessidade de promover as medidas necessárias e legalmente previstas para torná-la uma realidade presente na educação básica da rede estadual de ensino. O silêncio legislativo, quanto à aprovação de uma Política Estadual de Educação Ambiental - imprescindível à definição de diretrizes, normas e critérios para a educação ambiental no RN -

e a omissão da Administração Pública, relativamente ao desenvolvimento de ações essenciais para que as atividades vinculadas à Política Nacional de Educação Ambiental pudessem ser desenvolvidas na educação escolar, representam a decisão política por um não-fazer, mesmo diante da exigência legal de uma manifestação de caráter comissivo. Esse atuar omissivo, quanto à execução de ações estratégicas concretas, urgentes e devidamente planejadas para o alcance da finalidade de inserção da educação ambiental, de forma interdisciplinar, na educação de caráter formal, confirma o desinteresse do poder hegemônico pela educação ambiental, conquanto possa ser desenvolvida com base em uma concepção política crítica, configurando-se como atividade político-pedagógica de natureza contra-hegemônica. O evoluir de uma educação ambiental crítica, conforme a análise dos princípios básicos e objetivos fundamentais, elencados na Lei nº 9.795/99 (BRASIL, 2009c), é possibilidade real e subjacente à Política Nacional de Educação Ambiental, como reflexo das mediações sociais e políticas estabelecidas entre essa política pública e os contextos relacionados ao processo de sua produção legislativa, responsáveis pela aprovação de uma norma legal que, também, expressa a vontade coletiva, sobretudo, por uma efetiva proteção ambiental.

Palavras chaves: educação ambiental, educação formal, políticas públicas e inclusão curricular

ABSTRACT

As a result of the prediction of irreversible changes on necessary conditions to maintain life, including human, on the planet, environmental education got the spotlight in the political scenario, due to social pressure for the development of individual and collective values, knowledge, skills, attitudes and competences towards environmental preservation. In Brazil, only in 1999 the right for environmental education was officially granted to people, having the status of essential and permanent component in the country's education. Since then, it has been Government's duty, in each federal branch, to plan actions to make it happen, in an articulate way in all levels and modalities of the education process, both formally and informally. This work of research has environmental education in the school as subject matter, and aims on analyzing social and political mediations established between this National Environmental Education policy and the contexts associated to the legislative production process, the political nature of the conceptions about environmental education that underlie Law 9.795/99 (Brazil, 2009c) and also Rio Grande do Norte Government's actions and omissions related to the imperative nature of the insertion of environmental education in the schools ran by the state, during the ten years this law has been in force. The investigation of the subject matter was led by a social and historical understanding of the social and environmental phenomena, as well as of the education system as a whole, considering that only through a dialectical view we can see the real world, by destroying the pseudo-concreteness that surrounds the topic. While analyzing, we assumed that in face of the dominance of a social organization in which market regulations rule on environmental ones, by developing individual and collective critical conscience, environmental education can become a threat to dominant economical interests in exploiting natural resources. The results of this research suggest that as an educational practice to be developed in an integrated, continuous and permanent fashion in all levels and modalities of formal education, environmental education has not yet come to pass in the state of Rio Grande do Norte, due to the neglect and disrespect of the government when facing the need of promoting the necessary and legally appointed measures to make it present in the basic education provided by the state. The legislators' silence when it comes to approving a regulation on environmental education – essential to define policies, rules and criteria to teaching the subject in the state – and the omission from the public administration regarding critical actions in order to integrate in public schools the activities related to the National Environmental Education Policy, represent

a political decision for not doing anything, despite the legal demand for an active position. This neglecting attitude for the actualizing of strategically concrete actions, urgent and properly planned for the implementation of environmental education in schools in a multidisciplinary way, exposes the lack of interest the predominant classes have in such kind of education being made available, as it could be developed based on a critic political view, becoming a political and educational action against dominance. When analyzing the basic principles and fundamental goals in Law 9.795/99 (Brazil, 2009c) the development of a critic environmental education is really possible and concurs with the National Environmental Education Policy, reflecting the social and political mediations established between this public policy and the contexts associated to its legislative production process, which are responsible for approving a regulation which also represents the mind of the people about environmental protection above anything else

Keyword: environmental education, formal education, including curriculum end public politics

RESUMEN

Como resultado de la previsión de cambios irreversibles en las condiciones necesarias para el mantenimiento de la vida en el planeta, incluso la humana, la educación ambiental ha logrado un destaque en el escenario político, delante de las presiones sociales que visan el desarrollo individual y colectivo de valores, conocimientos, habilidades, actitudes y capacidades concentradas en la conservación del medio ambiente. En Brasil, sólo en 1999, nos fue concedido el derecho de educación ambiental, misma que fue promovida, al mismo tiempo, a componente esencial y permanente de educación nacional. Desde entonces, le cabe al Gobierno, sea Federal, Estatal o Municipal, desarrollar acciones para tornarla presente, de forma que funcione, en todos los niveles y modalidades del proceso educativo, en carácter formal e informal. Esta pesquisa toma como objeto de investigación la educación ambiental escolar y tiene como objetivo analizar la intermediación social y política establecida entre esa Política Nacional de Educación Ambiental y los contextos asociados al proceso de su producción legislativa, la naturaleza política de los conceptos de educación ambiental subyacentes a la Ley nº 9.795/99 ((Brasil 2009c) y, también, las acciones y omisiones del Gobierno del Río Grande del Norte en los diez años de vigencia de este derecho legal relacionadas a la orden de inclusión de esta educación en la red estatal de enseñanza. La conducción de la investigación del objeto de esta pesquisa fue orientada por una comprensión histórica y crítica de los fenómenos ambientales y sociales, así como del proceso educativo como un todo, una vez que sólo el pensamiento dialéctico tiene potencial para capturar el mundo de la realidad al destruir la falsa verdad subyacente a la problemática social y ambiental. En el análisis, partimos de la premisa de que delante de la predominación de un modo de organización social en que las leyes de mercado tienen supremacía delante de las leyes de la naturaleza, la educación ambiental, al desarrollar conciencias críticas individuales y colectivas sobre la problemática socio-ambiental, puede volverse una amenaza a los intereses económicos hegemónicos de explotación indiscriminada de los recursos naturales. Los resultados de la pesquisa sugieren que mientras la practica educativa a ser desarrollada de forma integrada, continua y permanente en todos los niveles y modalidades de la enseñanza formal, la educación ambiental no se llevó a cabo en el Río Grande el Norte gracias el descaso e irrespeto del Gobierno Estatal, delante de la necesidad de promover las medidas necesarias y legalmente previstas para tornarla una realidad presente en la educación básica de la red estatal de enseñanza. El silencio del poder legislativo, en lo que se refiere a la aprobación de

una Política Estatal de Educación Ambiental – imprescindible para la definición de directrices, normas y criterios para la educación ambiental del Río Grande del Norte y la omisión de la Administración Pública, relativamente al desarrollo de acciones esenciales para que las actividades vinculadas a la Política Nacional de Educación Ambiental pudieran ser desarrolladas en la educación escolar, representan la decisión política de no querer hacerlo, aun delante de la exigencia legal de una manifestación de carácter omiso. Esta acción omisa, en lo que se refiere a la ejecución de acciones estratégicas concretas, urgentes y debidamente planeadas para el alcance de la finalidad de la inclusión de la Educación Ambiental de forma interdisciplinar, en la educación de carácter formal, confirma el desinterés del poder hegemónico por la educación Ambiental, con cuanto pueda ser desarrollada basada en un concepto político y crítico, configurándose como actividad político pedagógica de índole contra hegemónica. El desarrollo de una educación ambiental crítica, conforme el análisis de los principios básicos y objetivos fundamentales, descritos en la Ley nº 9.795/99(Brasil 2009c), es posibilidad real y subyacente a la Política Nacional de Educación Ambiental, como reflejo del intermedio social y político establecido entre esa política pública y los contextos relacionados al proceso de su producción legislativa, responsables por la aprobación de una norma legal que también expresa la voluntad colectiva, sobretodo por una efectiva protección ambiental.

Palabras clave: educación ambiental, ensino formal, incluyendo planes de estudios e políticas públicas

SUMÁRIO

Introdução	17
Contextualização da temática e delimitação do objeto de estudo.....	17
Objetivos da pesquisa.....	24
Encaminhamentos teóricos, metodológicos e procedimentos técnicos.....	25
Organização do estudo.....	32
Capítulo 1- Relação entre os direitos fundamentais à vida e ao meio ambiente ecologicamente equilibrado	36
1.1 Meio ambiente ecologicamente equilibrado: um direito fundamental.....	37
1.2 Meio ambiente: uma visão construída com esteio no ordenamento jurídico pátrio.....	48
1.3 A participação coletiva nas decisões políticas relacionadas à garantia do direito fundamental ao meio ambiente ecologicamente equilibrado: uma nova forma de cidadania.....	66
1.4 A proteção do meio ambiente e sua relação com a política nacional de educação ambiental.....	74
Capítulo 2 - O contexto ético-político por trás da vontade coletiva de inclusão da educação ambiental nos sistemas de ensino	82
2.1 A crise ambiental e a condicionante realidade empírica da produção capitalista.....	84
2.2 Aspectos ambientais inerentes à realidade socioambiental contemporânea.....	101
2.3 Sustentabilidade ambiental: a ideologia capitalista do desenvolvimento sustentável.....	115
2.4 A educação frente às inquietações geradas pela crise ambiental.....	123
Capítulo 3 - Eventos, ações e concepções teóricas associados ao evolver histórico da educação ambiental	131
3.1 Eventos internacionais relevantes para a gênese da educação ambiental.....	132
3.2 A letargia institucional para a inclusão da educação ambiental no ensino formal brasileiro.....	146
3.3 A Educação ambiental e suas interfaces crítica e conservadora	159
3.3.1 A educação ambiental sob o primado de uma prática conservadora.....	163
3.3.2 A educação ambiental desenvolvida sob a ótica da teoria crítica.....	171
3.4 A utopia da inclusão oficial de uma educação ambiental crítica nos currículos	

escolares da formação social capitalista.....	176
Capítulo 4 – A educação ambiental e sua inclusão no ensino formal: uma obrigação dos governantes frente ao caráter imperativo das políticas públicas no estado democrático de direito.....	183
4.1 O dever de submissão do Estado Democrático de Direito ao ordenamento jurídico.....	185
4.2 Elementos teóricos para a compreensão do caráter imperativo das políticas públicas.....	195
4.3 As mediações sociais e políticas estabelecidas entre a Política Nacional de Educação Ambiental e os contextos associados ao processo da sua produção legislativa: elemento essencial à identificação da vontade coletiva expressa no ato legislativo.....	205
4.4 Uma interpretação sob a perspectiva da introjeção da vontade coletiva associada à necessária efetividade de proteção ambiental.....	217
4.4.1 Os princípios básicos da educação ambiental: uma leitura crítica dos mandamentos nucleares da Política Nacional de Educação Ambiental.....	219
4.4.2 Os objetivos fundamentais da educação ambiental: uma leitura crítica dos resultados expressivos e essenciais esperados com a instituição da Política Nacional de Educação Ambiental.....	229
Capítulo 5 - O poder público do Rio Grande do Norte frente ao imperativo legal de inserir a educação ambiental na rede de ensino de sua educação básica.....	240
5.1 O silêncio legislativo diante do direito/dever de instituição de uma Política Estadual de Educação Ambiental no Rio Grande do Norte.....	241
5.2 Os descompassos do Poder Público estadual frente à obrigação política de promover a educação ambiental no Rio Grande do Norte.....	250
5.3 Uma percepção da realidade da educação ambiental escolar no RN à luz do objeto e motivação do ato administrativo que criou o Núcleo de Educação Ambiental.....	262
5.4 O Poder Público estadual diante da finalidade de inserção da educação ambiental na rede de ensino: ações para desenvolver as quatro linhas de atuação inter-relacionadas.....	272
5.4.1 Ações relacionadas à necessária capacitação de recursos humanos.....	273
5.4.2 A (in)ação do Poder Público estadual diante da necessidade de promover estudos, pesquisas e experimentações em educação ambiental.....	280
5.4.3 A posição do Poder Público estadual diante do dever de produzir e divulgar material educativo para o desenvolvimento das atividades de educação ambiental.....	286

5.4.4 O atuar estatal relativamente ao mister de acompanhamento e avaliação das ações de educação ambiental sob a responsabilidade do NEA.....	288
5.5 A inserção da educação ambiental transversalmente nos currículos escolares dos diferentes níveis e modalidades de ensino da rede estadual: a oficialização do conservadorismo pela vinculação das práticas educativas aos PCN.....	291
Considerações finais	302
Referências bibliográficas	314

INTRODUÇÃO

Contextualização da temática e delimitação do objeto de estudo

A promoção do desenvolvimento econômico está conjugada à ideia de progresso, ao qual, por força de certos elementos culturais, historicamente determinados pelas forças produtivas capitalistas, se associa uma representação mental de melhoria da qualidade de vida dos povos. Por isso, o desenvolvimento econômico tem se constituído, em princípio, em um incentivo para que todas as nações persigam os caminhos trilhados pelos países industrializados, uma vez que o incremento da atividade industrial possibilitou a esses países uma expressiva acumulação de riquezas, passando, no cenário mundial, a ser considerados desenvolvidos, em relação aos países não industrializados ou em vias de industrialização.

Entretanto, subjacente a essa acumulação de riquezas, existe uma lógica econômica responsável pelo desencadeamento de um processo produtivo que, priorizando as leis de mercado, demanda consumo exacerbado dos bens resultantes dessa produção material, de forma a evitar as crises cíclicas de superprodução, endêmicas no sistema capitalista. A necessidade desse consumo desenfreado provoca o desencadeamento de uma exploração indiscriminada dos recursos naturais, implicando o desrespeito às leis e aos limites da natureza em expressiva degradação da qualidade ambiental e, por conseguinte, a impossibilidade de se assegurar, mesmo diante do progresso, condições dignas de vida.

O aceleração desse processo de degradação do meio ambiente vem chamando a atenção da comunidade científica internacional, que tem envidado esforços no sentido de propor alternativas, a curto, médio e longo prazo, para conter os efeitos associados ao fenômeno que os cientistas denominaram de crise ambiental. Essa crise – reflexo do modo, ambientalmente insustentável, de organização social predominante – está configurada pelo desequilíbrio ecossistêmico do planeta, causado, em virtude da supremacia das leis de mercado, pelas alterações adversas às características do meio ambiente. Ao afetarem desfavoravelmente o equilíbrio ambiental, essas alterações comprometem os fatores bióticos e abióticos de cada ecossistema, gerando um quadro que tem repercussão direta sobre a saúde, a segurança e o bem-estar da população, por representar a materialização de condições adversas às atividades sociais e econômicas.

Os efeitos climáticos advindos desse desequilíbrio ambiental, mais diretamente sentidos pelas sociedades modernas, têm se mostrado danosos à biodiversidade, ameaçando a existência da própria vida humana no planeta. Essa situação vem despertando, em todos os povos, uma preocupação com a conservação do meio ambiente, uma vez que, da sua higidez, depende a qualidade de vida das presentes e futuras gerações. Como consequência, observa-se o crescimento, em nível global, de um estímulo à intervenção social na busca de decisões políticas, visando à efetivação de medidas que possam dar respostas viáveis aos problemas ambientais.

A reversão dessa crise pressupõe mudanças no modelo civilizatório hodierno, ancorado em condutas políticas, econômicas, culturais e sociais que não guardam sintonia com a exigência de sustentabilidade ambiental, por estarem voltadas, predominantemente, para o atendimento de um escopo mercadológico, que, em nome da ânsia pelo lucro, tem registrado como marca indelével a degradação da qualidade ambiental e exclusão social. O alcance de um novo padrão ético-político pela sociedade, além de um compromisso com a luta pela qualidade ambiental e inclusão social, reclama uma compreensão integrada e totalizante do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações e da forma como os seres humanos interagem – por meio do trabalho e da técnica – com a natureza, hierarquizando, como resultado das forças produtivas inerentes a essa interação, as suas relações sociais e de produção.

A emergência desse novo padrão ético-político, não obstante estar condicionada ao esgotamento das forças produtivas do modelo civilizatório predominante, reivindica o evoluir das condições necessárias e suficientes para tal escopo. Dentre essas condições, situa-se a exigência de uma reestruturação do processo de educação, diante da sua importância contra-hegemônica para o desenvolvimento de consciências críticas, individuais e coletivas, aptas a, pela destruição do mundo da aparência, compreender as razões objetivamente associadas ao desencadeamento da crise socioambiental. A participação dos indivíduos, de forma revolucionária, na definição de outro padrão ético-político, a ser alcançado pela humanidade, não pode prescindir de um salto qualitativo em termos de superação do saber ideologizado, acrítico e, meramente, reflexivo, diretamente associado à função educativa positiva destina à escola pelas classes dominantes, haja vista que um conhecimento dessa natureza, reforçando a visão hegemônica de mundo, é incapaz de posicionar a sociedade para uma efetiva tomada de decisão contra a violação do capital ao direito humano à vida. A esse direito, que reivindica o respeito à dignidade da pessoa humana,

associa-se, também, o dever de manutenção da qualidade ambiental, a ser observado por todo o conjunto da sociedade.

Diante desse propósito, se insere a necessidade de uma educação capaz de assentar as bases para o evoluir de uma atuação responsável e consciente, por parte de todos os segmentos da sociedade, voltada à proteção e melhoramento do meio ambiente. Esse tipo de educação tem se constituído em temática que vem despertando um grande interesse acadêmico em nível internacional, não se mostrando diferente, dessa, a realidade acadêmica brasileira, como tem revelado o crescimento quantitativo e qualitativo da literatura especializada em educação ambiental, nos últimos anos. No Brasil, a educação ambiental foi, inclusive, elevada à condição de um componente essencial e permanente da educação nacional, por força da Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999 (BRASIL, 2009c)¹, que, como parte de um processo educativo mais amplo, assegurou a todos o direito a essa modalidade educativa.

A necessidade de formação de valores, atitudes e habilidades propícios à atuação individual e coletiva para a prevenção, identificação e solução de problemas ambientais, expressa no supramencionado diploma legal, não permitiu ao legislador limitar a educação ambiental àquela desenvolvida no âmbito dos currículos das instituições de ensino, públicas e privadas, motivo por que determinou a sua presença, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, de caráter formal e não-formal. Esse elastério, quanto à abrangência do direito à educação ambiental, decorre do fato de que a responsabilidade pela proteção do meio ambiente é um dever imputado a todos os indivíduos, por ser a qualidade ambiental um direito de natureza coletiva, o que tem motivado a sociedade a exigir do Poder Público a aprovação de um conjunto de políticas públicas, com vistas a sua defesa e conservação.

O desenvolvimento de uma educação ambiental como componente essencial e permanente da educação nacional é produto dessa exigência, obrigando o Poder Público à definição de políticas públicas, diretrizes e normas, além da materialização de procedimentos específicos ao caráter – formal e não formal – associado ao processo educativo. Essa obrigação atinge todos os entes federativos, impondo-lhes um atuar comissivo, diante do imperativo legal consignado no artigo 7º, da Lei nº 9.795/99 (BRASIL, 2009c). Segundo esse

¹ A Lei nº 9.795/99 (BRASIL, 2009c) dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental no País e dá outras providências. De acordo com o seu artigo 2º, *a educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal* (BRASIL, 2009c, grifo nosso).

preceito legal, a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) envolve, em sua esfera de ação, além dos órgãos e entidades integrantes do Sistema Nacional de Meio Ambiente, as instituições educacionais públicas e privadas dos sistemas de ensino, os órgãos públicos da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, e, ainda, organizações não-governamentais com atuação em educação ambiental.

O imperativo legal que impõe ao Poder Público agir comissivamente está associado, de forma mediata, à crescente preocupação da sociedade com a busca de medidas voltadas ao enfrentamento da crise ambiental, em face da ameaça que essa realidade representa para todos os povos ao redor do planeta. De forma imediata, esse imperativo conjuga-se à compreensão de que, possuindo as políticas públicas um caráter imperativo, e sendo a característica essencial do Estado Democrático de Direito o respeito à obrigação política que o subsume à ordem jurídica, institucionalizada constitucionalmente, têm os governantes a obrigação político-jurídica de agir comissivamente para garantir a todos o direito universalizado a essa modalidade de educação. Mudanças, portanto, precisam ser operadas para a consolidação da educação ambiental, sobretudo, no que concerne à educação desenvolvida no âmbito dos currículos das instituições de ensino, dada a relevância da escola, como acentua Gramsci (1982), para, antagonicamente, formar os intelectuais dos diversos níveis.

No caso brasileiro, a educação ambiental escolar deve se fazer presente na educação básica (educação infantil, ensino fundamental e médio), superior, especial, profissional e de jovens e adultos, representando um expressivo e relevante universo de atuação junto às massas de indivíduos. Responde, portanto, pela formação de um significativo número de intelectuais, o que justifica a realização de pesquisas voltadas à configuração das ações oficiais, necessárias à inclusão da educação ambiental nessa modalidade de processo educativo. Isso, porém, não quer dizer que não haja interesse científico pela educação ambiental de caráter não-formal, até porque as duas modalidades são igualmente relevantes para o escopo de proteção do meio ambiente, mas, apenas, que, em função da forma específica como cada uma deverá ser estruturada, tratamentos distintos deverão ser dispensados pelo Poder Público, conduzindo, por conseguinte a análise de realidades distintas. Não se pode ignorar o fato de que educação ambiental formal e não-formal constituem objetos ligados entre si e condicionados reciprocamente, por integrarem uma totalidade concreta, estando, inclusive, essas duas modalidades associadas às mesmas concepções teórico-filosóficas, subjacentes ao supramencionado diploma legal.

Quanto às ações do Poder Público, relacionadas à inserção da educação ambiental escolar em todos os níveis e modalidades de ensino da educação de caráter formal, conduzem, em princípio, a uma necessária reestruturação do processo sistematizado de transmissão do conhecimento, nas perspectivas da multi, inter e transdisciplinaridade. Como, em regra, esse processo encontra-se estruturado por meio de um currículo disciplinar, de natureza tecnicista-instrumental e fragmentária, a inclusão da educação ambiental nos sistemas de ensino impõe mudanças expressivas na realidade. Estudos sobre as ações necessárias à materialização, nas escolas, dos processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas à conservação do meio ambiente, podem contribuir para que a sociedade, tomando conhecimento do real, possa intervir, diante de um atuar omissivo do Poder Público, relativamente às incumbências previstas na Política Nacional de Educação Ambiental, pressionando-o a subsumir-se à ordem jurídico-constitucional democrática.

No que concerne a esse processo educativo de caráter formal, tem se verificado um incremento de trabalhos de pesquisa objetivando perquirir a natureza política das práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano da realidade escolar. Por outro lado, observa-se que são escassos os estudos sobre as ações do Poder Público nos entes federativos, realizadas com o fim de inserir a educação ambiental, como prática educativa integrada e contínua, em todos os níveis e modalidades do ensino formal, apesar da aprovação legal da Política Nacional de Educação Ambiental, que demanda uma incumbência nesse sentido.

Esta pesquisa, ainda que tomando como objeto a educação ambiental escolar, não tem interesse na natureza política das práticas pedagógicas, uma vez que está centrada em elementos atinentes à produção e aprovação legislativa da Política Nacional de Educação Ambiental, como mediações, concepções políticas e imperativos legais. Constituem, assim, os objetivos desta pesquisa as análises: 1) das mediações sociais e políticas estabelecidas entre essa política pública e os contextos associados ao processo de sua produção legislativa; 2) da natureza política das concepções de educação ambiental subjacentes à Lei nº 9.795/99 (BRASIL, 2009c); 3) e, também, das ações e omissões do Poder Público do Rio Grande do Norte, nos dez anos de vigência desse diploma legal, relacionadas com o imperativo de inserção da educação ambiental na educação básica da rede estadual de ensino.

Independentemente da concepção política de educação ambiental, associada à Política Nacional de Educação Ambiental, quando se almeja tornar essa modalidade de educação um componente essencial e permanente da educação nacional, a sua inclusão nos sistemas de ensino das distintas unidades federativas, de forma articulada e em todos os níveis

e modalidades do processo educativo de caráter formal, é providência que não pode ser preterida pelos Poderes Públicos, especialmente por parte daqueles a quem compete a responsabilidade, direta e permanente, sobre o sistema de ensino.

Analisar as providências tomadas em cada um desses entes pressupõe a realização de estudos específicos, mostrando-se inviável – espacial, temporal e materialmente – proceder à configuração dessas ações e omissões do Poder Público, relativamente à totalidade dos entes federativos, por meio de um único estudo, o que justifica a escolha da realidade educacional associada, apenas, ao Rio Grande do Norte. Situando-se o Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, ao qual se vincula esta pesquisa, nessa unidade federativa foi, por essa razão, escolhida a educação básica da rede estadual de ensino, não obstante a necessidade de serem desenvolvidos outros estudos, com esse mesmo objetivo, nas redes dos demais Estados-membros. Sendo o Rio Grande do Norte formado por mais de 150 municípios, cada um com sua rede própria de ensino, a rede estadual de ensino público integrou a pesquisa por ser a maior do estado e estender-se, principalmente por intermédio do ensino médio, por todos os municípios, cuja atuação prioritária limita-se ao ensino fundamental e à educação infantil. Além disso, a rede estadual de ensino público da educação básica encontra-se sob a responsabilidade direta da Secretaria de Estado da Educação e da Cultura², a quem compete, legalmente, executar e controlar a ação do Governo na área de educação e, também, rever e aperfeiçoar, permanentemente, o sistema de ensino.

Embora a rede pública estadual de ensino do Rio Grande do Norte abranja a educação especial, profissional, superior e a de jovens e adultos, apenas a educação básica integrou o objeto de estudo, porque, em relação às demais modalidades, além de congregar um maior universo de educandos, por conseguinte, de escolas e docentes, constitui-se no alicerce de toda formação do ser, sedimentando-lhe uma concepção de mundo que irá repercutir sobre a sua postura social, ética e política, diante do necessário enfrentamento dos problemas socioambientais hodiernos.

As ações do Poder Público estadual, visando à inserção da educação ambiental na educação básica de sua rede pública de ensino, pressupõem a materialização de um cenário configurado por duas realidades. A primeira pela institucionalização de uma Política Estadual

² Dentre as competências legalmente previstas para essa Secretaria, estão a de *executar e controlar a ação do Governo na área de educação* e a de *rever e aperfeiçoar, permanentemente, o sistema de ensino*, conforme preconizado, respectivamente, nos incisos I e VII, do artigo 27 da Lei Complementar nº 163, de 5 de fevereiro de 1999 (RIO GRANDE DO NORTE, 2009b), que dispõe sobre a organização do Poder Executivo do RN, alterada pela Lei Complementar nº 340, de 31 de janeiro de 2007 (RIO GRANDE DO NORTE, 2009d).

de Educação Ambiental que, complementando a Política Nacional de Educação Ambiental, defina diretrizes, normas e critérios para a educação ambiental no estado. Quanto à segunda, pela existência de uma educação ambiental integrada a uma prática pedagógica, contínua e permanente, na rede de ensino público estadual, a qual se associa a exigência de: 1) um corpo docente capacitado por meio de formação complementar nas devidas áreas de atuação; 2) realização de estudos, pesquisas e experimentações nessa área educacional; 3) produção e divulgação de material educativo; 4) e, acompanhamento e avaliação do próprio processo de inserção da educação ambiental na rede estadual de ensino. Essa exigência decorre do preceito insculpido no artigo 8º, da Lei nº 9.795/99 (BRASIL, 2009c), segundo o qual, as atividades vinculadas à Política Nacional de Educação Ambiental devem ser desenvolvidas na educação em geral e na educação escolar por meio dessas quatro linhas de atuação inter-relacionadas, remetendo, portanto, o Poder Público à cogente emanção de atos nesse sentido, originários de suas funções legislativa e executiva.

Quanto aos atos oficiais do Poder Público do Rio Grande do Norte, direcionados ao desenvolvimento de ações para a inclusão da educação ambiental em todos os níveis da educação básica de sua rede estadual de ensino, a análise voltou-se para aqueles cujas emanações são originárias, apenas, das funções legislativas e executivas, diretamente associadas à Política Nacional de Educação Ambiental, porquanto cada ente federativo, na esfera de sua competência e nas áreas de sua jurisdição, ficou obrigado, por força da política de âmbito nacional, a definir diretrizes, normas e critérios para a educação ambiental. Essa obrigação remete à necessidade de aprovação legislativa de uma lei dispondo sobre a educação ambiental, instituindo a Política Estadual de Educação Ambiental e determinando outras providências. Em nível do Poder Executivo, pressupõe a existência de ações, expressas em atos administrativos, direcionadas ao desenvolvimento da educação ambiental escolar, por meio das linhas de atuação inter-relacionadas, acima descritas. Portanto, sobre os atos emanados, apenas, do Poder Executivo e Legislativo se deteve à análise, quanto às ações e omissões do Poder Público do Rio Grande do Norte.

Esse recorte, necessário para a delimitação do objeto, não retira a importância do estudo, na medida em que, por meio do seu detalhamento, possa contribuir para que a realidade, associada à vontade coletiva por trás da Política Nacional de Educação Ambiental, seja apreendida em sua totalidade. Por possibilitar o delineamento, de forma objetiva, do objeto de pesquisa, esse recorte permitiu a formulação das seguintes questões:

- Quais as mediações sociais e políticas estabelecidas entre a Política Nacional de Educação Ambiental e os contextos associados ao processo de sua produção legislativa?
- Que concepções de educação ambiental estão subjacentes à produção normativa vinculada à Política Nacional de Educação Ambiental?
- Como se configuram as ações e omissões do Poder Público do Estado do Rio Grande do Norte, relativamente à obrigação de definir diretrizes, normas e critérios para a educação ambiental escolar e de desenvolvê-la por meio das quatro linhas de atuação, inter-relacionadas, instituídas pela Política Nacional de Educação Ambiental, visando torná-la presente, de forma integrada, contínua e permanente, em todos os níveis da educação básica de sua rede de ensino?

Objetivos da pesquisa

A pesquisa tem por objetivo buscar a compreensão das mediações sociais e políticas, estabelecidas entre a Política Nacional de Educação Ambiental e os contextos condicionantes do processo de sua produção legislativa, das concepções de educação ambiental, subjacentes ao texto normativo, e das ações e omissões do Poder Público do Estado do Rio Grande do Norte, associadas ao imperativo legal de tornar a educação ambiental uma prática educativa integrada, contínua e permanente da educação básica, desenvolvida pela rede estadual de ensino público. Mais especificamente, pretende analisar:

- as mediações sociais e políticas estabelecidas entre a Política Nacional de Educação Ambiental e os contextos associados ao processo de sua produção legislativa;
- os princípios básicos e objetivos fundamentais da educação ambiental, de modo a compreender a natureza política das concepções dessa modalidade de educação, subjacentes à Política Nacional de Educação Ambiental;
- as configurações das ações e omissões do Poder Público do Estado do Rio Grande do Norte, relativamente à obrigação de definir diretrizes, normas e critérios para a educação ambiental escolar e de desenvolvê-la por meio das

quatro linhas de atuação, inter-relacionadas, instituídas pela Política Nacional de Educação Ambiental, visando torná-la presente, de forma integrada, contínua e permanente, em todos os níveis da educação básica de sua rede de ensino.

Encaminhamentos teóricos, metodológicos e procedimentos técnicos

Diante da percepção da realidade socioambiental sob uma perspectiva crítica, não se pode desprezar a existência de uma natureza revolucionária da práxis humana, que permite conjugar a vontade coletiva de uma educação ambiental com um potencial crítico e politizador, por conseguinte, incoerente com os interesses econômicos hegemônicos sobre o meio ambiente. Com base nessa concepção, esta pesquisa teve como ponto de partida a compreensão de que, após uma década de instituição da Política Nacional de Educação Ambiental, o seu objetivo de assegurar a todos, como parte do processo educativo mais amplo, o direito à educação ambiental não foi concretizado, nem mesmo em nível de educação básica, em decorrência da decisão política dos governantes por um não fazer, em termos de instituição de políticas públicas para tornar a educação ambiental um componente essencial e permanente da educação nacional.

Por esse motivo, para a condução desta pesquisa, se optou pela adoção de um método capaz de proporcionar ao investigador a busca do real, ocultado pela pseudoconcreticidade de um contexto socioambiental complexo, contraditório e fortemente influenciado por um ideário ideologizado e economicista. Esse ideário, voltado aos interesses mercadológicos, contribui para dissociar o ser humano da natureza, a atividade da matéria e o sujeito do objeto, o que é feito com o escopo de sedimentar uma concepção acrítica e ideal de mundo nos indivíduos, de modo a satisfazer os interesses econômicos hegemônicos de exploração indiscriminadas dos recursos naturais. O conhecimento dos reais condicionantes da crise socioambiental exige a superação de um pensamento acriticamente reflexivo, diante da sua incapacidade para dissipar o fetiche associado ao mundo reificado e idealizado da produção material de bens com valor de troca, criado por um sistema econômico que, além de socialmente excludente, vem se mostrando completamente antagônico à exigência de sustentabilidade ambiental. Como forma de inviabilizar a sua ultrapassagem, esse modelo também tem se apresentado avesso a uma práxis crítica e revolucionária da humanidade,

conquanto o ser humano seja o próprio produtor do meio ambiente não-natural em que está inserido.

A percepção dos condicionantes da crise socioambiental não pode prescindir de uma compreensão dessa realidade como fato humano, como unidade de produção e produto, de sujeito e objeto, de gênese e estrutura, permeada pelo conflito gerado pelas contradições inerentes a uma sociedade dividida em classes, fundada, portanto, na divisão do trabalho e na hierarquização das relações sociais que essa divisão faz surgir. Os conflitos gerados por essas contradições precisam ser analisados à luz de uma lógica que, distintamente da formal, perceba a realidade em movimento, e seja capaz de superar tais contradições. Uma análise que não possibilite uma apreensão da realidade socioambiental em sua totalidade e como unidade de contrários, que não considere o seu desenvolvimento e o movimento a ela associado pode induzir o pesquisador a não perceber, por força do mundo fetichizado da aparência, a essência oculta e o caráter paliativo e insuficiente das (des)intencionais medidas, adotadas pelo capitalismo, para reverter a crise socioambiental, motivo por que, essas medidas, jamais, se constituirão em soluções efetivas para um problema materialmente posto no mundo real.

Diante dessa compreensão, o método de pesquisa deve possibilitar ao pesquisador, no estudo dessas medidas, uma cognição desse fenômeno (crise) e da sua essência oculta, uma vez que a realidade em que se apresentam é também a unidade de ambos, exigindo uma plena consciência do fato de que em tais medidas existem verdades ocultas, ou seja, distintas daquelas que se manifestam na imediatidade das mesmas, razão por que essa aparência imediata deverá ser negada por meio de uma ascensão do abstrato ao concreto. “O processo do abstrato ao concreto, como método materialista do conhecimento da realidade, é a dialética da totalidade concreta, na qual se reproduz idealmente a realidade *em todos os seus planos e dimensões*” (KOSIK, 1986, p. 30, grifo do autor). Há que se buscar, por conseguinte, a essência de cada uma dessas medidas, uma vez que essa essência não coincide com a simples aparência fenomênica, o que requer um conhecimento da estrutura da coisa estudada, a partir da decomposição do todo, isto é, a separação do fenômeno e essência. Somente o pensamento dialético tem potencial para capturar o mundo da realidade, destruindo, por meio de uma compreensão histórico-crítica dos fenômenos sociais, a pseudoconcreticidade, que reduz a questão socioambiental a um problema meramente comportamental, como forma de excluir da responsabilidade pela degradação do meio ambiente o modo predominante de produção material de bens com valor de troca.

Com assento nessas razões, as análises procedidas, nesta pesquisa, não se vinculam à operacionalização de variáveis, não interessando, aqui, a mera quantificação de

atos do Poder Público, mas os seus pressupostos de fato e de direito – e os efeitos a eles associados – bem como a omissão do Poder Público estadual³, diante da incumbência de manifestar-se comissivamente, visto que são esses elementos que podem revelar e descrever a estrutura do mundo fenomênico, sua ordem e legalidade próprias.

Entretanto, para garantir a compreensão dos fenômenos, é preciso atingir a essência subjacente a eles, o que impõe ao pesquisador o compromisso de desvendar o mundo real, escondido sob o mundo da aparência, cujo pensamento se faz representar, apenas, pelo aspecto imediato dos fenômenos. Uma análise dos princípios básicos e dos objetivos da educação ambiental, proposta pela Lei nº 9.795/99 (BRASIL, 2009c), com o escopo de buscar a essência oculta de sua natureza política, é de fundamental relevância à compreensão das ações e omissões do Poder Público estadual, voltados à inclusão dessa modalidade educativa em seu sistema formal de ensino, uma vez que o método da investigação, como traz, à memória, Kosik (1986), deve compreender uma minuciosa apropriação da matéria. Isso pressupõe, como aponta esse autor, o domínio do material estudado, nele incluído os detalhes históricos disponíveis, a análise de cada forma do desenvolvimento do próprio material e a investigação da coerência interna, sem o que não será possível uma apropriação crítico-científica da matéria.

Destarte, o processo de produção legislativa da referida norma passa pela compreensão do evoluir das democracias modernas, em que o Estado, enquanto a própria sociedade organizada, subsume-se às leis que integram o seu ordenamento jurídico e encontra na política uma forma mais apropriada para administrar conflitos. A construção histórica dessa forma de governo traduz-se na obrigação política do Estado de reconhecer e garantir os direitos fundamentais, como o direito à qualidade ambiental, cuja concretização passa a depender da institucionalização de políticas públicas e da participação social.

A análise dos supramencionados princípios e objetivos, fundamentada nessa obrigação estatal de reconhecimento e garantia dos direitos fundamentais, voltou seu eixo para a busca da vontade coletiva que influenciou o processo legislativo da produção normativa, sem, entretanto, negligenciar as intenções anti-históricas ou arbitrárias de uma

³ Para Carvalho Filho (2009), o silêncio administrativo é a omissão da Administração, ou Poder Público, quando lhe incumbe manifestação de caráter comissivo, lembrando que, dependendo da sua natureza, poderão ser adotadas medidas que rendam ensejo à responsabilização administrativa, civil e penal do administrador omissor. Aponta, como mais comum, a situação decorrente da lei que se omite sobre a consequência do silêncio administrativo, podendo a omissão ocorrer com a ausência de manifestação volitiva no prazo fixado na lei ou com a demora excessiva na prática do ato quando a lei não estabelece prazo, considerada excessivo o retardo não ajustado aos padrões de tolerância e razoabilidade.

lógica econômica cujas consequências fatuais, uma vez não avaliadas objetivamente, são danosas à sociedade como um todo. A análise objetiva dessas relações antagônicas (intenção anti-histórica/vontade coletiva historicamente construída) decorre da necessidade de uma minuciosa apropriação da matéria, uma vez que essas pretensões são os reais condicionantes das ações do Poder Público para a consolidação da educação ambiental, que, enquanto processo controvertido de elementos subjetivos e objetivos, tem potencial para socializar as *verdades descobertas*, desmistificando o mundo fetichizado da aparência e a essência pedagógica da hegemonia. Como consequência direta, tem potencial para induzir ao ideário de uma nova forma ético-política de sociedade. Essas relações precisam ser compreendidas sob a ótica do movimento dialético, que impõe a análise sócio-histórica como instrumento capaz de contemplar, como acentua Minayo (1999), não, apenas, a coerência e a força criadora dos indivíduos, mas a relação entre as consciências individuais e a realidade objetiva, situando os indivíduos como agentes de transformação dessa mesma realidade, estruturada por relações econômicas, sociais, políticas, culturais e ambientais, dentre outros aspectos.

Quanto às mediações sociais e políticas estabelecidas entre a Política Nacional de Educação Ambiental e os contextos associados ao processo de sua produção legislativa, não se pode negar a existência de um processo dialético subjacente à construção das normas jurídicas, o que permite ao hermenauta, contrariando as intenções hegemônicas tendentes a influenciar o processo legislativo, conceber, na norma de direito, o significado que interessa à sociedade como um todo, em cada contexto histórico. Isso porque a norma jurídica perde a sua identidade com o legislador no momento em que é promulgada, passando a ganhar vida própria perante a coletividade, situação que conduz a distintas interpretações, conforme a visão de mundo de cada hermenauta. Uma concepção histórico-crítica da realidade impõe a análise das mediações sociais e políticas por trás dos contextos associados processo legislativo da Política Nacional de Educação Ambiental, por ser essa a condição para que o hermenauta possa interpretar a norma com o escopo de encontrar, no seu conteúdo, a vontade coletiva, especialmente quando a sua finalidade, ainda que mediata, vise à proteção de um direito coletivo, como é o direito à qualidade ambiental. A esse fim, a interpretação sociológica apresenta-se como a mais pertinente, atendendo aos objetivos desta pesquisa.

A opção por uma interpretação sociológica se mostrou relevante, neste estudo, porque comporta, como lembra Gusmão (1991, p. 281), “[...] a investigação dos motivos sociais provocadores da lei e de seus efeitos sociais [...]”. Em outros termos, por meio dessa forma de interpretação, o hermenauta fixará o sentido da norma estudando os fatores sociais e políticos determinantes da produção normativa e os efeitos sociopolíticos que poderão

decorrer de sua aplicação na realidade concreta. Com esse tipo de interpretação, objetivou-se um resultado distinto daquele obtido com a simples interpretação gramatical que, por não estar sintonizada com a razão mesma da lei, nega a dualidade da educação ambiental, conduzindo o hermenauta, por intermédio de uma exegese dissociada da coexistência de forças opostas em uma mesma realidade concreta, a classificar essa educação como atividade destituída de um caráter politizador, apenas, porque a produção legislativa se deu em um contexto político em que os interesses neoliberais se mostravam predominantes. Sob essa perspectiva, se estará condenando a educação ambiental escolar aos limites da função educativa positiva, de que fala Gramsci (1984), impostos em face do escopo dominante de elevação dos indivíduos intelectual, moral e eticamente, apenas, para atender aos projetos capitalistas hegemônicos.

Como Antonio Gramsci representou um avanço na compreensão dialética da educação e da cultura, foi tomado como referencial teórico para a condução da presente pesquisa, principalmente por perceber o papel estratégico da escola, que, apesar de as classes hegemônicas lhe atribuírem a função de conservar o sistema capitalista – função educativa positiva – é também, contraditoriamente, espaço para o desenvolvimento de ações contra-hegemônicas, portanto, instrumento de luta das classes dominadas. Compreender a educação com base nessa perspectiva dialética implica uma crítica à própria concepção de mundo para, segundo esse autor, torná-la unitária e coerente, devendo a elaboração crítica iniciar-se com a consciência do que cada um é, realmente, enquanto produto do processo histórico desenvolvido. Isso remete ao repensar do papel dos docentes – elite intelectual – diante da crise ambiental, pois, como preleciona Ferraro Júnior (2006), em Gramsci são encontradas leituras da dialética que melhor dialogam com a educação ambiental, como a relação intelectuais/massa, exigente da constituição de um intelectual orgânico que perde qualquer sentido histórico, como no caso do educador ambiental, se não estiver em íntimo diálogo com a população.

A dualidade da educação, apontada por Gramsci, tem repercussão direta nas ações estatais voltadas à implementação de medidas educativas, visto que, embora seja uma obrigação constitucional, se a educação ambiental puder representar, ainda que no plano da abstração legal, um avanço político das classes dominadas em relação aos interesses predatórios das classes dominantes sobre o meio ambiente, a postura dos governantes, condicionada pelos interesses hegemônicos econômicos, estará direcionada à não viabilização da vontade coletiva, de tornar essa educação um componente essencial e permanente da educação nacional. Afinal, o Estado destina-se, enquanto organismo próprio das classes

hegemônicas, a criar as condições favoráveis à expansão máxima dessas mesmas classes, não interessadas em ações que tenham por escopo refrear a exploração indiscriminada dos recursos naturais, ainda que essa seja a condição eficaz para garantir a higidez do meio ambiente e a qualidade de vida para as populações das atuais e vindouras gerações.

Portanto, em relação às ações estatais, a análise dos atos administrativos e legislativos para a inclusão da educação ambiental na rede estadual de ensino deve, também, impor uma crítica aos mesmos, assim como a análise das omissões estatais, diante da incumbência do Poder Público de manifestação de caráter comissivo. Quanto às ações de natureza comissiva, a análise documental mostrou-se a mais apropriada, porque a definição de diretrizes, normas e critérios para a inclusão da educação ambiental no Rio Grande do Norte depende de uma produção legislativa, em nível estadual, considerando que, no Brasil, a técnica jurídica de validação do direito decorre de sua positivação no ordenamento legal, estando os atos da Administração Pública, em especial os atos administrativos propriamente ditos, vinculados aos comandos legais.

Os atos administrativos propriamente ditos, na acepção de Pietro⁴ (1999, p. 162), são definidos como “a declaração do Estado ou de quem o represente, que produz efeitos jurídicos imediatos, com observância da lei, sob o regime jurídico de direito público e sujeita a controle pelo Poder Judiciário” e, conforme a Lei nº 4.717, de 29 de julho de 1965 (BRASIL, 2009f)⁵, são constituídos por cinco elementos: forma, objeto, sujeito, motivo e finalidade. O objeto ou conteúdo do ato administrativo é o efeito jurídico imediato que ele produz, enquanto a finalidade é o resultado, ou efeito mediato, que a Administração Pública espera alcançar com a sua realização, a qual se associa um ou mais motivos. Esses motivos são os pressupostos, de fato e de direito, que servem de fundamento à prática do ato e integram a sua forma, que é o modo pelo qual a declaração se exterioriza. No caso de decretos, resoluções e portarias, a forma do ato será a escrita, originando documentos, que – estando integrados por objeto, finalidade e pressupostos de fato e de direito – são essenciais à

⁴ Os atos administrativos, para Pietro (1999) podem ser classificados quanto ao conteúdo e à forma. Quanto à forma, em decreto, resolução, portaria, circular, despacho e alvará, interessando a esta pesquisa, no tocante aos atos do Poder Público estadual, apenas o decreto de efeito concreto, por ser ato do Chefe do Executivo dirigido a pessoa ou grupo de pessoas determinadas, a resolução e a portaria, uma vez que são as formas de que se revestem os atos, gerais ou individuais, emanados de autoridades distintas do Chefe do Executivo. Não interessaram a esta pesquisa os decretos que produzem efeitos gerais, como o regulamentar ou de execução, expedido para o fiel cumprimento da lei (art. 84, inciso IV, da CF/88), e o independente ou autônomo, não mais possível após a CF/88, por disciplinar matéria não regulada em lei, o despacho, pela especificidade do instrumento, e a circular, por configurar-se como instrumento de transmissão de ordens internas e uniformes.

⁵ A Lei nº 4.717, de 29 de julho de 1965 (BRASIL, 2009f), regula a ação popular.

perquirição da vontade subjacente as ações analisadas, relativas à necessidade de produzir efeitos jurídicos imediatos, visando assegurar a todos o direito à educação ambiental escolar.

Como as leis e os atos administrativos propriamente ditos – decretos, resoluções e portarias – são os meios legais para o Poder Público do Rio Grande do Norte produzir efeitos imediatos na ordem jurídica, relativamente à inclusão da educação ambiental escolar, sobre esses tipos específicos de atos, expressos documentalmente, foi centrada a análise das ações oficiais. Por esse motivo, foram adotados os procedimentos técnicos de análise documental no curso da pesquisa, utilizados, também, para a compreensão das concepções de educação ambiental, associadas à Política Nacional de Educação Ambiental. A esses procedimentos técnicos foram conjugados procedimentos da pesquisa exploratória, como a entrevista exploratória realizada com servidores ligados à Secretaria de Estado da Educação e da Cultura do RN e representantes de instituições integrantes da Comissão Interinstitucional de Educação Ambiental do RN (a representante da SEEC do RN, a ex-coordenadora do Instituto de Desenvolvimento Sustentável e Meio Ambiente do RN – IDEMA e o representante do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC). Essas entrevistas se mostraram essenciais e suficientes para que se pudesse realizar uma *garimpagem* dos documentos associados à análise das ações e omissões do Poder Público estadual, diante do fato de a organização burocrática da Secretaria de Estado da Educação e da Cultura, do RN, não apostilar os atos emanados pelo seu titular⁶. As entrevistas, também, foram importantes para a captação da realidade empírica subjacente aos documentos analisados.

Por fim, relativamente às mediações sociais e políticas estabelecidas entre a Política Nacional de Educação Ambiental e os contextos associados ao processo de sua produção legislativa, foram adotados os procedimentos técnicos da pesquisa bibliográfica, recorrendo-se a material já elaborado, constituído por livros e publicações científicas.

⁶ Apesar da autorização do Secretário Adjunto, não foi viabilizado o acesso às pastas em que deveriam se encontrar apostilados esses atos, sob a alegação, dos servidores, de que todas as portarias foram publicadas e, por isso, estão disponibilizados nas respectivas edições do Diário Oficial do Estado. A consulta ao Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Norte, relativamente ao interregno de dez anos, implica no manuseio de mais de dois mil e quatrocentos exemplares, representando um procedimento estafante e desnecessário, diante da possibilidade do levantamento dos atos administrativos, efetivamente existentes, com base nas informações prestadas pelos servidores da SEEC do RN, diretamente envolvidos com a temática da educação ambiental escolar, por meio das entrevistas exploratórias. Também foram realizadas buscas desses atos por meio da *internet*, em especial dos decretos, procedimento utilizado para o levantamento dos atos legislativos, todos cronologicamente disponíveis *online*, nos *sites* oficiais dos Poderes Executivo e Legislativo do RN. A explicação de uma servidora, após se percorrer vários setores na procura das pastas em que deveriam estar apostilados os atos administrativos, foi a de que, tão logo se verifica a publicação do ato, o documento, assinado pelo titular da SEEC do RN, que deu origem à respectiva publicação não tem mais nenhum valor jurídico, não havendo motivo para que seja arquivado.

Organização do estudo

O primeiro capítulo deste trabalho preocupou-se em estabelecer as relações entre os direitos fundamentais à vida e ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, por ser também um direito fundamental, exigente, portanto, de participação social nas decisões políticas visando à proteção ambiental, em contraposição aos interesses econômicos da produção. Nele, encontra-se uma exegese do conceito de meio ambiente presente na lei que instituiu, no País, a Política Nacional de Meio Ambiente, elaborada com o escopo de demonstrar que, apesar do texto legal ser tachado de simplista por alguns estudiosos, contém as três dimensões do meio ambiente, bastando, para que possam ser percebidas, que o hermenêuta se afaste da mera literalidade normativa, propondo-se a uma significação dos termos que compõem a norma, com base em sua finalidade. Ao final do capítulo, procurou-se estabelecer a relação entre a proteção ambiental e a Política Nacional de Educação Ambiental.

No segundo capítulo, há uma preocupação em se trazer a lume uma visão do contexto econômico e ético-político associado à crise ambiental, visando identificar os reais fatores responsáveis pelo seu desencadeamento. Uma retrospectiva histórica das ações antrópicas sobre o meio ambiente se fez necessária para que se pudesse perceber a crise ambiental como o resultado de uma lógica econômica marcada por contradições entre os interesses da produção material de bens, com fins mercadológicos, e a necessidade de proteção ambiental. Foram, também, pontuados aspectos da realidade socioambiental contemporânea, importantes à percepção do caráter ideológico do discurso oficial, associado à exigência de promoção de desenvolvimento econômico – sob a orientação da lógica produtiva capitalista – harmonizado com a necessidade de sustentabilidade ambiental. Por fim, foram estabelecidas algumas relações entre a educação, de uma forma geral, e as inquietações geradas pela crise ambiental, em face da necessidade de assunção, por parte da sociedade, de uma nova postura ético-política. Isso tem feito a educação ganhar destaque, mormente diante da concepção ideologizada de que é fator de transformação social, em face da crença na sua potencialidade para promover mudanças radicais, simplesmente, fazendo-se adaptações de condutas éticas e morais.

O terceiro capítulo consiste de uma abordagem crítica de alguns eventos internacionais, relacionados ao meio ambiente, mais especificamente da Conferência da Biosfera e da Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano, visto que, neles se apresenta delineada, embora de forma incipiente, a idéia do desenvolvimento de uma

educação, em âmbito internacional, voltada à compreensão de temas ambientais. Esses eventos foram os responsáveis pelo desencadeamento das conferências internacionais específicas sobre educação ambiental. Também se encontra, nesse capítulo, um estudo das ações oficiais para a inclusão da educação ambiental nos sistemas de ensino, anteriores à Política Nacional de Educação Ambiental. Ainda, em contraposição a uma educação conservadora, reducionista e biologizante, o capítulo traz uma abordagem da educação ambiental sob a perspectiva da teoria crítica, desenvolvida com fundamento uma concepção histórica da realidade social, em que o homem, enquanto sujeito histórico, é agente capaz de promover a transformação, por meio de uma *práxis* revolucionária, das relações sociais, na medida em que é o verdadeiro produtor da realidade social. Encerrando o capítulo, se trouxe à discussão a questão relacionada à impossibilidade de a educação ambiental crítica vir a ser desenvolvida no ensino formal como uma prática oficialmente institucionalizada, em face do seu caráter revolucionário.

O quarto capítulo, por meio de uma abordagem que ressalta as características do Estado nas democracias modernas e o caráter imperativo das políticas públicas, desenvolvidas nessa realidade de submissão do poder estatal às leis que integram o ordenamento jurídico, consiste de uma análise dos princípios básicos e objetivos fundamentais da educação ambiental, elencados no ato legislativo que instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental. Para isso, teve-se, também, à compreensão das mediações sociais e políticas estabelecidas entre a Política Nacional de Educação Ambiental e os contextos associados ao processo de sua produção legislativa. A análise apontou a existência, no ato normativo, de um caráter politizador, associado à educação ambiental, que, em face de um processo dialético, pode ser direcionada para o evoluir de práticas pedagógicas contra-hegemônicas, visando à superação da ideologia imposta pelas classes dominantes, na medida em que se torne possível socializar as *verdades descobertas* sobre a realidade concreta, fator condicionante das ações governamentais na direção de um não fazer político.

O quinto capítulo foi destinado à investigação da realidade empírica, realizada com base na análise das ações e omissões do Poder Público estadual, em face do imperativo legal de inserção da educação ambiental, de forma interdisciplinar, na rede estadual de ensino básico. Consiste, portanto, das análises de leis estaduais e atos administrativos, propriamente ditos – decretos e portarias, emanados durante o interregno de dez anos da vigência da Lei nº 9.795/99 (BRASIL, 2009c), por se constituírem, tais documentos, em fontes escritas de investigação e capazes de produzir efeitos imediatos na ordem jurídica. Integra, também, o capítulo a análise da omissão legislativa do Poder Público estadual, diante do mister legal de

manifestação de caráter comissivo, relativamente à aprovação de uma lei dispor sobre a educação ambiental, instituindo a Política Estadual de Educação Ambiental e determinando outras providências. O capítulo teve sua culminância com a análise da concepção de educação ambiental subjacente à realidade da rede estadual de ensino da educação básica do Rio Grande do Norte, que confirmou o compromisso do Poder Público estadual com o propósito hegemônico de, por meio da função educativa positiva da escola, elevar a grande massa da população a um determinado nível cultural, moral e ético que atenda aos interesses econômicos hegemônicos.

Nas considerações finais estão os resultados das análises, que apontam para o descaso e desrespeito do Poder Público estadual, do Rio Grande do Norte, quanto à obrigação de concretizar as medidas necessárias e legalmente previstas para tornar a educação ambiental escolar uma realidade presente na educação básica da rede estadual de ensino, dentre elas a aprovação de uma Política Estadual de Educação Ambiental, necessária à definição de planos e programas visando à execução de ações estratégicas, concretas, urgentes e devidamente planejadas para o alcance da finalidade de inserção da educação ambiental, de forma interdisciplinar, na educação de caráter formal. A esse atuar omissivo se associa o desinteresse do poder hegemônico por uma educação ambiental lastreada por uma concepção política crítica, também subjacente à Política Nacional de Educação Ambiental, como reflexo das mediações sociais e políticas estabelecidas entre essa política pública e os contextos relacionados ao processo de sua produção legislativa.

CAPÍTULO 1

RELAÇÃO ENTRE OS DIREITOS FUNDAMENTAIS À VIDA E AO MEIO AMBIENTE ECOLOGICAMENTE EQUILIBRADO

A hodierna preocupação com o meio ambiente é uma realidade subsistente e de ordem mundial, estando associada a questões decorrentes do desenvolvimento econômico ditado por um modo de organização social incompatível com a exigência de sustentabilidade ambiental. A lógica econômica subjacente a esse modo de organização social demanda consumo exacerbado de bens materiais e, como consequência, uma exploração indiscriminada dos recursos naturais, produzindo, de forma expressiva, alterações adversas às características do meio ambiente. Essas alterações afetam a qualidade ambiental, comprometendo as condições de vida no planeta. Portanto, não se mostra passível de aceitação a ideia de que ainda possam existir sociedades que não pugnem pelo evoluir de uma consciência crítica e coletiva quanto à necessidade da intervenção social na busca de decisões políticas visando encontrar medidas que respondam, efetivamente, aos problemas ambientais concretamente detectados.

A compreensão dessa problemática reclama uma percepção do meio ambiente em sua totalidade, visto que, diante da interdependência entre o meio natural, o sócio-econômico e o cultural, encontra-se integrado por múltiplas e complexas relações, não sendo possível uma dissociação entre as dimensões que o compõem. A apreensão do meio ambiente por meio de uma racionalidade distinta da lógica formal exige um olhar crítico sobre essas múltiplas dimensões, o que engloba a natural, a artificial e, também, a cultural, elementos essenciais para a superação da visão fragmentária decorrente do pensamento ideológico imposto pela estrutura reprodutiva do capitalismo, cujos interesses econômicos hegemônicos não se coadunam com a premência de proteção ambiental e de construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Na realidade capitalista, verifica-se que à necessidade de uma efetiva tutela ambiental se contrapõe o direito de propriedade privada, que acaba legitimando o apossamento e a exploração indiscriminada de recursos naturais finitos e essenciais à existência de toda a biosfera, antes pertencentes, sem qualquer custo, à coletividade, o que acaba por comprometer o direito humano fundamental à vida.

Vida digna e meio ambiente hígido são elementos que estão intrinsecamente associados, na medida em que entre eles se estabelecem relações recíprocas que acabam por condicionar um ao outro, e são, igualmente, afetados pelas contradições geradas por um sistema econômico que tende - por força da legitimação do direito de propriedade privada dos

meios de produção material de bens - a ampliar o processo de degradação da natureza para propiciar a crescente e desenfreada acumulação de riquezas nas mãos de uma minoria privilegiada. Esse acúmulo de bens materiais acontece sob a égide do discurso ideológico de um suposto progresso humano, não obstante estar associado a expressivas mazelas sociais e ambientais, como a possibilidade de esgotamento dos recursos naturais, os desequilíbrios ecossistêmicos e a miséria oriunda da acentuada exclusão social.

Representando essa ânsia pela acumulação de bens materiais uma ameaça às diversas formas de vida e à existência humana, há que se proceder a repensar sobre o modo societário predominante e a importância da participação política, individual e coletiva, na defesa do direito fundamental ao meio ambiente ecologicamente equilibrado. Esse bem, para ser tutelado nessa realidade imposta pelo capitalismo, tem que ser percebido pela coletividade como um patrimônio jurídico de caráter coletivo e propício ao desenvolvimento equilibrado da vida.

A abordagem dessa temática configura este primeiro capítulo, em que se procurou, por intermédio da definição legal de meio ambiente, compreendê-lo no âmbito das suas dimensões natural, artificial e cultural, em face da necessidade de uma percepção crítica das relações que os indivíduos, enquanto sujeitos históricos, desenvolvem com a natureza e, a partir dela, entre si, visto que essas relações são responsáveis pela existência concreta de um meio ambiente artificial e, também, cultural.

1.1 Meio ambiente ecologicamente equilibrado: um direito fundamental

É fato que os efeitos das ações depredatórias sobre a natureza começaram a despertar nas pessoas um sentimento de preocupação quanto à real necessidade de proteção do meio ambiente. Em alguns setores da sociedade, observam-se manifestações que refletem a incorporação coletiva e crítica de uma consciência sobre o direito de todos à qualidade ambiental, as quais pugnam por mudanças ético-políticas e soluções efetivas para o enfrentamento dos problemas ambientais contemporâneos. Esses problemas, entretanto, clamam por mudanças estruturais em ordem planetária.

A repercussão dessas inquietudes, observada pelas manifestações concretizadas nos embates travados pelos diversos segmentos sociais, especialmente a partir dos eventos internacionais sobre meio ambiente, acabou por forçar o realinhamento dos ordenamentos

jurídicos de diversos países na perspectiva de se assegurar, no plano legal, a efetiva tutela ao meio ambiente, dentre eles o Brasil. Mas, apesar desses avanços, verifica-se, também, no âmbito da legislação de muitos países, retrocessos legislativos, mormente após a década de 1970, com o escopo de atender aos interesses econômicos hegemônicos, aos quais estão associados fatores como a exploração indiscriminada de recursos naturais e a degradação da qualidade ambiental. As políticas econômicas relacionadas à intensificação da globalização dos mercados tiveram alcances danosos sobre os direitos sociais já conquistados, como os direitos trabalhistas, não ficando imune às novas orientações emanadas do processo de reestruturação produtiva do capital o direito a um meio ambiente hígido, em face ao escopo da desregulamentação ambiental para atender às necessidades ditadas pelas leis de uma economia de mercado, fundada na ânsia do lucro.

Essa tutela jurídica, que não prescinde das lutas sociais⁷ sublevadas contra as ações deletérias do capitalismo, mostra-se imperiosa diante da impossibilidade de assegurar às pessoas uma vida digna quando há negligência à proteção ambiental, uma vez que, de um meio ambiente saudável depende a qualidade de vida. Assim, em relação à higidez ambiental, “[...] há dois objetos de tutela, no caso: um *imediato*, que é a qualidade do meio ambiente; e outro *mediato*, que é a saúde, o bem-estar e a segurança da população, que se vem sintetizando na expressão *qualidade de vida*” (SILVA, J., 2007, p. 81, grifo do autor). Esse objeto mediato refere-se à qualidade da vida humana, sem a qual nada faz sentido.

A tutela ao meio ambiente visa, em última instância, proteger a vida humana, o mais fundamental dos direitos do ser humano, que, por isso mesmo, precisa de proteção integral contra a violência decorrente das relações sociais capitalistas, oriundas de um sistema que, tendo na sua essência a propriedade privada dos meios de produção, está, como expressam Chesnais e Serfati (2003), inclinado a legitimar essa propriedade privada em todas as suas formas. Esse direito individual, que vai buscar no aparelho repressivo do Estado a legitimação para a sua existência no plano jurídico e, também, no consenso social, ao ser apresentado como direito de caráter universal, permite a poucos o apossamento e a exploração privada de bens antes, gratuitamente, pertencentes à coletividade, como a água, recurso natural essencial à manutenção da biosfera, ameaçando o direito humano fundamental à vida. Essa ameaça tem que ser entendida como uma realidade concreta, diante de uma improvável

⁷ Para Frigotto (2001), um novo campo de luta, que inclui movimentos sociais, ONGs, igrejas, sindicatos, dentre outros, centra-se diretamente contra os efeitos destrutivos das políticas econômicas ditadas pelo núcleo orgânico do capitalismo mundial, travado em face de um senso do limite, revolta e compreensão utópica da possibilidade de dar outros destinos à ciência e aos frutos do trabalho social.

possibilidade de se atingir a propugnada sustentabilidade ambiental por meio de um modelo hegemônico de desenvolvimento que associa ao escopo de bem-estar social a utilização indiscriminada dos recursos naturais, visando atender aos interesses econômicos das classes dominantes, ainda que isso implique o esgotamento prematuro desses valiosos recursos. Essa contradição, gerada por um modelo desenvolvimentista incompatível com a atual exigência da sociedade de medidas austeras para se assegurar a sustentabilidade ambiental, impõe uma reflexão não só sobre as bases do capitalismo, mas também sobre a necessidade de superação dessa forma contemporânea de organização social predominante. A lógica que orienta os modelos econômicos dessa forma de organização social tende a agravar, exponencialmente, os problemas ambientais, comprometendo a qualidade de vida e a concretização dos direitos humanos fundamentais, universalmente reconhecidos como inalienáveis e inerentes à dignidade do ser humano.

Os direitos humanos têm sido compreendidos como todos aqueles direitos inerentes à pessoa humana, visando a sua proteção e com aceitação na maioria das culturas. Os direitos humanos fundamentais estão, assim, associados ao princípio da dignidade da pessoa humana, expresso, no que concerne à realidade brasileira, no artigo 1º da Constituição Federal, de 1988, havendo propriedade no dizer de Chalita (2005), de que é ele o elemento fundante do processo constitucional, auxiliando a compreensão de todo o restante desse mesmo sistema, assim como do sistema infraconstitucional. Essa modalidade de direito está também ancorada em diversos outros princípios, como os elencados no *caput* do artigo 5º, da sobredita Constituição, como o direito à vida, à liberdade, à igualdade, dentre outros.

A dignidade da pessoa humana é algo que está sempre susceptível de sofrer violação, não apenas pelo arbítrio imposto por um poder estatal autoritário, mas também pela submissão do Estado, ainda que esse ente se anuncie como democrático, aos comandos e determinações de um sistema econômico desenvolvido para albergar os interesses hegemônicos das classes dominantes, relegando à miséria e à exclusão social grande parte do contingente populacional. Isso porque esse sistema, além de considerar como um valor positivo a desigualdade, também demanda, para assegurar a sua própria estabilidade, por uma taxa expressiva de desemprego. Não se pode falar em dignidade da pessoa humana quando se nega ao ser humano o direito ao trabalho, sem o qual a sociedade descamba para os caminhos tortuosos das mais variadas formas de violência. A falta de segurança alimentar, de habitação, de vestuário e de saúde, dentre outros direitos essenciais, guardam relação direta com a taxa de desemprego exigida pela dinâmica da produção capitalista, que acaba por inviabilizar, para uma grande parte da população, a conquista de condições mínimas de vida. Sem condições

concretas de vida, para sobreviverem os indivíduos buscam vias distintas, uns aderindo à delinquência, enquanto outros praticam a mendicância ou disputam com urubus e porcos alimentos deteriorados, encontrados nos lixões das cidades, situação não muito incomum na realidade brasileira.

A deferência a direitos dessa grandeza, ou seja, associados à dignidade da pessoa humana, é, na ótica vislumbrada por Moraes (1999), a pilastra mestra de um verdadeiro Estado Democrático de Direito. Para esse autor, a definição de direitos humanos fundamentais diz respeito ao

[...] conjunto institucionalizado de direitos e garantias do ser humano, que tem por finalidade básica o respeito à sua dignidade, por meio de sua proteção contra o arbítrio do poder estatal e o estabelecimento de condições mínimas de vida e desenvolvimento da personalidade [...] (MORAES, 1999, p. 66).

Condições mínimas de vida requer, dentre outros fatores, como a inclusão social do ser humano, condições ambientais propícias à vida, o que não significa a intocabilidade da natureza, uma vez que, como ensina Gramsci (1981, p. 39) “[...] o homem não entra em relações com a natureza simplesmente pelo fato de ser êle mesmo natureza, mas ativamente por meio do trabalho e da técnica”. Concretamente, o ser humano interage com a natureza pelo seu trabalho, buscando transformá-la para assegurar, com isso, a sua própria sobrevivência e, em face da relação dialética estabelecida nesse processo de intervenção humana sobre o natural, acaba sendo por ela, também, transformado.

Dessa intensa interação do ser humano com a natureza, que não é apenas prática, mas também intelectual, é que resulta o seu desenvolvimento social e cultural, de modo que “[...] é uma falsa abstração conceber a natureza independentemente da sociedade” (MONTIBELLER FILHO, 2004, p.34). A partir dessa relação com o natural são também transformadas as relações sociais oriundas da vida em coletividade, a qual se mostra mais propícia aos enfrentamentos dos obstáculos naturais impostos aos seres humanos. Assim, com o seu trabalho, a partir da natureza, é que o humano constrói o seu mundo, o que permite

[...] ao marxismo afirmar que o que faz o mundo natural e social como eles são não é a ação de um ser transcendental, que se digna a interferir na

realidade humana, produzindo-a e reproduzindo-a em todos os seus contornos e orientando-a para um determinado fim, mas o homem, que acaba construindo o mundo em que vive e a si mesmo com sua atividade teórico-prática [...] (MARTINS, F., 2008, p.26).

Esse mundo de que fala Martins, F. (2008) não é fruto de uma dicotomia entre o homem e a natureza, mas, ao contrário, de uma interação, ou melhor, de uma interpenetração entre o natural e o social, mediados pela produção material humana, responsável pela produção e reprodução da vida social. Sem a intervenção na natureza por meio da produção, decorrente do trabalho e da técnica gerada pelo conhecimento, o ser humano não teria como construir o mundo em que vive e tampouco teria como assegurar a perpetuação da própria espécie. Isso mostra a importância da realidade natural para a existência não apenas da vida em sociedade, mas, sobretudo, da própria vida humana. Em síntese, se é por meio da produção material que se efetua esse elo entre o homem e a natureza, é, também, fundamentado nesse mesmo elo que se estabelece a interpenetração entre a natureza e a sociedade, de maneira que a dissociação dessa última em relação aquela acaba por comprometer a própria vida, na medida em que não permite o asseguramento dos meios de existência e, por conseguinte, da vida material. Conforme as vetustas e basilares lições de Marx e Engels (2007, p. 44), “ao produzirem seus meios de existência, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material”, isto é, as condições econômicas, sociais, políticas e culturais de sua existência histórica, as quais são expressão de uma infraestrutura econômica e da superestrutura a ela diretamente vinculada.

Assim, em face das relações que a sociedade estabelece com a natureza, há que se inferir que o direito à vida, enquanto direito humano fundamental, está condicionado, também, à existência do direito a um meio ambiente hígido, ou seja, que espelhe a qualidade ambiental necessária a assegurar a vida com dignidade. O direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado não é apenas a condição *sine qua non* para a garantia desse direito humano fundamental, mas também direito dessa mesma grandeza ou magnitude, uma vez que se encontra devidamente entrelaçado, como acentua Martins, P. (2001), aos direitos à vida e ao trabalho, pois não é possível a existência de vida sadia em meio ambiente degradado, como também ambiente degradado significa a impossibilidade de trabalho para as populações.

Vida digna e meio ambiente hígido são, portanto, fatores que estão intrinsecamente relacionados, porquanto tais possibilidades, por estarem diretamente ligadas entre si, só podem ser compreendidas a partir de uma totalidade concreta que as considere

como elementos condicionados reciprocamente e afetados pelas contradições geradas por um sistema econômico que tende, especialmente por força da institucionalização do direito de propriedade privada sobre os recursos naturais, a ampliar a dinâmica responsável pela crescente e cada vez mais sentida degradação da natureza. O objetivo primeiro desse sistema constitui-se em atingir a maior acumulação possível de lucros⁸, não se constituindo a necessidade de conservação da natureza em uma barreira a essa meta, fixada sob a égide de leis econômicas de mercado que negligenciam os interesses coletivos submetendo a força de trabalho, por meio da desregulamentação dos direitos sociais já consolidados, a uma maior exploração e aviltamento de salários.

Em face dessa relação recíproca, o meio ambiente, pelo seu potencial para refletir uma qualidade ambiental propícia à saúde, ao bem-estar e à segurança da população, precisa ser aprendido pelo coletivo social como um bem de caráter transindividual e que, por isso mesmo, necessita de efetiva proteção por parte de toda a sociedade. À coletividade tem que ser assegurado o direito à integridade do meio ambiente, porque a esse direito de titularidade coletiva estão associados diferentes interesses difusos, como o direito à qualidade do ar que se respira ou à potabilidade da água que se bebe ou usa para as finalidades diárias, indispensáveis à vida em todas as suas formas. Esses interesses são assim classificados por não pertencerem, singularmente, aos indivíduos como tais, mas por integrarem o domínio de toda a coletividade, sendo, portanto, de natureza transindividual, como a integridade do meio ambiente, o que o aproxima do conceito de direito difuso. É difuso todo direito que pertence ao mesmo tempo a todos e a ninguém individualmente, motivo por que o meio ambiente necessita de ampla proteção contra as metas do capitalismo, que tem como marca indelével, como aponta Frigotto (2001, p. 32), “[...] a incapacidade de distribuir e de socializar a produção para o atendimento das necessidades humanas básicas”, em que pese sua capacidade exponencial para produzir mercadorias.

Sobre os interesses difusos, ensinam Marchesan, Steigleder e Cappelli (2005), que, além da indeterminação dos sujeitos, uma vez que podem estar ligados a certas coletividades de conteúdo numérico indefinido, têm, também, como características a indivisibilidade do objeto, uma intensa litigiosidade interna e a tendência à transição ou

⁸ Em defesa do crescimento ilimitado do lucro, o capitalismo além de submeter a força de trabalho a uma maior exploração e aviltamento de salários, desregulamentando direitos sociais já consolidados, também submete os recursos naturais a constantes expropriações, visando sua desmesurável exploração, para tanto, da mesma forma, não prescindido de processos de desregulamentação dos atos legislativos protetores do meio ambiente e, quando esses atos não são suficientes, fazendo uso do aparato repressivo estatal militar, a exemplo da invasão dos Estados Unidos da América ao Iraque, em 2003, que apesar da justificativa de que Saddam Hussein apoiava o terrorismo e representava ameaça ao Ocidente, visou a expropriação dos ricos estoques petrolíferos iraquianos.

mutação no tempo e no espaço. Trata-se de algo que pertence ao coletivo social, portanto, que transcende ao *sagrado* direito individual de propriedade e capaz de impor limites ao poder do proprietário de usar e de abusar da coisa sobre a qual detém a propriedade, que, nos termos do artigo 5º, inciso XXII, da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2007a), em consonância com o artigo 225, deverá atender a sua função social.

Para Alves (2004), seguindo essa linha de compreensão, o meio ambiente, diante do grau de elevação social, insere-se no conceito de interesse difuso, porque seu o titular não é determinável, abrangendo um vasto e heterogêneo número de pessoas, é indivisível e o liame entre várias pessoas em um dano ambiental é uma circunstância de fato. Tem-se, portanto, um direito cujo grau de importância sobreleva os direitos individuais, como o direito de ir e vir, de contratar livremente, dentre outros no rol das instituições jurídicas que foram essenciais à consolidação do capitalismo.

Com fulcro na classificação doutrinária, quanto ao grau de elevação social de cada grupo de direitos (primeira, segunda, terceira ou mesmo quarta geração), a compreensão predominante, hodiernamente, é a de que o direito a um ambiente digno e sadio, por ser, em si mesmo, difuso, ou seja, por comportar todas as características acima citadas, é um direito humano de terceira geração. Esse entendimento em nível de Brasil foi chancelado pela Excelsa Corte, o Supremo Tribunal Federal, que é o guardião-mor da Constituição Federal, ao decidir que o direito ao meio ambiente ecologicamente hígido é a consagração constitucional de um direito tipicamente de terceira geração. A transcrição de parte da ementa da decisão proferida em mandado de segurança (nº 22.164)⁹, julgado em 30 de outubro de 1995, que teve como relator o ministro Celso de Mello, revela essa exegese, conforme se pode inferir do texto abaixo colacionado:

O direito à integridade do meio ambiente — típico direito de terceira geração — constitui prerrogativa jurídica de titularidade coletiva, refletindo, dentro do processo de afirmação dos direitos humanos, a expressão significativa de um poder atribuído, não ao indivíduo identificado em sua singularidade, mas, num sentido verdadeiramente mais abrangente, à própria coletividade social. Enquanto os direitos de primeira geração (direitos civis e políticos) — que compreendem as liberdades clássicas, negativas ou formais — realçam o princípio da liberdade e os direitos de segunda geração (direitos econômicos, sociais e culturais) — que se identificam com as liberdades positivas, reais ou concretas — acentuam o princípio da igualdade, os

⁹ Decisão disponível em <<http://www.stf.gov.br/portal/constituicao/visualizarArtigo.asp?item=2004>>. Acesso em: 10. dez 2007. Essa decisão faz referência, apenas, a três gerações sucessivas de direito, quais sejam, os de primeira, segunda e terceira geração.

direitos de terceira geração, que materializam poderes de titularidade coletiva atribuídos genericamente a todas as formações sociais, consagram o princípio da solidariedade e constituem um momento importante no processo de desenvolvimento, expansão e reconhecimento dos direitos humanos, caracterizados, enquanto valores fundamentais indisponíveis, pela nota de uma essencial inexauribilidade (MS 22.164, Rel. Min. Celso de Mello, julgamento em 30-10-95, DJ de 17-11-95).

Essa inserção no conjunto de direitos que materializam poderes de titularidade coletiva, atribuídos genericamente a todas as formações sociais, confere ao direito a um meio hígido, como preleciona Medeiros (2004), um caráter *erga omnes*, isto é, oponível a tudo e a todos, o que lhe permite estabelecer uma interação entre os diversos ramos do Direito clássico, modelando o ordenamento jurídico na vertente de uma orientação ambientalista¹⁰. Em outros termos, impõe que institutos associados às diversas searas do Direito passem a ser compreendidos com supedâneo em uma totalidade concreta, que tem o meio ambiente ecologicamente equilibrado como elemento condicionante do todo, inclusive do direito ao desenvolvimento econômico. Por isso, esse desenvolvimento, teoricamente, tem que ser sopesado frente às possibilidades de uma degradação ambiental, haja vista a sua interferência sobre o direito fundamental à vida.

Como tal, esse direito ainda consagra o postulado da solidariedade, na proporção em que imprime a concepção de que o meio ambiente ecologicamente equilibrado também precisa ser assegurado pelas gerações presentes às gerações vindouras, por ser ele a condição para existência das diversas formas de vida no planeta, em especial a vida humana, inteligência com a qual também corrobora Azevedo, conforme transcrição abaixo:

A terceira geração respeita os direitos de solidariedade, em que sobressai o direito (até hoje utópico) à paz, o direito ao desenvolvimento (até hoje, erroneamente visto em dimensão unilateralmente econômica), o direito à

¹⁰ Ainda, quanto ao tema, Bonavides (2007) ensina que os direitos fundamentais passaram na ordem institucional a manifestar-se em três gerações sucessivas, quais sejam, primeira, segunda e terceira geração. Os de primeira geração são os direitos da liberdade, já pacificados, têm por titular o indivíduo, são oponíveis ao Estado, traduzem-se como faculdade e ostentam subjetividade, a saber: direitos políticos e civis. Os de segunda geração são os direitos sociais, culturais e econômicos, bem como os direitos coletivos ou da coletividade; tais direitos estão associados ao aspecto objetivo, a garantia de valores e princípios para a proteção de instituições. Os direitos de terceira geração, dotados de altíssimo teor de humanismo e universalidade, não se destinam especificamente à proteção dos direitos de um indivíduo, de um grupo ou de determinado Estado, tendo primeiro por destinatário o gênero humano mesmo, expressão de sua afirmação como valor supremo em termos de existência concreta; são eles: direito ao desenvolvimento, ao meio ambiente, à paz e à fraternidade. Por fim, quanto aos de quarta geração, o autor explica que não, somente, culminam a objetividade dos direitos das duas gerações antecedentes, como absorveram a subjetividade dos direitos individuais (primeira geração) e são os direitos à democracia, à informação e ao pluralismo.

autodeterminação dos povos (sempre teórico e, presentemente, escarhecido), e o direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, de todos, sem dúvida alguma, o mais relevante, visto que é a condição da vida (AZEVEDO 2006, p. 48).

Nessa linha de raciocínio, não pode ser outro o entendimento hermenêutico, senão o de que o meio ambiente passou a ser um bem ou patrimônio público, uma vez que o direito à vida, enquanto direito humano fundamental, depende da existência de um ambiente ecologicamente equilibrado, isto é, apropriado a possibilitar uma sadia qualidade de vida, o que impõe o dever de respeito e de preservação por todos, além de ações contra-hegemônicas às atividades predatórias realizadas em nome do desenvolvimento econômico capitalista. Isso porque as violações ao direito a um meio ambiente sadio e ecologicamente equilibrado, configuradas pelas contínuas, e cada vez mais intensas, ações predatórias que o atual estilo de organização social impinge à natureza também importa no malferimento dos direitos humanos fundamentais. Direito ao meio ambiente hígido e direito de propriedade privada dos recursos naturais são realidades antagônicas, portanto, geradoras de embates sociais, na medida em que o primeiro representa a negação do segundo e a busca por outra forma de organização social que, superando a lógica de mercado estabelecida pelo capital, seja capaz de conjugar desenvolvimento com a necessidade de sustentabilidade ambiental, além de equidade social.

As ações degradantes do meio ambiente representam um desprezo à exigência do estabelecimento de condições mínimas de vida para as populações e, por conseguinte, à necessidade de um pleno desenvolvimento da personalidade humana, a qual também reivindica a inserção social de cada indivíduo, por intermédio do trabalho digno, e a eliminação da miséria, que mata contingentes de pessoas, todos os dias, por inanição. Quanto à relação degradação/pobreza, Neder (2002, p. 254) chega a questionar em que medida a degradação ambiental não seria uma das várias manifestações dos processos geradores de pobreza e exclusão social. Apesar da pertinência desse questionamento, um exame perfunctório dessa questão pode conduzir a um escólio inapropriado, ou seja, de que são diversos os caminhos responsáveis pela degradação ambiental de um local, seja uma região ou um país, sendo a pobreza um deles.

Esse argumento de Neder (2002) precisa ser entendido a partir das realidades que integram o todo, sob o risco de gerar uma compreensão parcial dos problemas ambientais, uma vez que a pobreza é fruto de um sistema de organização social, cujo modo de produção material de bens é responsável pela exclusão social de grande parte da população, fenômeno que se apresenta em escala global. Tal realidade, marcada por uma multiplicidade de

contradições, origina conflitos intensos, em face da existência de interesses opostos que afloram constantemente no âmbito da sociedade, a exemplo do antagonismo entre a tendência à crescente e ilimitada acumulação de riqueza e a finitude dos recursos naturais, que, por não serem inesgotáveis, são incapazes de atender, infinitamente, às insaciáveis demandas do capitalismo.

O apossamento e a exploração de recursos naturais sob a ótica do capitalismo, para o qual a natureza passa simplesmente a integrar o conjunto de fatores da produção, além de conduzirem a panoramas de degradação da qualidade ambiental, também geram - por não estarem desarticuladas do processo condutor de exclusão social - um quadro de degradação da própria dignidade humana. Esse aviltamento da condição humana se mostra presente nas diversas realidades sociais, não sendo própria aos agrupamentos urbanos, havendo coerência na afirmação de Chesnais e Serfati (2003, p. 43), de que “é impossível dissociar as destruições ambientais e ecológicas das agressões desfechadas contra as condições de vida dos proletários urbanos e rurais e de suas famílias, notadamente dos que vivem nos países ditos do Sul, sob dominação imperialista”.

Em outros termos, ambos os fatores, degradação/pobreza, estão condicionados entre si, como resultado do processo histórico de formação social, intensificado a partir do desenvolvimento da industrialização, que fez com que coexistissem contradições configuradas pela opulência de poucos, os espoliadores dos recursos naturais, e a miséria de muitos, os que, apenas, assumem os custos de tal espoliação, amargando a miséria, o desemprego, a fome, a falta de habitação digna, dentre outras mazelas sociais. Representam essas realidades as duas faces de um mesmo contexto histórico, assinalado não só por necessidades distintas, mas por interesses antagônicos, expressos por meio de binômios como: opulência/pobreza, exploração/degradação e apropriação privada/exclusão social.

No Brasil, esses binômios estão associados a um cenário que expressa uma profunda desigualdade social, não se podendo falar em dignidade de vida quando mais de 14 milhões de brasileiros convivem, todos os dias, com a fome e outros 72 milhões vivem em situação de insegurança alimentar, indicando essa última cifra o montante dos indivíduos que não têm acesso à alimentação em quantidade, qualidade e regularidade suficientes¹¹. Não há como dissociar desse quadro vexatório o fato de que a exploração indiscriminada de recursos naturais visa atender a uma parcela definida da população, deixando de lado aqueles que não

¹¹ Informações divulgadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), disponíveis no *site* :<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2004/suplalimentar2004/tab1_1_1.pdf>. Acesso em: 10 set. 2007.

têm como se submeter às leis duras do mercado, uma vez que, nessa realidade, a produção material não tem caráter de bem de uso, mas, apenas, de bem de troca, sendo transformada em mercadoria e destinada a uma pequena e seleta parcela de indivíduos, classificados como consumidores. Isso gera mais contradições, que se apresentam refletidas em um crescente cenário de conflitos entre incluídos e excluídos sociais, especialmente através da concreta e sentida violência urbana, que, por vezes, mata mais do que qualquer guerra entre nações, suscitando uma superação das causas que desencadearam essa luta interna entre as partes que integram a controvertida realidade social e ambiental.

Essa realidade, integrada por ações tendentes à exaustão dos recursos naturais e à perpetuação da exclusão social em ordem planetária, é própria do modelo civilizatório predominante, assentado na lógica do capitalismo, que para atender à intensificação da produção material de bens, com auxílio de uma ciência fundada na racionalidade econômica, “[...] desenvolveu uma enorme tecnologia voltada a modelar o *modus vivendi* e o *modus operandi* no planeta” (VIEIRA, 1987, p. 152, grifo do autor). São essas mesmas ações que vêm acarretando preocupações com o bem-estar do homem, com o gozo dos direitos humanos fundamentais e com a possibilidade de manutenção da vida humana no orbe, uma vez que têm caminhado na direção contrária aos princípios de funcionamento harmônico da biosfera, importando em um acentuado crescimento da degradação do meio ambiente. Os modelos econômicos subjacentes a essas ações, possuindo como característica o desprezo às leis e limites da natureza, tenderão ao *esgotamento* das possibilidades de expansão das *forças produtivas* e à dissolução das estruturas econômicas da própria formação social que os albergam, visto que,

modos de organização econômica predadores dos recursos finitos da natureza revelam-se cada vez mais insustentáveis, porquanto, no âmbito da realidade biofísica, sobre que se apóia a economia, só pode durar indefinidamente aquilo que se comporta de acordo com os princípios de funcionamento da biosfera (dentre os quais desponta o da frugalidade) (CAVALCANTI, 2002, p. 23).

Não obstante o atual modo de organização social não vir funcionando a contento com os princípios de funcionamento da biosfera, trazendo, nessa economia predatória dos recursos naturais finitos, o germe de sua própria contradição e superação, os resultados da acentuada degradação da qualidade ambiental têm provocado alterações

profundas nas características do meio ambiente, afetando de forma irreversível os seus fatores bióticos e abióticos, a ponto de ameaçar a própria existência humana.

Essa ameaça tem gerado inquietações que já afloraram em nível internacional, provocando discussões e o desenvolvimento de estudos sobre a problemática ambiental, que, em uma perspectiva mais abrangente, vêm incorporando a dimensão social, haja vista a interdependência entre o meio natural e o social. Esse outro dimensionamento dos problemas ligados ao meio ambiente passa a incluir a reivindicação do soerguimento de uma nova postura ético-política objetivando alternativa para a atual forma de organização social. Tal perspectiva não pode ser desprezada quando se tem a compreensão de que o ser humano é detentor de potencial para controlar o seu próprio destino, na medida em que, como acentua Gramsci (1981), cada indivíduo pode associar-se com todos os que querem a mesma modificação e, assim, desde que essa mudança seja racional, o indivíduo multiplicar-se-á por um elevado número de vezes, ocasionando uma modificação bem mais racional do que, à primeira vista, parecia possível.

A possibilidade de mudança das relações sociais deve permear a conjugação, de forma simultânea, de ações adequadas à manutenção dos equilíbrios ecossistêmicos com o socialmente justo, possibilitando, dessa forma, que sejam entremeados o direito à qualidade ambiental com o direito à vida digna, não só para os que transitam no planeta no momento atual, mas também para os que descenderão das gerações presentes como resultado de um processo histórico dialético. Isso pressupõe a ultrapassagem do atual modo predominante de produção material, até porque não há como esse modelo civilizatório ser perenizado, frente à tendência, decorrente de sua lógica, ao esgotamento de todo o seu conteúdo potencial¹².

1.2 Meio ambiente: uma visão construída com esteio no ordenamento jurídico pátrio

A forma como os indivíduos percebem o meio ambiente está associada a referenciais distintos, ou seja, à visão de mundo que cada um possui, podendo, assim, assumir múltiplas identidades a partir das relações estabelecidas entre o ser humano e a natureza, influenciadas pelo modo de organização e produção social predominante em cada contexto

¹² Explica Gramsci (1981) que nenhuma sociedade se coloca tarefas para cuja solução já não existam, ou estejam em vias de aparecimento, as condições necessárias e suficientes; e que nenhuma sociedade deixa de existir antes de haver expressado todo o seu conteúdo potencial.

histórico. Sublinha Gonçalves (2006) que toda sociedade, toda cultura cria, inventa, institui uma determinada ideia do que seja a natureza, tratando-se o seu conceito de simples criação humana e constituindo-se como um dos pilares por meio do qual os indivíduos erguem as suas relações sociais, sua produção material e espiritual, enfim, dão origem a sua cultura. Na medida em que o conceito natureza é uma criação humana, da mesma forma também é criação humana o conceito de meio ambiente, dele não se podendo dissociar o caráter político que o rodeia, o que o torna sempre revestido de uma intenção em cada cultura, dadas as ideias, concepções e emoções assentadas.

Para Gramsci (1981), uma vez que são muito numerosas as sociedades das quais um indivíduo pode participar, são múltiplas as maneiras pelas quais ele entra em relação com a natureza, o que faz por meio do trabalho e da técnica, devendo a atividade técnica ser entendida não nos limites do conjunto de noções científicas usualmente aplicadas nas indústrias, mas, também, como os instrumentos mentais, o conhecimento filosófico pertinente aos indivíduos. Há, portanto, uma intervenção cultural sobre a concepção de natureza. Essa interferência da realidade cultural não é algo que se mostre indiferente no que diz respeito à construção do conceito de meio ambiente, bem como de outros conceitos a ele relacionados, considerando que,

hoje em dia, por trás de palavras como *ecologia* e *meio ambiente*, ou ainda nas expressões *questões ecológicas* e *questões ambientais*, encontra-se nada menos do que a perenidade das condições de reprodução social de certas classes, de certos povos e, até mesmo, de certos países (CHESNAIS; SERFATI, 2003, p. 24, grifo do autor).

Uma multiplicidade de concepções, por decorrer de diferenças e distinções histórico-culturais, pode representar confusões, sobretudo, no âmbito do ordenamento jurídico, apresentado-se como um entrave para a proteção do meio ambiente, uma vez que a sua tutela está condicionada por interesses divergentes, associados ao modo como se produz e se vive em sociedade, ou seja, como se produz e reproduz a vida social. Tais divergências constituem motivo de tensões sociais em uma realidade marcada pela desigualdade quanto à forma de uso e apropriação material dos bens encontrados na natureza, à qual, por isso mesmo, passa a se atribuir um valor simbólico, conforme os interesses do capital. Nesse tipo de sociedade, como ressalta Gonçalves (2006), apenas alguns poucos homens da natureza verdadeiramente se apropriam, não passando a grande maioria dos homens, assim como a própria natureza, de objeto que pode até ser descartado. Esse modelo societário, visando à

satisfação das necessidades e interesses das classes dominantes, coisifica os homens e a natureza ao inseri-los no conjunto dos fatores de produção, agravando, com essa postura, os problemas sociais e ambientais. O desenvolvimento de uma consciência crítica sobre a problemática socioambiental e quanto à lógica que embasa essas relações sociais de produção, ainda que não seja a condição necessária e suficiente para que o poder material da formação social predominante possa ser derrubado, é elemento importante para o evoluir de uma práxis revolucionária visando superar a atual realidade socioambiental, porque “[...] a teoria converte-se em força material quando penetra nas massas” (MARX, 2005, p.151).

Por isso, se mostra essencial aos indivíduos uma cognição sobre tal realidade, inclusive, a compreensão quanto ao que seja o meio ambiente, cujo conceito, como ressaltado acima, é construção social, sofrendo influência cultural¹³ e, por conseguinte, possibilitando concepções e entendimentos diferenciados. Em termos de Brasil, o legislador antecipou-se aos doutrinadores, minimizando esse problema conceitual e facilitando o trabalho hermenêutico, ao estabelecer uma definição legal no corpo da Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981¹⁴ (BRASIL, 2007c), por meio da exposição dos caracteres genéricos e diferenciais do meio ambiente.

Quanto à realidade ambiental, a literatura especializada revela que, antes da vigência do sobredito diploma legal, o que se podia constatar, na sociedade brasileira, era a preponderância de ações políticas setoriais e dispersas, como ressalta Neder (2002, p. 248), ao lecionar que “[...] predominava no Estado brasileiro ora o tratamento geopolítico de administração setorial dos recursos naturais (florestas, água, pesca, terras), ora o do conservacionismo/preservacionista de caráter biocêntrico (patrimônio natural em áreas protegidas)”. Tais ações estavam amparadas, apenas, em legislações específicas para áreas distintas, mesmo em nível federal, cujo controle do meio ambiente realizava-se por intermédio de vários diplomas legais direcionados, basicamente, à administração de recursos naturais.¹⁵ Além de os diferentes recursos naturais serem regidos por normas isoladas, como se fosse possível a diversidade dissociada da unidade, também não havia um efetivo mecanismo de coordenação entre os órgãos federais que os administravam. Essa ausência de integração remete a um cenário político de ações isoladas no tratamento das questões

¹³ O meio ambiente na percepção de um indivíduo urbano não tem a mesma significação que tem para um indígena não aculturado, portanto, são distintos os conceitos.

¹⁴ A Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981 (BRASIL, 2007c), dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente e teve um papel importante frente às práticas governamentais anteriormente destinadas a setORIZAR as questões ambientais, como se elas não fizessem parte de um todo orgânico, a natureza.

¹⁵ Como lembra Neder (2002), esse recursos tratados separadamente, havendo um: Código Florestal, Código das Águas, Código de Caça, Código de Pesca, Código do Patrimônio Cultural e o Estatuto da Terra.

ambientais, apesar da dinâmica decorrente das concretas inter-relações estabelecidas entre os diversos elementos integrantes do meio ambiente, o que inclui o elemento humano, pois, em uma perspectiva de totalidade, deve ser “[...] entendido por ambiente o conjunto das relações de que o indivíduo faz parte” (GRAMSCI, 1981, p. 40).

Esse conjunto está integrado pelas relações estabelecidas pelos indivíduos com e a partir da natureza, nele incluídas não, apenas, as relações com o ambiente natural (ar, a água, o solo, a fauna e a flora), mas, também, as relações desenvolvidas em função da realidade artificialmente construída sobre o meio natural, caracterizada, sobretudo, pelo espaço urbano constituído pelo seu complexo de edificações. Ademais, as relações decorrentes das normas, crenças e valores criados pelos grupos de seres humanos conferem-lhes identidades e norteiam suas condutas em sociedade, definindo-os como seres da cultura e, portanto, responsáveis pelo patrimônio histórico-cultural que integra o ambiente do qual são parte. A compreensão do ambiente como conjunto das relações de que o indivíduo faz parte, permite apreendê-lo como uma totalidade que abarca múltiplas relações, ou seja, relações para além das estabelecidas, apenas, entre indivíduo e o ambiente natural, não obstante o fato de essa multiplicidade ser um aspecto decorrente desse relacionamento recíproco indivíduo/natureza, assentado pela atividade transformadora das relações humanas, que têm, na produção material, a sua fonte de inspiração. É fato que,

na base do trabalho, no trabalho e por meio do trabalho o homem criou a si mesmo não apenas como ser pensante, qualitativamente distinto dos outros animais de espécies superiores, mas também como único ser do universo, por nós conhecido, que é capaz de criar a realidade. O homem é parte da natureza e é natureza ele próprio. Mas é ao mesmo tempo um ser que na natureza – tanto a “externa” como a própria – cria uma *nova* realidade, que não é redutível à realidade natural (KOSIK, 1976, p. 114, grifo do autor).

O humano cria o seu mundo, que vai além do natural, sendo integrado também por relações e instituições sociais que formam o complexo da vida humana, não se podendo pensar o meio ambiente em termos, apenas, de sua dimensão natural, mas, a partir de uma percepção multidimensional. A visão oficial, identificada, pelo menos, até o contexto histórico anterior à instituição da Política Nacional do Meio Ambiente, era fragmentária, inclusive, em relação ao próprio meio natural, como foi ressaltado alhures, o que leva a inferir que, além de não ser percebido como uma totalidade concreta, o meio ambiente tinha sua

proteção fortemente limitada por interesses privados, em especial pelo direito de propriedade privada, não havendo limites bem definidos do público sobre o privado. Esse direito de propriedade privada não estabelece relação harmoniosa com a característica atribuída ao meio ambiente pelo movimento constituinte de 1988, que passou a considerá-lo como um bem comum, estabelecendo limites à disponibilidade dos bens privados, ao contrário do que ocorreu no regime militar que, em 1964, derrubou o poder legal e legitimamente instituído. Pelo uso da força bruta, ou seja, do aparelho coercitivo do Estado, esse regime de exceção coibiu desde a participação popular na escolha de dirigentes à defesa do meio ambiente, conforme se pode depreender do relato abaixo citado:

Segundo as instituições previstas na Lei Magna, o povo não participava nem na escolha dos seus dirigentes, como não tinha possibilidade de defender seu meio ambiente e intervir para evitar os crimes ecológicos que, durante anos, destruíram parcela importante do nosso meio ambiente. Sete Quedas morreu; a Amazônia sofreu uma devastação irrecuperável; a terra tornou-se cada vez mais propriedade de cada vez menos donos que a saqueavam na busca do sacrossanto lucro, expulsando o homem do campo, que vinha inchar as cidades, onde não encontrava trabalho [...]. As tragédias ecológicas passaram a ser os componentes usuais do repertório da lamentável cena do desenvolvimento de um país em *crescimento* [...] (VIEIRA, 1987, p. 142-143, grifo do autor).

Essas tragédias ecológicas resultaram da intencional negligência estatal à necessidade de impor limites aos interesses privados, protegidos pelo capital, relegando a um plano de inferioridade os interesses da coletividade, como o de manutenção da integridade do meio ambiente, gerando diversas áreas de conflitos ambientais. Essa preocupação, apenas, firmada com a ordem constitucional estabelecida a partir de 1988, está expressa no *caput* do artigo 225 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2007a), que coíbe a exaustão do bem ambiental, inclusive por parte do proprietário, obrigado a manter as suas características essenciais, por ser a qualidade desse bem coletivo uma garantia de titularidade difusa e não integrar, conforme Silva, J. (2007), a sua disponibilidade. Para esse autor, a concepção privatista do direito de propriedade, presente nas Constituições anteriores, constituía forte barreira à atuação do Poder Público na proteção do meio ambiente, que deveria, em princípio, limitar aquele direito e a iniciativa privada. Essa barreira decorre de um contexto social configurado pelos arbítrios e autoritarismo de um Estado ditatorial, instaurado pela força e com o propósito de assegurar os interesses do capital estrangeiro, focados na exploração, por meio das multinacionais, da mão-de-obra e dos recursos naturais de forma indiscriminada.

O crescimento de uma consciência social crítica, quanto ao direito/dever coletivo de preservação e conservação ambiental, antagônico ao direito de propriedade privada dos recursos naturais, que, por ser de titularidade individual, apresenta-se como gerador de conflitos de interesses, compeliu a sociedade a pressionar o legislador para assegurá-lo, mesmo no âmbito de uma sociedade cujo uso e apropriação material e simbólica da natureza se voltam para a satisfação de interesses de grupos econômicos. Trata-se, portanto, da produção de um ato legislativo de significado bastante expressivo para a coletividade, na proporção em que acaba por afetar, pelo menos, no plano abstrato da lei, as pretensões de uma minoria privilegiada que, albergada sob o manto do *sagrado* direito de propriedade, legítima, ou melhor, legaliza a exploração e expropriação de recursos naturais, mediante ações antagônicas à dinâmica natural de funcionamento dos ecossistemas. Por trás dessas ações esconde-se a meta precípua de aumento da lucratividade, que para ser atingida, conforme Loureiro e Costa (2004), incentiva-se o consumismo e a coisificação de tudo e de todos, na medida em que impõe a externalização e reificação da realidade e da natureza. Desse modo, tudo é transformado em mercadoria com o escopo de assegurar novos mecanismos de acumulação, não sendo esse processo exploratório e degradante uma barreira para o capitalismo em si mesmo, ao menos a curto e médio prazo, mas, apenas, para a humanidade, como sublinham Chesnais e Serfat (2003), na medida em que dos problemas ambientais o capital retira vantagens, elevando a lucratividade e possibilitando a acumulação e concentração de mais riquezas.

Esse direito de propriedade, contrapondo-se à necessidade de uma efetiva tutela ambiental, acabou por cristalizar uma fragmentária compreensão sobre o meio ambiente, apenas transmutada, pelo menos no plano legal, com a vigência da Lei nº 6.938/81 (BRASIL, 2007c). Essa norma foi a primeira do ordenamento jurídico nacional a criar um Sistema Nacional do Meio Ambiente (SISNAMA)¹⁶, constituído por órgãos e entidades da União, dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios e pelas Fundações instituídas pelo Poder Público, com responsabilidades direcionadas para a proteção e melhoria da qualidade

¹⁶ Sistema Nacional do Meio Ambiente – SISNAMA, tem a seguinte estrutura: Órgão Superior: O Conselho de Governo; Órgão Consultivo e Deliberativo: O Conselho Nacional do Meio Ambiente - CONAMA; Órgão Central: O Ministério do Meio Ambiente - MMA; Órgão Executor: O Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis - IBAMA; Órgãos Seccionais: os órgãos ou entidades estaduais responsáveis pela execução de programas, projetos e pelo controle e fiscalização de atividades capazes de provocar a degradação ambiental; e Órgãos Locais: os órgãos ou entidades municipais, responsáveis pelo controle e fiscalização dessas atividades, nas suas respectivas jurisdições. A atuação do SISNAMA se dá mediante articulação coordenada dos Órgãos e entidades que o constituem, observado o acesso da opinião pública às informações relativas às agressões ao meio ambiente e às ações de proteção ambiental, na forma estabelecida pelo CONAMA. Cabe aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios a regionalização das medidas emanadas do SISNAMA, elaborando normas e padrões supletivos e complementares.

ambiental. Com isso, representou um salto qualitativo, relativamente à descompassada legislação que a antecedeu, ao dispor de forma mais integrada sobre os fins e mecanismos de formulação e de aplicação da política ambiental em nível federal, sendo também responsável pela instituição do Conselho Nacional de Meio Ambiente (CONAMA)¹⁷, órgão consultivo e deliberativo do SISNAMA, no tocante às questões ambientais.

Encontra-se presente no referido diploma legal¹⁸ uma preocupação não só em estabelecer princípios, objetivos, instrumentos e penalidades, mas, sobretudo, uma definição de meio ambiente e de outros elementos a ele diretamente relacionados, tais como degradação da qualidade ambiental, poluição, poluidor e recursos ambientais. Por essas inovações, não obstante a diversidade legal produzida ao longo do tempo em solo pátrio, a Lei nº 6.938/81 (BRASIL, 2007c) e a Lei nº 7.347/85¹⁹ (BRASIL, 2007d), que disciplina a ação civil pública de responsabilidade por danos causados ao meio-ambiente, representaram marcos normativos do Direito Ambiental brasileiro, conforme a compreensão firmada por muitos estudiosos do tema, a exemplo de Martins, Soler e Soares (2001), Acselrad (2001) e Neder (2002).

Quanto à definição de termos nos textos legais, como é consabido, não faz parte da praxe legislativa, sendo esse mister remetido habitualmente aos doutrinadores, o que deve ser compreendido como um aspecto positivo, por possibilitar uma melhor adequação da definição em cada momento histórico. Entretanto, a postura adotada no sobredito documento legal tem certo grau de importância na medida em que, estabelecendo um ponto de partida dentre inúmeras possibilidades, acabou fixando para o hermenauta uma fronteira temática conceitual. Com isso evitam-se exageros interpretativos e minimizam-se os desgastes com elucubrações e discussões infundáveis, por vezes responsáveis por polêmicas que muito pouco contribuem para as soluções dos problemas ambientais detectados, a exemplo da controvérsia

¹⁷ Conselho Nacional do Meio Ambiente – CONAMA. É órgão consultivo e deliberativo do Sistema Nacional do Meio Ambiente, instituído pela Lei 6.938/81 (BRASIL, 2007,c), e regulamentada pelo Decreto 99.274/90. Compõe-se por Plenário, CIPAM, Grupos Assessores, Câmaras Técnicas e Grupos de Trabalho, sendo presidido pelo titular do Ministério do Meio Ambiente e sua Secretaria Executiva sendo exercida pelo Secretário-Executivo do MMA. É um colegiado representativo de órgãos federais, estaduais e municipais, do setor empresarial e sociedade civil.

¹⁸ Inicialmente o art. 1º da Lei nº 6.938/81 estabeleceu, com fundamento na Constituição Federal, a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, constituindo o Sistema Nacional do Meio Ambiente - SISNAMA, criando o Conselho Nacional do Meio Ambiente - CONAMA e instituindo o Cadastro Técnico Federal de Atividades e Instrumentos de Defesa Ambiental. Com a redação da Lei nº 7.804/89, mantém-se o SISNAMA, cria-se o Conselho Superior do Meio Ambiente - CSMA, e institui-se o Cadastro de Defesa Ambiental. Com as alterações da Lei nº 8.028/90 (BRASIL, 2007h), já revogada, desaparece do texto legal a figura Conselho Superior do Meio Ambiente.

¹⁹ A Lei nº 7.347, de 24 de julho de 1985 (BRASIL, 2007d), disciplina a ação civil pública de responsabilidade por danos causados ao meio-ambiente, ao consumidor, a bens e direitos de valor artístico, estético, histórico, turístico e paisagístico e dá outras providências. Essa lei representa um instrumento de natureza processual colocado ao dispor não apenas do Ministério Público, mas, sobretudo, de associações e de ONGs, para a defesa dos chamados interesses difusos.

sobre a melhor terminologia a ser empregada, uma vez que as palavras ambiente e meio ambiente²⁰ são equivalentes, constituindo-se essa última expressão em um caso de pleonismo, como aludem Sparemberger e Wermuth (2006), porém já consagrada na realidade brasileira e adotada pelo legislador constituinte de 1988.

Assim, de acordo com o artigo 3º, inciso I, da Lei Federal nº 6.938/81 (BRASIL, 2007c), o meio ambiente é definido, em não muitas palavras, porém não vazias de significados, como sendo o “conjunto de condições, leis, influências e interações de ordem física, química e biológica, que permite, abriga e rege a vida em todas as suas formas”.

A importância dessa definição sobre outras desenvolvidas por doutrinadores interessados na temática ambiental, ainda que se mostrem, por vezes, até mais ampliadas e melhor ajustadas à realidade empírica, reside no fato de que as ações praticadas pelo Poder Público com o escopo de tutelar o meio ambiente, assegurando a sua preservação, recuperação e revitalização, serão feitas, enquanto não for modificada a redação do referido artigo 3º, inciso I, sempre com base na definição ali assentada. A definição legal é, portanto, a expressão do direito positivado a um meio ambiente hígido, sendo invocada por força do processualismo de que se reveste a ordem legal para dar eficácia às normas jurídicas, haja vista que, é sob o manto processual que a sociedade, em um Estado democrático, busca legitimar direitos. Desse modo, cabe aos intérpretes, mais do que emprestar os precisos significados às palavras e expressões utilizadas no preceito legal abstrato, ajustá-lo à realidade, percebida sensorialmente e com base em suas concepções de mundo, possibilitando, quanto à definição legal, a construção de um conceito que guarde uma identidade com o real. Em relação ao trabalho hermenêutico, como assevera Cunha, J. (2005, p. 310), “[...] mais importante do que o direito abstrato são os sujeitos intérpretes da experiência jurídica, porque vivificam e ressignificam a norma a partir de um sentido próprio e real”. Portanto, no que concerne ao meio ambiente, convém atribuir à norma concreticidade, buscando-se, para tanto, o caráter teleológico, diante da nova ordem constitucional, associado

²⁰ Farias (2007), lembra que é praticamente unânime a doutrina brasileira de Direito Ambiental afirmar que a expressão meio ambiente, por ser redundante, não é a mais adequada, já que meio e ambiente são sinônimos, mas que, apesar disso, a terminologia meio ambiente se consagrou definitivamente no Direito pátrio quando, em 1988, foi positivada pela Constituição Federal em diversos dispositivos, recepcionando e atribuindo-lhe o sentido mais abrangente possível. Para Silva, J. (2007), nada obstante tais palavras possuam o mesmo significado, a expressão composta (meio ambiente) reforça o sentido significante, pelo fato do termo reforçado (ambiente) ter sofrido enfraquecimento de sentido ou porque sua expressividade é mais ampla ou mais difusa, não mais satisfazendo psicologicamente, fenômeno que influencia o legislador, o qual sente a imperiosa necessidade de dar aos textos legais a maior precisão significativa possível, justificando-se o emprego do termo meio ambiente na legislação brasileira. Esse autor também lembra que em italiano, contudo, só se emprega a palavra ambiente. Apesar do emprego de um só termo na legislação pátria, usaremos os dois em nosso trabalho, indistintamente.

à tutela da qualidade do meio ambiente como forma de assegurar a saúde, o bem-estar e a segurança da população.

Assim, com esteio em uma acepção do Direito libertada do ranço, de interesses e vícios do autoritarismo que contaminou o contexto histórico em que foi sancionada a Lei nº 6.938/81 (BRASIL, 2007c), e livre da (ir)racionalidade das leis econômicas de mercado, fixadas pelo capitalista, deve o hermenauta, situando o preceito normativo no contexto de uma realidade democrática, humanizar a definição legal. Para isso, há que considerar, no processo de ressignificação da norma, os efeitos sociais nela implícitos, fixando como meta o seu objeto mediato, que é o de proteção à vida humana.

Essa humanização reivindica uma percepção conceitual do meio ambiente destituída da pseudoconcreticidade, gerada pelos modelos econômicos hegemônicos de desenvolvimento, que concebem a natureza como um dos fatores de produção, uma vez que é impreterível enxergá-lo como uma realidade integrada por três dimensões (natural, artificial e cultural). Isso porque o ser humano, pela capacidade de transformação do seu exterior, criando realidades não naturais, não pode ser concebido, apenas, como um ser da natureza, mas, também, como um ser social e cultural, haja vista que, segundo a concepção de Gramsci (1981), a natureza humana é o conjunto das relações sociais, que, além de responsáveis pelas transformações contínuas dos seres humanos, são expressas por diversos grupos de homens que se pressupõem uns aos outros, integrados por uma unidade dialética e não simplesmente formal. Pode-se inferir, com fulcro nessa concepção, que o meio ambiente e a natureza humana são realidades intrinsecamente relacionados, não se podendo conceber o ambiente destituído da figura humana, justificando-se a necessidade de humanização conceitual, relativamente à definição legal. Isso não significa retirar da definição legal o caráter biocêntrico, associado à proteção da vida em todas as suas formas, para emprestar-lhe um viés antropocêntrico, configurado na exploração/dominação da natureza em benefício do homem, mas, associá-la à realidade empírica, que revela não fazer sentido a natureza dissociada da sociedade, e vice-versa, uma vez que, entre ambas há uma relação de interpenetração.

Como ser social, o humano é também ser da cultura, por meio da qual cria um mundo para além do espaço físico natural, agindo na medida de sua liberdade para dar direção racional a sua vontade de estabelecer condições dignas de vida, mediante uma relação ativa para com a natureza. Esses aspectos remetem a uma compreensão de totalidade do ambiente, motivo por que não podem ser desprezados pelo hermenauta no seu trabalho de interpretação, sob pena de uma construção conceitual que venha a caracterizar a definição legal como reducionista, simplista e biologizante, o que só pode ser feito com o escopo de lhe retirar o

valor e a amplitude que uma criteriosa interpretação pode lhe atribuir. Uma visão reducionista pode representar um perigo frente à processualística que dinamiza o Direito, na proporção em que o foco pode limitar-se a proteger, apenas, o objeto imediato da norma, negligenciando a proteção à vida humana, que é o seu objeto mediato. Assim, em que pese o legislador haver dito de forma expressa que o meio ambiente é também o conjunto de influências e interações de ordem física, química e biológica, remetendo o hermeneuta a perceber a necessária existência de interdependência entre todas as formas de vida, o que inclui a humana, Sparemberger e Wermuth (2006) chamam a atenção para o fato de essa definição ser, por vezes, criticada por conter a pretensão de limitar o meio ambiente à perspectiva natural, relegando a outro plano o seu caráter cultural. Essa acepção conceitual reducionista, que, apenas, entrevê na definição legal uma única dimensão do meio ambiente, qual seja, a natural, mostra-se inadequada do ponto de vista de uma interpretação preocupada em entender os elementos constitutivos do meio ambiente inseridos em uma totalidade concreta, isto é, que compreenda a diversidade no seio da unidade. Representa, portanto, uma negativa quanto à possibilidade de enxergar na definição legal, não obstante a presença da expressão *abriga e rege a vida em todas as suas formas*, a existência de relações que se estabelecem além do âmbito da natureza, ainda que por meio dela e como decorrência das ações racionais de uma espécie de ser vivo que, diferentemente das demais espécies, tem a capacidade de transformar-se continuamente. Essas transformações se operam na medida em que são modificadas as relações de produção, estabelecidas entre os indivíduos, por meio do trabalho e da técnica, visando à construção de suas condições materiais de vida.

Um olhar atento na definição legal conduz o intérprete a conceber que o meio ambiente não é somente o espaço físico constituído pelo conjunto de fatores bióticos e abióticos presentes na natureza, ou seja, não é apenas um ecossistema natural ou um conjunto deles. Além de realidade física e orgânica de um determinado espaço, visto que constituído pela dinâmica dos seres vivos e influenciado pelos fatores físicos, químicos ou físico-químicos, o meio ambiente é também o conjunto das relações de que faz parte o indivíduo humano. Ao ser impregnado pelas relações sociais estabelecidas entre indivíduos, o meio natural acaba integrado pelas dimensões artificial e cultural originadas por essas relações, decorrentes da interação ativa do ser humano com a natureza. Essas relações não são mecânicas, na proporção em que

são ativas e conscientes, ou seja, correspondem a um grau maior ou menor de inteligibilidade que delas tenha o homem individual. Daí ser possível dizer que cada um transforma a si mesmo, se modifica, na medida em que transforma e modifica todo o conjunto das relações do qual ele é o ponto central (GRAMSCI, 1981, p. 40).

Esse conjunto das relações do qual o indivíduo é o ponto central expressa o movimento dialético que se faz presente no conjunto de todas as relações possíveis no ambiente. Desse modo, enquanto o *conjunto de condições, leis, influências e interações que permitem, abrigam e regem a vida em todas as suas formas*, o meio ambiente natural é não apenas modificado, mas é, também, modificador do conjunto dessas relações, estabelecidas por intermédio dessa dimensão natural. Esse processo de ação/reação propicia um retrato da não passividade da natureza, sobretudo no que diz respeito às expressivas influências e interações perpetradas pela vida humana, como decorrência das ações ativas e conscientes na direção da construção de um mundo para além do natural, como parte da histórica tarefa humana. Nesse processo de interação ou interpenetração humano/natureza, objetos e fenômenos não estão isolados, mas, ao contrário, apresentam-se ligados entre si, em face das diversas relações recíprocas, que são necessariamente estabelecidas por força dos binômios natural/cultural, cultural/artificial e artificial/natural. Essas relações caracterizam a dinâmica que imprime movimento à própria realidade, configurando um ambiente multidimensional e, o que é mais importante, modificável e modificador.

Assim, na definição legal, é possível extrair-se duas manifestações essenciais para a sua caracterização em uma perspectiva hermenêutica mais abrangente e, por conseguinte, adequada à realidade que se desvela no presente momento histórico, em que se propugna, em ordem planetária, pela formulação de políticas públicas de proteção do meio ambiente, somente elevado à categoria de bem jurídico fundamental pela nova ordem constitucional brasileira, insurgente com a Nova República.

A primeira manifestação diz respeito ao fato de que um dano causado a qualquer elemento, biótico ou abiótico, constituinte do ambiente, poderá desencadear efeitos prejudiciais ao ecossistema como um todo, afetando o meio que o engloba. Esse entendimento está articulado à definição de ecossistema como uma unidade funcional, composta de organismos integrados em todos os aspectos do meio ambiente, em qualquer área específica, e que estabelecem diversos tipos de relações entre si e com o próprio meio, posto que, o todo se constrói enquanto produto das inter-relações recíprocas estabelecidas entre as partes que o integram. Portanto, não se pode negar a existência de uma totalidade, própria do meio

ambiente, em que pese as contradições nele presentes como resultado da coexistência de forças opostas, as quais tendem, simultaneamente, ora para a unidade, ora para a oposição. Com essa perspectiva hermenêutica, também se harmoniza Farias (2007, p. 29), quando argumenta que “[...] a lei finalmente encampou a idéia de ecossistema, que é a unidade básica da Ecologia, passando cada recurso ambiental a ser considerado como sendo parte de um todo indivisível, com o qual interage constantemente e do qual é diretamente dependente.” Estão assentadas, na definição legal, a ideia de totalidade e a preocupação com a tutela do objeto imediato da norma, qual seja, a proteção ambiental, ou a qualidade do meio ambiente.

Quanto à segunda manifestação, não é possível deixar de internalizar o fato de que, nessa mesma realidade, convive o ser humano, que a influencia e com ela também interage, causando-lhe interferências, uma vez que o meio ambiente, por congrega fatores abióticos, como o solo, o clima, os recursos hídricos, o ar e os nutrientes, bem como fatores bióticos, isto é, os organismos vivos, é elemento indispensável a sua sustentação. Como diz Gramsci (1981), apesar de a humanidade estar refletida em cada individualidade, esse não é o único elemento a ser considerado, porque essa humanidade também é composta de outros elementos, como os outros homens, com quem o indivíduo entra em relação organicamente, e como a natureza, com quem se relaciona por meio do labor, o que permite conceber o ser humano como uma série de relações ativas.

Essas interferências sobre o ambiente natural decorrem de um contínuo e dinâmico atuar transformador do homem sobre a natureza, e de si mesmo, a qual passa a ser negada pela necessidade de soerguimento de um ambiente artificial que atenda aos padrões de produção e de consumo de bens materiais, sempre em ritmos crescentes, em face das demandas das sociedades hodiernas. Com isso, se estabelece uma contradição interna, uma vez que os indivíduos não podem viver, apenas, no ambiente artificial, necessitando do ambiente natural, que não é passivamente condicionado, na medida em que também é condicionador. Esse movimento se expressa por meio do antagonismo que se estabelece nessa relação dialética entre natural e o artificial, alertando Loureiro (2006b), quanto à possibilidade de superação desse antagonismo, que um polo determina as possibilidades do outro, de modo que, por mais que a espécie humana avance em termos tecnológicos jamais se desvinculará da natureza e dos limites por ela impostos em cada circunstância historicamente definida, constituindo-se as diversas fases da humanidade em tipos específicos de relações com a dimensão natural e com conceitos próprios a seu respeito.

Extrai-se desse alerta o raciocínio de que essa polarização entre o natural e o artificial perdurará, porém com características específicas em cada contexto histórico, em

virtude da necessidade de superação das contradições decorrentes das relações estabelecidas pelos indivíduos com a natureza. Para isso, os indivíduos têm contado com o auxílio de uma tecnologia a serviço de um desenvolvimento econômico que impacta, cada vez mais, o planeta, na medida em que explora indiscriminadamente os recursos naturais e degrada a qualidade ambiental, desorganizando, de forma irreversível, o meio ambiente, com prejuízos para a saúde, a segurança e o bem-estar da população. Diante disso, o ser humano necessita desenvolver uma autoconsciência crítica que lhe permita enxergar-se também como um ser da natureza e não, apenas, como um ser social ou da cultura, ainda que se coloque como o ponto central do conjunto das relações estabelecidas no meio ambiente. Destituído dessa visão, estará agindo mecanicamente, o que possibilitará à humanidade perpetuar o erro de deixar à margem da proteção ambiental o objeto mediato de tutela da norma, que é a vida humana. Sem a realidade humana a natureza perde todo o seu sentido, ainda que tenha existência própria, isto é, independente do ser humano, pois, como aduz Montibeller Filho (2004), não sendo realidades isoladas, somente se pode conhecer a natureza na relação que a sociedade estabelece com ela.

O meio ambiente, na percepção conceitual de Leff (2003), não é o mundo de fora nem uma pura subjetividade e interioridade do ser, mas, a natureza externalizada, integrada por identidades múltiplas e desterritorializadas. Nessa percepção, o meio ambiente configura-se como uma totalidade que agrega a diversidade, comportando todas as relações dela originadas, em especial as decorrentes da ação humana, que tem como esteio a cultura. Como explicita Gonçalves (2006), a cultura é uma criação humana instituída por intermédio de um processo cheio de tensões entre os diversos possíveis históricos. Quanto ao seu papel, “a cultura, em seus vários níveis, unifica uma maior ou menor quantidade de indivíduos em estratos numerosos, em contato mais ou menos expressivo, que se entendem entre si, em diversos graus, etc” (GRAMSCI, 1981, p. 36). Em síntese, a cultura é o resultado de uma construção social, fruto de uma realização humana coletiva, portanto, histórica, moldada por relações convergentes para uma concepção de mundo unificadora das individualidades. Essa unificação é responsável pela instituição de uma realidade, física e orgânica, que, pelo sentido de valor que lhe é atribuído, tende a se manter no espaço e no tempo, conferindo ao meio ambiente mais uma dimensão, além da natural e da artificial.

Chama a atenção Silva, J. (2007) para o fato de essas três dimensões do meio ambiente, apenas, revelarem uma visão fundada em regimes jurídicos distintos, uma vez que o meio ambiente cultural, integrado pelo patrimônio histórico, arqueológico, artístico, paisagístico e turístico, embora seja, em regra artificial, se diferencia daquela dimensão pelo

sentido de valor especial que adquiriu ou de que se impregnou. O meio ambiente cultural significa, portanto, as representações do passado que permitiram o soerguimento do presente de cada povo. É o resultado das expressões de seus costumes, crenças, instituições e emoções, refletido no patrimônio histórico, arqueológico, artístico, paisagístico e turístico. Pode-se dizer que esse resultado se apresenta como uma fotografia das potencialidades e possibilidades das relações humanas, estabelecidas em cada contexto histórico, responsáveis pela constituição das diversas fases do desenvolvimento humano com fulcro nos tipos específicos de concepções de meio ambiente e das interações desenvolvidas com a sua dimensão natural.

Desse modo, torna-se imperioso um repensar sobre as concepções limitadoras da definição legal, uma vez que, mesmo no contexto histórico em que passou a vigor a Política Nacional do Meio Ambiente, caracterizado por uma visão fragmentária e descompassada do real, “[...] o ambiente não poderia ser concebido como uma intuição, mas como um conceito que abre a possibilidade do ser como construção social” (LEFF, 2003, p. 24). Isso remete à cognição de que, quanto ao conceito de meio ambiente, que também é uma construção social, não se pode permitir sua redução para atender à lógica de um modo social de apropriação material, marcado pela desigualdade no uso e exploração dos recursos ambientais, retirando-lhe, por uma interpretação limitadora, o caráter de conjunto de relações da qual o indivíduo humano faz parte. Isso impõe sua efetiva proteção, uma vez que é um bem público, portanto, pertencente à coletividade, que assim precisa concebê-lo.

Logo, a definição legal de meio ambiente não pode ficar adstrita a uma simples interpretação literal do conteúdo normativo, que é a pior forma de interpretação, ou seja, não pode restringir-se ao caráter gramatical do texto, o que conduzirá o hermeneuta à concepção inadequada de que se refere, somente, ao ambiente natural, excluindo da tutela questões que fazem eclodir os mais diversos conflitos ambientais. No dizer de Acsegrad (2004a, p. 18), esses conflitos podem ser entendidos “como expressão de tensões no processo de reprodução dos modelos de desenvolvimento”.

No trabalho interpretativo, não é pertinente que o hermeneuta afaste da sua estrutura cognitiva de pensamento o fato de que o legislador não excluiu da definição legal qualquer forma de vida, mormente a vida humana, daí a expressão no texto da lei “[...] que permite, abriga e rege a vida em todas as suas formas” (BRASIL, 2007c), contida na definição. Isso fica clarividente quando se faz uma apreciação do conteúdo do artigo 2º da Lei nº 6.938/81 (BRASIL, 2007c), concernente ao objetivo geral da Política Nacional de Meio Ambiente. Nos termos desse dispositivo, esse objetivo consiste da “[...] preservação, melhoria

e recuperação da qualidade ambiental propícia à vida, visando assegurar, no País, condições ao desenvolvimento sócio-econômico, aos interesses da segurança nacional e à *proteção da dignidade da vida humana* [...]” (BRASIL, 2007c, grifo nosso).

Quanto aos objetos tutelados por força do sobredito diploma legal, é possível se identificar no seu artigo 2º, dois objetos de tutela: um imediato e outro mediato. O primeiro objeto de tutela diz respeito à proteção da qualidade ambiental, por meio da preservação, melhoria e recuperação do meio ambiente, enquanto o segundo se encontra expresso na meta de proteção à vida humana. Esse objetivo mediato implica assegurar saúde e bem-estar aos indivíduos, o que só é possível se o ambiente artificial for salubre. Desse modo, não é suficiente proteger, apenas, o ambiente natural, uma vez que, o natural é, somente, uma dimensão da totalidade, integrada, também, pelas dimensões artificial e cultural do meio ambiente. Por isso, deve a tutela ambiental expressar proteção à vida humana e às diferenças culturais, materializadas no patrimônio histórico, arqueológico, artístico, paisagístico e turístico.

O desenvolvimento humano - material e espiritual - responde, necessariamente, pela materialização do meio ambiente artificial e do cultural, construídos, historicamente, por força das alterações sobre o meio ambiente natural, com o escopo de constituir formas organizadas de vida em sociedade. A necessidade dessa organização impõe o estabelecimento de uma superestrutura integrada por instituições e valores tendentes a perpetuar as relações sociais de produção, resultantes da estrutura econômica, devendo, por conseguinte, o ser humano “[...] ser concebido como um bloco histórico²¹ de elementos puramente subjetivos e individuais e de elementos de massa - objetivos ou materiais - com os quais o indivíduo está em relação ativa” (GRAMSCI, 1981, p. 47). Essa relação ativa não tem qualquer sentido quando se tenta excluir desses elementos materiais uma das três dimensões do meio ambiente.

Assim, em uma perspectiva de totalidade, na definição legal está implícita a dimensão artificial do meio ambiente, caracterizada pelas alterações sobre o meio natural, em face das atividades humanas, responsáveis pelos espaços funcionais soerguidos para atender aos costumes e valores inerentes a cada modo de organização social. O modelo societário atualmente predominante teve suas bases assentadas na industrialização e, conseqüente, urbanização, realidades não destituídas de um movimento sociocultural que, diante da

²¹ Para Gramsci (1981, p. 52), “a estrutura e a superestrutura formam um ‘bloco histórico’, isto é, o conjunto - complexo e contraditório - das superestruturas é o reflexo do conjunto das relações sociais de produção”, fixando dois grandes níveis superestruturais: a sociedade civil (conjunto de organismos privados), correspondentes de um lado à função de hegemonia (exercida pelo grupo dominante em toda a sociedade), e de outro a sociedade política ou Estado, com a função de dominação direta.

problemática ambiental e da capacidade de posicionamento do ser humano na dinâmica de construção da sua própria história, vem clamando por um projeto de defesa do meio ambiente. Desse projeto também faz parte a necessidade de tutela do patrimônio histórico, arqueológico, artístico, paisagístico e turístico, o que impõe a superação de conceitos reducionistas de meio ambiente. Sobre isso, apregoa Gonçalves (2006) que, se a sociedade-cultura institui a forma presente de relação dos homens com a natureza e desses entre si, se faz necessário, em face da não adequação à realidade, que tais conceitos de natureza e de homem, que não são mais nem menos natural que qualquer outro, sejam superados por um pensar e um agir mais lúcidos.

É importante ter clareza, mesmo em uma acepção reducionista da definição legal, que o meio ambiente natural é o suporte da vida e do trabalho dos indivíduos. Esse fato permite uma construção conceitual que perceba na definição legal, além das dimensões natural e artificial do meio ambiente, a dimensão cultural. Essa exegese coaduna-se com a Carta Republicana de 1988, na qual o conceito de meio ambiente foi expressamente alargado para atender a necessidade de preservação do patrimônio cultural dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, visto que, “[...] a humanidade não constitui unidade homogênea e as condições decorrentes da atuação no ambiente são definidas em função de cada modo de vida social, em interação dialética com as condições ecológicas de sustentação” (LOUREIRO, 2006b, p. 16). Esses aspectos precisam ser considerados na dinâmica jurídica do processualismo que se proponha a enfrentar as lides decorrentes dos conflitos de interesses socioambientais, sob pena de, em nome de uma proteção ambiental amparada no mito da intocabilidade da natureza, perseguido por alguns movimentos ambientalistas, se provocar mais exclusão e injustiça social, por não se reconhecer as diferenças e necessidades inerentes a cada cultura.

Destarte, o meio ambiente é realidade que abraça uma multiplicidade de objetos, uma vez que nele está inserida a espécie humana, responsável pela existência de um ambiente constituído, também, por elementos não naturais, por relações e instituições sociais responsáveis pelo complexo de condições de vida, conforme o escólio abaixo transcrito:

Os objetos que constituem o ‘ambiente’ não são redutíveis a meras quantidades de matéria e energia, pois eles são culturais e históricos: os rios para as comunidades indígenas não apresentam o mesmo sentido para as empresas geradoras de hidroeleticidade; a diversidade biológica cultivada pelos pequenos produtores não traduz a mesma lógica que a biodiversidade valorizada pelos capitais biotecnológicos, etc. Por outro lado, todos os objetos do ambiente, todas as práticas sociais desenvolvidas no território e

todos os usos e sentidos atribuídos ao meio, interagem e conectam-se materialmente e socialmente seja através das águas, do solo ou da atmosfera (ACSELRAD, 2004b, p.7).

Essa perspectiva de ampliação das dimensões do meio ambiente para além da dimensão natural sobleva a um patamar relevante o desenvolvimento cultural e a cultura, elementos que, aos olhos do legislador constituinte, foram apresentados pela sociedade brasileira como partes integrantes de um todo. Isso por não ser mais possível ignorar que as relações estabelecidas com o meio natural se desenvolvem de formas diversificadas, conforme os valores e os costumes que orientam as práticas sociais de cada comunidade nas diferentes realidades históricas. É essa mesma relação que conduz o hermenêuta à inteligência de que o patrimônio cultural é o pressuposto para que a espécie humana possa dotar-se de uma visão totalizante e histórica da problemática ambiental a ser enfrentada pelas sociedades contemporâneas, diante da crescente degradação imposta ao meio ambiente em favor de uma pequena parcela da sociedade, com prejuízo para a grande maioria, excluída socioambientalmente por modelos econômicos incompatíveis com a complexidade e sustentabilidade ambiental. Às sociedades modernas competem encontrar soluções eficientes para os conflitos gerados por essa disparidade, configurada pelo antagonismo entre a necessidade de sustentabilidade ambiental e a ânsia pelo lucro. Subjacente a esse desejo encontra-se o estímulo à competitividade, que acelerando a produção e o consumo exacerbado de bens materiais, impõe a exploração de recursos naturais em níveis superiores às capacidades dos ecossistemas, apenas, para atender às exigências do mercado. Sem sustentabilidade ambiental fica ameaçada a concreta possibilidade de manutenção da vida no planeta, inclusive a humana, demandando às sociedades modernas ações direcionadas à proteção do meio ambiente nas suas três dimensões. Portanto, mostram-se inadequados ao interesse de tutela ambiental conceitos incapazes de conceber que

o meio ambiente deve ser interpretado como um bem jurídico unitário, a partir de uma visão sistêmica e globalizante, que abarca os elementos naturais, o meio ambiente artificial (meio ambiente construído) e o patrimônio histórico cultural, pressupondo uma interdependência entre todos os elementos que integram o conceito, inclusive o homem [...] (CAPPELI; STEIGLEDER; MARCHESAN, 2005, p. 15).

Essa é, também, a interpretação formulada por Silva (2007), ao lecionar, amparado nos preceitos constitucionais, que o conceito de meio ambiente tem que ser considerado globalizante, abrangente da natureza original e artificial e dos bens culturais correlatos²². Entretanto, sendo o conceito de meio ambiente uma construção histórica a identificação de novas dimensões, além da natural, da artificial e da cultural, será sempre possível e necessária, diante da premência de novas demandas jurídicas, relativamente à conservação desse bem coletivo e a garantida da qualidade de vida.

Assim, se para uns o meio ambiente pode estar adstrito ao espaço caracterizado por um simples ecossistema natural, em uma percepção mais ampla, mesmo por meio da definição legal, ele pode comportar, além de toda a biosfera, as interações acima explanadas, conferindo outro grau de magnitude às ações relacionadas com a sua preservação, recuperação e revitalização, uma vez que, nele se insere o ser humano. A humanidade, é fato, está em unidade dialética com a natureza, de modo que os indivíduos são, a um só tempo, humanamente naturais e naturalmente humanos, desenvolvendo interações com o ambiente em função de cada modo de vida social (LOUREIRO, 2006b).

Dessas ações/interações depende a existência de um meio ambiente ecologicamente equilibrado, sem o qual não é possível assegurar uma sadia qualidade de vida, motivo por que a sociedade pressionou o legislador constituinte a consignar no *caput* do art. 225, da Constituição Federal, de 1988 (BRASIL, 2007a), que “todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações”. Essa norma constitucional tem como imperativo a preservação e proteção do meio ambiente, dever que, no tocante ao Poder Público, já havia sido fixado no artigo 2º, da Lei nº 6.938/81 (BRASIL, 2007c), ao preceituar como necessária “a ação governamental, na manutenção do equilíbrio ecológico, considerando o meio ambiente como um patrimônio público a ser necessariamente assegurado e protegido, tendo em vista o uso coletivo”. Após o ano de 1988, esse múnus foi distribuído com todas as pessoas, ficando a coletividade também responsável pela defesa e preservação desse bem, em vista do caráter coletivo de seu uso.

A atribuição constitucional desse dever à coletividade se mostra pertinente à inadiável necessidade de tutela da qualidade ambiental, cuja efetividade depende da articulação dos diversos segmentos da sociedade, por não ter a Política Nacional do Meio

²² Para Silva, J. (2007, p.20), “o meio ambiente é, assim, a interação do conjunto de elementos naturais, artificiais e culturais que propiciem o desenvolvimento equilibrado da vida em todas as suas formas”.

Ambiente, apesar de ser um marco na legislação ambiental, o condão de assegurar, sozinha, o cumprimento desse mister. Um atuar efetivo dos indivíduos e da coletividade, com esse fim, precisa estar direcionado para as três dimensões - natural, artificial e cultural – do meio ambiente e para a construção de um projeto fundamentado em uma nova postura ético-política, visto que, sob a lógica econômica em que se encontra assentado o atual modo de organização social não é possível assegurar o direito fundamental a um meio ambiente ecologicamente equilibrado e, conseqüentemente, o direito fundamental à vida.

1.3 A participação coletiva nas decisões políticas relacionadas à garantia do direito fundamental ao meio ambiente ecologicamente equilibrado: uma nova forma de cidadania

A ocupação de espaços políticos por grupos sociais afetados pelos interesses hegemônicos de apropriação e exploração indiscriminada de recursos naturais associa-se à necessidade de inclusão da dimensão socioambiental na agenda política voltada à busca de soluções para os problemas que trafegam em sentido contrário à proteção do meio ambiente, múnus que não pode ser negligenciado pelo Poderes Público, em face do princípio da intervenção estatal obrigatória²³.

Todavia, essa necessidade de ocupação de espaços políticos traz consigo a exigência do evoluir de uma consciência crítica e coletiva²⁴ que permita aos indivíduos uma desconstrução da concepção de mundo imposta pela ideologia dominante como uma tentativa de ocultar da sociedade o fato de que a crise ambiental é resultante do modo de produção capitalista e não das ações individuais e isoladas dos seres humanos. O desenvolvimento dessa consciência representa, no acúmulo de elementos quantitativos que em certo momento

²³ O princípio da intervenção estatal obrigatória na defesa do meio ambiente tem esteio na compreensão jurídica de que o meio ambiente possui uma natureza indisponível, motivo pelo qual, juridicamente foi qualificado como bem de uso comum do povo, nos termos do art. 2º, inciso I, da Lei nº 6.938/81 (BRASIL, 2007c) e do art. 225 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2007a). Porém já havia sido consagrado desde a Declaração de Estocolmo, de 1972, mediante item 17, dele decorrendo a compreensão do dever legal do poder público, em todas as esferas e instâncias, de agir imperiosamente em defesa do meio ambiente.

²⁴ Essa consciência é o alicerce para a criação de uma práxis educativa que tenha como escopo a desconstrução da falsa ideia de que “a degradação das condições físicas de vida social faria parte dos males ‘naturais’ a que alguns povos seriam chamados a submeter-se” (CHESNAIS; SERFAT, 2003, p. 39, grifo do autor), no caso os povos dos países não desenvolvidos.

configurará o qualitativamente novo²⁵, uma das condições para a ultrapassagem do real. Isso porque, sem a compreensão das relações alinhadas aos fenômenos sociais e ambientais e sem a identificação dos antagonismos originados por uma estrutura econômica não, apenas, predatória do meio ambiente, mas, também, socialmente injusta, não se pode pensar em alcançar um salto de qualidade, em termos socioambientais. Os desequilíbrios ambientais e sociais, fenômenos identificados em âmbito global, não são realidades estanques na medida em que interagem entre si e fazem parte de um todo, ao qual estão integradas as ações impactantes do ambiente natural, impostas pelo modo predominante de organização social e que atingem, indiscriminadamente, a todos, embora em graus diferenciados de afetação. Os efeitos irreversíveis desses desequilíbrios exigem uma reorganização das estruturas cognitivas de pensamento da massa dos indivíduos, de modo que possam - mediante a aquisição de conhecimentos não ideologizados pela hegemonia política econômica e cultural - exercer a cidadania em prol da defesa do direito fundamental ao meio ambiente ecologicamente hígido, visando a uma possível minimização de tais efeitos sobre o orbe.

Como acentua LOUREIRO (2006b), a globalização ambiental tem resultado em uma poluição sem fronteiras, em uma degradação dos ecossistemas que transcende fronteiras geopolíticas e em uma interdependência no uso de recursos naturais disponíveis, consequências que levam a pensar a responsabilidade em termos nacionais e internacionais. Refere-se o autor a uma reflexão globalizada sobre a problemática ambiental, porque são também globalizadas as consequências da crise a ela associada. Afinal, o que vem se denominando por crise ambiental é nada menos do que a reação da natureza às ações econômicas impostas pelas leis de mercado em total desprezo às leis que guiam a dinâmica e complexidade do meio natural, com resultados nefastos à vida, em ordem planetária, como a poluição sem fronteira e a escassez de recursos naturais disponíveis, afetando as condições de existência dos indivíduos em escala mundial²⁶.

²⁵ Esse salto de qualidade, como nota Gadotti (1987), não ocorre pela repetição do velho, mas pelo acúmulo de elementos quantitativos que em um dado momento configura-se como o qualitativamente novo.

²⁶ Como já foi dito, os indivíduos relacionam-se com a natureza ativamente pelo trabalho, produzindo o mundo material sobre o qual estabelece, a partir das relações de produção, o conjunto das relações sociais, de modo que torna-se inviável o desenvolvimento de atividade laborativa em ambiente degradado, o que atinge, diretamente, as condições de vida dos trabalhadores, a exemplo do que ocorre com muitos produtores e suas famílias, no Brasil e em países do Sul. Logo, é impossível uma dissociação entre a questão ambiental e a questão social, lembrando Chesnais e Serfati (2003, p. 52) que “quando se examina a situação dos maiores exportadores de matérias-primas não minerais – o Brasil, a Indonésia ou os países do Sudeste da Ásia – encontramos-nos diante de um processo em que as destruições ambientais e ecológicas cada vez mais irreversíveis estão acompanhadas por agressões constantes desferidas contra as condições de vida dos produtores e de suas famílias [...]”.

Por isso mesmo, não é possível desconhecer as contradições presentes na realidade contemporânea, produto de relações sociais antagônicas que não permitem colocar, em determinados contextos, todos em pé de igualdade quando se trata de problemas ambientais. As populações mais pobres, assim como as nações menos favorecidas no cenário econômico mundial, são sempre as mais prejudicadas, mormente pelas condições precárias de vida a que são relegados os indivíduos que as integram, considerando que não têm acesso à riqueza e nem mesmo a níveis de renda compatíveis com o que se possa vir a definir como um padrão digno de vida. A esses indivíduos não está assegurado, apenas, o direito fundamental ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, mas o direito fundamental de manutenção da própria vida biológica, assolada pela miséria decorrente da desigual distribuição da riqueza produzida a partir dos recursos naturais apossados pelos detentores da propriedade privada dos meios de produção de bens materiais. Não há, portanto, como falar em direito à cidadania para quem se encontra socialmente excluído, ou, mais adequadamente, socioambientalmente excluído, uma vez que a cidadania não se concretiza pela simples garantia, na esfera jurídica, do direito de escolher representantes políticos.

É fato que os beneplácitos oriundos dessas mesmas ações não são repartidos porque são apropriados, com exclusividade, pelos que dominam material e espiritualmente a sociedade, inclusive em nível global, sendo certo que,

em função das diferenças econômicas e sociais, esses segmentos ou países respondem à crise ambiental de formas diversas, dadas as condições objetivas de vida e, porque não dizer, também movidos pela subjetividade que faz com que cada indivíduo social interprete e se posicione de forma própria diante de tal crise (BATISTA, M., 2007, p. 106).

Os países do Sul, além de não serem beneficiados da mesma forma que os países do Norte, no que diz respeito à exploração e uso dos recursos naturais, também sofrem os impactos da crise ambiental com mais intensidade que esses últimos. Não sendo possível a todos os segmentos humanos usufruírem dos bens materiais originados pelo processo de industrialização, acessíveis a poucos, isso acaba por gerar a formação de um imenso contingente de excluídos ao redor do globo terrestre. A esse contingente, como foi dito alhures, é negado não só o direito fundamental a um meio ambiente hígido, mas, sobretudo, um mínimo de condições dignas de vida, na medida em que lhe são sonogados direitos fundamentais como moradia, alimentação, trabalho, educação, saúde, lazer, dentre outros. A

segregação ambiental tem se apresentado como uma das faces mais desumanas da exclusão social, configurando um cenário de negação de todos os direitos conquistados nas democracias participativas, inclusive os direitos humanos fundamentais, pois,

à dificuldade de acesso aos serviços e infra-estrutura urbanos (transporte precário, saneamento deficiente, drenagem inexistente, dificuldade de abastecimento, difícil acesso aos serviços de saúde, educação e creches, maior exposição à ocorrência de enchentes e desmoronamento etc.) somam-se menos oportunidades de emprego (particularmente do emprego formal), menos oportunidade de profissionalização, maior exposição à violência (marginal ou policial), discriminação racial, discriminação contra as mulheres e crianças, difícil acesso à Justiça oficial, difícil acesso ao lazer (MARICATO, 2001, p. 217).

A esses segregados sobram para as suas moradias as favelas, as encostas de morros, pontes ou viadutos, formando esse cenário de segregação um violento contraste com a ostentosa arquitetura urbana dos não-segregados, originando-se duas realidades contrapostas, que seguem convivendo lado a lado, porém, em mundos econômico, material e culturalmente diferenciados, apesar de integrarem uma mesma totalidade concreta, o que a torna profundamente antagônica. É fato que esses indivíduos estão excluídos até mesmo dos planos oficiais de urbanizações das cidades, vivendo nos topos e encostas de morros, sem saneamento básico e água potável, sendo as grandes vítimas das ocorrências de simples fenômenos naturais, como a chuva, ironicamente responsabilizada pelos constantes óbitos que acompanham os soterramentos dos integrantes dessa outra realidade populacional, como deixam claros os repetidos e contraditórios discursos dos administradores públicos, veiculados na mídia logo após cada tragédia. A esse contingente é negado o acesso aos recursos naturais, industrializados para que possam produzir mercadorias e não bens de uso. Como bens de troca, as mercadorias, a exemplo da água, destinam-se ao mercado, tornando-se inacessíveis às vítimas da segregação socioambiental.

Os segregados socioambientais estão também excluídos da formação política e, por conseguinte, do processo de construção da própria cidadania, o que reflete outro problema em termos de luta para a inclusão social, na medida em que, como preleciona Cabral Neto (2004a, p. 20) “[...] a formação política se constitui em uma dimensão indispensável à cidadania, devendo, portanto, ser o eixo basilar da luta em construção para edificar novos padrões de participação do homem na sociedade”.

Sob a perspectiva de Martins, Soler e Soares (2001, p. 177), “a cidadania, por sua vez, é aperfeiçoada quando o poder estatal adota como princípio o planejamento e a gestão participativos, rompendo a histórica relação governo/coletividade fundada na submissão da segunda ao primeiro”. Essa possibilidade está associada a uma disputa de interesses opostos, portanto, não podendo ser consumada de forma pacífica, como almeja Leis (2002), ao defender a implantação de um modelo político comunicativo para superar o impasse do atual modelo político-técnico de negociação ambiental no Brasil. Para ele, o reducionismo técnico do atual modelo esquece que as políticas ambientais supõem um componente essencial de aprendizagem e participação que ainda não se tem. Porém, é forçoso que se tenha a consciência de que tal negociação não se dará pelo caminho harmonioso da comunicação, na medida em que a resolução dos problemas relacionados à degradação do meio ambiente e à segregação social exige o saneamento das injustiças socioambientais, focos reais de conflitos de interesses. Isso pressupõe o embate social, político e econômico entre os diversos segmentos sociais, a ser forjado na dinâmica da conjugação de forças pela disputa do poder hegemônico. Esse embate se desenvolve em um espaço desigual, na medida em que muitas vezes o Estado, negligenciando a sua condição de arena, como salienta Lobato (1997), assume a de ator social em defesa dos interesses das classes dominantes.

É sabido que a concepção de cidadania assume dimensões distintas em diferentes contextos, como lembra Silva, R. (2004, p. 37) ao preconizar que “as significações relacionadas com o conceito de cidadania e educação são em cada sociedade o que fazem os seus símbolos”. Nas sociedades modernas, ditas democráticas, encontra-se associada ao conceito de cidadania a ideia de formação do indivíduo para a participação política na sua comunidade, ou seja, a luta pela participação no poder político, demanda que tem como ponto a ser observado a transformação da democracia representativa para outra modalidade, que é a democracia participativa. Isso não significa o alcance de uma cidadania plena, que inclua a participação política da maioria, uma vez que “a instauração da condição geral indispensável à concretização da participação política da maioria social implica a superação do modelo capitalista de sociedade” (SAES, 2003, p. 38). É um fator relevante imprimir uma nova direção à realidade socioambiental, o que implica ações contra-hegemônicas, isto é, ações políticas transformadoras das relações externas à individualidade do ser, não, apenas, com o escopo de promover o melhoramento ético individual, até porque

é uma ilusão, e um erro, supor que o ‘melhoramento’ ético seja puramente individual: a síntese dos elementos constitutivos da individualidade é ‘individual’, mas ela não se realiza e desenvolve sem uma atividade para o exterior, atividade transformadora das relações externas, desde as com a natureza e com os outros homens – em vários níveis, nos diversos círculos em que se vive – até a relação máxima, que abraça todo gênero humano (GRAMSCI, 1981, p. 49, grifo do autor).

A transformação, portanto, tem que atingir o coletivo social, o quer dizer que deve impreterivelmente representar uma modificação das relações externas, de modo que a construção da cidadania, mesmo nos limites da sociedade capitalista, dentre outros aspectos, passa pelo desenvolvimento de habilidades e de uma consciência crítica. Essa consciência, individual e coletiva, associa-se à compreensão dos fatores subjacentes à crise ambiental e do papel de cada um na sociedade, enquanto parte do todo e interessado na garantia de um direito fundamental. Essa consciência crítica e coletiva deve impulsionar o estabelecimento de novas relações sociais, inclusive com o interesse da coletividade pela coisa pública, o que inclui o meio ambiente, que não pode ser concebido como algo dissociado do trabalho e das relações sociais por ele estabelecidas. O trabalho, além de ser condição para se assegurar a existência material dos indivíduos, é o elemento por meio do qual se estabelecem os fundamentos da relação histórica da inserção desses indivíduos na natureza, criando essa atividade teórico-prática, desenvolvida sobre a dimensão natural, a realidade social humana. Desse modo,

o conceito de equilíbrio entre ordem social e ordem natural sobre o fundamento do trabalho, da atividade teórico-prática do homem [...] fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórico-dialética do mundo, para a compreensão do movimento e do *devenir*, para a valorização da soma de esforços e de sacrifícios que o presente custou ao passado e que o futuro custa ao presente, para a concepção de atualidade como síntese do passado, de todas as gerações passadas, que se projeta no futuro (GRAMSCI, 1982, p. 130-131).

O evoluir de uma concepção histórico-dialética do mundo está associado à necessária superação da alienação produzida pelo capitalismo, condição para o exercício da cidadania, tendo como pressuposto a participação ativa dos indivíduos nas tomadas de decisões políticas. A existência de uma cidadania não pode prescindir de um olhar crítico sobre as contradições próprias do capitalismo, que, além do desequilíbrio ambiental, traduzem-se em um expressivo desajuste social, exigindo soluções eficazes. Possuir condições

mínimas de vida e de desenvolvimento de personalidade, assim como usufruir da qualidade ambiental, são direitos inerentes à pessoa humana, ou seja, são direitos humanos fundamentais que precisam ser assegurados conjuntamente. Correta, portanto, a afirmação de Medeiros (2004), segundo a qual o direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, por ser essencial à qualidade de vida, amplia o próprio conteúdo dos direitos humanos e o próprio conceito de cidadania, na medida em que se apresenta como elemento basilar do direito-dever fundamental à proteção ambiental e dos direitos fundamentais do homem.

Esses direitos humanos precisam ser perseguidos até que sejam efetivamente alcançados, o que conduz à necessária participação, ativa e consciente, dos cidadãos no embate de forças estabelecidas no campo das relações de poder. Isso significa uma disputa que se apresenta como expressão própria da dinâmica de uma sociedade desigual, em termos de interesses e distribuição de recursos, e, por conseguinte, configurada por tensões e constantes conflitos sociais.

A participação coletiva nas decisões políticas se mostra fundamental na definição de políticas públicas para o meio ambiente, uma vez que, como observa Boneti (2007), nem sempre são formuladas com o fim de atender aos interesses da população, sendo, por vezes, criadas falsas carências para atender a interesses particulares ou de grupos econômicos. Sem a participação coletiva, essas políticas acabam articuladas com os interesses privados de grupos econômicos, nacionais e internacionais, relacionados à apossamento e exploração da propriedade social, portanto, sobrepostos aos interesses individuais, visto que,

a propriedade social, da qual a propriedade pública e o setor público são uma das modalidades, tem dois fundamentos: o caráter social da produção e a troca, à qual soma-se uma certa ideia de bem comum e de interesse geral que transcendem o individualismo e a defesa estreita de interesses particulares que a glorificação da propriedade privada faz florescer (CHESNAIS; SERFATI, 2003, p. 75).

Isso reforça o entendimento de que a efetiva participação política dos indivíduos, relativamente às políticas públicas dirigidas ao meio ambiente, deve ocorrer não, apenas, na etapa de formulação, mas abranger, também, as etapas seguintes, de implementação e avaliação, igualmente importantes para o alcance do fim colimado na política ambiental. Não se pode ignorar que

o caráter de intervenção de uma política pública, isto é, o tipo de intervenção do Estado na realidade social, o tipo de impacto que ela provoca nessa realidade, os benefícios que ela produz e a quem ela beneficia, é construída durante o todo de sua trajetória, desde o momento de sua elaboração até a sua operacionalização, assumindo importância decisiva na formação desse caráter a correlação de forças envolvidas (BONETI, 2007, p. 91).

Essa participação nas diversas etapas do processo de desenvolvimento de uma política pública é a forma de minar, conforme Loureiro (2004), os canais institucionais e normativos tendenciosos à orientação política e ideológica hegemônica que o Estado brasileiro utiliza para marcar os processos de mediação de interesses entre diferentes grupos e classes pelo uso e acesso ao patrimônio natural. As instituições públicas absorvem os interesses gerados pela correlação de forças direcionando as políticas públicas rumo à construção do tipo societário que não ponha em risco a existência do capitalismo. Na prática, o que se verifica são oposições geradoras de conflitos e tensões estabelecidas como resultado de uma sociedade desigual, o que faz surgir necessidades e interesses distintos e antagônicos, não adotando o Estado uma posição neutra nessa luta política, diante do seu papel para a reafirmação da hegemonia política e econômica, justificando-se a intervenção da sociedade nas diversas fases das políticas públicas.

Em uma sociedade democrática, como acentua Loureiro (2004), as políticas públicas devem ser construídas por meio da participação coletiva, envolvendo os agentes sociais representativos de determinada problemática ou tema. A concretização desse processo democrático associa-se ao desenvolvimento da cidadania, fundamento presente no artigo 1º, da Constituição Federal, de 1988 (BRASIL, 2007a), que orienta, no dizer de Cabral Neto (2004b), para duas dimensões que enfrentam problemas na atual conjuntura mundial, caracterizada pela intensificação do processo de globalização e hegemonia do ideário neoliberal. Essas duas dimensões dizem respeito à participação política qualificada e a acessos aos bens materiais e culturais historicamente produzidos, elementos importantes para a sociedade, principalmente, porque “a participação popular e a ampliação do espaço público são ingredientes indispensáveis à democracia e, por conseguinte, à construção da cidadania” (CABRAL NETO, 2004b, p. 20). Apesar do poder que as classes hegemônicas exercem sobre as ações e instituições do Estado, a luta política, inerente à realidade democrática participativa, tem possibilitado a abertura de espaços, assegurando aos segmentos não hegemônicos, através de seus movimentos sociais, interferir na tomada de decisões políticas direcionando-as, por meio de ações contra-hegemônicas, para o interesse geral, que, nos

termos da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2007a), se sobrepõe ao interesse individual, princípio contraposto ao de garantia da propriedade privada.

Sem o evoluir da cidadania fica comprometida a participação democrática da sociedade nos processos decisórios relacionados à problemática socioambiental, por ter como requisito para a sua concretização a formação política do ser, sem a qual não será possível o fortalecimento de uma práxis revolucionária, visando ao enfrentamento de uma estrutura econômica que, priorizando o mercado, responde pela crescente degradação da qualidade ambiental e intensificação da exclusão social. A cidadania é, portanto, um fator indispensável para, em face da compreensão de que não basta a positivação, no ordenamento jurídico, do direito fundamental a um o meio ambiente hígido, o desenvolvimento de um projeto ético-político capaz de materializar uma realidade socioambiental configurada pela supremacia do direito à qualidade ambiental, por ser, juntamente com os direitos sociais, assentados no artigo 6º da Constituição Federal de 1988²⁷ (BRASIL, 2007a), condição para uma vida digna.

1.4 A proteção do meio ambiente e sua relação com a política nacional de educação ambiental

Uma análise do *caput* do artigo 225 da Carta Magna de 1988 (Brasil, 2007a) revela que a finalidade da norma, nesse dispositivo, está associada à proteção da qualidade ambiental, por se constituir em condição fundamental para assegurar vida digna aos seres humanos. Isso porque o legislador constitucional foi pressionado, pela sociedade, a reconhecer o meio ambiente como bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida²⁸. Desse preceito constitucional, extrai-se a interpretação de que a preservação e a conservação dos atributos naturais do meio são elementos condicionadores não, apenas, da

²⁷ Em que pese encontrar-se devidamente positivado em âmbito constitucional, o direito a uma vida digna não tem sido efetivado para uma expressiva quantidade das pessoas que compõe a população brasileira, fenômeno observado em nível global, como resultado do predomínio de um modo social de produção material de bens, que, além de injusto e espoliador do meio ambiente, engessa qualquer perspectiva de sustentabilidade ambiental que não tenha por escopo atender aos interesses econômicos de concentração de riqueza e poder nas mãos da minoria dominante. Como consequência, vive-se em uma ordem social injusta e desigual em que, nas palavras de Mézáros (2005), mesmo os requisitos mínimos para a satisfação das necessidades humana são negados à maioria esmagadora da população mundial.

²⁸ Para Silva, J. (2007), o que a atual Constituição Federal definiu como bem de uso comum do povo foi a qualidade ambiental e seu equilíbrio, elevados pelo legislador constituinte à condição de direitos humanos fundamentais. Essa exegese mostra-se de todo escoreta, principalmente porque, sem a qualidade ambiental, não há como assegurar condições dignas para a sobrevivência do ser humano.

manutenção do equilíbrio ecológico, mas condição *sine qua non* para que se promova a qualidade de vida. Isso implica em se assegurar a saúde e o bem-estar populacional, sem os quais não é possível alcançar o desenvolvimento integral do ser humano.

No entender de Cabral Neto (2004b), esse desenvolvimento humano está vinculado, necessariamente, ao de cidadania, por reivindicar a participação política. Essa percepção se mostra coerente com a intenção associada ao ideário de construção de uma sociedade configurada por uma democracia para além da representativa, especialmente porque a dimensão legal, por si só, não é suficiente para garantir uma proteção efetiva do meio ambiente²⁹.

Não obstante a evolução do ordenamento jurídico no tocante à legislação ambiental, especialmente após a instituição da Política Nacional do Meio Ambiente, esse e outros aparatos legais não têm se mostrado suficientes para solucionar os problemas ambientais, em especial porque o sistema constitucional vigente sobreleva a níveis equivalentes de importância a proteção do meio ambiente e o desenvolvimento econômico. Dessa maneira, assegura, também, proteção a esse último, em face do entendimento hegemônico de que a economia é fator do desenvolvimento social, ainda que a realidade concreta não expresse uma justa distribuição de renda e de bens materiais. Tem-se, portanto, em face da hegemonia econômica, estruturada com base em modelos de desenvolvimento econômico desarmonizados com as leis da natureza, a relativização do dever estatal de proteção do meio ambiente, visto que,

a Constituição também protege o objetivo igualmente relevante de promover o desenvolvimento econômico, de modo que a possibilidade de determinada atividade vir a causar danos ao meio ambiente não é suficiente para torná-la proibida em caráter absoluto, pois o interesse público de conservação do meio ambiente saudável precisa ser conciliado com o desenvolvimento econômico (SILVEIRA, 2006, p. 52).

Conciliar esses dois interesses no contexto da formação social capitalista é tarefa inalcançável, em face do antagonismo que decorre da necessidade de proteção do meio ambiente em uma realidade social mercantilizada. Nessa realidade, a economia está orientada

²⁹ Arend e Froehlich (2007) remetem ao caso emblemático de Florianópolis, cuja falta de planejamento, comum nas cidades litorâneas e turísticas do nosso país, aliada com o oportunismo do empreendedores imobiliários têm causado diversos danos ambientais, os quais contam com apoio de instituições como Prefeitura Municipal e Câmara de Vereadores, responsáveis por alterações na legislação municipal para “regularizarem” os danos ambientais, contrariando, entretanto, a Constituição Federal, a legislação federal e estadual, e os princípios ambientais, sem contudo promoverem a legalidade de tais empreendimentos.

pelo princípio da primazia da proteção dos interesses individuais e da propriedade privada, o que representa garantia dos interesses econômicos hegemônicos, em detrimento das necessidades da coletividade, que se vê estimulada, pela lógica do mercado, ao consumismo exacerbado e irracional de mercadorias, de modo a satisfazer a meta de acumulação de lucro, prioritária nesse sistema. Isso implica a intensificação dos processos responsáveis pela degradação ambiental, dela tirando proveito o mercado pela criação de tecnologias ditas verdes, que têm se constituído em novas fontes de lucros. Sob a égide do desenvolvimento econômico e com o escopo de atingir as metas de manter e aumentar lucros, o sistema capitalista tem agido em sentido contrário às conquistas sociais, como resultado dos embates sociais desencadeados a partir da década de 1970. Essas conquistas são relativas às regulamentações (legislativas e governamentais) de proteção ambiental³⁰.

Pelo caráter restritivo dessas normas, quanto à atividade a ser desenvolvida no meio ambiente, elas passam a representar barreiras significativas à atuação do capital sobre a natureza, cuja reação está voltada para a consecução da desregulamentação de normas de Direito Ambiental que possam criar entraves ao *desenvolvimento* econômico, anunciado, diante desse fim, como a força motriz de uma expansão universal³¹.

Na perspectiva do capitalismo, o direito fundamental a um meio ambiente sadio e ecologicamente equilibrado tem efeito redutor da lucratividade e competitividade - fatores que variam na razão direta da degradação e exclusão social – não havendo interesse do setor privado que seja efetivamente assegurado, contando, para isso, com administrações públicas frágeis, quanto ao dever de fiscalizar³² e barrar as ações predatórias, além de medidas visando à desregulamentação ambiental.

Em desfavor dessas medidas, o Brasil, como atenta Cavalcanti (2002), na qualidade de mercado emergente, necessita eleger, como prioridade, princípios de uma adequada gestão de seus recursos naturais, de modo a impedir a degradação do meio ambiente

³⁰ Assevere-se que, no plano formal, o direito de propriedade, antes absoluto, apresenta-se relativizado pelo princípio jurídico da função social da propriedade privada, o que representa um avanço frente aos interesses do capital e uma possibilidade de outras “[...] iniciativas políticas visando modificar a direção política de determinadas forças que devem ser absorvidas para criar um bloco histórico econômico-político novo, homogêneo, sem contradições internas” (GRAMSCI, 1984, p. 41). Isso implica em transformação estrutural e superestrutural, considerada a reciprocidade entre ambas.

³¹ Esse desenvolvimento vem sendo apresentado pelas classes dirigentes “[...] como a força motriz de uma expansão universal, de um desenvolvimento de todas as energias *nacionais*” (GRAMSCI, 1984, p.50), portanto, capaz de justificar as agressões perpetradas sobre o meio ambiente, uma vez que anuncia o falso escopo de alcance do *bem-comum*.

³² Para Azevedo (2005), a não sistematização das normas do Direito Ambiental, profusas e, por vezes difusas, dificulta a sua aplicação, pela ausência de uma organicidade capaz de eliminar suas antinomias e harmonizá-las com o ordenamento jurídico global. Essa questão, porém, não se resolve com a simples harmonização dessas normas ao ordenamento jurídico legal, uma vez que, nele também encontra manto o direito ao desenvolvimento econômico.

por meio da exploração desses recursos, sobretudo, por parte das potências econômicas, como se eles não valessem quase nada. Concretamente, convém pensar em políticas públicas voltadas à transformação da realidade ambiental, criando-se barreiras à dilapidação do patrimônio natural, prática decorrente da inserção na economia mundial dos países do Sul como exportadores de produtos primários e de recursos naturais e importadores de produtos, e até mesmo de lixo, industrializados.³³

Uma mudança nessa contraditória realidade, retratada em um cenário não, apenas, de exploração de recursos naturais, mas, sobretudo, de violação dos direitos humanos fundamentais de grande parte da população brasileira, exige a participação dos diversos segmentos da sociedade nos processos políticos decisórios, efetivando-se, assim, como defende Medeiros (2004), o exercício da democracia no que concerne à defesa dos interesses difusos do cidadão.

Entretanto, à participação democrática na defesa de interesses difusos associa-se a necessidade de desenvolver uma formação política na coletividade, sem a qual estará o direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado comprometido e, conseqüentemente, prejudicado o fundamento constitucional insculpido no artigo 1º, inciso III, da Carta Republicana, de 1988 (BRASIL, 2007a), de respeito à dignidade humana, um dos pilares do Estado Democrático de Direito, posto que,

ao incluir o meio ambiente como bem jurídico passível de tutela, o constituinte delimitou a existência de uma nova dimensão do direito fundamental à vida e do próprio princípio da dignidade humana, haja vista ser o meio ambiente o espaço em que se desenvolve a vida humana (MEDEIROS, 2004, p. 113).

A formação política para a defesa desse bem jurídico não pode prescindir do desenvolvimento de uma consciência crítica, individual e coletiva, quanto à pseudoconcreticidade do real, no que concerne à problemática socioambiental, configurada por desequilíbrios ambientais e sociais que guardam profundas correlações entre si, uma vez

³³ Esses países exigem a adoção de modelos de desenvolvimento econômico e social que somente a eles interessam, interferindo, adrede, por intermédio de organismos internacionais, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, nos processos de operacionalização políticas públicas, especialmente por meio de empréstimos geradores de dívidas externas cujos juros são extorsivos. As altas taxas de juros impossibilitam, intencionalmente, o pagamento do valor principal da dívida, transformando-a, assim, em uma bola de neve altamente rentável. Refém dessas armadilhas, o Brasil tem se curvado ao atendimento de demandas que favorecem ao capitalismo informacional globalizado, interessado na pilhagem dos valiosos recursos naturais e de transferência de suas atividades poluentes para território nacional, afetando a qualidade ambiental e, conseqüentemente, a qualidade de vida do povo.

que sofrem influências diretas uns dos outros. Essa complexidade, reivindicando um atuar consciente diante do direito/dever de proteção do meio ambiente, faz com que a dimensão educacional assuma um papel importante no evoluir do processo³⁴ de formação política, visando à participação democrática na definição de políticas ambientais. Essa formação política é, também, crucial para que as políticas públicas ambientais não sigam o mesmo *iter* da Política Nacional de Meio Ambiente³⁵, formulada sem participação democrática, por força de um modelo centralizador em que o Estado age para definir os interesses de grupos economicamente dominantes, sem a participação dos segmentos defensores do direito de propriedade social dos bens que deveriam, em nome da qualidade ambiental e da dignidade de vida, estar fora do mercado, por ser inconcebível a sua mercantilização.

A consciência crítica é elemento essencial para o evoluir dessa formação política, por permitir aos indivíduos, enquanto sujeitos históricos, uma orientação para uma práxis revolucionária transformadora da realidade socioambiental, na medida em que o saber ambiental pode se converter em força material. Por conseguinte, a educação ambiental pode vir a ser um instrumento relevante para processo de intervenção e transformação da realidade socioambiental, na proporção em que, como resultado das contradições próprias de um movimento dialético, da mesma forma que tem potencial para atender as demandas impostas pelo capitalismo, objetivando a manutenção do seu *status quo*, tem também potencial para, em um sentido contrário, fazer penetrar nas massas novos conceitos e significados quanto à realidade socioambiental. Pode, assim, assumir um papel para além da função positiva educativa destinada à educação pelas classes hegemônicas, auxiliando na compreensão dos fatores subjacente à crise socioambiental e quanto à necessidade da construção histórica de outra forma ético-política, que tenha por escopo o evoluir de um novo bloco histórico econômico-político. Nessa perspectiva compete-lhe desnudar a aparência impingida ao real, mascarado pela ideologia que afasta do modo social de produção material de bens

³⁴ A necessidade de participação democrática, na definição de políticas ambientais, desloca os olhares para a dimensão educacional, situação já prevista no âmbito da Lei nº 6.938/81 (Brasil, 2007a), cujo artigo 2º elenca o desenvolvimento da educação ambiental como um dos princípios associados à preservação, melhoria e recuperação da qualidade ambiental propícia à vida.

³⁵ A Política Nacional de Meio Ambiente originou-se em um contexto de imposições de normas internacionais, decorrente da necessidade do Brasil vir a conseguir, através dos organismos financiadores, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, financiamento de projetos que exigiam a avaliação dos impactos ambientais, para os quais não tínhamos, até então, legislação específica. Ao contrário dessa realidade, as políticas públicas precisam ser construídas a partir de uma agenda que vise ao alcance dos interesses socioambientais, democraticamente definidos pela via da cidadania, para qual a educação pode ter papel expressivo. Lembra-nos Saito (2002), que no contexto da formulação da PNMA o Brasil encontrava-se num período de ditadura militar restritiva do debate político e das ações coletivas, não fazendo parte a temática social da pauta educacional e cultural, muito menos da ambiental, representado os interesses dessa natureza em obstáculo à busca desenfreada pelo desenvolvimento econômico, batizada de “o milagre econômico”.

predominante a responsabilidade pela devastação ambiental e exaustão de recursos naturais para imputá-la a cada indivíduo. A ordem capitalista, como fundamento para justificar a expressiva exclusão social, também atribui aos indivíduos a responsabilidade pelo próprio melhoramento ético individual. Com a transferência de culpas aos indivíduos, o capitalismo quer fazer crer, às classes dominadas, que se constitui em um sistema isento de qualquer responsabilidade quanto à problemática socioambiental, criando mecanismos para que, por meio de esquemas abstratos da realidade, a coletividade não possa captar mundo real.

O desenvolvimento da percepção do meio ambiente como patrimônio público, bem de uso comum do povo, a ser necessariamente assegurado e protegido pela coletividade e pelo Poder Público, é responsabilidade do educador ambiental, assim como também lhe compete o mister de despertar, nas massas, a necessidade da construção de um novo ideário de justiça e equidade social, para as presentes e futuras gerações. Esse atuar do educador ambiental precisa estar estruturado e comprometido com outra forma ético-política de pensar e agir, distinta da orientação ideologizada que interessa ao sistema capitalista e capaz de desencadear novas iniciativas frente aos problemas socioambientais, redimensionando e direcionando as políticas públicas ambientais para atender aos interesses da maioria populacional. Sem o desenvolvimento dessa consciência crítica socioambiental a coletividade, ao invés de refutar, continuará passiva diante das ações capitalistas, fundamentadas em teorias econômicas neoclássicas ambientais e de desenvolvimento sustentável que defendem a atribuição de direitos de propriedade sobre o meio ambiente e o mercado de externalidades.

A educação ambiental, nos termos do artigo 2º, da Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999 (BRASIL, 2009c) que dispõe sobre a educação ambiental e instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental, enquanto direito universalizado, deve estar presente de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal. Tratando-se de uma política pública voltada à proteção de um interesse difuso, contraposto aos interesses da produção capitalista, exige fiscalização e ações efetivas da sociedade, em face da necessidade de consolidação³⁶ da educação ambiental, inclusive, junto à comunidade, capacitando-a para a participação ativa na defesa do meio ambiente, objetivo indispensável à formação da cidadania.

³⁶ Loureiro (2004a) considera que a educação ambiental no país, apesar da mobilização dos educadores ambientais e da aprovação da Lei nº 9.795/99 (BRASIL, 2009c), que definiu sua Política Nacional, ainda não se consolidou em termos de política pública de caráter democrático, apontando como fatores responsáveis as orientações econômicas dominantes, voltadas para os interesses de mercado, mesmo em um governo relativamente disposto ao diálogo com os movimentos sociais (refere-se à gestão do Presidente Luis Inácio Lula da Silva).

Essa capacitação, em caráter formal e não-formal, será realizada por meio da construção de valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, de modo que o dever de proteção da qualidade ambiental, uma vez que, associado à exigência legal de atuação individual e coletiva voltada para a prevenção, a identificação e a solução de problemas ambientais, guarda relação direta com os objetivos fixados pela Política Nacional de Educação Ambiental.

Embora a proteção ambiental seja, por força de sua vinculação ao princípio da dignidade da pessoa humana, um princípio básico do ordenamento jurídico nacional, a coletividade terá sempre que desencadear embates políticos para efetivá-la, enquanto perdurar uma estrutura econômica em “[...] que a lei de mercado, mais que refletir na teoria da generalização do intercâmbio mercantil, produz a economização do mundo, recodificando o real em termos de valores de mercado e induzindo a globalização do mercado como forma de totalização do ser no mundo” (LEFF, 2003, p. 10).

Por isso, a educação ambiental, para que esteja comprometida com uma efetiva proteção do meio ambiente, deverá assumir o compromisso com o desenvolvimento de uma consciência crítica que permita à coletividade compreender a importância e o papel da cidadania para a edificação, por meio de uma práxis revolucionária, de novos padrões ético-políticos na sociedade.

CAPÍTULO 2

O CONTEXTO ÉTICO-POLÍTICO POR TRÁS DA VONTADE COLETIVA DE INCLUSÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS SISTEMAS DE ENSINO

A educação ambiental pode desempenhar um papel relevante à compreensão não, apenas, da problemática ambiental – a exemplo da necessidade de preservação do meio ambiente natural – mas, também, para a percepção da realidade social em que se encontram inseridos os indivíduos, que, enquanto sujeitos reais e históricos, são partes integrantes de um mundo cultural e artificialmente construído. Esse mundo, configurado pelo estabelecimento de relações sociais entre os indivíduos, encontra-se em constante interação com a realidade natural, de modo que essas duas realidades (natural e social) exercem influências recíprocas entre si, tornando sem sentido a dicotomia entre os problemas sociais e os ambientais.

Não sendo possível o enfrentamento da problemática ambiental separadamente da social, a educação ambiental não poderá desprezar nenhuma dimensão da realidade empírica se tiver por objetivo desenvolver, nos indivíduos, valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas à efetiva conservação do meio ambiente. Na medida em que não dispõe dos elementos essenciais à desconstrução do mundo da pseudoconcreticidade, a educação ambiental, sob uma perspectiva pedagógica conservacionista, mostra-se insuficiente à ultrapassagem da fragmentária visão de mundo imposta pela estrutura reprodutiva do capitalismo, apenas, para atender aos interesses da hegemonia econômica das classes dominantes.

Nessa perspectiva, a educação ambiental não contribui para a formação política dos indivíduos, elemento indispensável à cidadania e ao desenvolvimento de uma práxis revolucionária voltada à edificação, na sociedade, de padrões ético-políticos adequados às exigências socioambientais. Para edificar esses novos padrões, torna-se indispensável o evoluir de uma consciência crítica e coletiva sobre a realidade, somente possível por meio de uma prática pedagógica fundamentada em uma perspectiva teórica que a conceba em sua totalidade, permitindo, dessa maneira, uma visão da concreticidade do real.

Uma orientação educacional que possibilite esse outro olhar sobre a realidade socioambiental caminha na contramão da lógica econômica capitalista, uma vez que ultrapassa a função educativa positiva destinada à escola pelas classes hegemônicas, não interessadas que a sociedade possa conceber a crise ambiental como uma crise civilizatória, cuja procedência e agravamento associam-se ao modo de produção material de bens predominante. A forma de organização social predominante, apesar do aperfeiçoamento da

ciência e da tecnologia, tem se desenvolvido mediante práticas produtivas ambientalmente insustentáveis, levando os recursos naturais à exaustão, além de provocar alterações adversas às características do meio ambiente. Como decorrência desse atuar ético-político descompromissado com a problemática socioambiental, observa-se, em nível mundial, uma expressiva degradação da qualidade ambiental com prejuízos à saúde, à segurança e ao bem-estar das populações.

A compreensão das causas associadas a essa expressiva degradação da qualidade ambiental exige uma visão contextualizada da realidade em torno do meio ambiente. Diante disso, é preciso trazer a lume aspectos relacionados à existência material e espiritual desse modo de organização social como: a forma pela qual o ser humano, por meio do trabalho, interage com a natureza; a lógica que norteia a economia de mercado, estabelecendo como metas, prioritárias, a lucratividade e a competitividade; os determinantes das inovações científicas e tecnológicas; o nexo dessas inovações com crescimento da produtividade; e a relação entre a produtividade/desenvolvimento e a sustentabilidade ambiental.

Neste segundo capítulo da tese, a proposta é com essa visão contextualizada da realidade em torno do meio ambiente, da qual não se pode dissociar a interferência da acumulação capitalista, fundada na ânsia do lucro, cujo crescimento ilimitado impõe o giro rápido do capital e a redução de custos. Para atender a essas exigências, promove-se, por meio da demissão, em massa, de trabalhadores e da redução de direitos trabalhistas já conquistados, a marginalização social, além do desencadeamento de uma frenética corrida pelo crescimento da produtividade, diante do qual o capitalismo, para evitar as crises de superprodução, estimula a criação de um feroz mercado consumidor. Subjacente a essa produtividade e ao mercado criado para possibilitar o escoamento dos bens materiais produzidos esconde-se uma realidade configurada pela exploração indiscriminada e exaustiva de recursos naturais, situação que, juntamente com a expansão da marginalização social, resulta em mais impactos sobre o meio ambiente e no conseqüente declínio da qualidade de vida para grande parte da população, uma vez que, na perspectiva capitalista, desenvolvimento e sustentabilidade ambiental são realidades antagônicas.

2.1 A crise ambiental e a condicionante realidade empírica da produção capitalista

A realidade associada à atual degradação ambiental revela um momento de apreensão, diante da impossibilidade de reversão da crise ambiental se nada for feito, em tempo hábil, para refrear as ações predatórias de um sistema de produção material de bens que prioriza o lucro acima de tudo e de todos. Para a contenção desse fenômeno ambiental, não basta, apenas, a reflexão, mas também o desenvolvimento de uma práxis efetiva e revolucionária dos indivíduos, que possibilite, em nome da existência da própria humanidade, a sua ultrapassagem. Superar o quadro da crise ambiental remete a uma reflexão aprofundada sobre a controvérsia relacionada à possibilidade, ou não, de ser alcançado, na realidade concreta de uma organização social capitalista, desenvolvimento econômico harmonizado com a premência de sustentabilidade ambiental.

É consabido que a saturação de muitos ecossistemas importantes para a manutenção das condições propícias à vida no planeta, na diversidade em que se conhece hoje, é o resultado da atividade produtiva guiada pela lógica do capital, que, além de submeter a natureza a um processo de exploração que não respeita os limites por ela fixados, é também responsável pelo acúmulo, em escala crescente, de resíduos que modificam a integridade do meio ambiente. Essas alterações adversas às características do meio ambiente alteram os processos naturais, como os ciclos biogeoquímicos, ao mesmo tempo em que afetam a biota, trazendo consequências desastrosas ao planeta, para as quais a ciência burguesa talvez não tenha soluções nem a curto, médio e longo prazo, em que pese os avanços tecnológicos alcançados até esse início do século XXI. Conforme foi anunciado, na primeira parte do Relatório do Painel Intergovernamental de Mudanças Climáticas (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA 2007c), a crise ambiental é muito mais séria do que se possa imaginar e seus efeitos são de difícil controle a curto e médio prazos. Segundo esse documento, a maior porcentagem do aquecimento observado, durante os últimos 50 anos, deve-se, muito provavelmente, a um aumento do efeito de estufa³⁷, já sentido por todos. Na constatação dos pesquisadores envolvidos nos

³⁷ O efeito de estufa é um fenômeno natural, sem o qual não seria possível a vida no planeta, pelo menos, nas formas como são hoje conhecidas, uma vez que a Terra teria temperaturas médias abaixo de -10C. O efeito de estufa mantém a Terra aquecida ao impedir que parte dos raios solares sejam refletidos para o espaço e que, assim, o planeta perca seu calor. O problema, quando se fala em gases de estufa, está associado ao aumento de temperatura do planeta, causado pelas intensas atividades humanas, sendo a principal delas a liberação de CO₂ (dióxido de carbono) na atmosfera, um dos gases que naturalmente contribuem para o efeito de estufa normal do

estudos que deram origem ao citado documento, há uma forte evidência de que o aumento de temperatura da Terra aconteça em decorrência das atividades humanas, nelas incluídas, para além do aumento de gases de estufa, outras alterações como as oriundas de um maior uso de águas subterrâneas e de solo para a agricultura industrial, do aumento da poluição e da intensificação do consumo energético. Dentre os fatores responsáveis por esse fenômeno, estão, como aponta o Relatório, as altas concentrações de dióxido de carbono (CO₂), metano e óxido nitroso, que aumentaram expressivamente, desde 1750, como resultado das atividades não naturais e que, agora, excedem, em muito, os valores anteriores³⁸.

Não obstante a magnitude dos impactos ambientais da atualidade, agora, em níveis críticos, a exploração de recursos naturais com degradação do meio ambiente não é um problema que tenha sua origem nas sociedades contemporâneas, tratando-se de um fato que vem sendo registrado pelos historiadores desde o surgimento da humanidade, sobretudo a partir do domínio de determinadas atividades. Esse processo de degradação vem aumentando em ritmo vertiginoso ao longo do tempo, sendo, atualmente, o resultado de modelos econômicos que, além de não garantir o equilíbrio ecológico dos ecossistemas, representando uma ameaça concreta à biodiversidade, mostram-se socialmente excludentes. Esses modelos são responsáveis pelo aumento do fosso socioambiental entre as classes dominantes e as classes dominadas, cujas atividades sociais e econômicas tornam-se prejudiciais em nome da acumulação material de riqueza pela minoria privilegiada, que, alheia à degradação ambiental, alça voos em busca de novas possibilidades de crescimento de lucros. Esses modelos se fundamentam em uma lógica produtiva respondente pela configuração de cenário socioambiental que “[...] representa os efeitos da exaustão de uma relação social estabelecida, em que a natureza é transformada em mercadoria, o que significa a satisfação dos interesses do mercado capitalista e a não satisfação das necessidades humanas” (BATISTA, M., 2007, p. 108). A dinâmica da vida social é, portanto, regida pela lógica e necessidades do mercado, ditadas por leis econômicas não harmonizadas com a complexidade ambiental – na medida em que degrada a qualidade do meio ambiente – e com a realidade social de um grande

planeta, mas em função do seu aumento excessivo na atmosfera, pode causar situações catastróficas às condições naturais de vida.

³⁸ Original no relatório do IPCC. “Global atmospheric concentrations of carbon dioxide, methane and nitrous oxide have increased markedly as a result of human activities since 1750 and now far exceed pre-industrial values determined from ice cores spanning many thousands of years. The global increases in carbon dioxide concentration are due primarily to fossil fuel use and land-use change, while those of methane and nitrous oxide are primarily due to agriculture” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 2007c)

contingente populacional, destituído dos direitos sociais³⁹ por não dispor de recursos financeiros suficientes para que possa integrar o seletivo mercado de bens de consumo, atendendo à ânsia pelo lucro.

A história registra, desde milhares de anos, uma sucessão de ocorrências que revela a interferência do ser humano alheia aos limites e à necessidade de preservação e conservação da natureza, não obstante nela inserir-se, por meio do trabalho e da técnica, para assegurar a sua sobrevivência. Isso implica um atuar sobre o ambiente, no dizer de Gramsci (1981), ativo, consciente e transformador do conjunto das relações do qual o ser humano é o ponto central. Essa intervenção consciente, mesmo com o objetivo de assegurar a aquisição das necessidades básicas à sobrevivência, não deixa de ter um caráter modificador do ambiente natural.

Observa-se, na cronografia apresentada por Dias (2004), a confirmação dessa intervenção ativa e consciente do ser humano na realidade natural e a conseqüente transformação do conjunto das relações do qual ele é o ponto central, quando destaca que 40.000 a.C. já se fazia presente a inserção do homem na natureza, marcada pela proliferação de ferramentas para caça, cozinha e outras tarefas, o que teria acelerado o desenvolvimento de tecnologia entre os quatro milhões de seres humanos distribuídos entre a Ásia e a África, tendo a agricultura sido desenvolvida 10.000 anos a.C., no crescente médio ao leste do Mediterrâneo.

Quanto à expressiva transformação do conjunto das relações de que o indivíduo faz parte⁴⁰, confirma Pinsky (1987) que seria o ano de 10.000 a.C. a data chave para a grande revolução, já que, nessa época, o homem teria se iniciado, sistematicamente, como agricultor, alterando sua relação com a natureza ao passar de paciente a agente de transformação da mesma. Registra esse autor a primeira atividade agrícola como tendo ocorrido na região de Jericó, na Cisjordânia, em um Oásis junto ao Mar Morto. Seria, portanto, esse o momento em que o homem se insere na natureza consciente de que pode transformá-la em proveito próprio, alterando, com seu atuar sistematizado, a dinâmica dos ecossistemas naturais.

Na compreensão de Soffiat (2004), as pequenas sociedades humanas, até a revolução do neolítico, desenvolveram um acentuado culto à natureza, em face da fragilidade

³⁹ São direitos sociais, na forma da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2007a), a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, dentre outros.

⁴⁰ O conjunto das relações de que o indivíduo faz parte é compreendido por Gramsci (1981) como sendo o seu ambiente (meio ambiente artificial e natural).

de suas rudimentares tecnologias. Porém, explica esse autor que, na medida em que essas sociedades passaram a dominar a agricultura e a pecuária, assim como a criar artefatos de pedra polida, a tecelagem, a cerâmica e a roda assumiram uma forma de vida semissedentária ou sedentária, estando esse *modus vivendi* baseado na crença do seres humanos de que eram possuidores do poder coletivo de dominar a natureza. Em relação à crença, nesse poder, abrem-se aqui parênteses para uma exegese mais apropriada, por se acreditar que, diante do domínio de técnicas ainda muito rudimentares e frente à constante presença de forças naturais incontroláveis e imprevisíveis, tenha se desenvolvido, nessas pequenas sociedades humanas, uma consciência não quanto ao poder de domínio do homem sobre a natureza, mas quanto à existência de um poder coletivo capaz de transformar a natureza, objetivando a construção da realidade social e cultural. Assevere-se que, não obstante a capacidade humana para intervir na realidade natural modificando-a, a natureza continua demonstrando que o ser humano, ainda que se valendo de todos os avanços alcançados pela ciência e pela tecnologia, não é capaz de dominá-la. É essa mesma realidade natural que, mediante fenômenos catastróficos, responsáveis pela devastação de cidades inteiras (fatos registrados em números cada vez mais acentuados a partir das últimas décadas do século XX) destrói a pseudoconcreticidade criada pela ciência moderna, segundo a qual o homem é um ser emancipado em relação à natureza.

A capacidade de transformação do meio natural, que não pode ser confundida com a concepção de domínio, ainda que muito pequena nos primórdios das civilizações humanas, já guardava uma relação direta com as ações depredatórias do meio natural. Isso mostra que, por razões distintas, vem se constituído como fato histórico um atuar dos homens, através de gerações, descompromissado com a necessidade de preservação e conservação da natureza.

Shao (2004), que também faz uma retomada histórica de ações degradantes do ambiente, preocupou-se em trazer a lume, como resultado das transformações impelidas sobre o meio natural, o registro da ocorrência, já em época antecedente à Revolução Industrial, da destruição de áreas consideravelmente extensas de florestas, equivalentes ao tamanho da Europa, e da descarga de bilhões de toneladas de carbono, por ano, nos oceanos, acarretando mortalidade de centenas de espécies de seres marinhos e afetando diversas cadeias tróficas. Esse registro é ratificado nas palavras de Loureiro (2006b), quando aponta para o fato de que, na literatura ambientalista, têm sido recorrentes os relatos de civilizações pré-industriais, isto é, agrícolas que geraram grandes impactos sobre o meio ambiente, citando, como exemplos, as do Mediterrâneo, a Civilização Maia e as do Oriente Médio.

Seguindo nessa retrospectiva histórica antecedente ao processo de Revolução Industrial, no século XV, com a chegada dos europeus às Américas, muitos ecossistemas naturais, assim como diversas organizações sociais, foram aniquilados em benefício dos interesses econômicos dos colonizadores, que passaram a desenvolver, antes mesmo da agricultura, intensas atividades extrativas. Faz parte do registro da história pátria que, a partir do desembarque dos portugueses nas costas do Brasil, em 22 de abril de 1500, operou-se, durante muitos anos em solo brasileiro, uma verdadeira espoliação dos índios, povos nativos que, além de privados de suas terras, também foram submetidos à escravidão e aos dogmas da religião europeia, em uma demonstração de completo desprezo ao meio ambiente cultural, construído historicamente pelos nativos. Quanto ao patrimônio natural, a Mata Atlântica foi o primeiro alvo de exploração impiedosa, ou seja, de uma prática extrativista sem qualquer limite, haja vista o grande valor econômico, perante o mercado europeu, da leguminosa *Caesalpinia echinata*, conhecida, popularmente, por pau-brasil. Essa espécie nativa da flora brasileira possui uma resina vermelha, que foi apreciada pela indústria têxtil europeia como uma alternativa aos corantes até então disponíveis, de origem terrosa dada a qualidade superior da cor que conferia aos tecidos. A possibilidade de grandes ganhos econômicos tornou veemente a ação de portugueses, franceses e espanhóis na exploração desse recurso natural, a ponto de encontrar-se, hoje, integrando a lista oficial de espécies da flora brasileira ameaçada de extinção⁴¹. As palavras de Vicentino (1997, p. 68, grifo do autor), abaixo transcritas, confirmam o resultado do caráter predatório e devastador das explorações efetivadas nas verdes matas brasileiras.

A atividade meramente extrativa, a exploração de pau-brasil não fixava o homem à terra, além de apresentar um caráter *predatório*, responsável pela devastação de boa parte da nossa vegetação litorânea original. No final do período pré-colonial já não se encontrava com facilidade a madeira na costa brasileira, a qual praticamente desapareceu de nossa mata já no século passado.

Em que pese a importância desses registros, mostrando que, com o domínio das técnicas de agricultura e pecuária, o ser humano passou a modificar mais expressivamente o meio ambiente natural, imprimindo novos delineamentos aos seus contornos, não se pode ignorar o fato de que seus efeitos nocivos não tiveram as mesmas dimensões alcançadas com

⁴¹ Lista de espécies em extinção, publicada pelo Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Renováveis – IBAMA, estando a *Caesalpinia echinata* enquadrada na categoria vulnerável, conforme dispõe a Portaria nº 37-N, de 3 de abril de 1992 (BRASIL, 2007g).

o processo de industrialização. Nessa fase, a interferência sobre o meio natural assume um potencial de devastação que se torna representativo de uma concreta ameaça à biosfera, uma vez que o capital, objetivando a manutenção e ampliação do lucro, passa a utilizar-se da ciência e da tecnologia para, diante da competitividade, promover o aumento da produtividade. Para a concretização do incremento da produção de mercadorias, a atividade produtiva desencadeia uma exploração indiscriminada de recursos naturais, que segue o mesmo ritmo da demanda industrial. Essa intervenção sobre o meio ambiente natural, ao transcorrer sem qualquer preocupação com a certeza da exaustão das fontes de matérias-primas e descompromissada com a manutenção de um meio ambiente hígido e equilibrado, trouxe consequências à conservação da biodiversidade e à qualidade de vida dos seres humanos, prejudicados pelas alterações adversas às características do meio natural, com prejuízos à saúde, à segurança e o bem-estar da população. A própria agricultura industrial, uma vez que realizada com o escopo da lucratividade e sob as determinações mercadológicas, representa um exemplo da dimensão das alterações que a produção industrial pode provocar sobre o meio natural, pois, além de impingir um maior uso das águas subterrâneas, tem sido responsável pela contaminação não, apenas, dos lençóis freáticos, mas também de rios, lagos e oceanos⁴². Quanto a esse fato, explicam Chesnais e Serfati (2003) que a submissão da produção agrícola e animal ao mercado e ao lucro data da formação do capitalismo na Inglaterra e que o aumento da produtividade, em detrimento dos custos ambientais, conduziu a uma agricultura poluidora, em face de sua entrega à grande indústria agroquímica, representando as destruições ambientais e ecológicas agressões desferidas contra as condições de vida dos produtores rurais e de suas famílias⁴³. Esse antagonismo tem originado diversos conflitos no campo, gerados desde o instante em que se operou nesses pequenos produtores e nos seus familiares, por força de movimentos sociais ligados à terra, o desenvolvimento de uma consciência crítica e coletiva não, apenas, quanto à barbárie dessas relações de exploração, mas, sobretudo, quanto ao papel que cabe a cada um no processo histórico, para a

⁴² Essa contaminação, que tem ocorrido em virtude do uso inapropriado de defensivos e fertilizantes químicos com alto poder de toxicidade, vem causando esterilidade ao solo e o comprometimento de uma diversidade muito grande de ecossistemas, além de implicar miséria e exclusão dos pequenos agricultores.

⁴³ No Brasil, uma das lutas travadas, por esses grandes produtores rurais, tem sido para acabar com a reserva legal, consistente, nos termos da MP 2.166-67/2001 (que altera e acresce dispositivos à Lei nº 4.771, de 15 de setembro de 1965, que institui o Código Florestal), de área de mata no interior de uma propriedade ou de uma posse rural, distinta da área de preservação permanente, porém necessária ao uso sustentável dos recursos naturais, sem a qual estarão comprometidas a conservação e reabilitação dos processos ecológicos, à conservação da biodiversidade e à proteção da fauna e da flora nativas, uma vez que esses latifundiários, em nome do aumento do lucro, não se conformam com a limitação legal que os impede de tornar toda a área da propriedade rural em área produtiva.

transformação da realidade socioambiental⁴⁴. Isso porque “a diferença entre a realidade natural e a realidade humano-social está em que o homem pode mudar e transformar a natureza; enquanto pode mudar de modo *revolucionário* a realidade humano-social porque êle próprio é o produtor desta *última realidade*” (KOSIK, 1976, p. 18, grifo do autor).

A Revolução Industrial acelerou o processo de migrações do campo para a cidade, intensificando o crescimento da população urbana, a extração de matérias-primas e o surgimento de problemas decorrentes, sobretudo, da falta de estrutura básica nas cidades, cada vez mais inchadas, como: moradia, saúde, saneamento, educação, dentre outros. Aceleraram-se os problemas e os conflitos ambientais, desde então, lembrando Shao (2004), que a industrialização foi o momento marcante para as questões ambientais, uma vez que a mudança nos meios de produção, antes dispersos e baseados na cooperação individual, passa a ser responsável por níveis perigosos de poluição da água, do ar e da terra, atingindo os seres vivos, inclusive o ser humano, ameaçados pelos frequentes desequilíbrios ecológicos dos ecossistemas, diante à intensa exploração de recursos naturais não-renováveis. Tudo isso para atender às necessidades do capitalismo, que, além de desenvolver-se, proporcionalmente, aos ritmos crescentes da ciência e da tecnologia, também foi mola propulsora para os avanços de ambas, justificando-se o histórico compromisso científico e tecnológico com uma racionalidade não concatenada com a complexidade ambiental, conquanto sua finalidade esteja associada às exigências de modelos econômicos de desenvolvimento voltados para a acumulação de lucro a qualquer custo.

A indústria nascente, acentua Carvalho (2002), trouxe a degradação ambiental e a exploração da força de trabalho, em especial na Grã-Bretanha, líder em produção de carvão, com domínio, no final do século XVIII, de cerca de noventa por cento do mercado mundial, tendo o *smog* inglês, uma mistura de fumaça e nevoeiro, tornado-se o símbolo das transformações sociais e ambientais desencadeadas pela produção capitalista, que, ao promover uma alta concentração urbana de trabalhadores pobres e expostos a um ambiente insalubre de trabalho e moradia, contribuiu para os aumentos significativos de doenças, propagação de epidemias, infanticídios e suicídios. A realidade, desencadeada com a evolução da industrialização, passou a ser motivo de preocupação quanto ao futuro do planeta, tão logo a humanidade desenvolveu uma consciência crítica de que existe um limite para as ações

⁴⁴ No Brasil, essa tomada de consciência tem direcionado a uma práxis política das massas formadas por trabalhadores rurais, que, por intermédio de suas organizações civis, a exemplo do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terras (MST), vêm forçando à União a promover, nos termos do *caput* do art. 184 da Constituição Federal, de 1988 (BRASIL, 2007a), a desapropriação por interesse social, para fins de reforma agrária, do imóvel rural que não esteja cumprindo sua função social, situação que esbarra no escopo da lucratividade almejada pela produção agrícola industrial, orientada pelas determinações mercadológicas.

degradantes da qualidade ambiental e que a ciência e a tecnologia não têm o condão de reverter a crise decorrente de tais ações.

Segundo Ehrenfeld (1992, p. 8), “até meados do século XVIII, quase ninguém suspeitava que pudesse haver limites absolutos para os poderes de controle do meio ambiente por parte dos seres humanos”. Isso reforça uma cultura crédula⁴⁵ na concepção filosófica humanística, segundo a qual a ciência e a tecnologia sempre encontrarão soluções para os problemas que afetam à humanidade. A ciência e a tecnologia não conseguiram dominar as forças da natureza, como vêm revelando as, catastróficas, reações naturais às agressões ao meio ambiente. Porém, em virtude do enraizamento dessa utopia na cultura capitalista, mesmo

[...] quando a suspeita de limites se tornou uma certeza, a esmagadora maioria das pessoas cultas ainda acredita não haver armadilha da qual não possamos encontrar uma boa saída, tão segura e ruidosamente quanto ao tropeçarmos nela. Visões de utopia ainda se entrecrocaram no ar contaminado, e cada novo desastre é enfrentado com novos planos de poder e ainda mais poder (EHRENFELD, 1992, p.8).

Essa postura utópica, relativamente à quimera capitalista de superação das armadilhas da natureza, está apoiada em uma racionalidade científica voltada para o atendimento das necessidades materiais das classes dominantes, que, utilizando-se da hegemonia cultural, impõem a visão de mundo hegemônica às classes dominadas, moldando-as aos seus interesses econômicos.

Sobre essa utopia, Grün (2005) argumenta ter origem na filosofia de René Descartes⁴⁶ (1596-1650), a qual, na sua percepção, se mostra relevante para a compreensão de como o antropocentrismo se firmou no mundo moderno. O referido autor, situando o problema ambiental como um problema não, apenas, técnico, mas, também ético, corrobora com a concepção segundo a qual o antropocentrismo é responsável pela devastação do meio ambiente e tem consequências danosas para o desenvolvimento de uma ética ambiental compassada com a realidade constituída pela complexa organização da natureza. Conceber o antropocentrismo como racionalidade responsável pela devastação do meio ambiente é algo que difere da compreensão que associa a visão antropocêntrica a uma ausência de percepção

⁴⁵ Esse autor aponta para o antropocentrismo gerado pelo humanismo e para as consequências da fé absoluta na capacidade humana para controlar o próprio destino como o responsável por tal crença.

⁴⁶ Segundo Grün (2005), o antropocentrismo se evidencia na tentativa de Descartes de conferir autonomia à razão, criando, com isso, a percepção de que o mundo é um objeto manejável, o que levaria as pessoas a desenvolverem atitudes antiecológicas.

humana quanto aos limites da ciência e da tecnologia perante os problemas ambientais. Essa exegese, ao colocar o antropocentrismo como *o pivô da crise ambiental*, exclui do modo de produção material a responsabilidade pelos problemas socioambientais para atribuí-la ao pensamento predominante em um determinado modelo societário, invertendo-se, com esse raciocínio, a ordem das coisas. É à estrutura econômica a quem se deve atribuir, como acentua Kosik (1976), a irrazoabilidade que se transformou na razão de ser da sociedade moderna capitalista, razão que ultrapassa a razão, o poder e a capacidade dos indivíduos, ou seja, dos portadores da razão cartesiana⁴⁷. A estrutura econômica condiciona a superestrutura, que, como ensina Gramsci (1981), é o reflexo do conjunto das relações sociais de produção material. Diante dessa percepção do real, infere-se que não é do pensamento ocidental que decorre a crise ambiental, mas, de uma estrutura material ancorada na irrazoabilidade econômica transformada na razão de sua própria existência histórica⁴⁸.

Por mais que a visão antropocêntrica, ou metafísica, possa colaborar para uma inadequada interação humana com a natureza, a degradação ambiental decorre da produção material de bens de troca, não podendo, essa problemática, ficar adstrita ao campo das ideias. Se assim fosse, a crise ambiental seria facilmente revertida por meio da mera reflexão sobre a danosa relação humano/natureza, capaz de direcionar os indivíduos para a adoção, em substituição ao antropocentrismo, de uma concepção biocêntrica. Isso, entretanto, não representaria uma mudança significativa em termos de realidade empírica, uma vez que, as causas associadas à problemática socioambiental têm suas raízes fixadas na dinâmica do mundo da produção material, não prescindindo a solução de tais problemas de uma transformação, por meio de uma práxis revolucionária, relativamente à forma social de organização dessa produção material.

A crise ambiental tem origem nos modos sociais de apropriação do mundo material, especialmente naquele em que a forma de organização da produção material trata a natureza como insumo, reduzindo-a a um fator de produção necessário à acumulação do capital, sem observância da finitude dos recursos naturais e dos ritmos de renovação desses recursos, como sublinha Melo (2006). A ciência e a tecnologia, a serviço dos interesses econômicos do capitalismo, respondem pelo incremento da produtividade e da produção de

⁴⁷ Leff (2003) parece também levar para o plano das ideias a problemática ambiental quando situa a crise ambiental como resultado do pensamento ocidental, de cunho metafísico, que fraciona o mundo, desconhece a lei da entropia, desconhece a diversidade, desintegra etnias, culturas e subjugua saberes, fazendo desencadear no imaginário economicista a ideia de que o crescimento da produção pode se dar sem limites.

⁴⁸ A existência histórica da lógica dessa estrutura econômica não prescinde do consenso geral, instituído pelos aparelhos ideológicos de Estado e capaz de legitimar os antagonismos inerentes ao processo de desenvolvimento capitalista, pela ideia de que subjacente a essa mesma estrutura há a intenção de se assegurar o bem-comum.

mercadorias, contribuindo não, apenas, para a multiplicação dos mercados e a explosão do consumo, mas também para a ampliação dos impactos ambientais e a desestruturação dos diversos ecossistemas. Guiadas pela ânsia do lucro, as classes dominantes acabam por inserir a ciência e a tecnologia no circuito do capitalismo, como peças fundamentais para a promoção de um desenvolvimento econômico não assentado em bases ambientalmente sustentáveis. Afinal, a lógica subjacente ao processo de industrialização, negando a complexidade do real, foi direcionada para uma “[...] racionalidade científica e instrumental (ciência e tecnologia) que produziu a modernidade como uma ordem coisificada e fragmentada, como formas de domínio e controle sobre o mundo” (LEFF, 2003, p. 16). Por isso, o capitalismo subjuga todos os outros interesses que não atendam às finalidades da produção de bens materiais, qualquer que seja o custo, desde que o preço pago não afete o direito de propriedade privada, em que estão balizados os detentores do capital, e nem o processo de acumulação de riquezas.

Na produção material capitalista reside, portanto, a causa da crise ambiental, por não estar a racionalidade científica e instrumental, associada ao processo produtivo, guiada pela complexidade ambiental, mas por um sistema econômico criado para assegurar a supremacia do mercado, em detrimento das condições de vida na biosfera. Essa racionalidade é negada pela insustentabilidade do próprio sistema, que despreza os reais limites para a exploração dos recursos naturais não renováveis. Na acepção de Melo (2006, p. 15), trata-se de “[...] uma racionalidade baseada em uma visão utilitária e pragmática da realidade, que vem fracionando progressivamente o corpo das ciências assim como o vínculo social”.⁴⁹

Conforme os registros históricos, embora a inserção do ser humano na natureza tenha, ao longo do tempo, provocado agressões ao meio ambiente, não sendo a degradação da qualidade ambiental um fenômeno decorrente, apenas, das ações desenvolvidas nas sociedades contemporâneas, somente com a evolução do processo de industrialização é que se verifica a sua elevação a um nível crítico. O nível a que chegou a degradação ambiental está configurado pela irreversibilidade de determinadas alterações adversas às características do meio ambiente, que, além de modificarem, desfavoravelmente, as suas condições estéticas e sanitárias e afetarem a biota, vêm ameaçando as condições de vida no planeta. Esse nível crítico de degradação ambiental, capaz de chamar a atenção de diversos segmentos sociais para o problema originado pelo modo de organização da produção material, configurou o fenômeno que os estudiosos resolveram chamar de crise ambiental. Como

⁴⁹ Essa visão se mostra coerente com a realidade empírica, marcada por uma divisão do saber científico, de modo a permitir a apropriação, apenas, de fragmentos específicos do conhecimento, classificados em ramos da ciência, como se fosse possível apreender a diversidade dissociada da totalidade que a integra, expressão real da complexidade que envolve a dinâmica do movimento da natureza.

lembra Chesnais e Serfati (2003), a crise ecológica, cujos efeitos são repartidos de forma muito desigual, é um produto do capitalismo.

A problemática socioambiental suscita, portanto, um necessário entendimento da relação que o fenômeno da degradação guarda com atividade produtiva decorrente do processo de industrialização, que tem na base o modo de produção capitalista, elemento condicionante das relações sociais marcadas pela dominação social e pelos antagonismos dela decorrentes, gerando conflitos de interesses entre os que detêm a propriedade privada dos meios de produção e os que se inserem no processo produtivo como meros alienantes da força de trabalho. Entender as relações entre produção de mercadorias e a degradação do meio ambiente, além das contradições a elas inerentes, implica proceder a esse rápido retorno no tempo para que, fundamentado em uma visão de totalidade, seja possível a compreensão do real, configurado, no atual momento, pela intensificação do processo de globalização da economia, possível, somente, graças aos avanços da eletrônica e da tecnologia da informação, que deram outra textura às relações de exploração de recursos naturais e de trabalho.

Sobre essa temática, preleciona Castell (1999) que, no contexto da chamada economia informacional globalizada, a lucratividade e a competitividade são os verdadeiros determinantes da inovação tecnológica e do crescimento da produtividade, de modo que, para aumentar lucros, o capitalismo acelera o giro do capital, reduz custos com demissão de mão-de-obra e diminuição de salário, aumenta a produtividade e amplia o mercado. Não obstante a exigência de uma nova cultura industrial e de outra divisão social e técnica do trabalho, a economia informacional, mesmo representando um novo paradigma, visto que, mudou o escopo e a dinâmica da economia industrial, não nega a lógica capitalista, incorporando-a diante da necessidade da abertura de novos mercados, e impondo, nas palavras do citado autor, uma recapitalização do capital. Essas transformações econômicas do capitalismo trouxeram consequências profundas para as relações sociais desenvolvidas em todas as regiões do planeta, afetando, com maior intensidade, a realidade contemporânea dos países não industrializados ou em processo de industrialização.

Harvey (1993) enfatiza a profundidade da transformação da economia política do capitalismo no final do século XX, marcada por sinais de mudanças radicais nos processos de trabalho, hábitos de consumo, configurações geográficas e geopolíticas, poderes e práticas do Estado⁵⁰.

⁵⁰ Diante da necessidade de superação da crise de 1973, resultante da primeira grande recessão do pós-guerra, essa transformação da economia política permitiu uma passagem do fordismo – modelo rígido de acumulação – para um regime de acumulação flexível. Como lembra Melo (2006), no taylorismo e no fordismo, ocorre uma

Em verdade, intensifica-se o processo de globalização no final da década de 1980, como resultado da reação do capital à diminuição da taxa de lucro, operando-se mudanças significativas nas relações econômicas e políticas entre nações. Verifica-se uma tentativa de fragilização dos Estados nacionais, o que importa no comprometimento da organização social das nações subordinadas ao poder globalizado do capital. Os Estados nacionais se veem pressionados pela nova lógica capitalista, exigente de flexibilidade e dinamização da produção, diante da necessidade de promover aumento efetivo da produtividade. O escoamento da superprodução demanda, dentre outros, o desenvolvimento, em nível mundial, de uma cultura voltada ao consumo exacerbado de bens. O capital também impõe aos Estados nacionais uma nova racionalidade para o mercado de trabalho, com adaptação da legislação vigente, de modo a permitir redução de custos com diminuição de salário e com dispensas, em massa, de trabalhadores. Nessa nova dinâmica, o capital busca mão-de-obra com qualificação técnica específica para a novel realidade tecnológica, uma urgente desregulamentação, especialmente na área ambiental, com isso desobstruindo os avanços da produção (solapados pelas normas de proteção ao meio ambiente, conquistadas pelas ações contra-hegemônicas dos grupos não dominantes), e criação de mecanismos para a abertura de novos mercados consumidores em todos os cantos do globo.

Esse contexto forjado pelo capitalismo, que também trouxe mudanças significativamente drásticas à realidade socioambiental, teve como esteio o desenvolvimento técnico-científico alcançado no século XX. Por força dessa evolução tecnológica e científica, a partir da década de 1950, em virtude de investimentos tecnológicos maciços na infraestrutura de comunicação e informação, verificou-se, na década de 1980, uma intensificação da integração global dos mercados financeiros, mediante uma economia com capacidade de funcionar como unidade de tempo real em escala planetária, como esclarece Castell (1999).

Do ponto de vista de Viola (1996), esse processo de intensificação da globalização está marcado, principalmente, pela compactação do mundo, na medida em que

intensificação da exploração do trabalho, uma vez que a fragmentação das atividades permite aumentar a destreza de cada trabalhador na execução de tarefas específicas, caracterizando uma mudança do regime extensivo, baseado na formação da mais-valia absoluta, para um regime extensivo, enfocado prioritariamente na extração de mais-valia relativa, ou seja, aumento de trabalho excedente pela diminuição do tempo de trabalho vivo. Ainda, que esse regime foi o responsável pelo estrangulamento que levou a uma crise profunda, haja vista que, enquanto regime de acumulação em grande escala exigia mercados em constante expansão, não assegurado internamente pelas políticas de orientação keynesiana contracíclicas. Para Harvey (1993), a acumulação flexível é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo, apoiada na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo, caracterizada pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional.

as novas tecnologias de comunicação permitem o encurtamento das distâncias, trazendo, como resultados, a diluição dos limites que caracterizam o nacional e o internacional⁵¹, além de uma erosão parcial não só do Estado nacional como centro regulador da vida social e constituinte de identidades, mas também dos sistemas democráticos nacionais, fragilizados pelo poder crescente dos atores transnacionais e transnacionalizados. Esse contexto remete para uma relação econômica de caráter intrinsecamente global, capaz de ultrapassar fronteiras e retirar a autonomia dos diversos mercados, além de atropelar a soberania dos Estados nacionais ao forçarem a subsumir-se aos interesses demandados por um mercado supranacional.

Segundo o magistério de Jameson (2001, p. 18), essa nova realidade passa a exigir dentre outras “[...] a rápida assimilação de mercados nacionais até então autônomos e zonas produtivas a uma só esfera, o desaparecimento da auto-suficiência (por exemplo, em alimentos), a integração forçada das nações do mundo inteiro à nova divisão global de trabalho [...]”. Na realidade contemporânea de aguçamento da integração de mercados sob os auspícios da lógica do capitalismo transacional, que sugere a não existência de fronteiras entre Estados nacionais e em que as sociedades tendem, por isso, à unificação, anulando as diversidades e as culturas nacionais e regionais, a humanidade encontra-se vitimada pelas ações sempre mais competitivas desse modelo econômico de desenvolvimento. Essas ações impõem o redimensionamento do papel do aparelho estatal em todos os setores sociais, provocando uma maior intensificação dos problemas sociais, ambientais e culturais. Com essa transformação, opera-se uma minimização das ações do Estado, mormente em relação às demandas sociais, porque,

a polarização Estado-mercado (definida em um novo quadro político respaldado nas estratégias neoliberais de reforço à idéia de Estado mínimo), ao mesmo tempo em que questiona as políticas centralizadoras e intervencionistas, defende a edificação de novos mecanismos de gerenciamento pautados na redução da ação estatal tanto em relação à política econômica quanto às políticas sociais (CABRAL NETO, 2004b, p. 44).

⁵¹ Isso tem como reflexo, como nota o sobredito autor, uma defasagem crescente entre um sistema de representação de base territorial-nacional e um sistema de forças sociais de escopo transacional, originando uma nova natureza da relação microssocial-social-macrossocial, de modo que “os atores sociais, as arenas político-civilizatórias e as agendas político-econômicas, encontram-se sempre transnacionalizadas, ainda que em graus diversos” (VIOLA, 1996, p. 17).

Esse autor esclarece, ainda, que as novas diretrizes políticas defendem a privatização de empresas públicas, a abertura da economia e reformas administrativa, tributária e previdenciária. As estratégias postas em ação objetivaram tornar o Estado mais eficiente para atender aos interesses dos mercados financeiros transnacionais e não aos interesses da humanidade, ou seja, para dar seguimento à implementação política do projeto neoliberal, que, no Brasil, teve, no governo de Fernando Henrique Cardoso – FHC (dois mandatos de 1995 a 2003), sua expressão máxima.

Quanto à questão cultural citada, convém entender que a tônica de globalização, devido à necessidade de incrementar, sem quaisquer limites, o consumismo para atender aos resultados da produção, trouxe a ilusão de que a ausência de fronteiras comerciais e o avanço notável das tecnologias de comunicação seriam responsáveis pela criação de uma cultura mundial padronizada, uma cultura com viés ocidentalizado. Entretanto, essa homogeneização não vem encontrando espaço, por diversos fatores. Consoante Cabral Neto (2004a), a globalização, de fato, fragiliza os Estados nacionais e os movimentos sociais, porém não chega a eliminar suas fronteiras, havendo um caráter ideológico na afirmação da existência de uma sociedade mundial dirigida pelos mercados e impermeável às intervenções políticas nacionais. Nessa mesma linha de pensamento, apresenta-se Viola (1996, p. 20) ao afirmar que “[...] a globalização da cultura está longe de implicar sua homogeneização; pelo contrário, existe um processo de reafirmação das diferencialidades, que se redefinem como tais em função de sua relação com a globalidade”. Assiste razão a ambos, haja vista que o ser humano não é deterministicamente passivo, mas o agente da transformação consciente da sua realidade, constituída por valores, crenças e padrões próprios da sua cultura. O caráter ativo do ser humano, capaz de suplantar o escopo de qualquer passividade, acaba respondendo pela necessidade de resistência a imposições alienígenas, não obstante as mudanças de conduta de determinados grupos sociais isolados, ocorridas especialmente nos países do Oriente, rendidos aos ditames do mercado globalizado. Essas mudanças foram intensamente propaladas pelos meios de comunicação de massa, tendenciosos a disseminar, em nível global, a crença da incorporação da cultura ocidentalizada até mesmo no outro lado do mundo, conhecido pelo rigor da deferência a uma cultura milenarmente desenvolvida.

Independente da pretensão de aculturação do mundo aos valores e padrões exigidos pelo mercado capitalista, os problemas sociais gerados pela flexibilização da economia estão associados à imensidões de indivíduos excluídos do mercado de trabalho ou, quando, nele inseridos, exercendo, conforme escólio de Antunes (2001), atividades laborativas como trabalhadores precarizados, refletindo a exigência do aumento da

competitividade e da concorrência intercapitais, interempresas e interpotências políticas as mais nefastas consequências para a realidade socioambiental. Como resultado,

duas manifestações são mais virulentas e graves: a destruição e/ou precarização, sem paralelo, em toda era moderna, da força humana que trabalha e a degradação crescente, na relação metabólica entre o homem e a natureza, conduzida pela lógica voltada prioritariamente para a produção de mercadorias que destroem o meio ambiente (ANTUNES, 2001, p. 38).

A citação anterior corrobora a compreensão de que o capitalismo, em que pese as devidas reestruturações pelas quais tem passado, opera sempre ancorado em uma plataforma socialmente insuportável e ambientalmente insustentável, visando, apenas, a uma alta concentração de riquezas nas mãos de uma minoria, ainda que isso implique uma completa precarização da qualidade de vida para as classes não economicamente hegemônicas. Sob essa plataforma, desenvolvem-se duas contradições. A primeira, como explica Cabral Neto (2004a), está no fato de que o alto índice de desenvolvimento tecnológico e científico que caracterizam a economia informacional não resultou em melhoria de vida da maioria da população mundial, mas gerou acumulação de riqueza e aumento da desigualdade social nas sociedades desenvolvidas e nas situadas nas regiões periféricas, tendo como efeito o crescimento da taxa de desemprego e da exclusão social. É preciso somar a essa realidade social o aumento dos problemas oriundos dos processos de degradação ambiental, porque, como aduzem Chesnais e Serfati (2003), o capital tem a capacidade de transferir ao meio externo geopolítico e à biosfera todas as consequências das contradições que são, exclusivamente, fruto de suas relações de produção e da propriedade que o fundam.

É nessa negligência à qualidade ambiental que reside a segunda contradição, haja vista que os problemas ambientais tenderão a prejudicar todos de forma, cada vez mais, indiscriminada, não sendo a crise por eles gerada capaz de afetar somente a determinadas classes sociais, dada a amplitude planetária que esses problemas vêm alcançando a cada dia. O mesmo desenvolvimento tecnológico e científico que tem favorecido a concentração de riquezas ao explorar ilimitadamente os recursos naturais para transformá-los em mercadorias efêmeras, degradando mais intensamente a natureza, não tem poder para tornar as classes dominantes imunes às consequências do efeito estufa ou das radiações cancerígenas originadas em face do buraco aberto na camada de ozônio. É fato que o resultado social da influência da reestruturação produtiva na era da acumulação flexível, apoiada pelas ações intentadas pelo neoliberalismo, remete a um agravamento dos problemas ambientais, visto

que a exclusão social, por si só, reflete a dinâmica de um processo de decadência em termos de vida. A impossibilidade de acesso à moradia conduz à formação de favelas, realidade que não assegura condições dignas de vida em virtude da falta de: saneamento básico; água potável; coleta de lixo; planejamento urbano; e inchaço das cidades. Esses, dentre outros problemas prejudiciais à saúde, à segurança e ao bem-estar da população que habita as favelas, têm reflexos negativos sobre as características do meio ambiente, contribuindo, inclusive por meio da poluição, com o aumento da degradação da qualidade ambiental, apenas, para atender as novas exigências do capital.

Entretanto, o problema vai mais além, porque a busca ilimitada dos países industrializados por matérias-primas – geralmente abundantes nos países não industrializados ou em processo de industrialização – impõe a desregulamentação como forma de derrubada das barreiras legais, principalmente no que concerne à proteção do meio ambiente, possibilitando o escopo de exploração dos recursos naturais não-renováveis até seu completo esgotamento. Corrêa e Backes (2006, p.84) chamam a atenção para o fato de que “[...] pelo menos no plano teórico, estabeleceu-se uma avançada legislação de proteção ambiental, em nível tanto nacional como internacional, [...] no sentido de sanar os danos já feitos e de impedir estragos futuros, possivelmente irremediáveis”. Isso não é, por si só, suficiente em uma sociedade configurada por contradições e permanentes disputas de interesses, apesar de representar um avanço para a democracia.

A existência de qualquer aparato legal protetor do meio ambiente que possa apresentar-se como um entrave para a nova dinâmica estabelecida pela reestruturação produtiva do capital o remete à busca de estratégias para tornar sem eficácia o comando normativo restritivo de suas metas, ainda que o dispositivo legal integre o ordenamento jurídico objetivando assegurar o uso sustentável dos recursos naturais. Assim, medidas de desregulamentação legal passam a configurar esse novo cenário, representando ameaça concreta ao patrimônio natural. Para que isso ocorra, o capital precisa minar a posição refratária dos Estados nacionais, ameaçados, nessa nova ordem, em suas soberanias, diante dos interesses de um mercado dirigido pelos princípios do neoliberalismo. Como escreve Meira-Carrea (2005), o capital e os agentes que operam no mercado fixam as regras do jogo global, deixando o campo livre para a circulação e multiplicação do dinheiro, suprimindo normas, que, na ortodoxia neoliberal, quer dizer ausência de regras. Isso porque, uma vez livre das regras protetoras do meio ambiente e de uma efetiva fiscalização ambiental, o capital não encontra dificuldades para dilapidar o patrimônio natural dos países periféricos que, não sendo industrializados ou estando ainda em processo de industrialização, importam tecnologia

e exportam matéria-prima, exaurindo suas riquezas naturais nesse processo de espoliação. Relatando o processo de inserção da sôfrega economia chilena no cenário da intensificação da globalização, Castell (1999) traz, à análise, a exaustão de seu modelo exportador, baseado na exploração intensa e destrutiva de recursos naturais, como os produtos alimentícios e matérias-primas (cobre, madeiras, frutas etc.) e os produtos industrializados com uso intensivo de recursos naturais (farinha de peixe, pescado enlatado, etc.). No Chile, o que se verificou foi que “[...] políticas ambientais, embora reescritas em linguagem politicamente correta nas declarações oficiais, continuaram a ser descumpridas em benefício da lucratividade de uma economia de exportação baseada em recursos naturais” (CASTELL, 1999, p. 144).

O Chile, como lembra Anderson (1995), foi a experiência-piloto para o novo neoliberalismo dos países avançados do Ocidente. Ao seguir, fielmente, a cartilha, imposta nessa fase de transnacionalização e de reestruturação produtiva do capital, pagou alto preço ambiental. Isso, também, aconteceu com os demais países latino-americanos dispostos a integrar o circuito da economia informacional globalizada, da mesma forma atingidos nas suas dimensões ambiental, cultural e social⁵².

No Brasil, resguardadas as peculiaridades, a intenção neoliberal não foi diferente, sendo privatizadas, no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2003), estatais operantes em setores estratégicos para a segurança e economia nacionais, a exemplo da Companhia Vale do Rio Doce, empresa de economia mista passada às mãos do capital internacional por preço vil, considerado o gigantesco patrimônio natural não renovável sob seu controle⁵³ e o fato de ser a maior mineradora do mundo.

Todo esse processo de reestruturação produtiva do capital fez aumentar o fosso econômico entre os países do Norte e do Sul, na medida em que os países hegemônicos, frente as suas reais carências em termos de matérias-primas estratégicas, tão abundantes nos países do Sul, desvalorizam esses recursos naturais, adquirindo-os como se nada, ou muito pouco, valessem, de modo a atender às suas próprias necessidades. Com isso, acentuam-se, ainda mais, as diferenças entre os que consomem e os que têm seu patrimônio natural solapado a

⁵² Esses países foram forçados por entidades internacionais a uma estabilização econômica mediante uma política fiscal austera, com cortes de salários e demissões ilegais de funcionários públicos, flexibilização do mercado, corte das contribuições sociais, reforma da previdência social e privatizações de empresas públicas.

⁵³ Com a privatização da Vale do Rio Doce foi passado ao controle do capital estrangeiro nada menos do que a expressiva cifra de “[...] 41 bilhões de toneladas de minério de ferro de excepcional qualidade; 2 bilhões de toneladas de bauxita (minério de alumínio) e 1 bilhão de toneladas de minério de cobre; 100% das reservas de manganês do país; a maior frota de graneleiros do mundo; as maiores reservas de ouro da América Latina” (VIDAL, 2000, p.70).

preços vis e aumentados os problemas socioambientais em nome de uma nova estratégia do capitalismo para auferir mais e mais lucros⁵⁴.

Portanto, o fato a ser posto em foco na realidade empírica é o de que a crise ambiental não é fruto da instintiva tendência humana à destruição, como vem alertando Loureiro (2006b), para quem a generalização da categoria humanidade como perversa possibilita o uso ideológico da questão ambiental, de modo a esconder que é o modo de produção capitalista que, concretamente, se encontra por trás da degradação ambiental.

Tratando-se da compreensão da problemática socioambiental, torna-se imperioso voltar a atenção ao princípio metodológico gramsciano, segundo o qual, antes de agir, é preciso conhecer criticamente a realidade, isto é, adquirir uma concepção geral crítica do real⁵⁵. Assim, antes de agir é preciso conhecer criticamente a problemática socioambiental, situando-a no contexto da sociedade capitalista, pois, conforme Gramsci (1984), para conhecer algo é preciso saber tudo o que é possível saber. Essa é a única forma de propor soluções efetivas para a crise ambiental. A aquisição do conhecimento reivindica o desenvolvimento de um processo educativo, sem o qual estará prejudicado a possibilidade de direcionamento dos indivíduos para uma práxis revolucionária guiada por uma racionalidade socioambiental distinta da que atende aos interesses de mercado, fixados pela irrazoabilidade da lógica do capitalismo.

2.2 Aspectos ambientais inerentes à realidade socioambiental contemporânea

Considerada a crise ambiental como um produto do modo social de organização capitalista, a degradação da qualidade do meio ambiente é fenômeno ao qual se associam as influências das leis econômicas de mercado. Essas leis têm por objetivo

⁵⁴ “EUA, com apenas 7% da população mundial, são consumidos 45 vezes mais zinco (Zn) do que no resto do mundo; 52 mais alumínio (Al); 64 vezes mais ferro (Fe); 102 vezes mais cobre (Cu) e 176 vezes mais chumbo (Pb). Enquanto os países ditos desenvolvidos, membros da OECD, consomem por habitante 25 vezes mais alumínio do que os subdesenvolvidos, 29 vezes mais cobre, 17 vezes mais estanho, 134 vezes mais aço, 66 vezes mais níquel, 21 vezes mais chumbo, 14 vezes mais zinco, 7 vezes mais fertilizantes de fósforo e 11 vezes mais fertilizantes de potássio” (VIDAL, 2000, p. 78-79)

⁵⁵ “Antes de julgar (e para a história viva ou política o julgamento é a ação) é preciso conhecer, e para conhecer é preciso saber tudo o que é possível saber. Mas o que se entende por *conhecer*? Conhecimento livresco, estatístico, *erudição* mecânica – conhecimento histórico – intuição, contato real com a realidade viva e em movimento, capacidade de *simpatizar* psicologicamente até com o homem indivíduo. *Limites* do conhecimento (não coisas inúteis), isto é, conhecimento crítico, ou do *necessário*: portanto, uma *concepção geral crítica*” (GRAMSCI, 1984, p. 187, grifo do autor).

direcionar os rumos da produção material de bens, com valor de troca, para atender às metas de crescimento ilimitado do lucro, gerado por intermédio de um mercado competitivo e, portanto, interessado no giro rápido do capital e na redução de custos. Voltando-se o interesse capitalista para o aumento da produtividade e a consequente ampliação do mercado, não há razão para esse sistema produtivo desenvolver ações que possam representar soluções efetivas para as externalidades ambientais, decorrentes da produção material, especialmente quando as ações em defesa do meio ambiente puderem representar restrições à marcha de um desenvolvimento econômico incompatível com a exigência de sustentabilidade ambiental.

Essa percepção do real impõe, em face do objetivo jurídico de tutela ao meio ambiente, a compreensão do significado de degradação da qualidade ambiental, tomando como referência a definição legal, encontrada no artigo 3º, inciso II, da Lei nº 6.938/81 (BRASIL, 2007e). De acordo com esse preceito legal, a degradação ambiental foi definida como sendo a alteração adversa das características do meio ambiente. Um olhar isolado sobre o conteúdo do inciso II, do referido artigo, pode conduzir a uma interpretação inadequada e, por conseguinte, a um conceito de cunho reducionista, quanto ao que seja a degradação da qualidade ambiental, aparentemente relacionada às alterações capazes de quebrar a harmonia do meio ambiente natural, comprometendo o seu equilíbrio ecossistêmico, portanto, desfavoráveis à biota, o que remete à imediata representação mental da fauna e da flora de uma região. Porém, uma análise desse inciso conjugada o teor do inciso III, do mesmo artigo, revela a intenção de um elastério interpretativo, ao definir poluição como a degradação da qualidade ambiental resultante de atividades que, direta ou indiretamente: venham prejudicar a saúde, a segurança e o bem-estar da população; criem condições adversas às atividades sociais e econômicas; afetem a biota e as condições estéticas ou sanitárias do meio ambiente; e lancem matérias ou energia em desacordo com os padrões ambientais estabelecidos. Se o conceito de poluição compreende todas essas possibilidades de formas de degradação da qualidade ambiental, a exegese a ela associada não pode restringir-se às alterações ecossistêmicas, pois, legalmente, inclui até mesmo as condições adversas às atividades sociais e econômicas, a exemplo da intolerância do ouvido humano a certo nível de pressão sonora no meio ambiente de trabalho ou da simples poluição visual provocada por letreiros e *outdoors*, condições que, por força da normatização legal, passam a representar, em princípio, limitações ao atuar do capitalismo sobre o meio ambiente.

Não obstante a evolução, em nível cada vez mais globalizado, de uma luta social pela construção de regramentos jurídicos destinados à proteção ambiental, o foco do capital sobre a natureza vem acontecendo em outra esfera de preocupação, ou seja, a de inseri-

la no circuito produtivo como fator de produção. Isso implica atribuir valor a cada recurso natural por meio de medidas monetárias fixadas com esteio em teorias clássicas do desenvolvimento econômico, anunciadas após o ano de 1970. Essa quantificação monetária dos recursos naturais está associada à necessidade de resposta do capital à progressiva tomada de consciência crítica e coletiva da sociedade, quanto à existência de um limite para a exploração da natureza. Na década de 1970, determinados segmentos da sociedade começam a manifestar uma preocupação com os resultados dessa exploração indiscriminada dos recursos naturais, em face da percepção de que a degradação da qualidade ambiental representa uma ameaça às diversas formas de vida. Diante dos impactos ambientais gerados por um processo de industrialização descompromissado, por força da própria lógica que dinamiza a produção, com as condições essenciais ao asseguramento de estabilidade à biosfera, a sociedade, consciente do caráter irreversível das mazelas causadas pela degradação ambiental, passa, por intermédio de movimentos ambientalistas, associações e organizações civis, a forçar governantes à definição de medidas voltadas à preservação, conservação e manutenção do meio ambiente. A exigência de respeito ao equilíbrio ecológico dos diversos ecossistemas torna-se um problema para o capital, visto que o direito de usufruir de um meio ambiente hígido se confronta com a pretensão de lucratividade ilimitada.

Para atender à ânsia do lucro, a lógica capitalista, além de negar as consequências irreversíveis da exploração dos recursos naturais sem a devida observância dos limites impostos pelas leis da natureza, também tem desprezado, em face da evolução tecnológica, a necessidade de inclusão do trabalhador no processo produtivo, implicando essa exclusão em outra forma de degradação, que é das condições sociais de existência. Para auferir mais e mais lucro, o sistema busca o crescimento infinito da produção de bens materiais, o que exige a conquista de mercados e a exacerbação do consumo. Essa última exigência constitui uma condição necessária para evitar as crises cíclicas de superprodução, resultantes das contradições inerentes a essa mesma lógica produtiva.

As incessantes atividades econômicas de explorações de recursos naturais visando atender a interesses contrários à complexidade de cada ecossistema e ao movimento próprio da natureza consubstanciam-se no esgotamento das fontes de tais recursos e em um quadro de degradação da qualidade ambiental que, além de causar prejuízos à saúde, à segurança e ao bem-estar da população, criam condições adversas à biota. Apesar dos concretos malefícios de tais atividades econômicas, as classes dominantes manipulam ideologicamente a população com o escopo de evitar que desenvolva consciência crítica quanto às reais causas dos impactos ambientais. A mídia possui um papel importante nesse

processo de ideologização, veiculando matérias em que associa aos impactos ambientais as ações individuais dos seres humanos.

O que se tem observado na intensificação do atuar midiático cotidiano⁵⁶ sobre a temática ambiental, na maior parte das vezes parcial aos interesses de grupos econômicos, é a repetição de um discurso que reflete uma aclarada preocupação com o esgotamento dos recursos naturais e, mais recentemente, com o aquecimento global e seus efeitos, sobretudo, para a humanidade. A tônica desses discursos, entretanto, tem sido direcionada, dentre outros aspectos, para ações individuais na defesa da não exaustão dos recursos naturais, remetendo, para cada indivíduo, a responsabilidade pelos problemas ambientais. Embora venha revelando os perigos da exaustão dos recursos não-renováveis, que necessitarão de milhares ou milhões de anos para serem recuperados, a mídia tem deixado de lado o mister de apontar os reais motivos associados à crise ambiental, legitimando, por meio de técnicas de propaganda e marketing, consoante Cabral Neto e Macedo Filho (2008), os interesses do poder econômico supranacional, de incentivo ao consumismo exacerbado de bens materiais, por se encontrar comprometida com a ética inerente à formação capitalista. Loureiro (2006b) critica a isenção da mídia em relação às reais causas da degradação ambiental por não proporcionar o devido espaço à problemática, situando-a, isoladamente, em uma narrativa que tende a se expressar como dramática, romântica e apolítica, além de incorrer no erro de trazer para o indivíduo e para o plano comportamental a responsabilidade pela crise ecológica e apresentar os desastres ambientais sem o estabelecimento de nexos entre o fato e a dinâmica social. Essa omissão ocorre em razão do controle sobre tais meios encontrar-se em poder das classes dominantes e de interesses externos aos nacionais, cuja intenção é impedir que os indivíduos percebam os reais motivos do esgotamento dos recursos naturais e do comprometimento da biota. O interesse reside na perpetuação da ideologia dominante, segundo a qual, por força de uma concepção antropocêntrica de mundo, a população responde por um atuar contrário aos padrões essenciais ao equilíbrio ambiental.

Com isso, o capitalismo se isenta de qualquer responsabilidade, livrando-se da cobrança de uma postura ético-política adequada aos interesses de conservação ambiental e qualidade de vida, continuando a explorar, indiscriminadamente e em ritmo acelerado, os

⁵⁶ Nos últimos anos os meios de comunicação de massa, especialmente os audiovisuais, uma vez que, como acentua Capra (2005), converteram-se nos principais canais de comunicação social e cultural das sociedades urbanas, vêm tornando rotineira a divulgação de informações sobre questões ambientais, inerentemente ligadas às ações depredadoras da natureza. Com isso, vem revelando-se notório o clamor público em defesa da preservação do meio ambiente e pela utilização de forma mais adequada e racional dos recursos naturais disponíveis, ainda que sem uma compreensão dos fatores realmente responsáveis pela crise ambiental, em regra associada a uma conduta inconsequente da humanidade e não ao modo de produção social de bens materiais.

recursos naturais até os níveis de exaustão, a exemplo do petróleo⁵⁷, que, por ser a principal fonte de energia primária do mundo moderno, em que pese a já iniciada corrida por fontes energéticas alternativas, é ainda o principal combustível que move a produção capitalista. O declínio de sua exploração, já há muito previsto por cientistas e efetivamente verificado em diversos países como os Estados Unidos da América do Norte⁵⁸, a Indonésia e o Irã, cujas produções já atingiram o pico máximo há alguns anos, apresenta reflexos de ordem econômica, social e política, sendo, a exemplo de outros recursos não-renováveis, motivo de tensões, especialmente no plano político-militar internacional. Essa dimensão político-militar mostra o quanto inexpressivo torna-se o atuar individual para conter a marcha de exploração econômica desse recurso até seu nível de exaustão, estando uma suposta vontade coletiva dos indivíduos de racionar o uso de combustíveis fósseis comprometida pela ausência de políticas públicas destinadas à implementação de sistemas de transportes coletivos eficientes. Essa eficiência pressupõe, além de quantidade, uma garantia de qualidade dos transportes coletivos, necessários aos deslocamentos diários de milhões de indivíduos para o simples cumprimento de suas obrigações rotineiras, decisão política que também contribuiria para minimizar os graves efeitos da poluição atmosférica e sonora, dentre outros⁵⁹.

A água, recurso natural de essencial importância para a existência e bem-estar da humanidade, bem como para a manutenção de todos os ecossistemas do planeta, é outro recurso com previsão de esgotamento e na mira de apropriação por grupos econômicos. Os cientistas, durante muitos anos, consideraram-na como um recurso natural infinito, não havendo, por isso mesmo, qualquer preocupação dos povos ao longo dos séculos com seu racionamento. Porém, em face da demanda crescente e de uma má utilização desse recurso,

⁵⁷ A exploração desse mineral atende aos interesses de poderosos grupos econômicos, dada a sua relevância econômica para as sociedades industrializadas, por haver se tornado fonte primária de energia. As jazidas de petróleo mais novas talvez tenham em torno de dois milhões de anos, enquanto as mais antigas estão em reservatórios com cerca de 500 milhões de anos.

⁵⁸ “A natureza finita do petróleo, intrínseca ao seu caráter não-renovável, leva necessariamente à exaustão prematura de suas reservas devido à crescente e incontrolável demanda. As reservas no território dos EUA, que originalmente se aproximavam dos 200 bilhões de barris, estão hoje reduzidos a 20 bilhões de barris. Jamais consideraram que, sendo finitas, um dia teriam fim. Sem dúvida, a grande potência caminhava para projeto de esplendor econômico transitório que, ao não ser corrigido em tempo torna-se suicida” (VIDAL, 2000, p. 60-61). A simples perspectiva de esgotamento desse recurso é responsável pelo desencadeamento de crises econômicas intensas e de guerras, como as que vêm sucedendo-se, desde a década de oitenta, no Golfo Pérsico, região rica em jazidas e cobiçada por diversas nações capitalistas, a exemplo dos Estados Unidos da América do Norte, interesse não divulgado pela mídia. Informam Leroy e Pacheco (2006), sobre o interesse dos EUA pelas reservas de petróleo do Iraque, “que a formação de valores e de uma visão do mundo, que supõem o acesso livre à informação, são cada vez mais dificultados dentro dos próprios EUA e para os próprios norte-americanos: dez empresas de comunicação dominam a informação no país. A desinformação que elas puseram em prática em relação ao Iraque explicam boa parte a adesão dos norte-americanos ao presidente George W. Bush”.

⁵⁹ Revela-se, por conseguinte, frágil o receituário de ações individuais que a mídia vem disseminando com a pretensão de, enquanto agente “educativo”, colaborar para a reversão da crise ambiental.

mormente pelos grandes produtores rurais, especialistas e autoridades vêm revelando uma intensa preocupação com a sua escassez, dada a constatação do decréscimo da disponibilidade da água potável em todo o planeta. Passou-se, com essa tomada de consciência crítica e coletiva, a se fazer a defesa do seu uso de forma racional e adequada por todos os segmentos da sociedade, pois, assim como o petróleo,

inúmeros conflitos sociais, crises humanitárias e outras convulsões estão relacionadas a problemas envolvendo distribuição e o acesso à água. Uma instabilidade que tende a sustentar a maior parte dos processos responsáveis por conflitos entre os seres humanos, refletindo direta e indiretamente sobre áreas de saúde, seguridade social, economia, relações sociais e relações internacionais (KILCA; BERNARDES, 2007, p. 206).

A escassez de água potável tem consequências diretas sobre a qualidade de vida dos seres humanos, sendo fonte de conflitos e crises humanitárias com potencial não, apenas, para abalar as relações internacionais, mas para desencadear verdadeiras lutas armadas entre nações, gerando essa violência mais degradação ambiental ao redor do planeta.

A ausência de políticas públicas, nessa área, capaz de assegurar o acesso desse recurso às populações mais carentes, tem impedido que o abastecimento de água tratada chegue a diversas comunidades brasileiras, respondendo a negligência do Poder Público, inclusive no que diz respeito ao direito ao saneamento básico, pela aquisição de enfermidades, muitas vezes acompanhadas de altos índices de mortalidades, em regra, associados à população infantil dos grupos sociais menos favorecidos economicamente. Essa situação se agrava ainda mais diante do escopo de apropriação privada desse recurso, que precisa ser percebido como um bem público. Essa percepção exige o desenvolvimento de uma consciência crítica e coletiva de que o acesso universal a recurso dessa relevância é um direito fundamental de todos, por ser essencial à manutenção da vida, portanto, inalienável, o que reclama um controle, mediante um efetivo programa de gestão, do uso das águas superficiais pela produção capitalista agrícola.

As preocupações atuais também se voltam para os chamados recursos naturais renováveis, cuja má utilização, ao contrário do que outrora se acreditava, pode levar a uma efetiva escassez e a impactos ambientais profundos, exigindo o evoluir de práticas que conjuguem a necessidade de desenvolvimento econômico com a exigência da sustentabilidade ambiental. Entretanto, além dessas inquietações com o uso inadequado dos recursos naturais, outras também se fazem sentir com intensidade no atual contexto histórico. A poluição do

meio ambiente⁶⁰, degradação da qualidade ambiental com profundas consequências para a manutenção da biota e ao desenvolvimento das atividades sociais e econômicas, dentre outros males, é foco de inquietação social, em face dos danos – observados desde que se inicia o processo de industrialização na Inglaterra – à saúde, à segurança e ao bem-estar populacional.

É fato que toda atividade humana produz resíduos, que, por alterarem as propriedades físicas, químicas e biológicas do meio ambiente, com a contaminação do ar, do solo e da água, resultam em problemas socioambientais graves. Na medida em que os resíduos não são utilizados, tornam-se poluentes e, como tais, passam a afetar os fatores bióticos e abióticos do meio ambiente, trazendo variados e significativos prejuízos à saúde humana, assim como danos irreparáveis para a flora, para a fauna e demais seres vivos constituintes dos ecossistemas, ou seja, para a biodiversidade como um todo. Pela marcha acelerada desse processo de produção de resíduos, o modo predominante de produção social de bens materiais tem sido o grande vilão, produzindo situações críticas para a humanidade, em termos de poluição do ar, da água e do solo, tendentes a acentuar-se cada vez mais, visto que “no plano econômico, o capital transforma as poluições industriais, bem como a rarefação e/ou a degradação de recursos, como a água e até o ar, em ‘mercados’, isto é, em novos campos de acumulação” (CHESNAIS; SERFATI, 2003, p.42, grifo do autor).

A poluição do ar é um problema de extrema gravidade por ser, dentre outros fatores prejudiciais à vida, responsável pelo desenvolvimento de doenças respiratórias que levam pessoas a óbito, sobretudo, recém-nascidos, a população infantil e os idosos, tornando-se um caso de saúde pública em São Paulo, a maior cidade latino-americana, e em diversas capitais mundiais, como New York e Londres, como múltiplos estudos vêm apontando. Quanto a isso, Ribeiro, W. (2001) recorda que, desde 1930, época em que a Bélgica viveu um drama de internações hospitalares decorrentes da espessa nuvem de poluentes que cobriu o Rio Meuse, passou-se a associar a emissão de resíduos industriais a problemas de saúde pública. Somente com as mais de quatro mil mortes registradas em 1952 na cidade de Londres, decorrentes da poluição atmosférica, consolidou-se por definitivo essa compreensão.

Na cidade de São Paulo, a poluição do ar continua representando um dos maiores problemas para a população⁶¹, com significativa redução na qualidade de vida das

⁶⁰ O inciso V, do artigo 3º, da Lei nº 6.938/81 (BRASIL, 2007e), com redação modificada pela Lei nº 7.804/89, classifica como recursos ambientais: a atmosfera, as águas interiores, superficiais e subterrâneas, os estuários, o mar territorial, o solo, o subsolo, os elementos da biosfera, a fauna e a flora.

⁶¹ Segundo a Companhia de Tecnologia de Saneamento Ambiental – CETESBA (2007), na Região Metropolitana de São Paulo – RMSp, o crescimento desordenado verificado na Capital e nos municípios vizinhos, especialmente da região do ABC, conduziu à instalação de indústrias de grande porte, sem observância à necessidade de controle da emissão de poluentes atmosféricos, o que explica a grande quantidade de chaminés

peessoas, inclusive para as que habitam a Região Metropolitana da Grande São Paulo, vítimas frequentes do fenômeno conhecido por inversão térmica, desenvolvido em função da queda de temperatura e do conseqüente e excessivo acúmulo de poluentes sobre as cidades. Nessas ocasiões, a imprensa tem sempre noticiado uma alta procura de pessoas, principalmente crianças e idosos, que são os mais afetados, por atendimentos em emergências de hospitais e de clínicas, devido a problemas respiratórios.

Poluição, todavia, não é degradação da qualidade ambiental inerente, apenas, à megalópoles, haja vista que o desinteresse de agentes políticos pelo saneamento básico, a inexistência de políticas públicas para a saúde da população, além de outras questões de igual magnitude, têm representado um decréscimo na qualidade de vida, até mesmo, de populações de cidades pequenas, a exemplo de Natal, capital do Rio Grande do Norte, e das cidades que compõem a Região Metropolitana da Grande Natal⁶². Nessa macrorregião, as escolhas políticas dos governantes vêm expressando desprezo para com qualidade ambiental, conforme estudos (NUNES, 2000; ARAÚJO *et al.*, 2006; BORGES, 2006).

Segundo Nunes (2000), o crescimento urbano e suburbano da Grande Natal, sempre de forma contínua, acelerada e não planejada tem acarretado expressivo aumento dos problemas ambientais. O desprezo em relação a esses problemas ambientais está conjugado com os interesses das administrações públicas, principalmente na capital, em captar empreendimentos sem, contudo, impor limites à ganância dos empreendedores, de modo que, nessa macrorregião, continuam insolúveis problemas ambientais como a destinação adequada do lixo urbano, a viabilização de saneamento básico, o tratamento de esgotos, a preservação de mananciais e aquíferos, a correção do processo de sepultamento de pessoas, dentre outros problemas que afetam a saúde e o bem-estar dessas populações.

Em relação à potabilidade da água, as populações dessas cidades têm sido vítimas da vontade política das administrações públicas em não priorizar o saneamento básico e a construção de estações de tratamento de esgotos. Isso tem conduzido a um aumento contínuo da contaminação dos aquíferos Dunas e Barreiras, principalmente por nitrato e nitrito (radicais encontradas em níveis impróprios para o consumo humano na água fornecida,

emitindo enormes volumes de fumaça, revelando os registros em jornais da década de 60 e especialmente de 70, episódios agudos de poluição do ar que levaram a população ao pânico devido aos fortes odores, decorrentes do excesso de poluentes lançados pelas indústrias na atmosfera, causando mal-estar e lotando os serviços médicos de emergência.

⁶² A Região Metropolitana da Grande Natal está constituída pelas cidades de Natal, Parnamirim, Macaíba, São Gonçalo do Amarante, Extremoz, Ceará Mirim, Monte Alegre, São José de Mipibu e Nísia Floresta. Durante o Censo de 2000 as cidades de Monte Alegre, São José de Mipibu e Nísia Floresta não integravam a Região Metropolitana da Grande Natal, na época constituída apenas por Parnamirim, Macaíba, São Gonçalo do Amarante, Extremoz, Ceará Mirim.

como potável), comprometendo a segurança das populações que integram a Grande Natal. O nitrato e o nitrito estão presentes no solo devido ao grande acúmulo de fezes em fossas e sumidouros, uma vez que o saneamento básico está destinado, apenas, a uma pequena parcela de bairros nobres da capital, algo em torno de 26%, como aponta Nunes (2000), e as fezes através dele captadas são lançadas, *in natura*, diretamente no Rio Potengi. O município de Ceará-Mirim conta com 16% de saneamento básico e as outras cidades não possuem saneamento, comprometendo a qualidade ambiental e, por conseguinte, a qualidade de vida dessas populações, visto que, esses poluentes estão associados a dois efeitos adversos à saúde, quais sejam, a indução à metahemoglobinemia e a formação potencial de nitrosaminas e nitrosamidas, que são compostos carcinogênicos. Em crianças de até um ano de idade, o acúmulo de nitrito e nitrato no organismo causa danos neurológicos permanentes, dificuldade de respiração e, em casos mais sérios, pode levar à morte por asfixia. Em adultos, é responsável pelo desenvolvimento de câncer de intestino⁶³.

A contaminação dos aquíferos Barreiras e Dunas está, também, associada à poluição do solo, em face do lixão, exposto ao tempo, como adverte Nunes (2000). Esse lixão produz o chorume, que é um líquido com cheiro podre, insuportável, e com alto teor de bactérias, resultante da umidade natural do lixo, que, ao se infiltrar no solo, acaba por também promover a contaminação dos lençóis freáticos, comprometendo ainda mais o abastecimento de água da região, já afetado pelo desmatamento da mata ciliar. A falta de saneamento básico ainda implica o lançamento de esgotos nos afluentes dos rios e nas lagoas tornando suas águas não potáveis devido aos altos índices de poluentes e de bactérias, como coliformes fecais, podendo levar a população que a consome a desenvolver doenças infecto-contagiosas, como: tuberculose, febre tifoide, febre para-tifoide, cólera, gastroenterite, hepatite, amebíase, verminose e outras.

Em relação às outras unidades federativas, a degradação da qualidade ambiental é uma realidade que se faz presente da mesma forma, não sendo diferente da

⁶³ Os problemas apontados se intensificaram principalmente em Natal, nessa primeira década do século XXI, em face da especulação imobiliária originada pela viabilidade de expressiva acumulação de lucros devido à conquista, pelos empresários do ramo da construção civil, de um mercado potencial europeu, interessado em investir em imóveis de alto padrão e em resorts. Como consequência, a cidade foi transformada em curto espaço de tempo em um grande canteiro de obras, sendo soerguidos condomínios de luxo com torres com mais de trinta andares, sem qualquer controle ambiental, sobre dunas e sem que fossem realizadas obras de infraestrutura para suportar essa nova realidade, construída em desarmonia com o patrimônio paisagístico e com as condições climáticas e sanitárias da cidade, dentre outros aspectos. Apesar das sérias degradações socioambientais que esse crescimento desordenado tem produzido à cidade do Natal, a mídia parece não ter uma grande preocupação em trazer ao público tal discussão, mostrando, por meio do fetiche da propaganda e do marketing, apenas, as vantagens, como o conforto, a segurança e a aquisição de *status* social, que os interessados em morar nesses espigões podem alcançar ao adquiri-los.

Grande Natal as situações apresentadas em diversas cidades paulistanas ou da Baixada Fluminense, como Duque de Caxias, quanto à inexistência de potabilidade da água, de saneamento básico e da presença de muitos outros problemas ambientais, o que são fatos notórios e veiculados pela imprensa ao sabor dos interesses políticos. Como não há interesse do grande empresariado na capitalização de lucros junto a essas comunidades, também não há políticas públicas voltadas para infraestrutura básica, comprometendo a qualidade ambiental e de vidas dessas populações.

O problema ambiental não está reduzido somente à poluição da água, do ar ou do solo nas cidades. Azevedo (2005, p. 87) chama a atenção para o fato de que a devastação do meio ambiente se dá em diversos patamares, porquanto “[...] atinge o mar, os rios, os lençóis freáticos, a Mata Atlântica, o Pantanal Matogrossense, a região costeira de um modo geral, a Floresta Amazônica, alvo de queimadas irresponsáveis ou criminosas [...]”. A questão está diretamente ligada à afetação de toda biota, na medida em que tais ações representam desequilíbrios ecossistêmicos, por vezes irreversíveis.

Esse quadro reflete um verdadeiro desinteresse político dos governantes brasileiros para com a questão ambiental, relegada a um segundo plano diante dos interesses comerciais de grupos transnacionais sobre os recursos naturais, abundantes em todo o território nacional. Escorreita é a percepção de Acselrad (2001), de que, após trinta anos de política ambiental explícita⁶⁴, a ação governamental tem como característica o total isolamento entre o setor ambiental do governo e os mecanismos de efetiva gestão estatal do meio ambiente, sendo fato evidente que a problemática ambiental, não é ainda uma questão de Estado no Brasil. A problemática ambiental não assumirá tal condição enquanto as ações públicas forem guiadas pela lógica do capitalismo e sem a efetiva participação da sociedade, até porque as medidas estatais são, na sua essência, abalizadoras dos interesses econômicos das classes hegemônicas, não direcionados às exigências e complexidade ambiental.

Os problemas ambientais não são peculiares, apenas, aos países ditos subdesenvolvidos, ou aos emergentes, estando presentes nas nações mais desenvolvidas e industrializadas, inclusive nos países de economia planificada ou socialista, a exemplo, dentre muitos, do acidente nuclear ocorrido em 26 de abril de 1986 na Usina Nuclear de Chernobil localizada na Ucrânia, que, à época, fazia parte da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas. Esse acidente produziu uma nuvem de radioatividade que atingiu a União Soviética, a Europa Oriental, a Escandinávia e o Reino Unido, com consequências

⁶⁴ Esse autor toma como marco o ano de 1973, quando foi criada a Secretaria Especial do Meio Ambiente – SEMA.

extremamente novivas à saúde dessas populações⁶⁵. A gravidade desse desastre ambiental, pode ser compreendida pela citação a seguir:

Logo depois da explosão, cerca de 600 mil pessoas – entre voluntários e funcionários das equipes de segurança e saúde soviéticas – trabalharam na retirada de moradores das áreas contaminadas, na limpeza do meio ambiente e na remoção de destroços do local do acidente. A maioria delas não utilizava equipamento de proteção adequado, como máscaras e roupas apropriadas. Este grupo, que ficou conhecido como os “liquidadores”, é considerado o de maior risco entre os atingidos pela radiação nociva. De acordo com dados oficiais das repúblicas ex-soviéticas, em torno de 90% destas pessoas ficaram inválidas (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENERGIA NUCLEAR, 2007).

Não obstante esse registro, que revela a concreta existência de graves perturbações ambientais também em países de economia planificada, não é possível se retirar do capitalismo a responsabilidade pela crise ambiental apresentada ao mundo. Problemas ambientais devem sempre integrar o universo de preocupações e interesses de todos, a exemplo dos acima abordados em caráter meramente elucidativo, mas as ações próprias de modelos econômicos guiadas pela lógica da produção e consumo almejados pelo capitalismo, portanto, praticadas cotidianamente e sem observância da existência de limites para a exploração dos recursos naturais, é que devem nortear o centro das discussões ambientais. Além do contínuo e progressivo impacto que as ações capitalistas causam ao ambiente e à qualidade de vida das populações, também estão desacompanhadas de qualquer intenção de possibilitar a equidade ambiental, na medida em que as mazelas decorrentes das degradações ao meio ambiente são direcionadas aos segmentos menos privilegiados da sociedade, gerando um quadro contrastante, expresso por binômios como opulência material/miséria absoluta, desperdício material/insegurança alimentar, minoria rica/maioria pobre, dentre outros.

As ações capitalistas, pela própria lógica do sistema, não comportam tratamento igualitário entre as diversas populações ao redor do orbe. Fatores como raça, etnia, territorialidade ou renda condicionam as decisões políticas e econômicas, subsumidas à racionalidade que orienta o mercado. Com as nações mais carentes o capital tem distribuído os impactos provocados pelo aumento expressivo da produtividade, alcançado pelos avanços

⁶⁵ De acordo com a Associação Brasileira de Energia Nuclear (2007), o estudo apresentado, em 2006, pelos pesquisadores britânicos Ian Fairlie e David Sumner, aponta para um intervalo entre 30.000 e 60.000 óbitos, contrariando o Relatório da ONU de 2005, que estimava em 4.000 o número de pessoas mortas, provavelmente, de câncer na Bielo-Rússia, Ucrânia e Rússia.

científicos e tecnológicos. Arend e Froehlich (2007) chamam a atenção para o fato de o capital levar para as localidades, estado ou países mais pobres ou com a população de pele mais escura os lixos tóxicos e depósitos químicos perigosos, fixando nos espaços geográficos dessas nações as indústrias químicas mais perigosas e poluentes. A realidade histórica dos povos ou nações com economias mais frágeis está configurada por exploração maciça de seus recursos naturais, em ritmo frenético e sem observância dos limites dos ecossistemas e da complexidade ambiental, além da forçosa deposição de resíduos sólidos poluentes, apenas, para atender aos interesses econômicos do capital internacional.

A exportação de poluentes sólidos para os países não desenvolvidos não resolve os problemas ambientais dos países industrializados, apenas, adiam o enfrentamento de uma situação que a cada dia mostra-se mais difícil de ser controlada e representa um sério problema para a humanidade como um todo, porque, como assegura Silva J. (2007, p. 29), “a poluição é o modo mais pernicioso de degradação do meio ambiente natural”, afetando diretamente a saúde humana e os ecossistemas, ameaçando o bem-estar das populações e as condições de vida no planeta.

Nesse modo predominante de produção, em especial nas sociedades hodiernas, incrementa-se o consumo desenfreado de mercadorias, criando-se, para esse fim, uma cultura consumista, para a qual a mídia muito contribui ao fazer uso de propagandas ancoradas em sofisticadas técnicas de marketing, visto que, “[...] as pessoas constroem suas imagens simbólicas, seus valores e suas regras de comportamento a partir dos diversos conteúdos oferecidos por esses meios de comunicação” (CAPRA, 2005, p.164). Essa cultura de consumo acaba sendo forjada por um processo produtivo lastreado pela efemeridade dos bens materiais, produzidos para, em curto espaço de tempo, se tornarem obsoletos e descartáveis, sendo, rapidamente, substituídos por outros mais sofisticados e cada vez mais frágeis e menos duráveis. O bom senso conduz à compreensão de que esse descarte rápido das mercadorias deveria implicar manifestações negativas de quem está na ponta do processo produtivo, em face dos efetivos prejuízos financeiros amargados pela compra de algo pouco durável. Isso, certamente, aconteceria se a mídia não fizesse os consumidores aceitarem, por meio de estratégias próprias de comunicação, que tais produtos, diante de novos modelos, mais avançados e com mais recursos disponíveis à facilitação da vida cotidiana, já estão ultrapassados, não representando fortalecimento da imagem pessoal, justificando-se, em prol da manutenção ou elevação do *status* social, a imediata substituição. Como acentua Guareschi (1987), nesse tipo de sociedade cada indivíduo e cada produto fazem parte do mundo e da lógica de objetos de consumo, de modo que não podem a atividade e o produto da

comunicação ser diferentes a ponto de escapar das relações sociais dominantes. No seu dizer, “a própria linguagem que propicia a transmissão do sentido dessa atividade e desse produto ao público é a linguagem do mercador: esta forma de linguagem mercantilista é a forma geral da troca” (GUARESCHI, 1987, p. 17).

A associação do caráter efêmero dos bens materiais com a existência de uma cultura consumista constitui-se em uma receita básica do capitalismo para obstar a ocorrência de superproduções, fator de desencadeamento de crises econômicas, a exemplo da emblemática Grande Depressão Econômica de 1929 e da crise mundial anunciada em 2008, a mais grave após a década de 1930 e que vem atingindo, também, os países capitalistas posicionados no centro do sistema. Essa mesma fórmula, por outro lado, conduz a uma busca incessante de mais e mais recursos naturais, o que representa uma contradição entre desenvolvimento econômico capitalista e urgente necessidade de se assegurar, em benefício da qualidade de vida, a sustentabilidade ambiental. Em outros termos, para o capitalismo, a natureza é simplesmente fator de produção, bastando, apenas, atribuir-lhe valor econômico.

Com essa acepção meramente mercadológica, impacta-se, expressivamente, o meio ambiente em escala global, gerando efeitos que, agora, se mostram presentes em todos os pontos da biosfera, conforme apontados em estudos realizados pela comunidade científica mundial, em especial, por meio do Relatório do Painel Intergovernamental de Mudanças Climáticas (IPCC) da Organização das Nações Unidas (ONU) – *Climate Change 2007: The Physical Science Basis*⁶⁶. Esses efeitos tornaram-se mais perceptíveis, nos últimos tempos, em função das acentuadas mudanças climáticas, que se fizeram acompanhar de um considerável aumento no número de fenômenos naturais catastróficos, como tufões, ciclones, tempestades, secas e desertificações de diversas áreas do planeta, noticiados com frequência pela mídia.

No documento supramencionado, os cientistas de variadas nacionalidades, responsáveis por diversos estudos climáticos, também atribuem às ações humanas a crise ambiental, confirmando as previsões que já haviam sido apresentadas no relatório anterior, em 2000, ou seja, que a liberação de dióxido de carbônico (CO₂) e de outros gases do efeito de

⁶⁶ A primeira parte do Relatório foi apresentada, em Paris, em 2 de fevereiro de 2007 e do estudo participaram os seguintes profissionais: Richard Alley, Terje Berntsen, Nathaniel L. Bindoff, Zhenlin Chen, Amnat Chidthaisong, Pierre Friedlingstein, Jonathan Gregory, Gabriele Hegerl, Martin Heimann, Bruce Hewitson, Brian Hoskins, Fortunat Joos, Jean Jouzel, Vladimir Kattsov, Ulrike Lohmann, Martin Manning, Taroh Matsuno, Mario Molina, Neville Nicholls, Jonathan Overpeck, Dahe Qin, Graciela Raga, Venkatachalam Ramaswamy, Jiawen Ren, Matilde Rusticucci, Susan Solomon, Richard Somerville, Thomas F. Stocker, Peter Stott, Ronald J. Stouffer, Penny Whetton, Richard A. Wood, David Wratt. Contribuições: Julie Arblaster, Guy Brasseur, Jens Hesselbjerg Christensen, Kenneth Denman, David W. Fahey, Piers Forster, Eystein Jansen, Philip D. Jones, Reto Knutti, Hervé Le Treut, Peter Lemke, Gerald Meehl, Philip Mote, David Randall, Daithí A. Stone, Kevin E. Trenberth, Jürgen Willebrand, Francis Zwiers.

estufa na atmosfera, como o óxido de nitrogênio (NO₂), os clorofluorcarbonos (CFCs) e o gás metano (CH₄), poderá, até o fim deste século, proporcionar uma elevação de temperatura em níveis jamais vistos⁶⁷.

A segunda parte do relatório do IPCC⁶⁸ (Organização das Nações Unidas, 2007) informa que, se a temperatura da Terra aumentar mais de 1,5 graus, cerca de 30% (trinta por cento) das espécies animais e de plantas, hoje conhecidas, poderão desaparecer do planeta, representando, esse percentual, a morte de 80% (oitenta por cento) dos recifes de corais, em especial, a Grande Barreira de Corais, o maior do mundo com cerca de 2.300 quilômetros de extensão, caracterizado por um rico e complexo ecossistema. Quanto a tais ameaças, há razão na cognição de que

nem por isso, os governos dos países capitalistas desenvolvidos e as instituições internacionais deixaram de engajar-se na via de um agravamento da situação pela ampliação de ‘direitos de poluir’ que sintetizam o caráter intangível da propriedade privada bem como o direito do capital à pilhagem da natureza (CHESNAIS; SERFATI, 2003, p. 41, grifo do autor).

O desinteresse do capital por mecanismos concretos para o enfrentamento da crise ambiental destoa, apenas, da dinâmica da natureza e não da necessidade de exploração de seus recursos para atender à produção material e a um desenvolvimento econômico respondente por um estilo de vida ambientalmente insustentável e favorável, no plano da imediatidade, a uma minoria privilegiada. Essa é concepção do real que deve nortear a discussão da problemática socioambiental e as lutas políticas pela conservação do meio ambiente e preservação da biodiversidade, se o interesse da sociedade for assegurar, efetivamente, a qualidade ambiental e, por conseguinte, condições dignas de vida no planeta. Essa realidade, configurada por interesses antagônicos, direciona a sociedade a um repensar sobre o que está em jogo e como se deve movimentar as peças desse jogo para a contenção, por meio de uma práxis revolucionária, da ferocidade da lógica reprodutiva do capital.

⁶⁷ A previsão é a de que ela poderá ultrapassar 4,0C, provocando, além da intensificação de fenômenos naturais, acima mencionados, a elevação do nível dos oceanos, entre 18 e 59 centímetros mais altos do que no final do século XX, como resultado do já iniciado derretimento das geleiras. Sobre esse fenômeno, Capra (2005) alerta para a situação encontrada por cientistas, em 2000, ao chegarem ao Pólo Norte a bordo do quebra gelo-russo Yamal, caracterizada pela formação de um trecho de mar aberto, com cerca de um quilômetro e meio de largura, em lugar da grossa camada de gelo que há inumeráveis séculos vem cobrindo o Oceano Ártico.

⁶⁸ Apresentado em Bruxelas, na Bélgica, em 06 de abril de 2007.

2.3 Sustentabilidade ambiental: a ideologia capitalista do desenvolvimento sustentável

Os registros históricos demonstram que, a partir da década de 1970, opera-se uma tomada de consciência crítica em diversos grupos da sociedade, sobretudo, quanto à possível irreversibilidade dos efeitos associadas a alguns problemas ambientais, a exemplo da ameaçadora expansão do buraco na camada de ozônio (O₃)⁶⁹, causada pela poluição atmosférica, com consequências danosas ao meio ambiente, devido ao aumento de radiações infravermelho e ultravioleta sobre todas as regiões do planeta, prejudiciais à saúde e ao bem-estar humano.

Em função de problemas dessa ordem, os movimentos sociais e ambientalistas trouxeram a lume a exigência de desenvolvimento com sustentabilidade ambiental e passaram a cobrar dos poderes públicos políticas públicas direcionadas para o asseguramento, às populações, de um meio ambiente ecologicamente equilibrado. Com a tomada de consciência, quanto à urgente necessidade de a população vir a dispor de um meio ambiente hígido, a temática ambiental passou, no dizer de Loureiro (2006d), a constituir-se como uma das mais importantes dimensões de atenção e análise da sociedade contemporânea, fato observado pelo aumento quantitativo e qualitativo de debates, produção teórica e manifestações sociais abordando o tema. Dessa produção teórica, não se furtou a economia clássica, sempre a serviço do capitalismo, trazendo inovações conceituais com o escopo de inserir a natureza na lógica de reprodução do capital, porém, sem pretensões de provocar qualquer desaceleração da produtividade e do consumo de bens materiais.

Os fatos revelam que o desconforto social decorrente da crise ambiental impõe, para a economia capitalista, uma nova variável a ser inserida nas análises econômicas, ou seja, o meio ambiente, cuja manutenção, preservação e recuperação as teorias econômicas logo foi associada a necessidade de atribuir valores monetários aos recursos naturais, enquanto componentes ambientais capazes de sofrer exaustão. Até por volta de 1970, conforme

⁶⁹ O buraco da camada de ozônio é resultante da emissão descontrolada de gases sintetizados em laboratórios, como o clorofluorcarbono (CFC), utilizado, por décadas, sobretudo em milhões de aparelhos de refrigeração. Dentre as consequências danosas dessa expansão está, em virtude da maior incidência da radiação solar sobre a superfície do planeta (raios ultravioleta e infravermelho), o aumento dos casos de câncer, de catarata e a elevação de calor na atmosfera, problema ampliado pelo aumento da concentração do dióxido de carbono (CO₂) liberado pelos escapamentos de milhões de veículos automotores e de chaminés de fábricas. Esse problema está sendo atualmente muito debatido, dada a constatação de que um aumento permanente de alguns graus centígrados na temperatura do planeta traz resultados danosos, como a elevação do nível dos mares e a alteração dos regimes de chuvas. Em 1985 realizou-se a Convenção de Viena para a Proteção da Camada de Ozônio e em 1987 foi firmado o Protocolo de Montreal visando à redução do uso de substâncias que esgotam a camada de ozônio.

Montibeller Filho (2004), as teorias econômicas concebidas para interpretar o capitalismo não levaram em consideração componentes ambientais como a degradação do meio pela poluição, a destruição de ecossistemas ou a exaustão dos recursos naturais não renováveis, até porque, na década de 1960, a degradação não havia atingido um ponto crítico ou possuía caráter localizado e reversível. Dessa forma, também não havia pressão social significativa sobre o dever do Estado na regulação do uso dos recursos naturais, o que facilitou a exploração econômica indiscriminada desses recursos como se fossem inesgotáveis e sem qualquer valor.

Quanto ao papel estatal na regulação do uso dos recursos naturais, como aduz Soto (2002), era inexpressivo, uma vez que os princípios da economia clássica não tinham, como pressuposto, a limitação da disponibilidade dos recursos naturais, motivo por que se valorava, monetariamente, apenas, os bens considerados escassos, apresentando-se o mercado como único mecanismo regulador do manejo de tais recursos. Era insignificante a intervenção do Estado no tocante à proteção ambiental, o que dava azo a uma exploração econômica indiscriminada dos recursos naturais. Na perspectiva de valoração monetária desses recursos, a natureza passa a ser considerada pelos teóricos da economia clássica como um bem de capital, integrando, portanto, a lógica produtiva da acumulação capitalista, sendo reduzida a um fator simples de produção. Inserida a natureza na lógica de acumulação de capital, a economia capitalista não mais podia negligenciar a existência de fatores como degradação do meio, poluição, desequilíbrios ecossistêmicos, dentre outros.

Diante dessa nova variável, a problemática colocada pelos movimentos sociais na pauta do ideário capitalista residia em como se promover o desenvolvimento econômico associado com a necessária imposição de limites à exploração da natureza, dadas as consequências irreversíveis de alguns danos ambientais. Efetivamente, o problema estava em como conciliar desenvolvimento econômico, que para o capitalismo representa crescimento de taxas de lucros, com sustentabilidade ambiental, considerando que essa outra determinante passa a exigir desaceleração da produção e do consumo em ritmo desenfreado, em respeito às leis da natureza. Essas são realidades fundamentadas em racionalidades opostas, portanto, inconciliáveis.

A lógica capitalista de crescimento do lucro, diante da competitividade do mercado, somente se compatibiliza com um sistema produtivo capaz de imprimir ritmo acelerado à produção, que, por sua vez, demanda consumo descomedido, de modo a evitar as crises de superprodução. Essa combinação resulta em exploração indiscriminada dos recursos naturais, o que tende a um aceleração da redução dos estoques ou mesmo à exaustão dos recursos não renováveis, a exemplo do petróleo e do carvão mineral, e à destruição de

ecossistemas importantes para o equilíbrio da biodiversidade, agravamento os problemas ambientais. A sustentabilidade ambiental representa uma contradição a essa lógica, incapaz de assegurar as condições mínimas à manutenção das gerações vindouras.

Diante da necessidade de dar respostas imediatas às cobranças dos diversos grupos sociais, exigentes de medidas que deveriam importar em alguns sacrifícios de ordem econômico-corporativa⁷⁰ para classe hegemônica, o capitalismo, apoiado em suas teorias econômicas, precisou encontrar, ao menos no plano do discurso hegemônico ideologizado, uma maneira de minorar as tensões e os conflitos de interesses, associados à necessidade de enfrentamento da problemática socioambiental. A ideia de uma mensuração dos estoques de recursos naturais pareceu uma solução para se restaurar o equilíbrio abalado pelas intensas reivindicações sociais. Entretanto, ao invés de solução, ela significou o agravamento dos conflitos socioambientais, diante da imprecisão de tal mensuração e de haver desencadeado, nos detentores dos meios de produção, a intenção de privatizar os bens ambientais, até mesmo aqueles fora do mercado, em face do caráter coletivo. Essa proposta dos teóricos da economia capitalista não se harmoniza com a questão essencial, exigente de uma efetiva regulação estatal sobre o mercado e bens ambientais, de forma a impedir a exploração indiscriminada dos recursos naturais e assegurar desenvolvimento com sustentabilidade. Na prática, não objetiva alterar, ainda que minimamente, a hegemonia econômica, representando, apenas, a simples adoção do discurso do desenvolvimento sustentável, por ser, como assevera Montibeller Filho (2004), o paradigma defendido pelos movimentos ambientalistas.

Sobre a adoção pelo grupo hegemônico do discurso do desenvolvimento sustentável, Vargas (2002) aduz ser uma quimera, uma vez que se erige, precisamente, como tentativa de uma proposta de mudança para se garantir que nada mude, especialmente por estar ancorada no triunfo da lógica do mercado sobre o Estado. Não obstante essa realidade, os economistas do capitalismo, distintamente de outros teóricos⁷¹, passaram a apregoar a

⁷⁰ Segundo Gramsci (1984, p. 33), “o fato da hegemonia pressupõe indubitavelmente que se deve levar em conta os interesses e as tendências dos grupos sobre os quais a hegemonia será exercida; que se forme certo equilíbrio de compromisso, isto é, que o grupo dirigente faça sacrifícios de ordem econômico-corporativa. Mas também é indubitável que os sacrifícios e compromisso, não se relacionam com o essencial, pois se a hegemonia é ético-política também é econômica.”

⁷¹ Montibeller Filho (2004), faz um estudo comparativo dos enfoques econômicos ambientais, tendo em vista formular uma dedução sobre a perspectiva da alcançabilidade, ou não, de um padrão de sustentabilidade na realidade capitalista, atendo-se ao conteúdo geral das economias ambiental neoclássica, ecológica e neomarxista ou ecomarxista e a uma análise dos indicadores de sustentabilidade, além de uma apreciação acerca das posições de autores representativos de cada corrente teórica. Conclui que a abordagem neoclássica da questão ambiental não produz pensamento novo sobre a problemática, apenas, incorpora o tema nos seus tradicionais esquemas analíticos, não dando conta do desenvolvimento sustentável; quanto à economia ecológica, infere que, por essa via, também não é possível atingir-se o desenvolvimento sustentável no capitalismo; e em relação à corrente

possibilidade de promoção do desenvolvimento econômico com sustentabilidade, estando patente o objetivo político neoliberal associado ao problema de se tentar conservar, conforme lições de Gramsci (1981), a unidade ideológica de todo o bloco social, inclusive já cimentado e unificado justamente por tal ideologia. Esse discurso ideológico reveste-se da possibilidade de outra perspectiva em termos de organização do capitalismo, capaz de gerar

uma nova organização social desenvolvimentista, em bases modernizantes, a partir da análise de suas diferentes dimensões, quais sejam: social, econômica, política, cultural e (aqui a novidade da atual proposta) ambiental. A esta nova perspectiva, a esta nova possibilidade que se abriria às sociedades modernas é que se dá, então, o nome de desenvolvimento sustentável (VARGAS, 2002, p. 212, grifo do autor).

Essa intenção de desenvolvimento sustentável traz de diferente, apenas, a *possibilidade* de mensuração quantitativa dos recursos naturais não renováveis, procurando atribuir-lhes uma valoração monetária, sob o argumento dos economistas do capitalismo de que a sua utilização racional representará um prolongamento da exaustão de seus estoques e, com isso, uma melhora qualitativa para a vida humana. Essa melhora na qualidade de vida é utópica, uma vez que, na realidade concreta, tais mensurações e valorações monetárias não representam nem a redução da produção e tampouco a desaceleração de consumo exacerbado, porque essas medidas implicariam a redução da taxa de lucros e as crises econômicas de superprodução, afetando a acumulação de riquezas, meta que se traduz como o coração do sistema capitalista. Ao contrário, o que se observa é que, em vez de um salto qualitativo, relativamente à qualidade de vida da população, a mensuração e a conseqüente valoração monetária dos recursos naturais disponíveis representam o desencadeamento de uma acirrada disputa entre os grupos hegemônicos pela apropriação privada desses patrimônios naturais. A escassez de recursos naturais, a exemplo da água potável, representa mais riqueza para os seus detentores, já orientados pelas leis de mercado, como a lei da oferta e da procura. O resultado social desse tipo de apropriação é o acesso de poucos aos recursos naturais, dada a falta de recursos financeiros da maioria, diante da dinâmica estrutural de um modo de produção que gera desemprego e miséria, intensificando, cada vez mais, a marginalização socioambiental.

ecomarxista, aponta para a impossibilidade, em face da apropriação autodestrutiva do meio ambiente por parte das atividades produtivas, tendentes ao bloqueio à acumulação do capital com base na exploração da natureza.

A possibilidade de uma mensuração quantitativa e qualitativa dos recursos naturais soerguida pelos teóricos da economia clássica, como tentativa de limitar sua exploração indiscriminada, deveria representar mais e melhores condições de vida populacional, assegurando, inclusive, o direito de manutenção das gerações vindouras, até porque essa intenção que busca o mais e o melhor, consoante Gramsci (1981), está subentendida na ideia de progresso. Explica esse autor que o nascimento e desenvolvimento dessa ideologia democrática, isto é, da ideia de progresso, que serviu, politicamente, para a criação dos estados constitucionais modernos, estão associados com uma consciência difusa de que se atingiu certa relação entre sociedade e natureza, a ponto dessa relação deixar os homens mais seguros quanto ao seu futuro, na proporção em que possam conceber “racionalmente” planos globais para a vida. Percebe-se, portanto, uma tentativa teórica da economia de mercado de retomada da ideologia capitalista, outrora superada, de que é possível ao ser humano dominar racionalmente a natureza, moldando-a, com o uso da ciência e tecnologia, aos seus interesses econômicos. Essa acepção de progresso, isolando o ser humano da natureza, representa uma pseudoconcreticidade e, conforme Almeida (2002), parece emergir como verdade suprema da visão desenvolvimentista de que o desenvolvimento técnico-científico conduz, necessariamente, ao desenvolvimento socioeconômico e esse, por sua vez, ao progresso e crescimento social. Por esse viés, a concepção de modernização da economia implica, além de avanços tecnológicos e científicos, a inserção da natureza como um dos fatores de produção, sem os quais não é possível progredir e crescer. Modernização, nessa perspectiva, pressupõe o melhor da produção (eficiência) e o máximo de lucros, não assegurando a satisfação⁷² das necessidades mínimas de grande parte da população, representando a realidade concreta uma contradição com o discurso hegemônico.

Para esconder a contradição gerada por essa concepção de progresso e crescimento, as classes dominantes se veem forçadas a incorporar ao discurso hegemônico a preocupação com a dimensão ambiental, associando-lhe a necessidade de desenvolvimento econômico sustentável, algo capaz de, por intermédio da defesa do meio ambiente, garantir as necessidades presentes sem comprometer as das gerações futuras. Esse ideário, que expressa uma preocupação ético-política com a manutenção das gerações presentes e futuras, integra o conceito oficial de desenvolvimento sustentável presente no relatório *Our Common Future* (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A

⁷² Não é possível fechar os olhos para o fato de que “a racionalidade do modelo dominante associa o nível de bem-estar à disponibilidade de bens físicos, por isso é que são tomados o produto interno bruto per capita e sua taxa de crescimento como indicadores do esforço das sociedades por satisfazer as necessidades dos seus membros” (SOTO, 2002, p. 107).

CULTURA, 2009) também conhecido como Relatório Brundtland⁷³, aprovado em 1987. A elaboração desse relatório, segundo Loureiro (2006d), sofreu a influência do discurso, aparentemente não ideológico e neutro, expresso nos vinte e seis princípios da Declaração de Estocolmo (resultado da Conferência das Nações Unidas sobre o Ambiente Humano, realizada em 1972), assinada pelos países membros da Organização das Nações Unidas – ONU. Nesse discurso ideológico de progresso, está implícita a meta a ser alcançada, de harmonização entre desenvolvimento econômico e sustentabilidade ecológica, ideário que passa a integrar o discurso oficial de diversos países⁷⁴. Isso porque, sob o primado do paradigma do desenvolvimento sustentável, as classes dominantes, tendo, por escopo, internalizar, nas estruturas cognitivas de pensamento das classes dominadas, a representação mental – a ser universalizada como visão de mundo – de que tal meta de harmonização é plenamente possível no sistema capitalista, utilizam-se do aparato estatal para oficializar esse conceito hegemônico. Como ensina Gramsci (1984), o Estado é não somente aparelho governamental, mas também aparelho privado de hegemonia ou sociedade civil, tendo, portanto papel educativo. Sendo assim, agirá pedagogicamente para integrar nas classes dominadas a ideológica compreensão de que é possível conciliar realidades distintas, motivo por que

no Brasil o documento oficial para a Rio 92 (CIMA, 1991 e 1992), bem como o Conselho Empresarial para o Desenvolvimento Sustentável e seus documentos, evidencia que a lógica é a de integrar critérios ecológicos à prática econômica mercantil e liberal para acelerar o desenvolvimento (LOUREIRO, 2006d, p. 38).

Essa pretensão do empresariado, claramente expressa nos documentos oficiais mencionados por Loureiro (2006d), está apoiada, apenas, em uma perspectiva de progresso,

⁷³ No original: “Sustainable development is development that meets the needs of the present without compromising the ability of future generations to meet their own needs” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 2009). Esse conceito também serviu de esteio para a formulação da Agenda 21, uma vez que foi incorporado definitivamente como princípio durante a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento – a Cúpula da Terra de 1992/ Eco-92, realizada na cidade do Rio de Janeiro.

⁷⁴ Como explica Vargas (2002), com esta Conferência a interligação entre desenvolvimento socioeconômico e as transformações ocorridas em termos de meio ambiente, passa a fazer parte do discurso oficial da maioria dos governos do mundo sustentável. A título de exemplo, no caso do Brasil, dispõe o artigo 4º da Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981 (BRASIL, 2007e), no seu inciso I, sobre a necessidade de compatibilização do desenvolvimento econômico-social com a preservação da qualidade do meio ambiente e do equilíbrio ecológico; O artigo 4º da Lei nº 9.795/99 (BRASIL, 2009c), define como princípio básico da educação ambiental, em seu inciso II, a concepção do meio ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural, o sócio-econômico e o cultural sob o enfoque da sustentabilidade; [...].

qual seja, a econômica, na medida em que subverte a ordem das coisas ao colocar no centro da demanda, conscientemente levantada pela sociedade, não a crise socioambiental e as alternativas para a sua reversão, mas o fator econômico, subordinando os critérios ecológicos às práticas econômicas mercantis e liberais com fins meramente desenvolvimentista. A primazia sobre o fator econômico em detrimento do ético-político importa em uma simples quantificação monetária de recursos ambientais e nenhuma preocupação com a dimensão socioambiental em si mesma, o que desvirtua o conceito de desenvolvimento sustentável. Esse conceito, como aduz Tozoni-Reis (2007), foi apropriado pelos setores econômicos hegemônicos como uma alternativa ao crescimento econômico visando, somente, salvar o capitalismo em crise de expansão. Tal conduta associa-se a uma concepção do real incapaz de compatibilizar desenvolvimento econômico com sustentabilidade ambiental, como revela a crise socioambiental, decorrente não da ideia de progresso, em si mesma, mas, como leciona Gramsci (198, p. 45), “[...] de uma crise dos portadores da ideia de progresso, que se tornaram uma natureza que deve ser dominada”.

A crise dos portadores da ideia de progresso econômico pressupõe uma mudança estrutural e não, simplesmente, uma remodelação do capitalismo com a intenção de dar forma a uma nova organização social desenvolvimentista, estruturada nos princípios da economia neoliberal, totalmente desapegados da responsabilidade de manutenção das condições de vida no planeta. Essa crise requer um salto de qualidade, em termos de desenvolvimento, somente possível com a superação da lógica capitalista por uma racionalidade ambiental que, como explicita Gramsci (1981), conduza a um nível de relacionamento entre sociedade e natureza, a ponto de deixar os homens conscientes quanto ao futuro e à necessidade de conceber planos globais para a vida.

A construção social de um conceito de sustentabilidade embasado em uma racionalidade contraposta à econômica, desacoplado, portanto, de qualquer quantificação numérica do patrimônio natural e não submetido à lógica do mercado, se mostra imperiosa, diante da intenção hegemônica de submeter a natureza, a sociedade e a cultura aos interesses materiais e espirituais das classes dominantes. Essa relação de submissão conduz à formação de um “[...] homem que não (re)conhece mais a sua humanidade e parece ter sucumbido a uma falsa sensação de felicidade baseada em uma mania desenfreada de crescer, de *ter*, esquecendo-se no entanto do *ser*” (MELO, 2006, p. 24, grifo do autor). A necessidade de movimento histórico, de um salto qualitativo da humanidade visando à superação da crise socioambiental capitalista, desaconselha, como parte de uma iniciativa política mais apropriada à construção de um novo bloco histórico, a adoção do conceito oficial e

hegemônico, que, “[...] em uma perspectiva crítica, é ideológico e estimulador da subordinação dos sujeitos sociais à lógica econômica e competitiva, sob o discurso do consenso e da cooperação”⁷⁵ (LOUREIRO, 2006d, p. 44).

Esse conceito precisa estar fundamentado em uma concepção ético-política que, situando a crise socioambiental como o centro do problema a ser equacionado, molde o econômico, de modo a que, em prol da qualidade de vida da humanidade, e não dos interesses materiais e quantitativos das classes dominantes, seja possível a utilização adequada e racional dos recursos naturais disponíveis, a garantia das necessidades de cada geração e o respeito às leis da natureza. Essa concepção mostra-se contraposta à ideologia de progresso e de quantificação de recursos naturais com o intuito de, pela atribuição de valor monetário, permitir uma regulação mercantil, que, segundo Almeida (2002), faz a luta social pelo controle desses recursos passar, em maior medida, pelo mercado e não pela esfera política.

Conservação, preservação e recuperação do meio ambiente é condição para o asseguramento da qualidade ambiental, não tendo correspondência com um desenvolvimento que enxerga a natureza como coisa – um bem de capital a ser explorado até a exaustão de todos os estoques de recursos naturais – e transforma o aspecto objetivo do homem, como acentua Kosik (1976), em uma objetividade alienada, morta, desumana e a subjetividade humana em existência subjetiva, miséria, necessidade, vazio, ou seja, em uma possibilidade meramente abstrata. Não representando, portanto, promoção de justiça e equidade social, uma vez que tal desenvolvimento não é condição para uma distribuição equânime da riqueza entre todos os indivíduos, mostra-se avesso a uma concepção crítica de sustentabilidade ambiental. Segundo Loureiro (2006d, p. 44), essa concepção pressupõe, em sentido oposto ao conceito oficial, “[...] que a cidadania seja a base do desenvolvimento, que o econômico se subordine aos sujeitos sociais distintos, em estratégias localizadas inseridas em um sentido de globalização que concretize a interdependência sem dependência e submissão”.

Desenvolvimento sustentável, nessa acepção, implica transferir a supremacia de um mercado guiado pela ânsia de lucro para o direito fundamental à vida, dependente de proteção efetiva dos bens naturais, sobretudo, daqueles de propriedade coletiva, uma vez que a apropriação privada desses bens e o uso irracional e inadequado dos demais representam

⁷⁵ Como acentua Almeida (2002), longe de intencionar uma simplificação do debate, a discussão do desenvolvimento sustentável encontra-se, hoje, polarizada entre duas concepções, quais sejam: a ideia sendo gestada no âmbito da economia, a partir dela sendo pensado o social e incorporando-se a natureza à cadeia de produção, a qual passa a ser considerada um bem de capital, e a ideia que tentando quebrar com a hegemonia do discurso econômico e a expansão desmesurada da esfera econômica, indo além dessa visão instrumental para introduzir elementos econômicos, sociais e ambientais que desafiam muitas áreas do conhecimento, reinterpretando os processos sociais e econômicos e suas relações com o equilíbrio ecossistêmico.

comprometimento das condições de vida das presentes e futuras gerações. Por esse motivo, os bens naturais de interesse difuso têm que permanecer fora do mercado, enquanto a exploração do restante dos recursos naturais precisa ser devidamente regulamentada e fiscalizada, de modo a, pela promoção de desenvolvimento com sustentabilidade ambiental, expurgar a lógica econômica que transforma o aspecto objetivo do ser humano em objetividade morta e a sua subjetividade em uma possibilidade meramente abstrata.

2.4 A educação frente às inquietações geradas pela crise ambiental

A gravidade dos níveis de degradação da qualidade ambiental tem colocado a tutela do meio ambiente como uma questão urgente e fundamental para assegurar o bem-estar dos povos em todos os espaços geográficos do orbe terrestre. A necessidade dessa tutela tem associada a si a compreensão de que o acúmulo de impactos ambientais, ao transpor a capacidade de recuperação da natureza, justifica um repensar da humanidade sobre as causas e efeitos relacionados com as alterações desfavoráveis às características naturais do meio ambiente. Essa reflexão conduz à busca de medidas efetivas e urgentes, em escala planetária, visando à contenção da contemporânea crise ambiental. Isso exige um complexo de mudanças, relativamente à forma de inserção humana sobre a natureza, que deve ser compreendida em suas múltiplas e complexas relações, devendo a sociedade assumir nova postura ético-política diante da problemática socioambiental.

A exigência de outra postura ético-política concorre para que a educação ganhe destaque, mormente diante da concepção ideologizada de que é fator de transformação social⁷⁶, em face da sua potencialidade para promover mudanças radicais, adaptando condutas a padrões intelectuais, éticos e morais essenciais à sociedade. Esse destaque assume proporções cada vez mais expressivas diante das comunicações que, periodicamente, vêm sendo tornadas públicas pela comunidade científica mundial, de que a humanidade se encontra em um momento crítico, para o qual mudanças radicais de condutas devem ser

⁷⁶ Tenerelli, Silva e Paiva (2008) afirmam que para ocorrer mudanças no modelo econômico, ou para ao menos para se garantir a característica da sustentabilidade ambiental, a educação desempenha um papel fundamental em todas as camadas da população, porque diz respeito a todos e se processa no decorrer de toda a vida. Acreditam, portanto, que a educação tem o poder de romper com a lógica do capital em prol dos interesses da sobrevivência humana, situação que, se fosse possível de ser concretizada, representaria, no dizer de Mészáros (2005), um milagre monumental. Essa visão nega o papel reprodutivo das orientações dominantes, atribuído às instituições formais de educação.

operadas, sob o risco de comprometimento da própria existência humana, levando a sociedade a reivindicar ações estratégicas dos governos em termos de educação.

O real enfrentamento da crise ambiental não está associado a meras mudanças comportamentais dos indivíduos em relação ao meio ambiente, forjadas por um processo educacional centrado em tal problemática. A solução efetiva para crise requer a concreta superação da estrutura de poder material predominante por meio de uma práxis revolucionária, não se constituindo a ultrapassagem da atual formação social em tarefa simples e pacífica, até mesmo porque, consoante Gramsci (1984), seu desaparecimento não se dará enquanto as forças produtivas encontrarem lugar para ulterior movimento progressista.

Também não estão isentas de conflitos as mais simples medidas visando o enfrentamento de problemas ambientais, ainda que localizados, pois como insiste Azevedo (2005), frequentemente os governantes, assim como os economistas, teimam em ignorar que o valor da natureza é inestimável. A esse valor os governantes sobrepõem o lucro, que passa a ser base da vida econômica, social e política da formação capitalista, impondo as classes dominantes uma obstinada resistência a toda e qualquer medida que possa acenar para um decréscimo de lucratividade. Essa resistência inviabiliza qualquer pretensão de reduzir a exploração indiscriminada dos recursos naturais, mormente aquela imposta, pelos países desenvolvidos, às nações do Sul, detentoras de riquezas naturais ainda muito abundantes. Desse modo, as medidas efetivas para o equacionamento de questões relacionadas aos impactos provocados ao meio ambiente são decididas em uma arena política configurada por correlações de forças antagônicas. Associada aos múltiplos conflitos socioambientais encontra-se uma imbricada disputa de interesses, muitos deles contrários ao enfrentamento da crise ambiental⁷⁷, em face da compreensão de que ainda existe espaço para ulterior movimento progressista das forças produtivas da formação social predominante, não obstante as consequências, devastadoras, da crise civilizatória.

A compreensão da realidade concreta tem consequências para o capital, dentre elas os embates políticos, não interessando, para os grupos econômicos hegemônicos, a

⁷⁷ Os Estados Unidos da América do Norte, mesmo diante da necessidade de diminuição dos gases de estufa, cujo aumento tem sido responsável pelo aquecimento da Terra, recusou-se a assinar o Protocolo de Kyoto, apesar de ser um dos maiores poluidores do mundo, juntamente com a China. Esse país, apesar de ser um dos maiores responsáveis pela emissão de dióxido de carbono (CO₂) do planeta, vem alegando que sofrerá prejuízos comprometedores de sua economia nacional se deixar de poluir. O Protocolo de Kyoto constitui-se como o protocolo de um tratado idealizado no plano jurídico internacional com o objetivo de, mediante medidas mais rígidas, assegurar uma redução combinada na emissão de gases responsáveis pelo aumento do efeito de estufa, apontado pela maioria das investigações científicas como a causa do aquecimento global. Ele foi discutido e negociado em Kyoto, no Japão, no ano de 1997, sendo aberto para assinaturas em 16 de março de 1998 e liberado para ratificação em 15 de março de 1999, entrando em vigor somente em 16 de fevereiro de 2005.

superação da visão ideologizada de mundo passada, pela educação, à sociedade, na medida em que essa percepção, oficialmente inserida nos currículos escolares, representa a ausência de uma consciência crítica não só quanto à gravidade das perturbações socioambientais, mas, sobretudo, quanto à responsabilidade pelas agressões causadas à biosfera e à qualidade de vida das populações.

A educação tem sido um mecanismo utilizado por instituições financeiras e organismos político-econômicos internacionais para controlar condutas e ocultar essa contraditória realidade do capitalismo, que precisa adaptar, mentalmente, os trabalhadores antes de inseri-los na dinâmica da produção, desempenhando o processo educativo papel de conformação. No plano do poder material hegemônico,

a educação, o pensamento, a persuasão, a mobilização de certos sentimentos sociais (a ética do trabalho, a lealdade aos companheiros, o orgulho local ou nacional) e propensões psicológicas (a busca da identidade através do trabalho, iniciativa social ou a solidariedade social) desempenham um papel e estão claramente presentes na formação de ideologias dominantes cultivadas pelos meios de comunicação de massa, pelas instituições religiosas e educacionais, [...] (HARVEY, 1993, p.119).

A educação, assim como outros aparelhos ideológicos, tem, oficialmente, um papel de manutenção e perpetuação da sociedade capitalista, não sendo politicamente neutro o processo educativo e, por conseguinte, a abordagem didático-pedagógica da problemática socioambiental, porque esses problemas estão diretamente associados aos interesses econômicos e sociais.

Loureiro (2006b) atribui o papel estratégico da educação na perpetuação da lógica instrumental do sistema vigente à ausência de crítica política e de análise dos problemas concretamente vivenciados. Compreende que isso implica a reprodução de equívocos da sociedade hodierna e a impossibilidade de que a ação educativa seja um dos pilares na construção de processos democráticos e participativos voltados para a qualidade de vida e consolidação de nova relação sociedade-natureza, por meio de um sistema capaz de assegurar as condições materiais de igualdade social em bases efetivamente sustentáveis.

A realidade socioambiental configurada no atual contexto reivindica o evoluir de um sistema assentado em bases efetivamente sustentáveis, somente possível mediante um atuar consciente e uma práxis efetiva dos agentes sociais contra o poder material do capitalismo contemporâneo, responsável, como afirma Antunes (2001), por um monumental

desemprego, em face da enorme precarização do trabalho, e pela degradação crescente da relação metabólica entre homem e natureza, com a destruição do meio ambiente em escala globalizada. A compreensão crítica dessa realidade autodestrutiva é essencial para a promoção de ações efetivas visando à proteção do meio ambiente sob o enfoque da sustentabilidade, implicando o desenvolvimento de um processo educativo lastreado em concepções éticas e políticas distintas das geradas pela lógica capitalista, que produz e reproduz um estilo insustentável de desenvolvimento. O meio ambiente, nessa outra perspectiva educacional, precisa ser concebido em sua totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural, o sócio-econômico e o cultural, o que “[...] torna imperioso invocar uma nova ética (*arete*) ambiental, visando a superação dos aspectos meramente quantitativos através de uma visão crítica e reflexiva que dialogue com o *complexus* (a realidade), não o compartimentando” (MELO, 2006, p. 20, grifo do autor).

Em uma perspectiva dialética, é possível compreender que a educação também pode ser instrumento a serviço das ações contra-hegemônicas das classes dominadas, possuindo, contrariamente à função educativa positiva que as classes dominantes tentam impor à escola⁷⁸, potencial para desenvolver consciências críticas, individuais e coletivas, aptas a conceber o meio ambiente integrado por suas múltiplas e complexas relações. Isso implica em aguçar a capacidade de percepção dos indivíduos em relação ao real, que deve ser percebido nas contradições inerentes a um modo de produção socialmente injusto e ambientalmente insustentável, por ser, esse entendimento, uma das condições necessárias para o enfrentamento do poder material respondente pela problemática socioambiental.

O desenvolvimento de uma postura ativa é condição para que os indivíduos possam participar do processo de construção do universo de ações ético-políticas, objetivando o enfrentamento da realidade socioambiental presente, haja vista que, segundo Frigotto (1993), as relações capitalistas de produção não determinaram, necessariamente, um total domínio sobre o homem, até porque, o ser humano não é deterministicamente passivo. Na proporção em que possa ultrapassar os objetivos curriculares oficialmente definidos, a educação pode ter um papel importante nesse processo de desenvolvimento de consciências críticas e coletivas, contribuindo, ainda que na perspectiva do capitalismo, para engajar os indivíduos nas lutas por ações voltadas ao incremento de políticas públicas que tenham como escopo a proteção do meio ambiente e o asseguramento de condições dignas de vida para as

⁷⁸ Gramsci (1981) chama a atenção para o fato de as classes dominantes atribuírem à escola uma função educativa positiva, visando elevar as classes dominadas aos níveis intelectuais, éticos e morais que atendam aos interesses do sistema capitalista em cada contexto histórico.

populações. Uma postura passiva frente à expressiva degradação de diversos e importantes ecossistemas se mostra inapropriada no atual cenário, pois, do atuar efetivo, em diversos âmbitos da organização social, depende a manutenção das condições de existência dos variados tipos de vida que se abrigam sob o manto do planeta Terra, inclusive o *homo sapiens*. Na perspectiva de uma educação não conservadora e, portanto, não reprodutora dos princípios orientadores do poder hegemônico, há probabilidade de desenvolvimento de posturas ativas nos indivíduos, o que é de fundamental relevância para que a sociedade venha, efetivamente, se posicionar diante da problemática socioambiental.

A luta pela regulação ambiental não pode prescindir dessa participação consciente e crítica da sociedade, o que requer a compreensão da real dimensão do problema hodiernamente posto, haja vista que a crise ambiental é realidade concreta e de ordem planetária, não deixando de representar inquietação para todas as nações. Como sublinha Santos, B. (2005), a degradação do ambiente, de todos os problemas enfrentados pelo sistema mundial, talvez, seja o mais intrinsecamente transnacional, afetando, também, as futuras gerações, motivo por que as soluções, de médio e longo prazo, deverão estar assentadas no princípio da responsabilidade intergeracional. É necessário acrescentar que as soluções de problemas ambientais envolvem muitos outros aspectos, não menos importantes, o que inclui um olhar crítico também para as dimensões política, ética e cultural, associadas com tal problemática. Com desprezo a essas dimensões, não é possível a sociedade, mesmo no contexto da formação capitalista, pensar em formas de desenvolvimento econômico mais harmonizadas com a exigência de sustentabilidade ambiental. A plena conciliação entre as realidades econômica e socioambiental somente será passível de ocorrer em outro tipo de formação social, o que pressupõe uma práxis revolucionária direcionada para uma total ruptura com modelos econômicos associados à dinâmica produtiva e reprodutiva de acumulação capitalista. Por isso,

estudar a crise ecológica significa aprofundar a questão acerca do funcionamento das sociedades contemporâneas, seu estilo de vida, seu modo de produção e consumo – enfim, a crise ecológica, antes de qualquer coisa, tem suas raízes na crise social (civilizatória), na relação que a sociedade estabelece com a natureza e na relação do homem consigo mesmo (MELO, 2006, p. 41)

A educação só poderá aprofundar a questão relacionada à problemática socioambiental, possibilitando o entendimento da crise e do meio ambiente em sua totalidade,

enquanto instrumento não hegemônico. Na perspectiva oficial não lhe cabe revelar que entre a sociedade e natureza a relação estabelecida pelo poder material tem sido de coisificação dessa última, por força da crença/ideologia de que sobre ela o ser humano exerce domínio, o que o legitima a interagir de qualquer maneira, sem respeito aos limites impostos pelas leis naturais, uma vez que, por intermédio do uso da ciência e da tecnologia, sempre haverá solução para sanar cada um dos problemas que as interações deletérias da humanidade sobre o meio ambiente possam ocasionar. Essa visão está assentada no mundo da pseudoconcreticidade, não dispondo a humanidade, até o presente momento, de respostas científicas e tecnológicas para o enfrentamento dessa crise civilizatória, que é motivo de real preocupação para todos, considerando que não está localizada, mas, ao contrário, afeta “[...] embora de maneira desigual, todos os continentes, sociedades e ecossistemas planetários, ressignificando fronteiras geográficas, políticas e sociais” (LIMA, 2005, p. 110), não estando isentas nem mesmo as populações dos países do Norte. Isso justifica a inquietação de diversos segmentos sociais integrantes de tais hemisférios, em que pesem as acentuadas contradições geradas pelos divergentes interesses desses dois lados do mundo, cujas relações, muitas vezes, têm configurado contextos de opressão político-militar.

Assim, ainda que a solução da problemática ambiental passe por outra seara, urge que as sociedades hodiernas desenvolvam processos educativos que permitam a compreensão crítica da origem e da real gravidade dos problemas socioambientais e dos conflitos e relações sociais de classes subjacentes a eles. Ações ético-políticas contrapostas à dinâmica de acumulação capitalista só são exequíveis na medida em que se defina, como marco, o desenvolvimento de uma práxis educativa capaz de ressaltar a importância dos aspectos associados ao meio ambiente e de mecanismos, efetivos, para a frenagem da dinâmica de um sistema produtivo ambientalmente insustentável. Consciência crítica e postura ativa são elementos absolutamente necessários ao exercício da cidadania e condição para a ultrapassagem do pensamento ideológico, imposto pela estrutura reprodutiva do capitalismo, e a consequente participação da sociedade no processo de construção de relações sócio-políticas baseadas na realidade socioambiental concreta. Isso inclui a luta pela preservação ambiental e elaboração de políticas públicas sérias e efetivas, direcionadas para a consecução de fins que expurguem a exploração de recursos naturais como se eles pouco valessem e também garantam a qualidade ambiental.

Essa, entretanto, não é uma tarefa simples, considerando que ultrapassa os objetivos oficiais, pois, como ressaltam Macedo Filho e Cabral Neto (2007), além de aparelho ideológico estatal, a educação também tem o mister legal, atualmente consignado no artigo 2º

da Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 2009c), que define as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de preparar a mão-de-obra para atender à demanda de um mercado transnacional. Esse condicionante tem como horizonte o lucro e necessita de mão-de-obra adaptada às novas exigências do capital, o que inclui, dentre outras competências, trabalhador com mais versatilidade, com maior nível de mobilidade e com capacidade de adaptação às situações impostas pela dinâmica e variações, em cada momento, do mercado globalizado, que se pretende sem fronteiras e refratário às intervenções das políticas nacionais. Todavia, com base em uma concepção de movimento permanente do real, não cabe ignorar a possibilidade de transformações no processo educativo, formal e não-formal, considerando que no seu interior coexistem forças opostas tendendo, simultaneamente, à unidade e à oposição, como resultado da não submissão absoluta do ser humano ao poder material e espiritual hegemônico, que, na condição de sujeito ativo e histórico, é o próprio agente das transformações sociais.

Nessa outra perspectiva, o escopo da educação tem que estar voltado para a aquisição de uma aprendizagem não só de respeito aos limites da natureza, mas, sobretudo, de mecanismos de asseguarção dos direitos fundamentais. Isso exige a formação política do ser, enquanto uma dimensão indispensável a sua cidadania e condição para que a sociedade possa dar um salto de qualidade no que diz respeito ao enfrentamento dos problemas e injustiças socioambientais.

Cabe à educação, em uma perspectiva para além da função educativa positiva destinada à escola, destruir o mundo da pseudoconcreticidade, que se encontra assentado em uma base desenvolvimentista ambientalmente insustentável. Isso implica a desconstrução do conceito hegemônico – oficialmente adotado – de desenvolvimento sustentável, dentre outras tantas tarefas atribuídas à educação nesse processo de formação de consciências críticas e coletivas sobre a importância da qualidade ambiental para a garantia de condições dignas de vida.

CAPÍTULO 3

EVENTOS, AÇÕES E CONCEPÇÕES TEÓRICAS ASSOCIADOS AO EVOLVER HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A primeira parte deste terceiro capítulo consiste de uma abordagem crítica de alguns eventos internacionais relacionados ao meio ambiente, mais especificamente da Conferência da Biosfera e da Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano, uma vez que neles se apresenta delineada, embora de forma incipiente, a ideia do desenvolvimento de uma educação, em âmbito internacional, voltada para a compreensão de temas ambientais. Esses dois eventos foram fundamentais para desencadear conferências internacionais específicas sobre educação ambiental, como a primeira Conferência Internacional Sobre Educação Ambiental – Encontro de Belgrado – e primeira Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental – Conferência de Tbilisi – aqui também tratados, em face do próprio objeto. Por esse motivo mereceram destaque em relação a outros, cuja relevância para o evolver da educação ambiental não se pode deixar de reconhecer, a exemplo da Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e o Desenvolvimento – CNUMAD – realizada no Brasil.

A segunda parte do capítulo retrata a letargia do Poder Público, relativamente à implementação, no Brasil, da educação ambiental, confundida pela burocracia estatal, por vezes, com o simples ensino da ecologia e relegada a um plano inferior ao longo da trajetória do processo educativo nacional.

A terceira parte consiste da análise das duas concepções teóricas de maior calibre, relacionadas à educação ambiental, visando mostrar que não é coerente a compreensão de que tudo é válido em termos de práticas educativas quando se almeja proteger o meio ambiente.

Por fim, o capítulo traz à discussão a impossibilidade de a educação ambiental crítica vir a ser desenvolvida no ensino formal da organização social predominante como prática oficialmente institucionalizada, em face do seu caráter progressista, o que a limita a uma prática pedagógica não formalizada, a ser concretizada pela iniciativa contra-hegemônica de uma elite de intelectuais comprometida com uma perspectiva educacional contraposta a uma prática ético-política submissa a uma lógica econômica direcionada ao atendimento dos interesses do poder hegemônico.

3.1 Eventos internacionais relevantes para a gênese da educação ambiental

As inquietações com os problemas ambientais estão relacionadas a prognósticos científicos que apontam para possíveis catástrofes, em curto espaço de tempo, caso não sejam tomadas medidas efetivas visando o enfrentamento da crise ambiental. A gravidade desses problemas, cujos efeitos já são sentidos por meio das mudanças climáticas ao redor do orbe, associa-se à possibilidade de extinção de diversos ecossistemas, comprometendo a biodiversidade e, por conseguinte, a existência humana. Esse comprometimento da existência humana tem relação com o modo de organização social predominante, que, negando a complexidade dos ecossistemas e a possibilidade de exaustão dos recursos naturais, elevou a acumulação material à condição de princípio supremo.

Nessa formação social a produção material de mercadorias define as relações sociais em cada contexto histórico, na medida em que a predominância dos interesses hegemônicos conduz ao desenvolvimento de ações voltadas para a apropriação do mundo material, gerando, com isso, conflitos entre segmentos sociais distintos. As injustiças decorrentes dessa desigual apropriação dos bens materiais configura um cenário marcado pela rivalidade de interesses de toda ordem, estabelecidos, historicamente, como produtos da dinâmica das correlações de forças firmadas no campo das disputas de poder político. Nesse sentido, está a compressão emanada por Acsehrad (2004a, p. 15), para quem “a base da produção da diferenciação social, a desigual distribuição de poder sobre os recursos configura assim as diversas formas sociais de apropriação do mundo material.” Implicando essa apropriação material o apossamento e exploração privada de recursos naturais, dela decorrem, também, os conflitos ambientais, visto que, na perspectiva do capitalismo, desenvolvimento econômico e conservação da qualidade ambiental são realidades antagônicas.

Os clamores em defesa de um meio ambiente hígido resultaram na realização de eventos internacionais voltados para a discussão e amadurecimento da temática ambiental, constituindo autênticos palcos de contendas, mormente em função das divergências existentes entre os países desenvolvidos e os países em desenvolvimento e subdesenvolvidos, quanto à responsabilidade pelos problemas que deram origem à crise ambiental. Os eventos internacionais têm sido espaços de lutas albergadas por diferentes ideários sociais, políticos e econômicos, marcando presença, após a década de 1970, as ideias neoliberais, diante das exigências do capitalismo de controlar os condicionantes do mercado e de crescimento da

acumulação de riquezas, afetados pela regulação advinda do Estado intervencionista e de bem-estar, configurado na Europa após a Segunda Guerra Mundial.

Essa realidade político-econômica vem permeando os eventos internacionais em prol do meio ambiente, dentre os quais se destacam a Conferência Intergovernamental de Especialistas sobre Bases Científicas para Uso e Conservação Racionais dos Recursos da Biosfera e a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano. Esses dois eventos foram ressaltados não porque neles se anuncia uma preocupação com a preservação do meio ambiente e com uma sadia qualidade de vida – o que tem sido comum a todos os outros – mas porque em ambos se apresenta delineada a necessidade do desenvolvimento de uma educação, em âmbito internacional, voltada para a compreensão das questões ambientais. Os referidos eventos contribuíram, portanto, para desencadear conferências internacionais específicas sobre educação ambiental, como a de Belgrado e Tbilisi, aqui também analisadas, conduzindo à compreensão dos fatores que os influenciaram e, conseqüentemente, serviram de esteio para formulação de princípios orientadores dessa atividade educativa. Essa escolha não minora a relevância dos outros eventos internacionais relacionados ao meio ambiente, em especial aqueles que assinalaram expressivas contribuições para o evoluir da educação ambiental, a exemplo do Congresso Internacional sobre Educação e Formação Ambiental e da Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e o Desenvolvimento⁷⁹, os quais não deixaram de receptionar, dentre outros fatores, o enfoque interdisciplinar retratado naqueles dois outros eventos.

A Conferência Intergovernamental de Especialistas sobre Bases Científicas para Uso e Conservação Racionais dos Recursos da Biosfera, conhecida, mundialmente, como Conferência da Biosfera, sediada em Paris, em 1968, foi organizada pela UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization)⁸⁰ e contou com a participação de

⁷⁹ A Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e o Desenvolvimento (CNUMAD), ou ECO-92, realizada em 1992, na cidade do Rio de Janeiro, contou com delegações de 175 países e resultou em convenções, acordos, protocolos e no documento Estratégia Global para a Biodiversidade, elaborado pelo World Resources Institute (EUA) e pela União Mundial para a Natureza, da Suíça, com 85 propostas para a preservação da diversidade biológica no planeta. Foi aprovado pelo Programa de Meio Ambiente da ONU e pelas Organizações Não Governamentais (ONG) presentes no Fórum Global um plano para o uso sustentado de recursos biológicos. Quanto à educação ambiental, devido ao Workshop realizado pelo Ministério da Educação (MEC), paralelamente ao CNUMAD, foi aprovada a Carta Brasileira para a Educação Ambiental. Já o Congresso Internacional sobre Educação e Formação Ambiental foi realizado em Moscou, em 1987, e objetivou a discussão das dificuldades e progressos alcançados pelas nações no campo da educação ambiental, fixando estratégias internacionais para a década de 1990.

⁸⁰ Ribeiro, W. (2001) lembra que a UNESCO, principal organismo da ONU a abordar questões ambientais, fundado em 1946 e com sede em Paris, desenvolveu sua primeira ação de destaque, relacionada com o temário ambiental, em 1949, quando foi realizada a UNSCCUR (United Nations Scientific Conference on the Conservation and Utilization of Resources), em Lake Success, Estados Unidos, que contou com a participação

64 países, 14 organizações intergovernamentais e 13 ONGs, todos dispostos a discutir os impactos ambientais causados na biosfera pelas ações humanas. O Brasil participou dessa discussão, integrando, inclusive, o Comitê de Coordenação que definiu os objetivos do programa denominado *O Homem e a Biosfera*⁸¹ (Man and the Biosphere – MaB), criado em 1970, o qual propôs uma agenda de pesquisas interdisciplinar e capacitação com o objetivo de melhorar o relacionamento dos indivíduos com o seu meio ambiente global⁸². Dentre os objetivos da Conferência, destaca-se aquele voltado para a promoção da educação ambiental em seu sentido mais amplo, não se verificando, nesse evento, a definição dos fundamentos para o evoluir dessa educação, mas, apenas, a orientação de que deveria operacionalizar-se por meio do desenvolvimento de material de base, a incluir livros e complementos de ensino para os programas educativos em todos os níveis, em uma abordagem interdisciplinar. Também há uma preocupação com o treinamento de especialistas e estímulo ao conhecimento global dos problemas ambientais por intermédio de meios de informação, públicos ou privados.

Quanto à atmosfera em que transcorreu tal evento, alerta Ribeiro, W. (2001) para o fato de que, apesar da predominância do discurso cientificista, a visão sobre o ambiente, assim como em todas as outras reuniões internacionais promovidas pela ONU, além do domínio do conhecimento científico e tecnológico, já estava marcada por um sistema de valores agregados à sociedade de consumo.

Considerando que a natureza, nesse tipo de sociedade, é concebida com base na lógica da acumulação capitalista, responsável pelo desencadeamento da crise ambiental, a proposta de promoção de uma educação para o meio ambiente em seu mais amplo sentido já nasceu sob a influência de um ideário desarticulado das intenções que dela os movimentos sociais e grupos de ambientalistas poderiam esperar. Essa influência explica a indefinição, no referido evento, dos princípios norteadores desse processo educativo, cuja orientação foi a de,

de 49 países e teve um papel inovador quanto ao encaminhamento das questões ambientais em nível internacional.

⁸¹ Sobre o Programa o Homem e a Biosfera, que está voltado para as interações entre o homem e seu meio, é tido como tendo natureza de cooperação científica internacional, motivo pelo qual os membros da UNESCO deveriam criar comitês nacionais com competência para coordenar os trabalhos em cada país. No Brasil foi instituída pelo Decreto nº 74.685, de 14 de outubro de 1974, a Comissão Brasileira do Programa sobre o Homem e a Biosfera, passando em 21 de setembro de 1999 a denominar-se Comissão Brasileira para o Programa "O Homem e a Biosfera" – COBRAMAB, exercendo suas atividades no âmbito do Ministério do Meio Ambiente, com competência para planejar, coordenar e supervisionar no País as atividades relacionadas ao sobredito Programa, que tem como principal linha de ação as Reservas da Biosfera (RBs) por se acreditar que elas favorecem a descoberta de soluções para problemas como o desmatamento das florestas tropicais, a desertificação, a poluição atmosférica, o efeito estufa, dentre outros aspectos.

⁸² No original: “[...] proposes an interdisciplinary research agenda and capacity building aiming to improve the relationship of people with their environment globally” (UNESCO, 2008).

apenas, desenvolvê-la por meio de materiais didáticos elaborados para programas educativos de todos os níveis de ensino. Não obstante o aspecto positivo associado ao objetivo de promover a educação ambiental, a não definição dos referidos princípios a deixa ao talante da tendência tecnicista educacional, inspirada nas teorias behavioristas de aprendizagem e de abordagem sistêmica, que, naquele contexto histórico, já serviam de suporte ao discurso ideológico dominante, da neutralidade técnica e do conhecimento tecnológico⁸³. Sob esse discurso, se impinge à educação um caráter apolítico, colocando-a a serviço dos interesses hegemônicos do capital com o escopo de formar pessoal, técnica e eficientemente qualificado, para atender às demandas do mercado, mediante a utilização de tecnologias educacionais que, à semelhança do processo produtivo desenvolvido em nível empresarial, deveriam assegurar uma produtividade marcada pela eficiência e eficácia almejada pelo capitalismo.

Tais objetivos induzem a uma conjectura quanto ao valor de uma educação ambiental promovida, apenas, mediante a produção de livros e programas educativos, quando esses meios didáticos têm, como supedâneo, uma educação voltada para a produtividade e proclamada apolítica, qualificativo que não guarda pertinência com a realidade, uma vez que, como toda atividade social, a educação não tem como ser neutra. Essa pretensa neutralidade, que, apenas, objetivou mascarar a interferência dos interesses mercadológicos no processo educacional, e a busca do capital por produtividade foram fatores condicionantes da educação às exigências dos proprietários dos meios de produção material. Por isso, não se pode esperar que seu desenvolvimento, naquele contexto, pudesse estar associado à pretensão de formar consciências críticas quanto às mazelas sociais decorrentes da ânsia do capitalismo pelo lucro, pois, como ensina Mészáros (2005), uma das funções principais da educação formal na sociedade capitalistas é produzir tanta conformidade ou consenso quanto for capaz, em face de seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados. Diante desse caráter da educação, reforçado pelo tecnicismo educacional, o objetivo de promoção da educação ambiental não a fez vir acompanhada de uma intenção política questionadora das ações impactantes do capitalismo sobre o meio ambiente, apesar da meta de transferência de tecnologias ultrapassadas para os países subdesenvolvidos em troca do apossamento e

⁸³Para Manzini-Covre (1983, p. 212) “há que se reter que, no pensamento dominante, atender ao progresso tecnológico é propiciar maior nível de desenvolvimento, que por sua vez virá romper com o círculo da pobreza dos países atrasados.” Com isso, destaca o caráter neutralizante que a ideologia, no contexto do sobredito ideário, procura emprestar à técnica/conhecimento tecnológico, impingindo à educação um caráter apolítico, que se mostra impregnado em todos os níveis educacionais, na medida em que ela é tida como mais uma técnica social (relativa ao processo de conhecimento), acoplando-se, assim, ao caráter economicista.

exploração de seus recursos naturais finitos, mais abundantes nas nações ideologicamente tachadas como pobres⁸⁴.

Sobre as repercussões desse evento no plano internacional, conclui Ribeiro, W. (2001) que também não possibilitou à população mundial visibilidade sobre a questão planetária, mormente porque os temas tratados não indicavam os riscos na escala apontada pelos estudos ambientais realizados nas décadas de 1980 e 1990, apesar de, juntamente com outros eventos⁸⁵, ter servido de base para a realização da Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano.

Esse segundo evento ocorreu em Estocolmo, na Suécia, no ano de 1972, sendo formalizado um documento conhecido como Declaração de Estocolmo sobre o Meio Ambiente Humano (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 2007b), que pugna pela necessidade do estabelecimento de critérios e princípios comuns, capazes de oferecer aos povos do mundo inspiração e orientação para a incumbência de preservar e melhorar o meio ambiente humano, em face da constante degradação da natureza. Nele, percebe-se a consciência de que as perturbações provocadas ao meio ambiente decorrem de um processo que avança ao longo dos tempos e que ameaça a vida no planeta, mas, apesar de anunciar que esse processo de degradação não é natural, atribui, apenas, ao homem a responsabilidade pelos danos ambientais detectados, sem fazer qualquer menção ao modo social de produção material predominante. Com isso, exclui o capitalismo de qualquer responsabilidade pelos problemas ambientais, que já indicavam elevados riscos para o meio ambiente e para a vida como um todo, conforme citação abaixo:

Em nosso redor vemos multiplicar-se as provas do dano causado pelo homem em muitas regiões da terra, níveis perigosos de poluição da água, do ar, da terra e dos seres vivos; grandes transtornos de equilíbrio ecológico da biosfera; destruição e esgotamento de recursos insubstituíveis e graves deficiências, nocivas para a saúde física, mental e social do homem, no meio ambiente por ele criado, especialmente naquele em que vive e trabalha (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO E A CULTURA, 2007b).

⁸⁴ Vidal e Vasconcellos (2002) chamam a atenção para a veiculação ideológica feita pelo Terceiro Mundo de que ele é pobre e que o Primeiro Mundo é rico, quando quem detém concretamente a riqueza, hoje, são os países do Terceiro Mundo e não os países do hemisfério norte, carentes, efetivamente, de recursos naturais e de fontes alternativas de energia limpa que possam substituir os combustíveis fósseis, com previsão de esgotamento.

⁸⁵ Ribeiro, W. (2001), refere-se à UNSCCUR, à Convenção de Ramsar (Convenção sobre Zonas Úmidas de Importância Internacional, ocorrida em 1971, no Irã, com o objetivo central de proteger os ambientes em que vivem pássaros de zonas úmidas) e às reuniões para tratar de educação ambiental.

Esse trecho da Declaração não faz qualquer alusão à responsabilidade da formação social capitalista por tais danos e destruições provocados ao meio ambiente, como resultado de sua meta precípua de crescimento ilimitado do lucro. Isso remete ao entendimento de que as recomendações assentadas no referido documento parecem estar, de alguma forma, orientadas pelos interesses econômicos hegemônicos. Nas recomendações, o homem, e não o modo como a produção social de bens materiais está economicamente organizada, é quem vem sendo responsabilizado pela degradação da qualidade ambiental. Destaca Loureiro (2004), quanto aos eventos realizados ao longo da década de 1970 e em relação às diretrizes ali estabelecidas, que, além da generalidade de suas formulações, não aprofundaram discussões sobre as implicações do modo de organização e produção capitalista na estruturação de políticas públicas e ações em educação ambiental. Motivo por que

o resultado prático são recomendações vagas, muito compatíveis com a ética liberal (valores culturais como individualismo e consumismo) e com a economia de mercado, o que favorece a reprodução de ‘belos’ discursos descolados da prática política, sem desdobramentos concretos e efeitos transformadores da realidade de vida (LOUREIRO, 2004, p. 30, grifo do autor).

Uma efetiva proteção do meio ambiente reivindica a conscientização de que o capitalismo, para a sua sobrevivência, impõe a espoliação de recursos naturais, a exclusão social e a concentração de riqueza nas mãos de poucos, em detrimento dos interesses da maioria, o que o faz caminhar em direção oposta à preservação ambiental e à inclusão social. Santos, B. (2005), no tocante à força do capitalismo em relação à natureza e ao meio ambiente, proclama que o capital tende a se apropriar de modo autodestrutivo, tanto da força de trabalho, como do espaço, da natureza e do meio ambiente em geral. Essa exegese parece inadequada, na medida em que o capitalismo já conseguiu engendrar mecanismos para auferir lucros com a degradação da qualidade ambiental, sendo escorreito afirmar que o capital se apropria de modo destrutivo da força de trabalho e dos recursos naturais⁸⁶.

A Declaração de Estocolmo não aponta para a verdadeira raiz dos problemas ambientais e da pobreza nos países subdesenvolvidos e em desenvolvimento, malgrado não ser possível esconder o caráter destrutivo do capitalismo. Na sobredita Declaração, apenas

⁸⁶ Berna (2005) exemplifica essa capacidade do capitalismo de tirar proveito da degradação ambiental, que ele mesmo produz, com a exportação para os países vitimados pelos impactos ambientais (em regra do Terceiro Mundo) de produtos para despoluição, controle e monitoramento ambiental.

ficou consignado o fato de que, nos países industrializados os problemas ambientais estão, geralmente, relacionados à industrialização e ao desenvolvimento tecnológico, ao passo que, nos países não industrializados, eles seriam frutos do subdesenvolvimento, ali situado como o responsável pela miséria humana, para qual a solução estaria na promoção do desenvolvimento econômico. Esse seria alcançado por intermédio da produção, da ciência e da tecnologia, uma vez que, como explicita Manzini-Covre (1983), no pensamento dominante ideologizado, atender ao progresso tecnológico é propiciar maior nível de desenvolvimento, rompendo, assim, com o círculo da pobreza dos países atrasados. Chama atenção Berna (2005) para o caráter ideológico desse discurso, que pressupõe, de forma irreal, que o planeta e a ciência serão capazes de fornecer matérias-primas, absorver resíduos e encontrar soluções infinitas para os problemas decorrentes do crescimento, levando todos os países ao mesmo padrão de consumo dos países desenvolvidos.

O pensamento ideológico de que a tecnologia poderá ser capaz de ajudar o ser humano a resolver os problemas ambientais mostra-se frágil diante das contradições inerentes à própria dinâmica do capitalismo, apoiada em uma racionalidade não harmonizada com a complexidade ambiental, mas com a lógica de modelos de desenvolvimento econômico que têm como horizonte a produção e o lucro. Portanto, no momento em que se desenvolveu a Conferência de Estocolmo os interesses que se mostravam hegemônicos eram os de promoção de transferências de tecnologia para os países *pobres* e importação de commodities primárias a preços vis pelos países *ricos*. Vidal e Vasconcellos (2002, p. 12), alertam para o fato de se designar como transferência de tecnologia ao que “não passa de aluguel a ser pago pelo uso de determinada forma de produção que privilegia as políticas e os fatores produtivos ligados a interesses alienígenas, em detrimento de fatores políticos nacionais”. Em outros termos, isso representa a troca de riquezas naturais, não renováveis, por tecnologias já sucateadas e inservíveis aos países industrializados.

Na sua essência, a Conferência de Estocolmo traz a intenção dos países industrializados de interferir no crescimento econômico dos países não-industrializados, congelando-o, sob a alegação ideológica de que esses últimos são os maiores responsáveis pela poluição do planeta, ignorando, com essa vontade, a própria historicidade que desvenda o real, a revelar de forma reluzente as contradições geradas a partir dos interesses, acima mencionados, de permutarem tecnologia com *commodities* primárias. Nesse evento, a perspectiva dominante era a de que

as degradações ambientais planetárias exigiriam, pois, dos países avançados que adotassem, quando muito, mudanças *marginais* em suas escolhas tecnológicas e em seu modo de vida cotidiano. Da mesma forma, o único ‘modelo de desenvolvimento’ proposto aos países ‘atrasados’ continuaria sendo aquele difundido pelos meios de comunicação a partir dos centros do capitalismo mundial e a ter por base as mercadorias e as formas de vida social produzidas pelos grandes grupos industriais e financeiros (CHESNAI; SERFATI, 2003, p. 39-40, grifo do autor).

A compreensão acima reflete o interesse dos países desenvolvidos em manter as nações em desenvolvimento ou subdesenvolvidas na total dependência de suas economias, especialmente por meio da transferência, a custos elevadíssimos, de tecnologias, acentuando ainda mais a pobreza das populações dessas nações, em face de crescentes dívidas externas, contraídas por governantes compromissados com o poder hegemônico internacional, bem como pela exploração, não racional e a preços vis, do patrimônio natural desses países⁸⁷.

Como acentua Ribeiro, W. (2001), a Conferência de Estocolmo foi, também, palco de luta entre teorias desenvolvimentistas e a teoria do crescimento zero⁸⁸, sendo essa última derrotada pela reação dos países não desenvolvidos, o que acabou por atingir a manifesta intenção predatória dos países industrializados sobre os países periféricos, ainda em processo de industrialização. Sem o crescimento do capital industrial desses países a meta dos países desenvolvidos, de transferência unilateral de patrimônio⁸⁹, seria alcançada por meio do câmbio das suas produções industriais com as produções agrícolas e com os recursos naturais dos países não industrializados. Desse modo, os verdadeiros beneficiários dessa intenção manifestada na Conferência de Estocolmo seriam os países desenvolvidos, o que explica o interesse na imposição de restrições à autonomia dos países periféricos quanto ao direito soberano de se desenvolverem. Se tal escopo tivesse sido alcançado, por certo, até hoje

⁸⁷ Sobre essa temática, Berna (2005) chama a atenção para a ironia dos representantes das superpotências ao defenderem o fim da pobreza, quando são eles mesmos que promovem a exploração das nações periféricas, impingindo juros extorsivos sobre empréstimos internacionais, tornando impagáveis a dívida externa. Tais dívidas são sempre pagas, porém com o sacrifício da classe dominada, a real vítima da recessão que esses pagamentos impõem aos países tomadores de empréstimos.

⁸⁸ A teoria do crescimento zero se coloca em posição contrária às concepções teóricas que defendem o crescimento contínuo da sociedade industrial. Teve origem com Nicolas Georgescu-Roegen, em *A lei da entropia e o processo econômico* e foi invocada no relatório do chamado Clube de Roma, elaborado com base na pesquisa de Meadows et al., na qual, com esteio na tese de Malthus, do perigo do crescimento desenfreado da população mundial devido à limitação dos recursos naturais, se propõe o congelamento do crescimento da população global e do capital industrial. Aqui cabe ressaltar que a intenção de crescimento zero foi proposta pelos países desenvolvidos, porém para ser aplicada, apenas, nos países considerados em desenvolvimento e subdesenvolvidos.

⁸⁹ Conforme Vidal e Vasconcellos (2002), os países em desenvolvimento, apenas, importam produtos industrializados dos países desenvolvidos, não se verificando nesse outro processo qualquer transferência de patrimônio, mas apenas aluguel pago pelo uso da tecnologia, o que repercute no endividamento externo dos países em desenvolvimento.

os países periféricos estariam subjogados ao pleno domínio dos países desenvolvidos e sem qualquer perspectiva de respeito às suas soberanias, haja vista que, como resultado concreto da dominação econômica em patamares menores aos que foram almejados na Conferência de Estocolmo, tem se verificado em países não industrializados e em processo de industrialização quadros críticos de desajustes socioambientais, originados por força da espoliação dos valiosos recursos naturais não renováveis dessas nações. A transferência desse patrimônio natural, à medida que concentra renda nas mãos das classes dominantes, afeta diretamente às necessidades básicas dos estratos mais pobres da sociedade, carentes de moradia digna, de saneamento básico, de alimentação, de saúde, de educação e de lazer, situação com a qual têm se deparado os povos da América Latina, Ásia e África.

O posicionamento oficial do Brasil perante os objetivos da Conferência de Estocolmo foi o de negligenciar a proteção ambiental, sob o argumento da necessidade de obter desenvolvimento econômico a qualquer custo, de modo a permitir-se aos países em desenvolvimento alcançar os níveis de consumo dos países de primeiro mundo, o que é algo, no mínimo, temerário para o planeta⁹⁰. Lembra Ribeiro, W. (2001) que uma frase de um dos membros da delegação brasileira em Estocolmo tornou-se paradigmática da intenção de derrotar a tese do crescimento zero, que foi: *Venham (as indústrias) para o Brasil. Nós ainda não temos poluição*. De acordo com Dias (2004), os negociadores políticos do Brasil o colocaram na contramão da história ao externarem a abertura de suas portas à poluição, sem se importar com o preço da degradação.

Essa posição, além de apontar para um futuro cenário de problemas ambientais de grande monta – haja vista que o desenvolvimento almejado era o mesmo que sempre desprezou os limites de exploração impostos pela própria natureza – também submeteu a nação à dependência tecnológica externa, estimulada pelos tecnocratas do regime de exceção⁹¹ que, juntamente com os militares, representaram, no dizer de Manzini-Covre (1983), duas expressões imbricadas para o exercício do poder.

Ainda em relação à Conferência de Estocolmo, na busca por mecanismos para a proteção e melhoramento do meio ambiente, que, naquele evento, já foi anunciado como elemento essencial para o bem-estar e o gozo dos direitos humanos fundamentais, verificou-se

⁹⁰ Diegues (2004), sobre a expressiva degradação ambiental e pauperização social provocada pelo rápido crescimento da economia brasileira, apoiada em grandes projetos, os quais foram responsáveis por graves impactos ambientais, afirma estar a decisão brasileira recoberta pela ideologia do chamado *milagre econômico*, imbuída também na Conferência de Estocolmo.

⁹¹ Segundo Vidal e Vasconcellos (2002, p.74), em 1964, “os militares foram usados para possibilitar o enquistamento de ‘exército de ocupação de tecnocratas’ dentro do Estado brasileiro. Isso foi feito inicialmente por meio do superministro Roberto Campos, que nunca mais deixou de fazer parte da estrutura do Estado”.

que seria indispensável o desenvolvimento de um trabalho de educação em questões ambientais, exegese que foi elencada como um dos princípios⁹² norteadores das preocupações proclamadas na Declaração de Estocolmo, a seguir transcrito:

É indispensável um trabalho de educação em questões ambientais, visando tanto às gerações jovens como os adultos, dispensando a devida atenção ao setor das populações menos privilegiadas, para assentar as bases de uma opinião pública, bem informada e de uma conduta responsável dos indivíduos, das empresas e das comunidades, inspirada no sentido de sua responsabilidade, relativamente à proteção e melhoramento do meio ambiente, em toda a sua dimensão humana (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 2007b).

Sob esse pálio, a previsão era a de que a educação ambiental atingiria as gerações jovens e os adultos e teria como escopo assentar as bases de uma opinião pública bem informada e de uma conduta responsável dos indivíduos, das empresas e das comunidades, quanto à proteção e ao melhoramento do meio ambiente. Ainda, a sua atenção deveria estar focalizada nos setores menos privilegiados da população e, nos termos da Recomendação nº 96 da mencionada Conferência⁹³, funcionar como um dos componentes fundamentais para o combate à crise ambiental no mundo.

Embora não se verificando a fixação de parâmetros específicos que servissem de orientação para o desenvolvimento dessa modalidade de educação, nas palavras de Dias (2004), esse evento representou um marco histórico e político internacional, uma vez que foi decisivo para o surgimento de políticas de gerenciamento do meio ambiente. Na acepção de Ribeiro (2001), apesar de a Declaração de Estocolmo ser lembrada como uma importante declaração de princípios, ela não chegou a produzir resultados práticos, apontando como decisão de maior destaque a instituição do Programa Ambiental das Nações Unidas – PNUMA. Esse Programa e o Plano de Ação Mundial para a Educação Ambiental, como acentua Sparenberger e Wermuth (2006), serviram de base para o lançamento, em 1975, na cidade de Belgrado, do Programa Internacional de Educação Ambiental – PIEA.

⁹² Foram elencados, na Declaração de Estocolmo sobre o Meio Humano, 26 princípios, tratando o princípio 19 da necessidade do desenvolvimento de trabalho em questões ambientais.

⁹³ Para Batista, M. (2007), essa diretriz faz germinar um política de educação ambiental com uma característica bastante evidente nas políticas sociais atuais que é a focalização, o que impõe reflexos na educação, quando são adotadas políticas direcionadas para setores específicos da população considerando-se critérios socioeconômicos e culturais, como, por exemplo, no Brasil, o Bolsa Família e o Programa Universidade Para Todos.

Belgrado, capital da extinta Iugoslávia, sediou, em 1975, um Seminário Internacional Sobre Educação Ambiental, realizado pela UNESCO, que ficou conhecido como Encontro de Belgrado. Nele, foi também formalizado um documento, a chamada Carta de Belgrado (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 2007a), em que se apregou a necessidade de mudanças significativas em todas as nações, por intermédio da adoção de uma nova ética global capaz de promover atitudes e comportamentos nos indivíduos e na sociedade em consonância com o lugar que ocupam na biosfera e sensível aos relacionamentos complexos e sempre mutantes entre a humanidade e a natureza. Nesse documento, que pugna por uma educação ambiental ampla, porém apoiada e vinculada aos princípios básicos incluídos na Declaração das Nações Unidas sobre a Nova Ordem Econômica Internacional⁹⁴, considerou-se como fator decisivo para o alcance dessa nova ética a reforma dos processos de ensino e de sistemas educacionais, conforme citação, da Carta de Belgrado, abaixo transcrita:

A reforma dos processos e sistemas educacionais é decisiva para a elaboração desta nova ética de desenvolvimento e de ordem econômica mundial. Governos e formuladores de políticas podem ordenar mudanças e novas abordagens para o desenvolvimento, podem começar a melhorar as condições de convívio do mundo, mas tudo isso não passa de soluções de curto prazo, a menos que a juventude mundial receba um novo tipo de educação. Esta implicará um novo e produtivo relacionamento entre estudantes e professores, entre escolas e comunidades, e entre o sistema educacional e a sociedade em geral (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 2007a).

Como meta a ser atingida pela educação ambiental, a Carta de Belgrado (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 2007a) almejou o desenvolvimento de uma população mundial consciente e preocupada com o meio ambiente e com os problemas a ele associados, capacitada com conhecimento, habilidade, atitude e motivação para trabalhar individual e coletivamente na

⁹⁴ Por intermédio de um conjunto de propostas elaboradas e expressas pela Assembleia Geral da ONU na Declaração de Estabelecimento de uma Nova Ordem Econômica Mundial (Resolução 3.201, de 01.05.1974), no Plano de Ação para o Estabelecimento de uma Nova Ordem Econômica Mundial (Resolução 3.202, de 01.05.1974) e na Carta de Direitos e Deveres dos Estados (Resolução 3.281, de 12.12.1974), foi imposta o que se proclamou de Nova Ordem Econômica Internacional, sob a pretensão de se minimizar as diferenças de poder nas relações econômicas entre países industrializados e em países em desenvolvimento, reivindicando, esses últimos: estabilidade de preços para *commodities* e matéria prima, transferência de recursos de países ricos para pobres, industrialização e tecnologia, corporações transnacionais, acesso a mercados, reforma no Sistema Monetário Internacional e, dentre outras, maior poder nas discussões internacionais.

busca de soluções para os problemas existentes e para a prevenção de novos. Não obstante essa preocupação, houve a intenção de vincular a educação ambiental às diretrizes da ONU, que, como explicita Batista, M. (2007), apesar do forte discurso humanitário, representa a força política do capital, de modo que as proclamadas reformas educacionais acabaram, na prática, situadas no contexto de reordenamento do Estado imposto pelo ideário neoliberal, com o fim de ajustá-lo aos interesses da nova ordem econômica mundial.

A necessidade dessa vinculação conduz ao entendimento de que a discussão da temática ambiental, nesses eventos internacionais, vem sendo guiada por diretrizes ligadas ao ideário capitalista sofrendo as influências dos interesses econômicos, demonstrando que esses eventos não são ideologicamente neutros. Quando a ONU comunga com um ideário que pretende atender ao progresso tecnológico propício a um maior nível de desenvolvimento econômico sem defender a ruptura dos modelos vigentes, não pode deixar de propugnar o desenvolvimento de uma educação ambiental voltada aos interesses do capital, mormente quando dela se espera a formação de pessoal técnica e eficientemente qualificado para atender aos interesses do mercado, assegurando, com isso, eficiência e eficácia à produtividade. Ainda que se tente impingir um caráter apolítico à educação, ela assume, nessa perspectiva, o papel de ratificar a estrutura econômica, na medida em que veicula conhecimentos e ideologias que auxiliam na reprodução das condições de produção e, portanto, das condições sociais estabelecidas por uma ordem concentradora de renda e, por isso mesmo, socialmente excludente, o que requer dos educadores ações que possam engendrar mecanismos contrapostos a essa postura. Entretanto, em que pese a influência do capitalismo, ainda assim, por força das contradições internas, o Encontro de Belgrado teve seu valor para o processo evolutivo da educação ambiental, que,

[...] foi o de reforçar a necessidade de uma nova ética global e ecológica, vinculada aos processos de erradicação de problemas como fome, miséria, analfabetismo, poluição, degradação dos bens naturais e exploração humana, por meio de um novo modelo de desenvolvimento e do entendimento de que tais problemas estão estruturalmente relacionados (LOUREIRO, 2006a, p.70).

O Programa Internacional de Educação Ambiental (PIEA) – lançado pela UNESCO e PNUMA no Encontro de Belgrado – formulou princípios orientadores para a educação ambiental, os quais definiram que essa educação deve ser continuada,

multidisciplinar, integrada às diferenças regionais e voltada para os interesses nacionais e crítica em relação ao modelo de desenvolvimento em curso. Com a definição dessas características, o Programa já nasce delimitando os rumos da primeira Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental.

Essa Conferência Intergovernamental somente aconteceu em 1977, em Tbilisi, capital da Geórgia, motivo por que ficou conhecida como Conferência de Tbilisi, sendo, no dizer de Dias (2004), o ponto culminante da primeira fase do Programa Internacional de Educação Ambiental, iniciado em 1975, quando foram estabelecidas as finalidades, princípios, objetivos e estratégias orientadores do desenvolvimento da educação ambiental em nível global. O documento formalizado para esse fim foi a Declaração sobre a Educação Ambiental (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 2007d), na qual se fez proclamar que essa modalidade educativa, a ser desenvolvida com base em um enfoque global enraizado em uma ampla base interdisciplinar, deverá se constituir em uma educação geral e permanente, capaz de reagir às mudanças produzidas em um mundo em rápida evolução, assegurando a construção de um futuro promissor. Nele também ficou consignado que

essa educação deverá preparar o indivíduo através da compreensão dos principais problemas do mundo contemporâneo, proporcionando-lhe os conhecimentos técnicos e as qualidades necessárias para desempenhar uma função produtiva que vise melhorar a vida e proteger o ambiente, valorizando os aspectos éticos (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 2007d).

Não obstante apresentar como escopo a pretensão acima delineada, revelam-se ainda, nesse outro evento, interesses que reivindicam práticas pedagógicas de cunho tecnicista, ressaltando Loureiro (2004), quanto a isso, que, mesmo na Conferência de Tbilisi verifica-se que os questionamentos feitos à educação tradicional têm, como base, uma defesa subjacente à pedagogia tecnicista, o que estaria explicado por essa tendência encontrar-se em fase de expansão e afirmação como alternativa pedagógica na década de 1970. Nessa perspectiva, a educação, apenas, reforça os postulados capitalistas, não conseguindo assentar novéis valores e conceitos capazes de possibilitar uma ruptura das ações pautadas por meio de uma lógica predatória que renega a necessidade de a economia de mercado possuir limites e,

em nome da sustentabilidade ambiental, redefinir o conceito de desenvolvimento econômico⁹⁵.

A educação ambiental, portanto, tem sua gênese em um panorama internacional caracterizado pela forte influência dos interesses econômicos do capitalismo e surge como uma grande esperança para a solução dos problemas relacionados com a degradação da qualidade ambiental, ainda que despida de uma postura política necessária ao desenvolvimento de consciência crítica e coletiva, capaz de conduzir os indivíduos ao questionamento da (ir)racionalidade e da lógica que permeiam as relações de produção na formação social capitalista.

Essa ausência de postura crítica, no dizer de Batista, M. (2007), dá azo a um modo generalista de abordagem, propiciando as condições para que as diretrizes educacionais, definidas em Tbilisi, sejam apropriadas pelos setores hegemônicos identificados com o Estado, em sua fase atual, e com o mercado, mormente quando a ênfase na participação não explicita as bases políticas e ideológicas em que a educação deve ocorrer e a que projeto societário deve atender.

Entretanto, ainda que não estejam claras as bases políticas e ideológicas daquelas diretrizes educacionais, não se pode esquecer que, enquanto prática social, a educação não é neutra, mas ação política guiada pelo movimento dialético que se expressa nas contradições internas a ela inerentes, remetendo à possibilidade de superação do velho (pedagogia tradicional ou tecnicista) e à construção do novo (pedagogia crítica).

Tendo em vista essa percepção de movimento do real, é forçoso incorporar a exegese de que essas mesmas diretrizes podem ser interpretadas em favor de um projeto societário diferente do imposto pelo capitalismo, haja vista que interpretar é determinar o sentido e o alcance das palavras e expressões que compõem a norma integrante do conteúdo de tais diretrizes, possibilitando o desenvolvimento de uma educação ambiental ancorada em uma acepção crítica, ou seja, assentada em valores construídos com fundamento em uma lógica e uma ética diferentes das que orientam a sociedade para os interesses mercadológicos do capitalismo.

A educação ambiental, uma vez libertada das amarras de tais diretrizes, deve ser capaz de colaborar para a desconstituição do mundo da pseudoconcreticidade, ao desfazer

⁹⁵ Sobre o documento de Tbilisi, atenta Loureiro (2004), que não apenas define uma Nova Ordem Mundial sem fazer referências como esta seria diferenciada do modo como veio a se consolidar (refere-se ao domínio militar e econômico dos EUA), mas também coloca que a economia de mercado possui limites e impõe limites à sustentabilidade, porém não indica alternativas consistentes, restringindo-se ao idílico discurso da solidariedade entre países e cooperação tecnológica em busca da equidade social, enquanto Batista, M. (2007) nele identifica um conjunto de diretrizes e recomendações cujo teor aponta muita proximidade com as proposições neoliberais que começavam a ser delineadas no cenário mundial.

o mundo fetichizado da aparência e, como consequência do desenvolvimento de uma compreensão de totalidade do real, instrumentalizar, intelectualmente, os indivíduos para iniciativas políticas visando ao desenvolvimento da cidadania, condição essencial para se assegurar a participação política das classes dominadas na tomada de decisões democráticas associadas à qualidade ambiental e à inclusão social.

3.2 A letargia institucional para a inclusão da educação ambiental no ensino formal brasileiro

A necessidade de consolidar a educação ambiental como parte do processo educativo mais amplo vem ganhando espaço no meio científico na medida em que aumentam as preocupações com os problemas relacionados à degradação do meio ambiente. Em relação à realidade nacional, a agenda de discussões políticas da década de 1980, como atenta Ferreira (1993), foi marcada por uma intensa movimentação da opinião pública, desencadeada em torno do desastre socioambiental decorrente da saturação ecossistêmica provocada pelo complexo industrial de Cubatão. Esse desastre trouxe para o centro da discussão os custos e benefícios socioambientais gerados pelo processo de acumulação de riquezas, associado ao implemento da industrialização nacional, fazendo com que fosse incorporada, na sociedade brasileira, a importância da temática ambiental, que passou a constituir objeto de investigações.

A temática ambiental, em face dos crescentes impactos provocados pela industrialização nacional ao meio ambiente, influenciou, politicamente, diversos segmentos sociais, desencadeando cobranças ao aparelho estatal quanto à necessidade de assegurar equilíbrio e higidez ambiental. A essas cobranças se associam a herança deixada pela relação ambiental predatória, desenvolvida durante o regime de exceção, iniciado no ano de 1964, e o discurso do poder político sucessório quanto à necessidade de retomada do desenvolvimento econômico para combater a crescente miséria do povo⁹⁶, outro legado dos vinte anos da

⁹⁶ Vieira (1987) aborda a falência das instituições nos últimos anos do regime ditatorial pós 64, a qual acaba por abrir caminho para uma transição conservadora, estando no centro de todas as discussões, diante de um cenário de estagnação do país e de um crescimento da miserabilidade da massa do povo, a retomada do desenvolvimento para combater a miséria. Essa foi uma preocupação da sociedade civil diante da relação predatória do regime

ditadura militar. Essa politização, relativamente à problemática ambiental, acabou por forçar o legislador, sobretudo o constituinte, a legislar sobre a matéria.

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2007a) foi a primeira a tratar do meio ambiente, destinando todo um capítulo ao tema (Capítulo VI – Do Meio Ambiente, Título VIII – Da Ordem Social) e insculpindo no *caput* do art. 225, que “todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações” (BRASIL, 2007a). Esse preceito constitucional revela a intenção do legislador em delimitar a existência de uma nova dimensão de direito fundamental à vida, com a inclusão do meio ambiente como bem jurídico passível de tutela. Mesmo assim, e diante do princípio insculpido no artigo 2º, inciso X, da Lei nº 6.938/81 – Política Nacional do Meio Ambiente (BRASIL, 2007c), que deveria ter desencadeado no Poder Público desenvolvimento de ações concretas para proporcionar educação ambiental a estudantes de todos os níveis de ensino, inclusive à comunidade em geral, muito pouco foi feito em nível oficial, durante um longo período de tempo, para que fosse viabilizada a incorporação de conteúdo, diretrizes e atividades ambientais no ensino escolar.

O direito à educação ambiental somente foi positivado na realidade brasileira com a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999 (BRASIL, 2009c), que também instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental⁹⁷. Tomando-se como parâmetro a Conferência de Tbilisi, ocorrida em 1975, quando foi dirigido o apelo aos Estados Membros para que fizessem a inclusão, em suas políticas educacionais, de medidas orientadas no sentido de incorporar conteúdo, diretrizes e atividades ambientais em seus sistemas de ensino, verifica-se um atraso de mais de vinte anos dos governantes brasileiros para institucionalizar uma política, em nível nacional, de educação ambiental. Esse retardamento denota a existência de situações de

militar para com o meio ambiente, visto como mero objeto e sem que fossem levadas em conta as questões ecológicas. Lembra esse autor que a Constituição imposta pelo militares, legitimada pela força, remendada pela arbitrariedade e conservada pela desorganização política do país, não fazia nenhuma referência especial ao combate à poluição e não garantia nenhum recurso para a preservação do meio ambiente, ratificando um modelo de desenvolvimento baseado na depredação e no desbaratamento dos recursos naturais.

⁹⁷ O Projeto de Lei nº 3.792/93 que possibilitou ao Congresso Nacional aprovar o sobredito diploma legal foi de autoria do ex-deputado federal Fábio Feldmann, que, na sua justificativa, reconhece a educação ambiental como um componente urgente, essencial e permanente em todo processo educativo, formal e não-formal. Após aprovação no Senado, a Lei nº 9.795/99 (BRASIL, 2009c) teve vetados, pelo ex-presidente Fernando Henrique Cardoso, dispositivos legais relacionados à inserção da educação ambiental como disciplina específica do currículo de ensino e a suas formas de financiamento, na medida em que o projeto vinculava às ações em educação ambiental pelo menos vinte por cento da receita proveniente das multas aplicadas em razão das infrações ambientais (o argumento para o veto foi o de que o artigo 18, se não vetado, derogaria o art. 73 da Lei nº 9.605, de 12 de fevereiro de 1998, a qual dispõe sobre os Crimes Ambientais, ferindo o interesse público).

conflitos de interesses quanto à temática relacionada à necessidade de transformação da natureza com conservação ambiental.

A existência de conflitos é fato já previsto em uma sociedade cujos modelos econômicos encontram supedâneo na apropriação e exploração indiscriminada de recursos naturais, apenas, para atender aos interesses privados de uma minoria economicamente privilegiada, gerando essa injusta apropriação das riquezas coletivas, um cenário social de miséria, preconceito e violência para maioria dos indivíduos.

A letargia burocrática do Estado, quanto à inclusão da educação ambiental no processo educativo, encontra justificativa na necessidade do poder hegemônico arrefecer os embates, que deveriam gravitar em torno da definição dos objetivos fundamentais e princípios balizadores desse tipo de educação. Quanto a essa intenção do poder hegemônico de neutralizar as chances de conflitos, está evidenciada na impossibilidade de participação dos educadores ambientais na elaboração do projeto de lei apresentado por Fábio Feldmann, no qual Layrargues (2006, p.91) identifica um caráter assistencialista e reprodutivista da educação ambiental, apontando para a existência de uma dissonância quanto ao momento de institucionalização da Política Nacional de Educação Ambiental, por entender que

[...] ela foi precocemente implementada, antes de estarem dadas as suas condições sociais, acadêmicas e políticas, pois ela veio ao mundo em um momento em que: (a) não havia uma organização social coletiva dos educadores ambientais que pudessem desmandar e discutir a face da política pública para esse fazer educativo; (b) não havia uma base científica minimamente estabelecida que permitisse o planejamento de metas e planos para essa política pública; e (c) não havia uma definição clara do campo político dos modelos de educação ambiental para que se pudesse esboçar qual ou quais perspectivas poderiam ser adequadas à realidade brasileira, quer dizer, que respondessem à contextualização das condições sociais do país.

Dessa citação, extrai-se o entendimento de que ainda não estavam dadas as condições sociais, acadêmicas e políticas para a discussão das perspectivas mais adequadas à realidade brasileira e que tal precocidade foi uma estratégia ideológica para afastar do texto legal qualquer concepção de educação ambiental com contornos de uma educação sintonizada com as perspectivas de contextualização social, política e econômica da temática ambiental. Em que pese a veracidade dos fatos apontados por Layrargues (2006), não parece adequado o entendimento de que houve precocidade no plano legal, mormente quando se toma como

parâmetro o longo período de tempo decorrido em relação à recomendação de Tbilisi, aos Estados Membros, para a inclusão, em suas políticas de educação, de medidas para incorporar conteúdo, diretrizes e atividades ambientais em seus sistemas de ensino. Verifica-se, já desde as discussões inerentes à agenda política da década de 1980, uma premência da sociedade brasileira em adquirir uma consciência crítica quanto à real gravidade dos problemas socioambientais oriundos de um modelo de desenvolvimento econômico concentrador de rendas, dilapidador dos recursos naturais, responsável pela acelerada saturação de diversos ecossistemas e por elevado nível exclusão sociol. A demora no processo legislativo representa atraso para o desenvolvimento coletivo de autoconsciência crítica, que na, acepção de Gramsci (1981), significa a criação de uma elite de intelectuais, sem os quais não existe organização e, por conseguinte, distinção e independência das massas humanas. Esse retardo normativo se agrava ainda mais diante do fato de que o processo de criação dos intelectuais, como ensina o referido autor, é longo e difícil, permeado de contradições, de avanços e recuos. Portanto, mostra-se deveras inconsistente a espera pelo momento em que se pudesse constatar a existência de uma significativa massa de intelectuais *adequadamente* preparados para escolher quais as perspectivas de educação ambiental seriam as mais condizentes com a realidade brasileira. Tal medida seria prejudicial para o amadurecimento da temática ambiental no meio educacional e científico, uma vez que, com a institucionalização da Política Nacional de Educação Ambiental, fixam-se princípios básicos e objetivos fundamentais da educação ambiental, os quais passam a constituir elementos referenciais para debates e produções acadêmicas, possibilitando o enriquecimento qualitativo e quantitativo de produções teóricas no meio intelectual. Essas produções são as verdadeiras responsáveis pelas orientações que servirão de base ao processo educativo.

A demora na fixação de uma política nacional de educação ambiental também representa uma estratégia para insulamento dos conflitos ambientais, minimizando, com isso, os embates travados por forças sociais opostas aos interesses neoliberais, orientados, sob o enfoque meramente econômico, para a consolidação das influências hegemônicas do capitalismo em nível mundial. Isso remete ao questionamento crítico da precocidade aduzida por Layrargues (2006), especialmente quando a realidade é captada sob a perspectiva do movimento, o que conduz à necessidade de uma exegese mais apropriada do texto legal aprovado em 1999, de modo a permitir ao intérprete a superação de qualquer estratégia ideológica da classe dominante, ali presente. Convém pensar em um processo interpretativo que possibilite aos educadores ambientais, com base no texto legal já aprovado, o desenvolvimento de uma prática pedagógica que tenha, como supedâneo, uma orientação

crítica quanto às consequências socioambientais das ações econômicas associadas ao tipo de formação social predominante. É preciso que as condições estejam efetivamente postas para que as contradições possam ser capturadas e superadas por meio de ações concretas, o que impele a uma autoconsciência crítica e à preparação para o enfrentamento do problema avistado, nada justificando a espera por um amadurecimento dos educadores ambientais para se promover a institucionalização da educação ambiental, ainda que nos moldes defendidos por Layrargues (2006). Essa maturação precisa ser alcançada dentro do processo de construção da realidade que se pretende transformar, ou seja, considerando a realidade concretamente posta.

Como foi dito em outra passagem, o Brasil assumiu, na Conferência de Estocolmo, posição contrária aos objetivos de proteção ambiental, fazendo apologia a um desenvolvimento econômico a qualquer custo, justificado, na ótica dos governos militares, diante da necessidade dos países em desenvolvimento alcançarem os níveis de consumo dos países de primeiro mundo, em detrimento da qualidade e higidez dos sistemas naturais. Porquanto, nada foi concretizado em termos de institucionalização da educação ambiental no sistema de ensino formal, durante o regime de exceção vivenciado de 1964 a 1984, em que, como rememora Vieira (1987, p. 141), “segundo as instituições previstas na Lei Magna, o povo não participava nem na escolha dos seus dirigentes, como não tinha possibilidade de defender seu meio ambiente [...]”. A postura estatal de negligência à proteção ambiental estava apoiada no discurso ideológico de que o círculo da pobreza dos países atrasados poderia ser quebrado mediante o investimento e progressos tecnológicos estrangeiros, fatores vistos como propícios ao alcance de um maior nível de desenvolvimento, apesar de que, no dizer de Manzini-Covre (1983), essa tecnologia, o *deus ex machina* do desenvolvimento, além de não criar o propagado e necessário nível de emprego acabou por revelar a exploração como a sua verdadeira face. Nesse período histórico, configurado pela tendência a anulação dos espaços de participação social, nos quais se pressupõem que lutas coletivas contra as agressões ambientais e pelo respeito aos direitos da população são estabelecidas para garantir o caráter público do ambiente e a ampliação da democracia (LOUREIRO, 2004), é fato que não logrou êxito qualquer intento no sentido de consolidar nas políticas de educação medidas orientadas para a incorporação de conteúdo, diretrizes e atividades ambientais no sistema de ensino nacional.

Em que pese a importância da Lei nº 6.938/81 (BRASIL, 2007c) para a consolidação da política ambiental no Brasil, que já assegurava, por força do princípio consagrado no seu artigo 2º, inciso X, educação ambiental em todos os níveis de ensino, o que

se verifica é uma interpretação descompassada do Poder Executivo, levando a um engessamento da intenção de se promover a educação ambiental, mormente no âmbito da educação escolar. No Decreto Federal nº 88.351/83 (BRASIL, 2007b), que regulamentou a Lei nº 6.938/81 (BRASIL, 2007c), a educação ambiental foi reduzida ao simples ensino de ecologia a ser promovido em todos os níveis. Segundo o artigo 1º da norma regulamentadora da Política Nacional de Meio Ambiente, é uma das competências do Poder Público “orientar a educação em todos os níveis, para a participação efetiva do cidadão e da comunidade na defesa do meio ambiente, cuidando para que os currículos escolares das diversas matérias obrigatórias contemplem o estudo da ecologia” (BRASIL, 2007e). Com isso, a educação ambiental foi dissociada da possibilidade de apreensão, pelos educandos, das condições sócio-históricas, uma vez que ficou reduzida à tarefa de internalizar as relações estabelecidas pelos seres vivos, entre si e com o meio, dela sendo afastados o seu caráter político e crítico, elementos essenciais para a conscientização dos agentes sociais sobre os escusos interesses do capitalismo, cujo processo de acumulação está diretamente associado à degradação da qualidade ambiental. Percebe-se, além da lentidão, uma persistência do Poder Executivo em instituir atos administrativos para vedar uma abordagem ampla das questões ambientais, visando atender aos postulados econômicos da sociedade de consumo, na esteira do que já havia feito, em 1976, quando o MEC publicou o documento *Ecologia – uma proposta para o ensino de 1º e 2º graus*. Como ressalta Dias (1999, p. 114), apesar das recomendações firmadas na Conferência de Tbilisi,

tal proposta representava um retrocesso grotesco, dada a abordagem reducionista apresentada, onde a Educação Ambiental ficaria condicionada aos pacotes das ciências biológicas, como queriam os países industrializados, sem que se considerassem os demais aspectos da questão ambiental (sociais, culturais, econômicos, éticos, políticos etc.), comprometendo o potencial analítico e reflexivo dos seus contextos –desde o local ao global –, bem como o seu potencial catalítico-indutor de ações.

Esse descompasso não foi característica, apenas, do MEC, pois, conforme Dias (1999), a Secretaria Especial do Meio Ambiente – SEMA publicou, em junho de 1985, documento em que reconhecia sua ineficiência, por quase dez anos, para desenvolver a educação ambiental, sua área básica de atuação, não conseguindo esses dois órgãos difundir sistematicamente as orientações elementares para esse fim. Os registros históricos mostram o

desinteresse oficial para o estabelecimento de políticas nesse sentido, a exemplo da não aprovação da proposta de resolução, apresentada, em 1984, ao Conselho Nacional do Meio Ambiente (CONAMA), fixando diretrizes para as ações de educação ambiental no país, boicotada, no dizer de Dias (1999), porque suas premissas de desenvolvimento de consciência crítica e participação das comunidades não eram as mais desejadas para os interesses políticos da época. Destaca-se, ainda, a ausência de uma Câmara Técnica de Educação Ambiental no CONAMA, determinante para o fortalecimento da educação ambiental em outros espaços distintos da educação formal, em especial para o crescimento da educação da comunidade em geral, somente criada em 1995.

Quanto ao MEC, emitiu o Parecer nº 819/85, reforçando a necessidade da inclusão de conteúdos ecológicos ao longo do processo de formação do ensino de 1º e 2º graus, integrados a todas as áreas do conhecimento de forma sistematizada e progressiva, com o intuito de possibilitar a formação da consciência *ecológica* do futuro cidadão, mais uma vez dissociando, com essa postura naturalista, o papel crítico e político que vem sendo defendido para a educação ambiental. Somente em 11 de março de 1987, ou seja, após mais de seis anos de inércia em relação à instituição da Política Nacional do Meio Ambiente e devido à inação do MEC e SEMA para elaborar relatório sobre sucessos e insucessos na implantação da educação ambiental, a ser apresentado no Congresso Internacional sobre Educação e Formação Ambiental, o Conselho Federal de Educação resolveu aprovar, por unanimidade, a conclusão da Câmara de Ensino a respeito do Parecer nº 226/87, que considerou a inclusão da educação ambiental dentre os conteúdos a serem explorados nas propostas curriculares das escolas de 1º e 2º graus. Dias (1999) faz o registro de que, mesmo sendo esse o primeiro documento oficial do MEC com enfoque nas recomendações de Tbilisi, não ajudou a demover o tácito propósito de nada levar para o Congresso Internacional sobre Educação e Formação Ambiental, realizado em Moscou.

Essa inexpressiva atuação do Poder Público configura uma postura fleumática diante da preocupação legislativa expressa, ou seja, diante da Lei nº 6.938/81 (BRASIL, 2007c), que lhe atribuiu o mister de criar todos os meios e mecanismos educacionais para a formação de uma consciência crítica na população de modo a capacitá-la para participação ativa na defesa do meio ambiente, tendo em vista o seu uso coletivo.

Em 1991, pressionado, especialmente pela proximidade da Conferência da ONU sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (RIO-92), a acontecer no ano seguinte e no Brasil, evento internacional de grande expressão para a temática ambiental em todas as suas abordagens, o Ministério da Educação resolveu, então, sair do casulo, após dez anos de

completa letargia em relação à aprovação da Lei nº 6.938/81(BRASIL, 2007c), e alçar seus primeiros voos na tentativa de efetivação da educação ambiental no ensino escolar.

Inicialmente, esse mesmo Ministério se propôs a publicar a tímida e multifuncional Portaria nº 678, de 14 de março de 1991, autorizando os sistemas de ensino em todas as instâncias, níveis e modalidades a contemplarem em seus currículos, sob o argumento de adequação dos estudantes às exigências sociais, temas referentes à educação ambiental, dentre outros, como: educação no trânsito, do consumidor, prevenção das DST/AIDS, prevenção de acidente do trabalho, defesa civil, relação contribuinte/Estado e educação em saúde⁹⁸. Por intermédio desse ato administrativo, de forma acanhada e não específica, foi determinado que a educação escolar deveria contemplar a educação ambiental, ficando expresso que o aprofundamento e a exploração desses temas/conteúdos não significariam a inclusão de matérias ou disciplinas específicas, mas que, apenas, permeariam todo o currículo nos diferentes níveis e modalidades de ensino, ajustando-se à idade do estudante e ao nível de aprendizado de cada um. Foi, também, com ele enfatizada a necessidade de investimentos em recursos humanos mediante a capacitação de professores, formação e atualização, remetendo o MEC para os sistemas de ensino a responsabilidade quanto a essa premente necessidade.

Com a Portaria nº 2.421, de 21 de novembro de 1991, do MEC, foi instituído, em caráter permanente, um Grupo de Trabalho de Educação Ambiental que teve como objetivos definir, juntamente com as Secretarias Estaduais de Educação, as metas e estratégias para a implantação da educação ambiental no país, elaborar proposta de atuação ministerial na área da educação formal e não-formal e, como ressaltou Dias (2004), de atuar na Conferência da ONU para o Meio Ambiente e Desenvolvimento, prevista para o ano de 1992. Os objetivos fixados por esse ato administrativo deixam evidenciado que, se não fosse a Rio-92 talvez tivesse se passado outro decênio antes que alguma ação política pudesse retirar o MEC de sua indolência. Dias (2004) traz, à memória, o fato de que o GT promoveu em Jacarepaguá, Rio de Janeiro, entre 1º e 12 de julho de 1992, um workshop, como único evento oficial paralelo à Conferência Mundial sobre o Meio Ambiente, com o objetivo de socializar os resultados das experiências nacionais e internacionais em educação ambiental, discutir metodologias e currículos. Desse encontro, resultou a Carta Brasileira para a Educação Ambiental, nela sendo

⁹⁸ Portaria nº 678, de 14 de março de 1991, autorizou os sistemas de ensino em todas as instâncias, níveis e modalidades a contemplarem, em seus currículos temas, referentes à educação ambiental, ao dispor: “[...] os currículos devem se adequar às exigências sociais de modo a preparar os estudantes para agir no meio em que vivem e, conseqüentemente, enfrentar com melhores condições o futuro que o aguarda, resolve: 1 - os sistemas de ensino em todas, as instâncias, níveis e modalidades, nos seus respectivos currículos, entre outros, os seguintes temas/conteúdos referentes à: a) Prevenção do uso indevido de substâncias psicoativas; b) Educação ambiental; c) Educação no trânsito; d) Educação do consumidor; e) Prevenção das DST/AIDS; f) Prevenção de acidente do trabalho; g) Defesa civil; h) Relação contribuinte/Estado; e i) Educação em saúde [...]”

explicitada a contribuição das diversas formas de movimentos sociais em relação às ações estatais, sempre descompassadas com a exigência de inclusão da educação ambiental em todos os graus e modalidades de ensino.

A Carta Brasileira para a Educação Ambiental representa um manifesto contra a real ausência de compromisso do Poder Público em dar cumprimento à legislação e às políticas para educação ambiental em todas as três esferas de governo e contra as políticas de desenvolvimento, cada vez mais descomprometidas com a soberania nacional e, por isso, propícias à consolidação de um modelo educacional que não responde às necessidades do país, mas aos interesses internacionais. Também cobra-se do MEC um conjunto de ações para a efetiva e urgente implementação da educação ambiental em todos os níveis de ensino e a criação de grupos e fórum permanentes de trabalho, com o escopo de serem definidos os procedimentos necessários à produção de diagnósticos das especificidades existentes no país e mecanismos de atuação em face da complexidade ambiental.

Essa Carta, que revela a conquista de um espaço público, parece ter surtido efeito, ao menos no plano administrativo-burocrático, haja vista que, em 1993, o MEC, mediante a Portaria nº 773/93, instituiu, em caráter permanente, um grupo de trabalho para educação ambiental⁹⁹. O objetivo, embasado nas recomendações aprovadas na RIO-92, estava associado à coordenação, apoio, acompanhamento, avaliação e orientação de metas e estratégias para que fosse implementada a educação ambiental nos sistemas de ensino, em todos os níveis e modalidades¹⁰⁰. No ano de 1994, foi apresentada a proposta do Programa Nacional de Educação Ambiental – PRONEA, compartilhada pelo então Ministério do Meio Ambiente, dos Recursos Hídricos e da Amazônia Legal e pelo Ministério da Educação e do Desporto, com as parcerias do Ministério da Cultura e do Ministério da Ciência e Tecnologia. Essa proposta previa como objetivos a capacitação de gestores e educadores, o desenvolvimento de ações educativas e de instrumentos e metodologias, contemplando, como linhas de ação, a educação ambiental por meio do ensino formal e para o processo de gestão ambiental, além de campanhas de educação ambiental para usuários de recursos naturais, a cooperação com meios de comunicação e comunicadores sociais, a articulação e integração comunitária, a articulação intra e interinstitucional e a criação de rede de centros especializados em educação ambiental em todos os estados. Em 1999, foi criada a Diretoria

⁹⁹ O GT-EA foi transformado pelo MEC em Coordenação de Educação Ambiental (CEA), porém ligado ao Gabinete do Ministro da Educação.

¹⁰⁰ Dias (2004) sublinha que em 1993 o Instituto Brasileiro de Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis – IBAMA cria no âmbito das suas Superintendências Estaduais os Núcleos de Educação Ambiental (NEA) visando estimular o desencadeamento do processo de educação não formal nos estados.

do Programa Nacional de Educação Ambiental, a partir de então representado pela sigla ProNEA, vinculada à Secretaria Executiva do Ministério do Meio Ambiente, objetivando desenvolver, dentre outras ações, a formação de comissões interinstitucionais de educação ambiental nos estados e auxílio na elaboração de programas estaduais de educação ambiental. A última versão do programa resultou de uma construção participativa, mediante processo de consulta pública realizado em setembro e outubro de 2004, envolvendo mais de 800 educadores ambientais de 22 unidades federativas do país. Essa versão visou inserir a educação ambiental no planejamento estratégico do governo federal, na medida em que fixou os objetivos de “[...] promover a articulação das ações educativas voltadas às atividades de proteção, recuperação e melhoria socioambiental, e de potencializar a função da educação para as mudanças culturais e sociais [...]” (BRASIL, 2004, p.19).

Em 1996, são criados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que trazem como orientação central, inicialmente, apenas, para as turmas de primeira à quarta série do ensino fundamental, a substituição do currículo disciplinar pelo transversal, sob o argumento da necessidade de a escola possibilitar aos alunos uma integração ao mundo contemporâneo nas dimensões fundamentais da cidadania e do trabalho, em face da consolidação de um Estado democrático, das novas tecnologias e das mudanças na produção de bens, serviços e conhecimentos. Com os Parâmetros Curriculares Nacionais, o meio ambiente passa a constituir um dos temas transversais, integrando, ao menos, no plano do discurso oficial, os currículos escolares, porém não considerado como disciplina nova, mas como tema, tais como: a ética, a pluralidade cultural, a saúde e a orientação sexual. Na perspectiva dos Parâmetros Curriculares Nacionais, o estudo do meio ambiente deve considerar os elementos físicos e biológicos e os modos de interação do homem e da natureza, por meio do trabalho, da ciência, da arte e da tecnologia, encontrando-se na primeira parte do documento, uma abordagem da questão ambiental a partir de um breve histórico, a apresentação dos modelos de desenvolvimento econômico e social em curso nas sociedades modernas e os objetivos gerais da temática ambiental. Na segunda parte estão elencados os conteúdos, critérios de avaliação e orientações didáticas, dirigidas, nessa primeira versão, para os alunos de primeira a quarta séries, visando o alcance de “[...] uma prática educacional voltada para a compreensão da realidade social e dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal, coletiva e ambiental” (BRASIL, 2009j). Posteriormente foram elaborados Parâmetros Curriculares Nacionais para as séries seguintes do ensino fundamental e para as séries do ensino médio.

Pode-se dizer que os Parâmetros Curriculares Nacionais representaram uma tentativa oficial de avanço em relação à longa inércia estatal, mas não a garantia do direito de todos à educação ambiental, na medida em que não passaram, conforme exegese do Conselho Nacional de Educação – CNE¹⁰¹, de meras orientações oficiais destinadas aos sistemas de ensino. Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram idealizados pelo MEC objetivando uma reestruturação curricular sem a participação dos indivíduos situados na base do processo educativo e apenas para atender às novas demandas fixadas pela reestruturação produtiva do capital, que, nessa fase de acumulação flexível, passa a exigir mão-de-obra com competências voltadas para uma dinâmica guiada pela intensificação da globalização dos mercados, em face do desenvolvimento alcançado pelas novas tecnologias de informação e de comunicação, a partir dos avanços da microeletrônica. O escopo do MEC, em substituir o conhecimento escolar de cunho disciplinar, fragmentado e descontextualizado, foi frustrado não, apenas, pelo CNE, mas pela prática de resistência oferecida por grande parte do professorado em aceitar passivamente a imposição oficial de uma reestruturação curricular sem a participação das bases. Portanto, os Parâmetros Curriculares Nacionais não conseguiram inserir, oficialmente, a educação ambiental no ensino formal, não obstante as orientações, em nível global, sobre a necessidade de assegurar tutela ambiental.

Batista, M. (2007), quanto à inércia estatal em incluir a educação ambiental no ensino formal, atenta para a ausência de iniciativas por ocasião da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), que, em seu texto, não estabeleceu disposições claras para essa modalidade de educação, tratada sutilmente e nas entrelinhas de alguns artigos. Lembra, ainda, que, no balanço institucional relativo ao período de 1999-2002, o MEC reconheceu sua ausência nessa área, atribuindo ao CONAMA as discussões levantadas até o início da década de 1990. Ressalte-se que, somente no curto período de 1999 a 2002, é que a Coordenação Geral de Educação Ambiental, inserida na estrutura da Secretaria de Educação Fundamental, propõe, como missão, institucionalizar a educação ambiental no MEC e nas Secretarias de Educação, passando, então, a formular as políticas de inserção do tema nos sistemas de ensino.

A omissão do aparato estatal brasileiro, relativamente às orientações internacionais de consolidar a educação ambiental em cada Estado Membro da ONU, não aconteceu sem intenção, estando associada a interesses fixados pelas demandas do mercado, a

¹⁰¹ No capítulo quinto desta pesquisa, aborda-se com mais detalhes as intenções políticas por trás dos PCN, explicando-se o motivo do conflito gerado entre o MEC e CNE em relação à competência legal para propor diretrizes curriculares nacionais.

quem não interessa uma abordagem ambiental oposta à pedagogia tradicional. A educação ambiental, uma vez guiada por uma abordagem crítica, tem potencial para desenvolver nos indivíduos uma compreensão crítica em torno das ações deletérias do capitalismo sobre o ambiente, situação que não interessa aos detentores da propriedade privada dos meios de produção, na medida em que são os verdadeiros responsáveis pela crise socioambiental. A possibilidade de ser desenvolvida no âmbito do ensino formal, por força de ações contra-hegemônicas, uma educação ambiental comprometida com a destruição da pseudoconcreticidade não é algo que possa interessar às classes hegemônicas. Não interessa ao poder econômico hegemônico que se traga à luz a verdade ocultada no saber ideologizado, fragmentado e perpetuador de paradigmas econômicos assentados em uma lógica que acirra cada vez mais a miséria de populações inteiras, em diversas regiões do planeta, ao negar-lhes o acesso às necessidades básicas, enquanto protege, sob a égide das leis de mercado, os interesses de grandes empresas e grupos internacionais, contrários, sobretudo, à proteção ambiental.

A possibilidade de ações contra-hegemônicas, nos termos assentados por Gramsci (1982), justifica a letargia estatal em instituir uma política nacional de educação ambiental e a conseqüente negação do direito à educação ambiental, somente positivado na ordem jurídica como direito universal, como dito acima, após mais de duas décadas da recomendação extraída da Conferência de Tbilisi, realizada em 1977. Antes da Lei nº 9.795/99 (BRASIL, 2009c), o dever de promover a educação ambiental figurava na legislação, apenas, como princípio a ser observado com a finalidade de assegurar condições ao desenvolvimento socioeconômico, aos interesses da segurança nacional e à proteção da dignidade da vida humana, conforme o *caput* do artigo 2º da Lei nº 6.938/81 (BRASIL, 2007c). Somente com vigência daquele diploma legal, é que a educação ambiental foi elevada à condição de componente essencial e permanente da educação nacional, o que representa uma conquista social para os grupos não hegemônicos, na medida em que, dependendo do viés em que venha a ser desenvolvida (conservador ou progressista), o acúmulo quantitativo de mudanças comportamentais que ela poderá provocar nos indivíduos também poderá conduzir, em um dado momento, a um salto de qualidade em termos de desenvolvimento de uma consciência crítica e coletiva quanto à realidade socioambiental.

Além dessa letargia estatal, convém asseverar que o contexto da produção legislativa, referente à Lei nº 9.795/99 (BRASIL, 2009c), esteve influenciado pelos interesses econômicos hegemônicos, chegando Layrargues (2006) a levantar preocupações quanto à existência de indícios de um caráter reprodutivista no conteúdo normativo e de uma

concepção naturalista de educação ambiental, portanto, oposta à perspectiva de uma concepção politizante, haja vista a possibilidade de tal caráter vir a reduzir a integração de conceitos importantes como risco, conflito, vulnerabilidade e justiça socioambiental. Segundo Layrargues (2006, p. 100-101),

existem indícios de que a concepção de educação, ambiente e sociedade no campo da educação ambiental aponta para um senso comum embebido por uma visão funcionalista, e se confirmada essa suposição, existem motivos para acreditarmos que a filosofia de sustentação da educação ambiental encontra-se a serviço do liberalismo.

É de se esperar que o contexto político e econômico definido pelo novo modelo de gestão voltado aos interesses competitivos da economia informacional globalizada tenha imposto ao processo legislativo uma subordinação ao ideário hegemônico, com o qual, como acentua Paiva (2008), pode-se associar a coexistência de outros determinantes, como a cultura, a produção da fantasia, a arte, a religião, a filosofia e a ciência, que uma vez articulados à política e à economia objetivam a produção de um pensamento determinante e dominante. Se a percepção de mundo dominante, conforme Marx e Engels (2006)¹⁰², nada mais é do que a expressão ideal das relações materiais dominantes compreendidas sob a forma de ideias, convém lembrar que essas ideias precisam ser legitimadas pelo poder dominante, que, para esse fim, faz uso de diversos mecanismos, pondo em ação os seus aparelhos ideológicos de Estado, dentre eles, como ensina Althusser (1985), o aparato político, que se manifesta mediante o processo legislativo.

No entanto, é possível atribuir ao texto legal, que não é estático, mas influenciado pela dinâmica de uma realidade social marcada por embates e lutas decorrentes dos conflitos gerados com base em interesses antagônicos, uma interpretação diferente da intenção legislativa, almejada pelo poder político-econômico hegemônico, apesar da produção normativa não estar isenta da intencionalidade de uma imposição arbitrária do legislador¹⁰³. Processos hermenêuticos que visem ultrapassar a interpretação hegemônica são estratégias

¹⁰² “A classe que dispõe dos meios de produção material dispõe também dos meios de produção espiritual, o que faz com que sejam a ela submetidas, ao mesmo tempo, as idéias daqueles que não possuem os meios de produção espiritual” (MARX; ENGELS, 2006, p. 78).

¹⁰³ Todavia, não se pode perder de vista que se mostra inocente uma [...] compreensão da lei não como princípio formal imposto pelo arbítrio do legislador, nem pela força de interesses que se impõem nos jogos das forças sociais, mas como forma representativa legal que dispõe menos do dispositivo coercitivo quanto mais legítima for, e que se desdobra no interior da forma de existência social como determinação fundante que a afigura e mantém (TOLEDO, 2005, p. 5).

para a transposição dos objetivos legais, associados com a manutenção e perpetuação do *status quo* vigente, para os quais muito contribui a introdução no interior das classes dominadas de uma visão ideológica de mundo. Daí, a defesa de processos pedagógicos apoiados em uma concepção conservadora de educação ambiental.

Afinal, é esse tipo de concepção que “[...] baliza e reforça o processo hegemônico da reprodução de um modelo que não assegura a sustentabilidade e nem a equidade social [...]” (MACÊDO FILHO; CABRAL NETO, 2007, p. 247), uma vez que não conduz à cognição de que a realidade social está marcada por contradições e conflitos de interesses, cujo equacionamento não prescinde de uma lógica distinta da que orienta a produção capitalista, quando o objetivo é o de edificação de uma sociedade mais equânime, quanto à distribuição dos recursos naturais, e harmonizada com as leis da natureza.

3.3 A Educação ambiental e suas interfaces crítica e conservadora

A educação ambiental, enquanto um componente essencial e permanente da educação nacional, cria para o Poder Público o imperativo de torná-la presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal, gerando, com isso, posicionamentos divergentes de segmentos sociais, frente às ações e omissões dos governantes para promovê-la, em que pese a positivação do direito a essa modalidade educativa, legalmente conferido a todos os indivíduos.

Consoante o artigo 1º, da Lei nº 9.795/99 (BRASIL, 2009c), a educação ambiental foi definida como “[...] os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente [...]”. Essa definição, gramaticalmente restrita, dá margem a distintas interpretações quanto à natureza política do conjunto de práticas pedagógicas associadas à educação ambiental, que, enquanto prática social, também produz suas próprias contradições.

Assim, como resultado das emulações de forças internas opostas, inerentes a essa prática social, a educação ambiental acaba por ganhar delineamentos contraditórios, o que permite que seja trabalhada com escopos diferentes, não obstante a existência de uma definição legal que, pela simplicidade gramatical, a livra das amarras ideológicas impostas pelo poder hegemônico. Lembram Loureiro e Costa (2004) que o conhecimento do percurso

da educação ambiental no mundo possibilita a identificação de diferentes abordagens, caracterizadas por distintas concepções de educação, fazendo-se ainda bastante presente no Brasil a abordagem tradicional da educação, às vezes, apresentada, apenas, sob uma nova roupagem.

Desse modo, mesmo que, em todo o histórico da recente crise ambiental, a educação tenha sido lembrada como um dos instrumentos capazes de responder positivamente a essa problemática, na prática, como aduz Lima (2005), isso não tem sido verificado. Esperar que a educação ambiental possa reverter os problemas associados à crise ambiental não é algo razoável, haja vista que a resposta concreta para a solução dessa problemática passa por outra dimensão, associada com a ultrapassagem do tipo de formação social predominante, o que implica diversos fatores, inclusive o desenvolvimento de uma práxis revolucionária, pelos indivíduos, rumo a outro tipo civilizatório. Para atender aos interesses dominantes na formação social capitalista, à educação ambiental tem que se atribuir um papel muito limitado, que é o de manutenção do *status quo*, reafirmando a visão de mundo dominante, mister que é cumprido quando segue os mesmos caminhos da educação tradicional. Quanto a esse papel, não se pode ignorar que o Estado é composto, conforme Poulantzas (1975), por vários aparelhos ou instituições, uns com papel repressivo, constituindo o aparelho repressivo de Estado, e outros com papel primordialmente ideológico. Dentre os aparelhos ideológicos de Estado, situa-se a escola, que, como tal, tem a função de legitimar a reprodução das relações sociais e de produção desenvolvidas no capitalismo. Em princípio, a educação tem por escopo atender aos processos hegemônicos de reprodução do sistema produtivo.

No que diz respeito à cumplicidade entre educação e processos hegemônicos, de acordo com Mészáros (2005, p. 25), “poucos negariam hoje que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados”. Entre tais processos, esse elo, que atribui à educação o múnus de legitimar a ordem vigente, é que permite a Layrargues (2006) apontar na educação ambiental a existência de indícios, não, apenas, no plano legal, mas na realidade concreta, de uma concepção contraposta a uma perspectiva politizadora e que, assim como a educação em geral, funcione como instrumento ideológico de reprodução social, agindo em prol dos projetos capitalistas.

Esse é um problema que merece atenção, sobretudo em termos de educação ambiental, considerando que o capitalismo está orientado pela lógica da lucratividade e da competitividade, que nas palavras de Castell (1999), são os determinantes da inovação tecnológica e do crescimento da produtividade no atual contexto da economia informacional globalizada, impondo giro rápido de capital, redução de custos, aumento de produtividade e

ampliação de mercado. Essas imposições têm repercussão na crise ambiental, conquanto estimulem o consumo desordenado e supérfluo de bens efêmeros, produzidos com alto grau de obsolescência para atender à necessidade do mercado de uma rápida reposição desses bens. Isso conduz a um aumento de práticas insustentáveis sobre o meio ambiente, acentuando os problemas socioambientais. A realidade concreta mostra que o “[...] desenvolvimento dos processos de *qualidade total* converte-se na expressão fenomênica, involucral, aparente e supérflua de um mecanismo produtivo gerador do descartável e do supérfluo, condição para a reprodução ampliada do capital [...]” (ANTUNES, p.37, grifo do autor).

A meta de crescimento da produção caminha lado a lado com a necessidade de estímulo ao consumo desordenado das mercadorias produzidas, possuindo a mídia, por meio de técnicas de propaganda e marketing, uma função importante na criação daquilo que Dias (2004) chama de necessidades desnecessárias. Com isso o capital cria uma cultura de consumo. Dessa dependência entre produção crescente e consumo desordenado só é possível esperar uma maior pressão do processo produtivo sobre os recursos naturais, impactando-se ainda mais o meio ambiente.

Desenvolvida com base nos postulados da lucratividade e da competitividade, aos quais está associado o binômio produtividade/consumo, a educação ambiental assume um caráter conservador, reacionário, tendo por escopo a reprodução do pensamento hegemônico que alimenta a crise socioambiental e dela tira proveito, a exemplo dos mercados verdes. Assiste razão a Layrargues (2006) quando afirma que a educação ambiental não é ideologicamente isenta, na medida em que suas atividades obedecem, necessariamente, a determinados modelos pedagógicos que se prestam a reproduzir ou a transformar as condições sociais, conforme circunscrevam-se dentro das distintas tendências filosóficas e políticas do espectro ideológico do ambientalismo. Em uma perspectiva dialética, a educação ambiental, enquanto prática social política, em face de forças opostas, decorrentes das contradições internas inerentes a tal realidade, está imbricada por uma dinâmica envolta pelo binômio manutenção/transformação, gerando disputas no meio acadêmico, conforme as concepções de mundo adotadas pelos intelectuais. Tais rivalidades objetivam assegurar a predominância de uma dessas dimensões associadas à educação ambiental, considerando que as duas, necessariamente, coexistem em uma realidade estruturada, apenas predominando em cada contexto histórico aquela que se mostre mais apropriada aos interesses hegemônicos, estabelecidos como resultado da correlação de forças envolvidas pela disputa do poder e travadas no âmago dos conflitos sociais presentes em uma sociedade que se anuncia como democrática.

Reforça essa cognação o dizer de Lima (2005, p. 120) sobre ser “a educação uma construção social repleta de subjetividade, de escolhas valorativas e de vontades políticas, dotada de uma especial singularidade, que reside em sua capacidade reprodutiva dentro da sociedade”. Portanto, pode assumir papel de vanguarda ou conservador, relativamente à ordem vigente, acompanhando a dinâmica da educação escolar desenvolvida nas redes públicas e privadas de ensino.

Nas redes públicas, já na década de 1980, se identificava o confronto de duas amplas correntes pedagógicas, caracterizadas como pedagogia liberal – incluindo a tradicional e a renovada tecnicista – e pedagogia progressista, tendente a compreender a escola no contexto das relações sociais, sustentando explicitamente as suas finalidades sociopolíticas em termos de emancipação humana (LIBÂNEO, 1984).

Essa dualidade (pedagogia conservadora/pedagogia progressista) é possível porque a sociedade é dinâmica, estando configurada por interesses antagônicos, ensejando, os conflitos deles decorrentes, vários embates e lutas que dão azo ao evoluir histórico, o que faz com que o neoliberalismo, como explicita Saviani, D. (2005), enquanto teoria, prática e ideologia não dê conta de administrar as configurações e os movimentos da sociedade, voltados para a criação de outras formas de sociabilidade, de outras composições de forças sociais¹⁰⁴.

Os indivíduos não são passivos por natureza, característica que responde pelos movimentos da sociedade, que apontam para o evoluir de outras formas de sociabilidade, distintas da predominante e que se mostram mais coerentes com os anseios humanos não ideologizados. Consoante o magistério de Goldmann (1979), a individualidade histórica é construída pela escolha daquilo que é essencial para os seres humanos, implicando na ingerência de juízos de valores e impondo mudanças sociais ocorridas ao longo do tempo.

Como esse movimento é contraditório, a educação ambiental, dependendo das circunstâncias históricas, pode atender, a um só tempo, aos projetos hegemônicos e ao propósito de edificação de uma contra-hegemonia, o que se verifica quando a prática pedagógica deixa de ser referenciada pela visão conservadora da sociologia funcionalista para ser orientada para a emancipação, tendo como referencial a teoria crítica.

¹⁰⁴ Compreender a realidade implica aceitar, segundo Loureiro (2004), que a sociedade, além de plural, está permeada por visões de mundo, interesses e necessidades distintas e estruturalmente antagônicas, situação inerente a processos efetivamente democráticos, por incluírem oposições, tensões e contradições entre direitos e deveres, indivíduo e coletividade, público e privado, liberdade e igualdade. Todavia, essa pluralidade deve ser entendida no âmbito da coletividade e não acima dela, sob pena de, como aduz Galuppo (2004), se permitir ao “[...] indivíduo negar a sociedade como instância aglutinadora e integradora dos vários planos de ação, mesmo que se trate de uma sociedade pluralista.” Não é possível, sob essa ótica, negar a existência de uma luta de classes na sociedade capitalista, em face dos interesses antagônicos entre classes dominantes e dominadas.

3.3.1 A educação ambiental sob o primado de uma prática conservadora

A realidade social é regida pela dinâmica do movimento, comum a todas as coisas. A esse movimento estão associadas as transformações ocorridas no real, que podem ter, na raiz, causas distintas, inclusive, de ordem natural. Lembra Layrargues (2006) que as análises das forças e dos processos responsáveis por esse movimento constituem os estudos sociológicos, situando, apesar das diferentes correntes teóricas explicativas, o funcionalismo¹⁰⁵ e a teoria crítica como as correntes de maior expressão. São, portanto, os extremos de uma diversidade de percepções de mundo, por elas influenciadas em maior ou menor grau, de modo que se mostram suficientes para uma compreensão das perspectivas conservadoras e emancipadoras que embasam as práticas pedagógicas em educação ambiental. Mesmo representando polos opostos, essas correntes influenciam-se reciprocamente, na medida em que convivem em uma mesma realidade estruturada, configurando um cenário que tem como característica, conforme sublinha Lima (2005), uma ampla diversidade de ações e leituras teóricas fundamentada em uma vasta variedade de posturas políticas e visões de mundo.

Quanto à sociologia funcionalista, uma das mais difundidas nas sociedades capitalistas, apoia-se na concepção de que a sociedade configura-se como entidade orgânica, funcionando como um sistema integrado, na medida em que as instituições sociais e cada indivíduo têm uma função a desempenhar, tornando esse sistema internamente harmonioso e não tendente ao conflito. A educação exerce uma função importante para a manutenção da harmonia e da estabilidade do sistema, por ser vista como instrumento encarregado da transmissão de valores culturais, de geração a geração, perpetuando as regras de comportamento e convívio social. Nessa perspectiva, a transmissão dessas normas e valores sociais assegura a coesão no interior da sociedade, para a qual o espaço escolar é elemento

¹⁰⁵ Para Durkheim (2004) a sociedade podia ser analisada igualmente aos fenômenos da natureza, tendo a sociologia a tarefa de esclarecer os acontecimentos sociais constantes e recorrentes. Seu papel fundamental seria explicar a sociedade para manter a ordem vigente, pois acreditava no progresso linear da sociedade e principalmente no poder exclusivo e absoluto da razão humana em conhecer a realidade e traduzi-la sob a forma de leis naturais. Considerava que a crescente divisão do trabalho que estava ocorrendo a todo vapor na sociedade europeia no final do século XIX acarretava, ao invés de conflitos sociais, um possível aumento da solidariedade entre os homens. Sua pretensão era fundar uma ciência experimental baseada na observação, experimentação e explicação dos fatos sociais para chegar às grandes leis e fazer da sociologia uma ciência autônoma, distinta da filosofia, da biologia, da história e da psicologia. Seu pensamento positivista foi retomado e desenvolvido especialmente por Robert K. Merton e Talcott Parsons, sociólogos responsáveis pelo desenvolvimento do funcionalismo moderno, sendo a sociologia funcionalista uma das mais difundidas nas sociedades capitalistas, em primeiro lugar nos Estados Unidos.

crucial, haja vista que a educação é concebida como instrumento ideológico de reprodução das condições sociais. Destina-se, portanto, a manter inalteradas as relações sociais e os valores que lhes dão sustentação ideal (LAYRARGUES, 2006).

Diante dessa concepção sociológica, à educação ambiental pode ser atribuído o papel de atividade promotora de condutas e valores voltados para a manutenção da ordem socialmente estabelecida, assegurando a conservação e a reprodução do sistema social. Como ressalta Minayo (1999), na perspectiva funcionalista, as inovações, invenções e tensões tendem a ser direcionadas para a revitalização do sistema e são absorvidas no seu interior, de modo que a sociedade, à semelhança de um organismo vivo, cuja estrutura permanece e se revigora no movimento funcional, não tem suas estruturas atingidas mesmo com as mudanças sociais, porque tais mudanças não são revolucionárias, mas, apenas, reformistas. Para o funcionalismo, o princípio fundamental da sociedade é o da estabilidade permanente, estando passível, somente, de ajustes com caráter adaptativo, se fazendo necessário o emprego de mecanismos como a educação para controlar as influências que possam representar ameaça ao equilíbrio do corpo social, ou mais corretamente dito, dos interesses econômicos hegemônicos dos grupos que compõem o sistema, o qual estaria integrado no todo por diversos subsistemas.

Desenvolvida com fundamento nessa perspectiva, a educação ambiental serve às necessidades ideológicas do capitalismo, ou seja, aos interesses hegemônicos da formação social vigente, tomando, como orientação pedagógica, conhecimentos científicos e princípios metafísicos, como o da identidade, que não guardam relação com a complexidade ambiental, visto que regida pelo movimento intrínseco da própria natureza, que é dinâmica. Esses conhecimentos resultam não, apenas, de uma ciência que nega essa complexidade, mas que também contribui para a degradação da qualidade ambiental na medida em que dá origem ao evoluir de um processo tecnológico que atende às demandas da produção capitalista. Não se pode negar que essa

[...] ciência simplificadora, ao desconhecer a complexidade do real, construiu uma economia mecanicista e uma racionalidade tecnológica que negaram os potenciais da natureza; as aplicações do conhecimento fracionado, do pensamento unidimensional, da tecnologia produtivista, aceleraram a degradação entrópica do planeta pelo efeito de suas sinergias negativas (LEFF, 2003, p. 39).

Os conhecimentos produzidos por essa ciência, curvada aos interesses do poder dominante na sociedade de classes, recusam as diferenças intrínsecas ao social para reproduzir o sistema econômico que os sustentam, fazendo uso, principalmente, das instituições que se constituem em aparelhos ideológicos de Estado. Sua preocupação se limita ao estudo das partes e dos processos isoladamente, estando, conforme leciona Frigotto (2001), mediada pela ideologia que naturaliza as relações capitalistas e centrada nas funções e disfunções internas do sistema, atacando, de maneira focalizada, as consequências, e não as determinações. Assim, esses conhecimentos ignoram as causas que historicamente produziram essas disfunções.

Com base nessa concepção não é possível vislumbrar a construção social de um processo de educação ambiental que tenha por objetivo o desenvolvimento de consciências críticas, quanto à necessidade de percepção da crise ambiental como algo não dissociado dos interesses econômicos hegemônicos, oriundos da formação social vigente. Sem essa possibilidade, a crise ambiental não será concebida pela sociedade como uma realidade com origem “nas leis cegas de mercado, que têm determinado a economização do mundo e o predomínio da razão instrumental sobre as leis da natureza e os sentidos da cultura” (LEFF, 2003, p.18). Com isso, fica imune, às cobranças sociais, o modo predominante de organização da produção material de bens na formação social vigente, fundamentado em um sistema de leis econômicas que despreza as exigências ambientais, atropelando as interações decorrentes do próprio movimento da realidade natural. Destituídos de uma consciência crítica sobre a concreticidade, os indivíduos não poderão representar limites às demandas internas da produção capitalista, condicionada, apenas, pela finitude dos recursos naturais.

Uma educação ambiental alicerçada em um conhecimento científico fragmentado, unidimensional e que responde pelo evoluir de uma tecnologia produtivista e dissociada da exigência de sustentabilidade ambiental não pode objetivar o desenvolvimento de consciências críticas quanto à concepção ideologizada de mundo, imposta pelas classes dominantes. Dessa forma, não contribui para o alcance da cidadania, elemento importante para o desencadeamento de uma práxis com potencial para a ocupação de espaços essenciais às ações políticas voltadas para o asseguramento de condições mínimas de vida para a maioria da população do planeta. Como acentua Gramsci (1981, p. 12), “quando a concepção de mundo não é crítica e coerente, mas ocasional e desagregada, pertencemos simultaneamente a uma multiplicidade de homens-massa, nossa própria personalidade é composta de uma maneira bizarra [...]”. A educação conservadora, enquanto elemento integrante da

superestrutura, está a serviço do capitalismo, assim como também está o conhecimento científico que lhe dá sustentação, sendo responsável, em face de uma concepção de mundo acrítica, incoerente, ocasional e desagregada, pelo desenvolvimento de personalidades bizarras.

A manutenção da formação social predominante não pode prescindir de uma educação lastreada por um conhecimento científico construído para referendar e reproduzir a lógica de uma economia de cunho mercadológico, o que explica a desarticulação da ciência contemporânea com a complexidade dos processos naturais. Essa ciência é desenvolvida para legitimar políticas e modelos de desenvolvimento econômico que, no dizer de Antunes (2001), atendem ao circuito reprodutivo do capital. Por conseguinte, serve para respaldar os interesses mercadológicos dos que detêm a propriedade privada dos meios materiais de produção, o que faz com que prescinda do imperativo de utilização dos recursos naturais de forma racional e adequada à conservação do meio ambiente e ao asseguramento de vida com dignidade, para as presentes e futuras gerações. Para Harvey (1993, p. 15), esse mesmo saber acaba tornando-se uma mercadoria-chave, a qual vale o preço de quem melhor pagar pelo produto produzido, assumindo contornos organizacionais em bases competitivas, visto que

a produção organizada de conhecimento passou por notável expansão nas últimas décadas, ao mesmo tempo que assumiu cada vez mais um cunho comercial (como o provam as incomodas transições de muitos sistemas universitários do mundo capitalista avançado de guardiões do conhecimento e da sabedoria para produtores subordinados de conhecimento a soldo do capital corporativo).

Essa produção científica alienada ao mercado não tem preocupação com a questão socioambiental, mas com a operosidade de um sistema em que os indivíduos são, apenas, partes funcionais. Leff (2003) põe em discussão a impossibilidade de resolução dos crescentes e complexos problemas ambientais e de reversão de suas causas sem que ocorra uma mudança radical nos sistemas de conhecimento, dos valores e dos comportamentos gerados pela dinâmica de uma racionalidade fundada no aspecto econômico do desenvolvimento capitalista, que não respeita os ritmos e ciclos ecológicos. Descredencia, por conseguinte, a educação ambiental conservadora do múnus de desenvolver consciências preocupadas em promover uma efetiva proteção ambiental, conquanto esteja apoiada no conhecimento que legitima a ordem vigente. Com essa pretensão, essa educação nega a

necessidade do estabelecimento de um processo de ensino/aprendizagem direcionado pelo entendimento de que,

aprender a aprender a complexidade ambiental implica numa revolução do pensamento, uma mudança de mentalidade, uma transformação do conhecimento e das práticas educativas para construir um novo saber e uma nova racionalidade que orientem a construção de um mundo de sustentabilidade, de equidade, de democracia (LEFF, 2003. p. 22).

Correto é o entendimento de que deve haver uma mudança de mentalidade, uma transformação do saber e da cultura, possibilitando uma cognição da realidade com base em sua totalidade concreta, por meio de concepção dialético-materialista do conhecimento real, visto que, na perspectiva conservadora, o saber não considere a sociedade em seu devir. A destruição do mundo da pseudoconcreticidade somente é possível, conforme Kosik (1976), dentre outros fatores, por meio de uma crítica revolucionária da *práxis* da humanidade, coincidente o *devenir* humano do indivíduo. A educação conservadora, ao adotar práticas pedagógicas que obstruem a percepção do movimento da sociedade, perpetua as contradições de uma organização social que, mesmo sob os auspícios dos avanços da ciência e da tecnologia, é excludente de grande parte de seus membros¹⁰⁶ e ambientalmente insustentável.

Diante da perspectiva educacional presente no cotidiano escolar, Guimarães, M. (2007) reconhece a educação ambiental como realidade institucional com forte apelo social para a sua realização, porém desenvolvida sob a influência de práticas pedagógicas fragilizadas pela hegemonia de uma proposta conservadora de educação, verificando-se o que denomina de armadilha paradigmática, algo que incapacita professores para um fazer diferente da educação conservacionista, reproduzindo o modelo social vigente. Na compreensão desse autor:

[...] vem predominando uma perspectiva conservadora de Educação Ambiental no cotidiano escolar brasileiro. Podemos assim constatar que essa perspectiva conservadora se efetiva no que denominamos de armadilha paradigmática – pela própria incapacidade dos professores em fazer

¹⁰⁶ Lembram Leroy e Pacheco (2006, p.32) que “dois quintos da humanidade passarão sua vida quase certamente sem sequer chegar perto de um microcomputador. Para esses 40% de homens e mulheres, as possibilidades oferecidas pelas tecnologias de ponta que nos cercam não têm sentido, significado ou registro, na medida em que grande parte deles terá morrido de fome ou de infecções oportunistas antes de terminarmos a leitura da próxima frase. Noutro extremo, está o quinto dos habitantes do planeta que tudo pode e, na maioria das vezes, muito mais ainda quer. No meio, entre uns e outros, sobrevivem os 40% restantes; entre eles, muitos de nós”.

diferente, apesar de estarem sensibilizados e motivados para inserir a dimensão ambiental em suas práticas. Essa armadilha paradigmática se substancia e dá substância ao movimento de hegemonização, que reproduz (conserva) o modelo da sociedade moderna, com seus paradigmas, racionalidades, lógicas e relação com o mundo (GUIMARÃES, M., 2007, p. 127).

Para superar esse tipo de prática, urge proporcionar aos professores um suporte teórico que lhes permitam ultrapassar a visão conservadora, rumo a uma práxis educativa que os capacite a compreender a importância de se adquirir uma autoconsciência crítica quanto à maneira como são desenvolvidas as relações sociais e de produção, no âmbito de uma sociedade capitalista, cuja estrutura econômica carece, para produzir e reproduzir-se, da alienação do homem e tem o mercado como parâmetro. Segundo Gramsci (1981, p. 21), “a autoconsciência crítica significa, histórica e politicamente, criação de uma elite de intelectuais”. Esses intelectuais serão os organizadores e dirigentes da massa humana, sem os quais não existirá organização.

É pertinente o alerta de Carvalho (2003) para a predominância, no contexto da educação ambiental, de uma vertente biologizante, que se opera por intermédio de práticas conhecidas como trilhas de interpretação, em que o educador atua transmitindo, em um ambiente natural, informações sobre o espaço que está sendo trilhado, tendo forte peso os conhecimentos provenientes da biologia sobre o funcionamento dos ecossistemas. Da mesma forma, essas práticas expressam uma educação conservadora, considerando que, ao negar a realidade social e cultural, reproduzem o modelo da sociedade moderna, reafirmando seus paradigmas e a racionalidade lógica da sociedade mercantilizada, incutindo a ideologia de que o capitalismo é a única forma de organização social possível, em uma tentativa de assentar, definitivamente, a ideia fetichizada de que é perene o que, conforme as leis dialéticas, jamais será eterno. Aquela autora ressalta que essa é a situação caracterizadora do horizonte epistemológico de grande parte da educação ambiental contemporânea, que se mostra tendente ao abandono de uma abordagem que leve em consideração o contexto sócio-histórico, estando, portanto, desconectada dos problemas sociais. Essa realidade concreta revela uma prática pedagógica destituída de potencial para a apreensão da verdadeira origem da crise ambiental e da exclusão social, uma vez que se encontra dissociada das condições sócio-históricas. Como explica Carvalho (2003), o discurso ambiental desacoplado das condições sócio-históricas representa um problema, porque pode, muito facilmente, aliarnar-se a posições politicamente conservadoras, uma vez que não mobiliza a percepção das

diferenças ideológicas tampouco conflitos de interesses que se confrontam no ideário ambiental, convidando a um consenso de observadores não implicados diante do problema apresentado.

Trata-se de um discurso ambiental que se proclama apolítico, na medida em que demonstra preocupação apenas com aprendizagens dos processos ecológicos, induzindo os educadores, como aduz Loureiro (2005, p. 70), a uma “atuação educativa instrumental e acrítica, a partir da concepção do ambiente como algo reificado”.

Essa tem sido a diretriz seguida por disciplinas escolares que deveriam, em face do próprio conteúdo, considerar as condições sócio-históricas produzidas pelo ser humano, mas, ao contrário, considera-o, apenas, como mais uma espécie de ser vivo, desprezando o fato de que o meio ambiente é, também, constituído pela dimensão cultural, uma vez que, como lembra Gonçalves (2006), o homem, por natureza, é um produtor de cultura. O ser humano não é visto como um ser político, constituído por um universo de relações estabelecidas com outros humanos na vida em sociedade, capaz, por conseguinte, de refletir e de modificar sua realidade. Essas disciplinas também não concebem que as relações estabelecidas entre os humanos e a natureza aconteçam por meio do trabalho e da técnica, e não pelo simples fato do ser humano ser também natureza. Ao transformar a natureza pelo trabalho, o ser humano é também transformado, na medida em que, por meio das relações de produção, modifica todo o conjunto de relações sociais do qual ele é o ponto central, como preconiza Gramsci (1981).

Para Ferraro Júnior (2006), a educação ambiental conservadora enquadra-se como educação bancária, disponibilizando, apenas, informações de cunho mandatório ou doutrinário, repassadas, por vezes, por intermédio de um tratamento emocional manipulativo, que conduz a uma adesão subordinada, reforçando, com isso, a coisificação dos sujeitos, em detrimento de sua emancipação e autonomia política, e estimulando atitudes preconceituosas, neomalthusianas ou ecofacistas ao enfatizar os resultados ambientais da pobreza, por exemplo. Entende Ferraro Júnior (2006, p.168) que

a educação ambiental tem servido a dois tipos de convalidação, enquanto mera legitimação da ordem estabelecida; uma relacionada ao Mercado e a outra ao Estado. No âmbito das empresas, a educação ambiental tem se prestado ao diálogo com as comunidades circunvizinhas a projetos, altamente impactantes, nos quais as comunidades são convidadas a participar de projetos de melhoria da gestão de recursos, mas não à discussão dos

objetivos e meios da empresa no espaço e nos recursos que são comuns a ambos, comunidade e empresa.

Princípios ecológicos trabalhados na acepção meramente biologizante do saber ambiental não são suficientes para a apreensão das diferentes dimensões que compõem o real, como a histórica, a social, a política a econômica e a cultural, de modo que,

um cidadão *ecologicamente correto*, preocupado com a construção da sustentabilidade planetária, pode ser um cidadão que adote comportamentos que favorecem o capital ou o trabalho, o mercado ou a sociedade, as forças sociais progressistas ou as conservadoras, as elites ou os grupos sociais vulneráveis, os princípios liberais ou o ideal da justiça distributiva. E tantas outras implicações e decorrências das escolhas que são feitas, para corrigir o rumo civilizatório [...] (LAYRARGUES, 2006, p. 74, grifo do autor).

O predomínio de práticas conservadoras, embasadas por uma abordagem reducionista e marcadas por enfoques biologizantes e ecologizantes, portanto, desconectadas das discussões econômicas, políticas, culturais e sociais, foi constatado por Gonzaga (2008) em pesquisa sobre as experiências de educação ambiental desenvolvidas nas escolas da rede pública do Município de Natal. Tais práticas não contribuem para o desenvolvimento de valores e condutas voltados para o evoluir de ações políticas que assegurem uma efetiva proteção ao meio ambiente, mas, ao contrário, na medida em que não representam oposição à manutenção das forças sociais conservadoras, ratificam a reprodução de um sistema guiado pelo escopo de ampliação do mercado e do consumo irracional dos bens nele postos a venda, realidade não harmonizada com a exigência de respeito à complexidade ambiental. Conforme Loureiro (2006a), essa vertente não colabora para que o alcance de novas relações sociais, bem como para o desenvolvimento de formas sensoriais e perceptivas de compreensão e de sentimento do educando como parte da sociedade e de uma vida planetária.

Assim, escoreita é a exegese, segundo a qual, é preciso ultrapassar a compreensão ideologizada de que tudo é válido em termos de práticas educativas, quando se almeja proteger o meio ambiente. A educação compromissada com os interesses hegemônicos do capitalismo não concorre para o desenvolvimento de uma consciência crítica que possibilite, além de um conhecer a si mesmo, a superação da visão dominante, visto que

baliza e reforça a manutenção de modelos político-econômicos que se mostram ambientalmente insustentáveis e incapazes de assegurar o mínimo de equidade social.

3.3.2 A educação ambiental desenvolvida sob a ótica da teoria crítica

A sociologia sob a perspectiva da teoria crítica tem como sedimento uma concepção histórica da realidade social, construída a partir da dinâmica das relações que o homem estabelece com o mundo. Tais relações são compreendidas sob a ótica da dialética, que impõe a análise sócio-histórica como instrumento capaz de dar conta, como acentua Minayo (1999), não apenas da coerência e da força criadora dos indivíduos, mas da relação entre as consciências individuais e a realidade objetiva. Em outros termos, nessa perspectiva, o ser humano não é, apenas, um ser vivo, mas é também um agente social, na medida em que age sobre essa mesma realidade, estruturada por relações econômicas, sociais, políticas e culturais, dentre outras, transformando-a.

Essa aceção crítica tem sua base de sustentação no materialismo histórico dialético, sendo esse método de compreensão da realidade concreta, consoante Frigotto (2001), o mais radical na análise das relações sociais desenvolvidas sob a égide do capitalismo, porquanto, distintamente do que ocorre com a ciência burguesa, não está mediado pela ideologia que naturaliza as relações capitalistas. Para essa concepção, os objetos e fenômenos sociais estabelecem ligações entre si, condicionando-se reciprocamente. Isso exige uma cognição que tem como ponto de partida a totalidade concreta da realidade que esses objetos e fenômenos integram, configurada pelo movimento que permite considerar todas as coisas no seu devir. Como consequência, cria a possibilidade do desenvolvimento de uma práxis revolucionária em direção à emancipação subjetiva e objetiva do ser humano, oferecendo as bases sobre as quais poderá efetivar-se a construção de nova ordem intelectual e moral, isto é, de outro tipo de organização social distinta do capitalismo, ao destruir a concepção ideológica de sua tendência a perenizar-se como única alternativa de organização social possível.

Diferentemente do funcionalismo, a teoria crítica privilegia a contradição e o conflito, condições essenciais para a transformação da ordem estabelecida, permitindo enxergar os antagonismos presentes na realidade social, considerando que a sociedade nessa perspectiva, segundo Layrargues (2006), não é vista como entidade orgânica (refere-se à

teoria dos sistemas), mas, contrariamente, uma entidade formada por múltiplos interesses conflituosos, sendo os conflitos entendidos não como um defeito, mas como uma de suas características constituintes, responsáveis por embates de toda ordem.

A educação constitui-se como um desses campos de disputas. Em divergência ao caráter conservador que o funcionalismo lhe atribui, o que a torna um aparelho ideológico de Estado, portanto, um instrumento de reprodução das relações sociais e das condições de produção, para a teoria crítica ela passa se constituir em um “[...] dos espaços – políticos – onde se travam as disputas ideológicas entre os grupos antagônicos, onde as forças sociais hegemônicas procuram manter o *status quo*, enquanto as forças sociais contra-hegemônicas procuram alterá-la” (LAYRARGUES 2006, p. 76).

A educação ambiental, enquanto construção sócio-histórica, assume a condição de uma prática política quando pensada na perspectiva da teoria crítica, e, por isso, adota uma postura alinhada com os movimentos sociais que pugnam pela construção de uma cidadania capaz de possibilitar a participação dos agentes sociais nas decisões políticas, não somente direcionadas à conservação ambiental, mas, sobretudo, à edificação de uma sociedade mais justa e igualitária. Em outros termos, supera a postura meramente biologizante que a prática pedagógica conservadora lhe imprime. Cabe-lhe, portanto, dentre muitas,

a tarefa teórica de revelar que o capital é hoje uma relação social que esgotou sua fraca dimensão civilizatória e se reduz à barbárie – força bruta, impiedosa, fria e destrutiva de direitos e mutiladora de vidas humanas sob as mais diferentes formas – assume mais do que nunca um sentido ético-político (FRIGOTTO, 2001, p. 43).

Em uma perspectiva crítica, as ações inerentes ao capitalismo possuem relação direta com a crise ambiental, ocupando, em função da lógica que guia esse modo social de organização da produção material, posição de destaque quanto à origem da problemática socioambiental, competindo à educação ambiental o papel precípua de trazer a lume a essência do real. Para isso, o processo educativo precisa objetivar o desenvolvimento consciências críticas individuais e coletivas capazes de descortinar situações antes não percebidas, como as ações predatórias dessa forma de organização social sobre o meio ambiente natural e a ameaça que representam para a manutenção das condições de vida no planeta. Como explicitam Serfati e Chesnais (2003), essas ações não têm implicado em malefício para o capital em si, na medida em que, no plano econômico, ele tira proveito da

degradação dos recursos ao transformá-la em novos campos de acumulação. Isso, todavia, não deixa de representar uma ameaça à biodiversidade, sendo mais um problema a ser enfrentado, o que reivindica a superação do senso comum por um conhecimento que direcione os indivíduos, como preleciona Gramsci (1981), à elaboração superior da própria concepção da realidade. Essa elaboração superior, conforme esse autor, não prescinde de uma compreensão crítica de si mesmo e por intermédio de uma luta de hegemonias políticas, de direções contrastantes; primeiro, no campo da ética e, posteriormente, no campo da política. Essa consciência crítica de si mesmo é condição para que o indivíduo possa modificar sua percepção de mundo, situando-se como sujeito ativo no complexo de relações sociais e políticas estabelecidas em função de sua interação com a natureza, por meio do trabalho. Somente na posição de sujeito ativo, o que pressupõe a formação política, é que o indivíduo poderá perceber o meio ambiente como um patrimônio público, um bem de uso comum do povo que precisa ser, necessariamente, assegurado e protegido pela coletividade e pelo Poder Público contra os interesses capitalistas.

A consciência crítica é condição essencial para a ruptura com o discurso ambiental desacoplado das condições sócio-históricas, de que fala Carvalho (2003), ao trazer, à tona, a percepção das diferenças ideológicas e os conflitos de interesses que se confrontam no ideário ambiental. Trabalhar a educação ambiental na perspectiva crítica permite esse salto de qualidade em relação à compreensão do real, afigurando-se essa consciência como um dos pressupostos para uma reorientação das relações de poder e para a busca de alternativas socioambientais viáveis em termos de organização social. O determinante para a educação ambiental não se reduz a, apenas, desenvolver consciências críticas e coletivas sobre a gravidade da questão ambiental, na proporção em que também objetiva estimular o pensamento para iniciativas políticas que possam vir a

[...] romper com a perpetuação das relações de poder e interesses globais estabelecidos, com a *insensibilidade* para com os ecossistemas quando estes não são de interesse humano direto, e com a subordinação da vida ao econômico, problematizando criticamente a possibilidade de existirmos com dignidade [ainda que] sob o signo do capitalismo (LOUREIRO, 2006a, p. 57, grifo do autor).

O determinante está também em orientar os indivíduos para a possibilidade do desenvolvimento de uma práxis em direção à emancipação subjetiva e objetiva do ser humano, em oferecer, consoante magistério de Frigotto (2001), as bases reais sobre as quais

poderá efetivar-se a construção de um projeto social diferente do atualmente predominante, haja vista que vida digna, na realidade capitalista, somente é possível para a minoria privilegiada. É utópica, portanto, a pretensão de vida com dignidade para a grande massa populacional, como tem revelado o movimento histórico, em face dos antagonismos inerentes a esse modo de produção, assentado na lógica do crescimento exponencial do lucro e do consumo exacerbado, aos quais estão associadas realidades como a destruição ambiental e a exclusão social.

A educação ambiental, na perspectiva defendida por Loureiro (2005, 2006e), Leff (2003), Carvalho (2003) e Layragues (2006), deve ser compreendida como um verdadeiro processo de reeducação, exigindo aprendizagens de posturas políticas ativas e de práticas pedagógicas inovadoras, devendo, na percepção de Leff (2003), estar ancorada em um pensamento ainda não pensado, em um porvir que ainda não é e em uma transição para a sustentabilidade e a justiça. Essa exegese expressa a necessidade de também ser posto em discussão, no campo da educação ambiental, o conhecimento científico produzido, cuja construção se opera mediante um sistema de hipóteses definidas com esteio em uma concepção de mundo própria do pesquisador. Isso permite, para atender a lógica do capital e em nome da técnica, um atuar desconectado de questões essenciais para a humanidade, como a sustentabilidade e a equidade social, isolando ser humano e natureza a partir de uma abstração que, apenas, reforça a alienação social. Esse atuar científico¹⁰⁷ que separa o homem da natureza, somente é possível porque, “na realidade, também a ciência é uma superestrutura, uma ideologia” (GRAMSCI, 1981, p. 71), na medida em que, enquanto categoria histórica não é politicamente neutra, mas está a serviço de uma estrutura econômica.

Esse novo pensar, entretanto, não pode se furtar de um pensamento crítico, que se proponha a destruir a pseudoconcreticidade para atingir a concreticidade sob a qual se desvenda o mundo real, porque, como explicita Gramsci (1981), o ser não pode ser separado do pensar, da mesma forma que não se pode separar o homem da natureza, a atividade da matéria, o sujeito do objeto, sob pena de se cair em uma das muitas formas de religião ou na abstração sem sentido. Sem significado vêm mostrando-se a ciência e a tecnologia para um grande contingente populacional, em nível planetário, que dessas superestruturas, por não lhes ser permitido o acesso, não pode se beneficiar, não lhes servindo os avanços do capitalismo.

¹⁰⁷ Loureiro (2006e, p. 52) reporta-se ao conhecimento científico “[...] como uma construção social, historicamente datada, não neutra, que atende a diferentes fins em cada sociedade, reproduzindo e produzindo as relações sociais, inclusive as que se refere à vinculação entre saber e poder”.

Um atuar pedagógico de forma crítica pressupõe a existência de intelectuais orgânicos (problema que deve ser analisado historicamente) aptos à promoção de uma educação ambiental que permita “a distinção entre a representação e o conceito, entre o mundo da aparência e o mundo da realidade, entre a *práxis* utilitária cotidiana dos homens e a *práxis* revolucionária da humanidade” (KOSIK, 1976, 15). Isso porque a educação ambiental a ser balizada precisa, como aduz Guimarães, M. (2007), ser crítica aos paradigmas cientificistas, que informam a sociedade moderna urbano-industrial, e ao seu modelo de desenvolvimento, que, apesar de concretizar uma proposta de uma modernização, é conservador, na medida em que moderniza sem, entretanto, ultrapassar o *status quo* vigente e procura, de acordo com sua racionalidade, direcionar uma compreensão única de mundo, formatando sentidos. A educação ambiental deve estar ancorada, portanto, em uma *práxis* educativa capaz de refutar esse ideário de modernização, que os detentores da propriedade privada dos meios de produção incutem na população, com o objetivo de balizar e reforçar o processo hegemônico da reprodução de modelos econômicos excludentes e ambientalmente insustentáveis.

Essa *práxis* educativa, que, segundo Loureiro (2006a, p. 130), “é uma atividade relativa à liberdade e às escolhas conscientes, feitas pela interação dialógica e pelas mediações que estabelecemos com o outro, a sociedade e o mundo”, reivindica uma reestruturação do processo educativo, não bastando a simples aprovação legislativa da Política Nacional de Educação Ambiental para que possa ocorrer. Mesmo diante do caráter formal que torna imperioso o atuar dos governantes, essa política pública não é, por si só, suficiente para assegurar uma reestruturação da educação ambiental que tenha como objetivo colaborar para a concretização de um processo emancipatório da humanidade. Isso requer um atuar efetivo por parte dos educadores ambientais, alicerçado em uma concepção crítica como forma de compreensão do real, fator relevante, especialmente para que as gerações presentes possam ter ciência da gravidade e das causas da degradação da qualidade ambiental.

A imprescindibilidade de uma metamorfose no processo educacional não se dará por iniciativa do aparelho burocrático estatal, uma vez que essa reestruturação precisará ser direcionada para o desenvolvimento de uma educação ambiental comprometida com o direito à qualidade ambiental e com o, conseqüente, desfazimento da pseudoconcreticidade, dada a necessidade de captação da essência do real, ocultada pelas ações hegemônicas das classes dominantes, o que induz a um discurso de ruptura com a ordem vigente, em face da necessidade de se desenvolver uma forma de organização social que tenha como objetivo concreto garantir vida digna para todos.

A educação ambiental, desenvolvida sob a perspectiva crítica, pode ser instrumento primordial na luta contra a anunciada destruição da biosfera, ao possibilitar que, com fundamento em postura ético-política voltada para um ideário de justiça e equidade social distinto do hegemônico, sejam internalizados, pelos indivíduos, conceitos e significados essenciais à percepção da concreticidade da realidade socioambiental capitalista e do meio ambiente como um patrimônio público, bem de uso comum do povo, a ser, necessariamente, assegurado e protegido pela coletividade e pelo Poder Público, por ser condição, primeira, para a manutenção da vida no orbe.

3.4 A utopia da inclusão oficial de uma educação ambiental crítica nos currículos escolares da formação social capitalista

Diante das metas do capitalismo e do papel reprodutivo destinado pelas classes dominantes à educação, o problema trazido à baila diz respeito à possibilidade de vir a ser desenvolvida no âmbito dos sistemas formais de ensino uma educação ambiental crítica, considerando que seu objetivo está direcionado ao desenvolvimento de uma postura ético-política voltada para um ideário de justiça e equidade social distinto do hegemônico. Na perspectiva da teoria crítica, a educação ambiental deverá proporcionar novos conceitos e significados sobre a problemática ambiental, mediante uma concepção de meio ambiente em sua totalidade, considerado em suas múltiplas e complexas relações, além de uma compreensão crítica de como são estabelecidas as relações sociais e de produção material geradas com a inserção do ser humano na natureza, por meio do trabalho e da técnica. A esses objetivos, que caminham na contramão da lógica capitalista, se associam o estímulo e o fortalecimento de uma consciência crítica sobre a problemática socioambiental e o direcionamento à uma práxis revolucionária, sem a qual não se pode pensar em transformações da realidade socioambiental que apontem para a concreta conjugação de um desenvolvimento econômico harmonizado com a premência de sustentabilidade ambiental.

Procede, portanto, a preocupação com o problema sob análise, uma vez que o evoluir de uma consciência ambiental crítica, embasada em uma práxis socioambiental revolucionária, exige a superação da cultura política autoritária, que, no caso da sociedade brasileira, vem impondo, ao longo de muitos anos, um pensamento destituído da compreensão de movimento, portanto, dissociado de uma representação mental que perceba a realidade

concreta como um *vir a ser* contínuo. A educação, especialmente a desenvolvida nos bancos escolares, enquanto elemento da superestrutura, o que a põe a serviço do aparato estatal, tem sido reprodutora de uma visão de mundo ancorada no pensamento metafísico, cujos princípios aprofundam a concepção ideológica de que o capitalismo tende a ser permanente e absoluto, não havendo, diante dessa pseudoconcreticidade, que o poder hegemônico espera internalizar como verdade absoluta, alternativa para além desse padrão de organização social da vida humana.

Superar o que está assentado como verdade absoluta em um sistema de ideias ideologizadas exige a invocação de uma filosofia da práxis, responsável por gerar controvérsias, embates e desestabilização do pensamento que já foi apreendido como sendo a representação da realidade e de interesse para a dinâmica de produção e reprodução do capital. Segundo o magistério de Gramsci (1981), uma filosofia da *práxis* só pode, inicialmente, se apresentar como uma atitude polêmica e crítica, uma vez que representa a superação da maneira de pensar precedente e do pensamento concreto existente, ou seja, a ultrapassagem do mundo cultural já formado. Essa maneira de conceber o mundo é contrária ao papel destinado às instituições formais de educação em uma sociedade de classes, haja vista que essas instituições, enquanto aparelhos ideológicos de Estado, têm a função de manter, para o bem das classes dominantes, os indivíduos “[...] induzidos a uma aceitação ativa (ou mais ou menos resignada) dos princípios reprodutivos orientadores dominantes na própria sociedade, adequados a sua posição na ordem social, e de acordo com as tarefas reprodutivas que lhe foram atribuídas” (MÉSZÁROS, 2005, p.44).

Uma educação lastreada por uma concepção metafísica do mundo, ainda que seja responsável por forjar nos indivíduos a compreensão ideológica de que as culturas são perenes, imutáveis, estáveis e, portanto, seguras, não é por si só suficiente para inviabilizar o desenvolvimento de práticas pedagógicas em educação ambiental que revelem a realidade concreta como um *vir a ser* contínuo. Em outras palavras, não é capaz de bloquear uma possível tendência intelectual de práticas realizadas com supedâneo em uma concepção crítica e, portanto, contraposta a uma abordagem conservadora e biologizante do ambiente e do ser humano. Pensar de forma divergente representaria a negação da existência do movimento do real, reforçando a falsa percepção da impossibilidade de transformação sociocultural. Entretanto, não se pode esperar que a educação ambiental, sustentada por uma abordagem crítica da realidade, possa vir a incorporar uma proposta oficial de currículo, na medida em que essa perspectiva traz implícita a necessidade de uma práxis revolucionária rumo a uma transformação da realidade socioambiental, situação que não se coaduna com as metas do

capitalismo. Essa questão fica evidenciada quando se lança um olhar crítico sobre o *caput* do artigo 5º, do Decreto nº 4.281, de 25 de junho de 2002 (BRASIL, 2009a), que regulamentou a Lei nº 9.795/99 (BRASIL, 2009c), segundo o qual, “na inclusão da Educação Ambiental em todos os níveis e modalidades de ensino, recomenda-se como referência os Parâmetros e as Diretrizes Curriculares Nacionais [...]”¹⁰⁸.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), cuja elaboração teve por objetivo promover uma reforma curricular hierarquizada, em nível nacional, haja vista que o MEC suprimiu a participação de quem estava nas bases do processo educativo, visaram atender aos interesses do capitalismo nessa sua fase de acumulação flexível. Tais instrumentos não questionam o modelo econômico hegemônico responsável pela degradação ambiental e pela exclusão social de milhões de pessoas ao redor do mundo, reforçando o desenvolvimento de práticas educativas conservadoras, biologizantes e reducionistas. Por isso, não servem para desenvolver nos indivíduos uma concepção dialético-histórica do mundo. As orientações contidas em tais documentos oficiais comprometem os objetivos fundamentais da educação ambiental, definidos no artigo 5º, da Lei nº 9.795/99 (BRASIL, 2009c), reforçando o artigo 5º, do Decreto nº 4.281/2002 (BRASIL, 2009a), a compreensão de que o Estado não agiria, por meio de suas políticas públicas, para consolidar de forma articulada práticas pedagógicas emancipatórias.

Não há coerência na crença de que, por meio de um impulso oficial da estrutura burocrática estatal, possa ser instituída, no sistema formal de ensino, uma educação ambiental fundamentada em uma perspectiva progressista, ainda que o texto legal tenha fixado, como um dos objetivos fundamentais, o estímulo e o fortalecimento de uma consciência crítica sobre a problemática ambiental e social. Considerando que uma abordagem dessa natureza se mostra contraposta aos interesses mercadológicos ditados pelo capitalismo global, não há como se esperar

da sociedade mercantilizada uma sanção ativa – ou mesmo mera tolerância – de um mandato que estimule as instituições de educação formal a abraçar plenamente a grande tarefa histórica do nosso tempo, ou seja, *a tarefa de romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana*, seria um milagre monumental (MÉSZÁROS, 2005, p. 45, grifo do autor).

¹⁰⁸ Sobre os escopos do MEC na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais deixamos para tratar no Capítulo V desta pesquisa, em face à referência administrativa aos PCN no processo de inclusão da educação ambiental em todos os níveis e modalidades do ensino, como uma tentativa de oficialização do conservadorismo.

O que não se pode esquecer é que a realidade é dinâmica, estando o ser humano aberto a novas representações ou significações, mesmo em se tratando de transformação cultural, sendo a organização escolar, apesar da completa coerência do pensar acima expresso, um local propício para práticas contra-hegemônicas e inovadoras, pois, como acentua Garcia (2007, p. 108), “a despeito de uma cultura trazer estabilidade e segurança as pessoas e de certos traços perdurarem ao longo dos tempos, a mudança faz parte da condição humana”. Para essa autora, não se pode prescindir dos meios materiais e humanos para a construção de novas aprendizagens e possibilidades de ação, além de um aporte teórico que oriente a ação coletiva através da socialização das ideias. Quanto aos meios humanos para o evoluir de outras aprendizagens e possibilidades de ação, a não submissão de todos os indivíduos integrantes do corpo social à ideologia imposta pelas classes dominantes é uma realidade derivada das relações dialéticas estabelecidas pela dinâmica da sociedade, como resultado do desenvolvimento de uma consciência crítica quanto aos propósitos alienantes e reprodutivos da pedagogia que interessa ao capital. Na década de 1980, já se identificavam três grupos de educadores envolvidos no cotidiano da escola pública:

os que continuam atuando dentro de pressupostos da pedagogia liberal, seja de tipo tradicional, seja de tipo renovado-tecnicista; os que continuam sustentando o discurso da escola reprodutora preferindo a denúncia política ao trabalho pedagógico na escola; os que vêm tentando uma atuação pedagógica crítica, por acreditar na possibilidade de explorar os espaços disponíveis pelas contradições da sociedade de classes (LIBÂNEO, 1984, p. 61-62).

É a socialização das novas ideias o alicerce para a construção de novos sentidos ou significados para a realidade e, portanto, a base para as mudanças e saltos culturais qualitativos. Esses saltos são frutos das pequenas mudanças que, ao longo do tempo, vão sendo operadas na realidade sociocultural, fundada pelas novas verdades ético-políticas descobertas, levando o coletivo social a pensar de maneira unitária, a partir de outra coerência dada ao real. Assim, a escola é também local propício para essas mudanças, que são contra-hegemônicas, e deve assumir esse mister, ainda que não oficialmente, pois

criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas ‘originais’; significa também, e sobretudo, difundir criticamente

verdades já descobertas, *socializá-las* por assim dizer; transformá-las, portanto, em base de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral. O fato de que uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente é um fato *filosófico* bem mais importante e *original* do que a descoberta por parte de um *gênio filosófico*, de uma nova verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos intelectuais (GRAMSCI, 1981, p. 13-14, grifo do autor).

Essa cognição leva a inferir que a educação ambiental só poderá contribuir para o desenvolvimento de uma consciência ambiental se possibilitar a socialização ou difusão crítica das verdades já descobertas, ou seja, se, por seu intermédio, puder ser desenvolvida uma práxis socioambiental, por representar essa práxis um processo gerador de uma contra-ideologia. Mesmo não sendo possível oficializar essa práxis no ensino formal, haja vista que “[...] a principal função da educação formal é agir como um cão-de-guarda *ex-officio* e *autoritário* para induzir um conformismo generalizado em determinados modo de internalização [...]” (MÉSZÁROS, 2005, p. 55, grifo do autor), desenvolvê-la de maneira significativa é um desafio que foi levantado para os educadores ambientais, enquanto indivíduos integrados em um mundo em movimento, portanto, aberto a novas possibilidades de ações, reivindicadas, permanentemente, por movimentos e organizações sociais. Afinal, vive-se em um mundo que “[...] está povoado de ruídos e atritos, acomodações e protesto, tensões lutas” (IANNI, 2005, p. 33), sem os quais não seria possível se pensar no porvir.

Esse desafio se intensifica em nível de educação formal, cujas práticas escolares – como constataram os estudos de Carvalho (2004), Guimarães, M. (2007) e Gonzaga (2008) – apresentam um forte caráter biologizante, reducionista e conservador, atendendo aos interesses fixados pelo poder econômico do capital, em detrimento da dignidade da pessoa humana, que é o elemento fundante da atual ordem constitucional brasileira e sobre o qual devem estar assentadas todas as compreensões relacionadas ao restante do ordenamento jurídico.

Entretanto, essa constatação não implica no fato de que uma educação ambiental crítica não possa ganhar espaço significativo no ensino formal como prática contra-hegemônica. Apenas, significa que não tenderá a acontecer como prática oficialmente institucionalizada nesse contexto social, político e econômico, em face do caráter revolucionário, que vem sendo firmado, ao longo de um processo histórico, difícil e contraditório, de desenvolvimento de uma autoconsciência crítica, responsável pela formação de uma elite de intelectuais comprometida com uma perspectiva educacional ancorada em

uma prática ético-política adequada a uma concepção do real contraposta à prática educativa que se submete a agir como verdadeiro *cão-de-guarda* do poder econômico hegemônico.

CAPÍTULO 4

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SUA INCLUSÃO NO ENSINO FORMAL: UMA OBRIGAÇÃO DOS GOVERNANTES FRENTE AO CARÁTER IMPERATIVO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NO ESTADO DEMOCRÁTICO DE DIREITO

Nas democracias modernas, o Estado, enquanto a própria sociedade organizada, subsume-se às leis integrantes do seu ordenamento jurídico, o que implica deveres perante os indivíduos, ainda que esse ente exista com o objetivo de legitimar a ordem social capitalista. O caráter cogente desses deveres estabelecidos por meio da lei – fonte primária do Direito – transforma a legalidade em princípio basilar do Estado Democrático de Direito que, para administrar conflitos, encontra na política um mecanismo mais apropriado do que a própria coerção. Isso porque o seu atuar não está limitado, apenas, ao uso da força bruta. Esse contexto de submissão do poder estatal à ordem jurídica afigura-se, enquanto princípio democrático, como o resultado de uma construção histórica que tem, como referência, a obrigação política, sobretudo, o reconhecimento e garantia dos direitos fundamentais.

Nessa realidade estatal, o respeito à obrigação política adquire um duplo significado, na medida em que, distintamente das sociedades não democráticas, deixou de ser uma obrigação, apenas, dos indivíduos para com o Estado e passou, também, a ser desse para com aqueles. Essas obrigações desenvolvem-se de acordo com a natureza das relações e instituições sociais configuradas em cada Estado Democrático de Direito, cujo perfil encontra-se expresso nos princípios e preceitos consignados na Constituição vigente, por se constituir no fundamento de toda ordem legal disciplinadora da relação política decorrente da atuação do poder estatal. O objeto da obrigação política consiste no estabelecimento de relações jurídicas entre o Estado e os indivíduos, sendo gerado, pelo complexo de relações e instituições sociais, as condições para a construção social de novos direitos no âmbito da ordem civil. A efetiva concretização de muitos desses direitos depende de processos que envolvem as etapas de formulação, implementação e avaliação de políticas públicas.

As políticas públicas são configuradas como um conjunto de decisões e ações relacionadas com a alocação imperativa de valores, associados ao interesse geral, a exemplo da garantia da qualidade de vida mediante a efetivação de medidas que assegurem a existência de um meio ambiente ecologicamente equilibrado, por ser a qualidade ambiental um direito fundamental. A participação social nessas decisões políticas, além de legitimar as ações do Poder Público, atende mais adequadamente às demandas presentes na sociedade. Como as

políticas públicas decorrem de uma produção legislativa, o que lhes atribui um caráter formal, não têm os governantes, no Estado Democrático de Direito, poder discricionário para decidir se devem, ou não, implementá-las, especialmente quando voltadas à tutela da qualidade ambiental, a exemplo da Política Nacional de Educação Ambiental, instituída pela Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999 (BRASIL, 2009c), que também elevou a educação ambiental à condição de um componente essencial e permanente da educação nacional. Compete, portanto, aos governantes o dever de consolidá-la, tornando-a presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal.

Essa política pública expressa uma vontade coletiva, que é a de, por meio da educação ambiental, vir a ser desenvolvida, na coletividade, uma consciência crítica, quanto à realidade socioambiental, possibilitando aos indivíduos uma compreensão integrada e totalizante das dimensões do meio ambiente, além de comprometida com a sua conservação. Essa vontade coletiva pressupõe a existência, no ato normativo, de um caráter politizador associado à educação ambiental, que, em face de um processo dialético, pode ser, também, direcionada para o evoluir de práticas pedagógicas contra-hegemônicas, visando à superação da ideologia imposta pelas classes dominantes. A ultrapassagem da visão de mundo hegemônica não prescinde da socialização das *verdades descobertas* sobre a realidade socioambiental concreta, o que requer o desenvolvimento de uma consciência crítica e coletiva, quanto à urgente necessidade de proteção do meio ambiente, situação contraposta aos interesses econômicos das classes detentoras do direito de propriedade dos recursos naturais, responsáveis por uma exploração indiscriminada e insustentável desses recursos.

A instituição da Política Nacional de Educação Ambiental pode representar, enquanto o resultado do movimento dialético, um avanço das classes dominadas em relação à racionalidade de um modelo social que tem a natureza como um simples fator de produção, servindo, apenas, como fonte de matérias-primas à produção material de bens e como depósito de resíduos industriais, comprometendo a qualidade do ambiente e o direito fundamental à vida.

Este quarto capítulo, além de analisar as mediações sociais e políticas estabelecidas entre a Política Nacional de Educação Ambiental e os contextos associados ao processo de sua produção legislativa, também analisa os princípios básicos e os objetivos fundamentais da educação ambiental, presentes na Lei nº 9.795/99 (BRASIL, 2009c), visando à configuração das concepções políticas de educação ambiental, subjacentes a essa política pública.

4.1 O dever de submissão do Estado Democrático de Direito ao ordenamento jurídico

O ser humano estabelece relações de produção com a natureza ao interagir sobre o meio natural, transformando-o, permanentemente, pelo trabalho, visto que depende dos recursos naturais para garantir a própria manutenção. Ocorre que os indivíduos não, apenas, interagem com o meio natural, mas, a partir dele e por intermédio das relações de produção e reprodução da existência material, também desenvolvem, em face da tendência humana à vida em sociedade, interações entre si. Essa ação recíproca constitui o conjunto das relações e instituições sociais que fixam as condições da vida social. A natureza dessas relações sociais – responsáveis pela configuração de cada tipo societário – está diretamente associada à maneira como os distintos grupos, integrados por indivíduos com causas ou conformações afins, se posicionam perante a estrutura organizacional da produção material de bens. Segundo Gramsci (1981), esses grupos são formados pelos elementos sociais que partilham de um mesmo modo de pensar e de agir, uma vez que todos os seres humanos são conformistas de algum conformismo, ou seja, são sempre homens-massa ou homens-coletivos. Isso quer dizer que os indivíduos, ao estabelecerem uma vida em comunidade, organizam-se socialmente em grupos com interesses comuns, haja vista que a relação humana não acontece de forma meramente gregária¹⁰⁹, culminando a diversidade de grupos no surgimento de interesses coletivos próprios a cada grupo. A divisão social do trabalho – que tem associada a si o grau de desenvolvimento das forças produtivas em distintos contextos históricos e a forma como os indivíduos interagem com a natureza – define os interesses comuns a cada agrupamento social. Esses interesses, porém, mostram-se antagônicos, na proporção em que cada grupo desempenha uma função e ocupa uma determinada posição na estrutura hierarquizada de produção.

A convivência de grupos com interesses diversificados na estrutura produtiva pressupõe um indispensável nível de organização política das sociedades humanas. Esse nível de organização está associado ao grau de controle dos conflitos existentes entre grupos com interesses contrários, em cada realidade social. A efetivação desse controle não prescinde da criação de mecanismos que possibilitem a imposição do domínio de um grupo sobre outro, ou outros, estabelecendo-se, dessa forma, uma relação de hegemonia que impõe e direciona

¹⁰⁹ Para Gramsci (1981), a relação do indivíduo com outros homens não se dá por justaposição, mas organicamente, isto é, na medida em que passa a fazer parte de organismos, dos mais simples aos mais complexos, caracterizando-se o seu ambiente pelo conjunto dessas relações de que faz parte.

interesses, sempre visando submeter os dominados às vontades dos dominantes. Como resultado dessa relação dialética de dominação/submissão, como sublinha Wolkmer (2003), são fixados, em cada contexto histórico, tipos e expressões culturais, sociais e políticas que estão demarcadas pelo jogo dinâmico de forças móveis, heterodoxas e antagônicas.

Essa relação de domínio e direcionamento que Gramsci (1981) denomina de hegemonia e tem origem nas estruturas produtivas responsáveis pela hierarquização social, acaba por constituir um todo configurado por duas realidades distintas e contraditórias, porém condicionadas entre si. Nessa totalidade, tomam parte a realidade dos que, em nome da manutenção da coesão social, se apresentam como governantes e a daqueles alocados na condição de governados. A divergência entre essas condições – governantes/governados – se expressa por meio de uma realidade social marcada pelo binômio dirigente/instrumental, ou intelectual/braçal, justificando a busca de mecanismos para a legitimação do domínio.

Um dos mecanismos utilizados para legitimar esse domínio, incapaz de sustentar-se, apenas, pela força bruta, é o de criar um consenso nos governados, quanto à existência de uma identidade dos governantes com o interesse maior de toda sociedade, qual seja, o alcance do *bem comum*, a ser assegurado, pela sua aparente relevância, mediante um instrumento eficaz, invocando-se, para esse fim, a força da lei. As classes dominantes, articuladas pela necessidade de desenvolver, nas classes dominadas, o consenso ideológico segundo o qual os interesses de toda a sociedade serão protegidos pela força da lei, justificam a institucionalização de normas, gerais e abstratas, direcionadas à coletividade, possibilitando, dessa forma, a materialização de um ordenamento jurídico politicamente legitimado pelos grupos dominados. A crença na aparente universalização de interesses sociais, a serem legalmente tutelados, mais do que referendar o processo de legalização, termina por legitimar o poder de dominação de uma classe sobre a outra, sendo o direito apresentado como expressão integral de toda a sociedade, não obstante nele esconder-se o escopo da classe dirigente, de proteção dos interesses associados, como diz Gramsci (1984), a sua razão de ser e ao seu desenvolvimento. Tal delineamento de normas constitui o ordenamento jurídico, formando-se, a partir daí, os traços essenciais do Estado, isto é, da organização política e jurídica da sociedade, responsável por manter estabilizadas as relações antagônicas entre dominantes e dominados, mediante mecanismos que legitimem, como se fossem de toda a sociedade, os interesses da classe que detém o poder hegemônico, submetendo, em um processo inverso, os fatos à ordem.

Assim, o Estado, esse ente político e jurídico, não é neutro, uma vez que não está acima dos permanentes conflitos decorrentes da relação expressa pelo binômio

dominantes/dominados, sendo ideológica a afirmação de que é representativo do interesse geral em relação aos interesses divergentes da sociedade. Como diz Gonçalves (2006, p. 26), “basta um rápido olhar sobre os diversos Estados constituídos com suas leis e ordens para notarmos o quadro de fome, de guerras, de opressões e violências de todos os tipos [...]”. Logo, é falaciosa a alegação de neutralidade estatal diante da prevalência dos interesses dos grupos ou classes dominantes, em relação aos grupos ou classes dominadas, situação que fica patente nas acepções histórico-críticas do Estado, que têm como mentores Marx e Engels. Para eles o Estado “[...] é a forma pela qual os indivíduos de uma classe dominante fazem valer seus interesses comuns [...]” (MARX; ENGELS, 2006, p.98). Entretanto, cabe ressaltar que essa imposição dos interesses da classe hegemônica não ocorre linearmente, em face das contradições que permeiam as relações sociais e de produção, dialeticamente desenvolvidas.

Gramsci (1984) também traz a lume essa percepção quando expressa que, sendo o Estado concebido como organismo próprio de um grupo, destina-se a criar as condições favoráveis à expansão máxima desse grupo. Esse autor, porém, não compreende o Estado unicamente como um aparelho coercitivo, isto é, não apenas como sociedade política, mas como um equilíbrio entre essa forma de sociedade e a sociedade civil. Para ele, a sociedade civil representa a hegemonia de um grupo social sobre a sociedade nacional, ou seja, o domínio e a direção exercidos pelas organizações privadas como a igreja, as escolas e sindicatos, dentre outros segmentos sociais. Tal concepção representa um avanço em relação às acepções de outros teóricos, porque permite que se ponha um fim à clássica dicotomia Estado/sociedade, ao definir o Estado como sendo a própria sociedade organizada, em que pese a hegemonia encontrar-se também revestida de coerção. A superação de tal dicotomia possibilita a compreensão de que a sociedade política e a sociedade civil, além de partes de um todo integrado (Estado), as quais estabelecem constantes relações recíprocas entre si, são também o resultado da existência de correlações de forças opostas, que disputam o poder e o direcionamento político e social em cada contexto histórico. Além de conferir certa mobilidade à organização política e jurídica da sociedade, permitindo, por parte das classes dominadas, um olhar mais crédulo sob o direito, essa ampliação do conceito de Estado remete, como acentua Loureiro (2006c), à perspectiva de uma luta a ser travada no interior do Estado e não contra ele, por pressupor essa concepção crítica e histórica a indivisibilidade sociedade civil/Estado.

Não obstante os avanços proporcionados por essa percepção de indivisibilidade entre sociedade civil e Estado, não se pode ignorar que, sendo a sociedade totalidade essencialmente contraditória, não há motivos para se estabelecer, de forma pacífica, a relação

dominação/submissão, de modo que a máquina burocrática estatal age, em princípio, visando ao atendimento da função precípua do Estado, de reprodução das condições de produção atinentes à organização social que justifica a sua existência. Em última instância, o Estado serve aos interesses das classes dominantes. Para que possa alcançar esse fim, se faz necessário, consoante lições de Poulantzas (1975), que seu sistema esteja composto por vários aparelhos ou instituições; uns com papel repressivo, constituindo o aparelho repressivo de Estado, e outros com papel essencialmente ideológico, constituindo os aparelhos ideológicos de Estado¹¹⁰. Sem esses aparelhos ideológicos não se poderia pressupor a conformação dos indivíduos a um direito que não se revele como expressão integral de toda a sociedade.

Em que pese essa parcialidade estatal na organização social contemporânea, fortemente condicionada pelos interesses econômicos que atingem, de maneira profunda, determinados segmentos sociais e até mesmo regiões inteiras com o mero objetivo de promover a acumulação de capital em prol de uma minoria privilegiada, é preciso concordar com Poulantzas (1975), quando diz que o Estado goza de uma autonomia relativa, quanto aos interesses das classes dominantes. Essa autonomia decorre da necessidade de esse ente se tornar capaz de organizar a hegemonia do conjunto de tais classes, em face das divergências de interesses das várias facções que as compõem. Não admitir essa autonomia relativa é negar a existência de uma relação dialética no âmbito da organização social instituída em cada fase do desenvolvimento humano, sempre, marcado por contradições e antagonismos. Essa relação possibilita a conquista de espaços à participação política dos governados, e o desenvolvimento de ações contra-hegemônicas com o objetivo de que os indivíduos das classes dominadas possam vir a ser, também, classes dirigentes, intenção assegurada, como lembra Gramsci (1984), no direito moderno, no qual está presente a utopia democrática do século XVIII. Tais conquistas se acentuam especialmente nos regimes de governos democráticos, uma vez que nesse tipo de sistema político – caracterizado, em um primeiro momento, por uma relação de representação – a própria sociedade se preocupa em estimular os indivíduos não só a ter participação nas decisões do Estado, mas também a integrar a sua estrutura política. Essa relação de participação se concretiza por diferentes modos, que “[...] corporificam diferentes tipos de prerrogativas – os chamados direitos – que o Estado reconhece a todos os indivíduos;

¹¹⁰ Para Poulantzas (1975), no sentido marxista clássico do termo, deve-se falar em aparelho repressivo de Estado, isto é, utilizar essa expressão no singular, porque esse tipo de aparelho possui uma unidade interna muito rigorosa que regula diretamente a relação entre os diversos ramos do aparelho, enquanto que os aparelhos ideológicos de Estado, pela principal função de transmitir ideologias, possuem uma maior e mais importante autonomia em relação àquele outro. Desse modo, explica o referido autor, suas interconexões e relações com o aparelho repressivo do Estado surgem revestidas de uma maior independência em relação a conexões mútuas dos ramos do aparelho repressivo do Estado, devendo-se, por isso, falar no plural dos aparelhos ideológicos de Estado.

prerrogativas a que correspondem correlatamente obrigações para com o Estado: isto é, os chamados deveres” (SAES, 2003, p. 11). Não existe direito sem o seu contrário, isto é, sem o correlato dever, da mesma forma o Estado passa a ter obrigações para com os indivíduos, agora sujeitos de direitos, tendo esse ente, como resultado da relação dialética desenvolvida por força da indivisibilidade do binômio sociedade civil/Estado, que se subsumir às leis que integram o seu próprio ordenamento jurídico, visto que, dessa mesma ordem legal, se valeram as classes dominantes para legitimar o poder estatal e seus próprios interesses.

A submissão do Estado ao império da lei representa uma fase mais avançada do processo histórico de organização jurídico-política das sociedades, sendo o resultado das transformações culturais, políticas e econômicas operadas com a negação das relações de produção agrária, baseadas no trabalho servil. Esse movimento dialético foi a resposta à intensificação da exploração do trabalho servil¹¹¹, responsável por um contexto histórico em que, segundo Gramsci (1984, p. 53), “[...] o mal-estar se tornou intolerável e não se percebe na velha sociedade nenhuma força que seja capaz de minorá-lo e de restabelecer a normalidade através de medidas legais”. O esgotamento de tais forças produtivas materializou as condições essenciais à ultrapassagem do momento puramente econômico, originando um novo modo de produção e outro momento ético-político¹¹². O fortalecimento da sociedade civil, nesse contexto, favoreceu a superação dos valores éticos e das relações de produção da velha ordem econômica em direção à capitalista, alicerçada em valores éticos e culturais definidos pelas novas relações sociais de produção. Como sublinha Pedro (2004), essas transformações estiveram associadas à necessidade inicial de liberação dos agentes econômicos das amarras dos valores éticos agrários, feudais, estamentais e religiosos, aprisionadores dos indivíduos comuns a uma perspectiva transcendental de subordinação, humildade e desapego aos bens materiais, emperrando o desenvolvimento capitalista.

Verifica-se, portanto, nesse contexto, a necessidade de uma mudança radical no conjunto de relações sociais de produção anteriormente estabelecidas, não mais pertinentes à

¹¹¹ O trabalho servil, prestado nas terras dos senhores feudais, se dava em troca de proteção e da posse útil de um pedaço do solo, onde os servos pudessem morar e plantar. A intensificação do processo de exploração do trabalho servil, em face do expressivo aumento de consumo, que o crescimento da nobreza europeia passou a exigir, causou protestos, revoltas e fugas de servos para as cidades na busca de alternativas de sobrevivência, o que se mostrava viável em face da crescente expansão mercantilista, necessitada de força de trabalho humano.

¹¹² O esgotamento de tais forças produtivas responde pela materialização das condições para que, diante das inovações tecnológicas disponíveis, a Inglaterra pudesse ultrapassar o momento puramente econômico, originando o processo de Revolução Industrial, assentando não, apenas, um novo modo de produção, mas também outro momento ético-político. Acompanhando a compreensão de Gramsci (1981), operou-se, como resultado de um processo catártico, o desenvolvimento dialético que, como fonte de novas iniciativas, resultou na elaboração da estrutura em superestrutura na consciência dos homens.

dinâmica exigida pelas novas relações econômicas, ditadas pelo desenvolvimento do capital, exigente das instituições inerentes à nova forma ético-política¹¹³.

O Estado, nesse novo momento histórico, para assegurar a acumulação contínua e eficiente de riqueza para a burguesia, se vê forçado a propiciar as condições mínimas para a instauração de relações socioeconômicas capitalistas, as quais reivindicam, como lembra Saes (2003), a formação de um mercado de trabalho caracterizado pelo assalariamento de trabalhadores, que compunham a grande massa de despossuídos de bens materiais. A nova base econômica tende a edificar uma superestrutura composta por instituições jurídicas garantidoras do desenvolvimento das forças produtivas, porque as exigências desse outro modo de produção pugnavam pela gênese de direitos mínimos que pudessem ser conferidos a todos, em especial o direito à propriedade privada e à liberdade individual. Originam-se, assim, os primeiros elementos, embora frágeis, para uma dimensão civil da cidadania, que

[...] consistiria na corporificação da forma-sujeito de direito, figura genérica e altamente abstrata, em direitos específicos, legalmente consagrados como a liberdade de ir e vir, a liberdade de adquirir ou dispor da propriedade, e a liberdade de celebrar contratos (inclusive o contrato de trabalho), direitos esses indispensáveis à reprodução do capitalismo (SAES, 2003, p.23).

Assim, no âmbito do Estado Liberal, alinhado ao propósito acima mencionado, a estrutura econômica capitalista, subjugando os trabalhadores assalariados, dá ensejo a diversos conflitos de classes, que culminaram na conquista de direitos individuais, como os de ir e vir, adquirir ou dispor da propriedade (no caso do operário, dispor da força de trabalho) e celebrar livremente contratos (em especial contratos de trabalhos favoráveis aos patrões). Com esses direitos, positivados¹¹⁴ com o irrefutável propósito de atender a essa primeira geração de demandas subjacentes às relações de produção capitalista – por isso, denominados

¹¹³ Como destaca Ferraz Júnior (2001), desde o Renascimento as alterações sociais, a complexidade populacional e o crescimento da atividade mercantil deram outra textura às relações concretas de poder, substituindo a existente na Idade Média por outra, da qual a burguesia se apossou rapidamente, possibilitando o exercício do poder sobre o trabalho.

¹¹⁴ Para esse autor, está aí a raiz do ordenamento jurídico, visto como um sistema dinâmico de normas, cuja dinâmica tem relação com o fenômeno da positividade, que significou a institucionalização da mutabilidade do direito, criando a possibilidade de manipulação de estruturas contraditórias sem afetar a função normativa. Segundo ele, a positividade assegura uma enorme disponibilidade de conteúdos aos direitos, colocando a questão em termos de força vinculante e não mais de em termos diacrônicos, como ocorria antes do século XIX, permitindo não, apenas, que tudo seja normatizado, mas uma enorme disponibilidade de endereçados.

de primeira geração pela corrente majoritária de doutrinadores do Direito – foi assegurada a liberdade individual e proclamada a igualdade no plano formal, ao mesmo tempo em que o direito de soberania, conforme Ferraz Júnior (2001), acaba se transformando, também, em um direito de sistematização centralizada de normas de exercícios de poder de gestão.

No plano formal, a concessão de tais direitos glorifica-se com o princípio da autonomia da vontade, corolário para patrões e empregados firmarem *livremente* contratos de trabalho, ou seja, sem a intervenção estatal, não obstante as distorções decorrentes da hipossuficiência econômica desses indivíduos em relação aos empregadores.

A realidade decorrente da industrialização reflete uma imensurável exploração dos trabalhadores, que, submetidos às vontades e aos abusos extremos dos empresários, não conseguem ver minimizados, pelos direitos de primeira geração, os efeitos da desigualdade no âmbito social. Com isso, torna-se acirrado o embate de classes, com significativa pressão das classes dominadas sobre as classes dominantes, institucionalizando, no ordenamento jurídico, uma segunda geração de direitos tutelando relações de natureza coletiva, com vistas, no dizer de Pedro (2004), à melhoria das condições de trabalho e previdenciária, à garantia de relações sindicais e trabalhistas, bem como à implementação de mecanismos de soberania popular.

Com essa nova geração de direitos, materializa-se um Estado de cunho intervencionista, cuja principal característica associa-se à geração de políticas de bem-estar e de consumo, visando assegurar condições materiais mínimas aos trabalhadores e indispensáveis à reprodução do próprio capitalismo. Esse modelo, também, importou uma maior concentração de riquezas, aumentando, ainda mais, o fosso da desigualdade econômica entre as classes dominantes e dominadas.¹¹⁵ Diante dessa contradição, a classe dominada coloca, em discussão, a fragilidade do proclamado princípio da igualdade, conduzindo essa igualdade formal e as diferenças sociais, delas decorrentes, a lutas que deram origem a uma terceira geração de direitos, não destinados, especificamente, à proteção dos direitos de um indivíduo ou de grupos, na medida em que tem como destinatário o gênero humano, constituindo-se, assim, em uma prerrogativa jurídica de titularidade coletiva, como o direito à qualidade ambiental.

Essas lutas, também, resultaram o evoluir de sociedades democráticas, comprometidas com a efetivação do arcabouço de direitos alhures retratados, inserido nele o

¹¹⁵ Saes (2003) explicita que a ordem social no capitalismo legitima-se fundamentalmente da vigência universal de liberdades civis, bem como da base nacional e da aparência universalista do Estado, ou seja, que ela decorre de uma configuração geral da estrutura jurídico-política capitalista, não implicando isso, necessariamente, a existência de um Estado democrático.

respeito aos direitos humanos fundamentais e direitos políticos¹¹⁶. A democracia, para Gramsci (1982), tem como característica intrínseca a tendência a permitir a cada cidadão tornar-se governante, restando a esse tipo de sociedade o mister de colocá-lo, ainda que abstratamente, nas condições gerais de poder fazê-lo. Isso significa que, nas sociedades democráticas, o Estado tem deveres perante os cidadãos, ainda que funcione com o objetivo de legitimar a ordem social capitalista, sendo esses deveres definidos por meio da lei, o que confere à legalidade a condição de princípio basilar do Estado Democrático de Direito¹¹⁷. Com esse princípio, sedimenta-se a certeza de que a submissão de todos à Constituição e às normas infraconstitucionais vigentes é elemento integrante da própria natureza do Estado Democrático de Direito.

Esse contexto de submissão do poder estatal à ordem jurídica afigura-se, enquanto princípio democrático, como produto de uma construção histórica, que encontra na obrigação política, sobretudo de reconhecer e garantir os direitos fundamentais, a sua marca indelével¹¹⁸. Como expressa Ribeiro, F. (2004), a obrigação política, enquanto obrigação histórica, impõe as condições e limites necessários a sua existência, exigindo considerações acerca do contexto jurídico-político no qual foi estabelecida, de modo que, se o contexto for o constitucional-democrático a obrigação não pode ser compreendida da mesma maneira que em um sistema pré-democrático. Com isso, a obrigação política, enquanto resultado da obediência a todo um conjunto de deveres, no contexto constitucional-democrático corresponde à obrigação do indivíduo perante o Estado e vice-versa. Na realidade constitucional-democrática, o respeito à obrigação política adquire, pois, um duplo significado, na medida em que, distintamente das sociedades anti e pré-democráticas, deixou de ser uma obrigação, apenas, dos indivíduos para com o Estado, passando, também, a ser

¹¹⁶ Para Therborn (1999), a crescente abertura democrática representa a aceitação desse regime, ao menos temporariamente, por parte das classes burguesas, desde que, por intermédio de um canal econômico, se assegure a representação direta do capitalismo no Estado Democrático⁶. Em outros termos, desde que o capitalismo continue exercendo o controle do mercado e tenha assegurada a propriedade dos meios de produção.

¹¹⁷ No Brasil, os princípios essenciais da Administração Pública encontram-se elencados, dada a supremacia dos mesmos, no *caput* do art. 37 da CF/88 (BRASIL, 2007a), que dispõe: “Art. 37. A administração pública direta, indireta ou fundacional, de qualquer dos Poderes da União, Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, obedecerá aos princípios da legalidade, impressoalidade, moralidade, publicidade e, também, ao seguinte:” (grifo nosso). Consentâneo às exigências do bem comum, o princípio da legalidade limita a atuação do administrador público, cuja atividade funcional fica sempre adstrita aos ditames da lei, sob pena de praticar ato inválido, expondo-se, por conseguinte, à responsabilidade disciplinar, civil e criminal, conforme o caso. A sua inobservância conduz ao abuso de poder, fato que se dá quando a autoridade ultrapassa os limites de suas atribuições, embora competente para a prática do ato, ou ainda, quando se desvia dos fins da administração, agindo com arbítrio.

¹¹⁸ Vale lembrar a observação de Saes (2003), de que a democracia não é fenômeno geral no capitalismo e nem uma forma política indispensável à reprodução desse modo de produção, não se podendo afastar a hipótese de, hodiernamente, se configurarem dentro do sistema capitalista mundial novos ciclos de autoritarismo, mormente na periferia desse sistema.

desse para com aqueles, conforme o delineamento dado às instituições sociais e relações jurídicas, por intermédio da Constituição vigente em cada Estado Democrático de Direito. Essa norma constitui o supedâneo de todo o ordenamento jurídico infraconstitucional, sendo, por seus princípios e normas, disciplinadas as relações jurídicas e políticas derivadas da atuação do poder estatal.

O simples fato de o Estado estar fundado na legalidade constitucional-democrática o sujeita ao império da lei que ele mesmo sanciona, não possuindo os governantes o poder discricionário de trilhar caminhos divergentes dos previstos nas normas legais¹¹⁹. Para Silva, J. (2005), a lei, nessa realidade político-jurídica, não pode ficar em uma esfera puramente normativa, restrita à arbitragem, pois precisa influir na realidade social, de modo a promover a dignidade humana. É essencial que o Estado ultrapasse o plano formal da norma, assegurando, por meio dos órgãos competentes, os direitos institucionalizados legalmente, sob o risco de nem mesmo os direitos humanos – encerrados na categoria de fundamentais – se concretizarem para os indivíduos. Segundo Therborn (1999), os direitos humanos e sociais pressupõem a existência não, somente, de uma sociedade civil, mas também de um Estado que os reconheça e os garanta, pois é, em sua esfera de poder, que os direitos são reconhecidos, efetivados ou anulados. A obrigação política no Estado Democrático de Direito tem suas bases assentadas na Constituição Democrática, consistindo essa ordem democrática, “[...] na jurisdicização procedimental e materialmente democrática da relação política ‘poder-sujeição’ dirigida a racionalizar e a controlar a atuação do poder público, bem como assegurar a garantia dos direitos fundamentais a todos” (RIBEIRO, F., 2004, p.4, grifo do autor).

O Brasil se insere nessa realidade por meio da Constituição de 1998 (BRASIL, 2007a), como se pode inferir do *caput* do seu artigo 1º, segundo o qual “a República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito [...]”, tendo como fundamentos, dentre outros, a cidadania e a dignidade da pessoa humana. Nela vige, por força do princípio democrático ali assentado, o reconhecimento e a garantia dos direitos fundamentais e a subordinação do Poder Público ao direito. Como resultado desse princípio, cabe ao Estado brasileiro o dever de assegurar a todos os indivíduos, além dos direitos individuais, a

¹¹⁹ Acentua Ribeiro, F. (2004, p.5, grifo do autor) que “o princípio do *Rule of Law* estende-se desde sua concepção clássica até a inclusão da regra de que nenhuma esfera de atuação do Estado deve escapar a submissão à Lei (império da lei como contrário à *raison d’Etat*), bem como ao princípio da transparência”.

realização dos direitos sociais constitucionalmente definidos, como o direito à educação, ao trabalho, à saúde, dentre muitos outros, como forma de respeito à cidadania.

Diante disso, compete aos governantes o dever de garantir a todos não, apenas, o direito fundamental à educação, mas o direito já conquistado a uma educação voltada ao desenvolvimento de consciências críticas, quanto à necessidade de se assegurar o direito, difuso, a um meio ambiente ecologicamente equilibrado, por configurar essa garantia um direito fundamental, na medida em que visa proteger não, apenas, a dignidade da pessoa humana, mas, sobretudo, a vida na sua integralidade. Trata-se de assegurar o direito à educação ambiental, que, como parte do processo educativo mais amplo, foi destinada, legalmente, à totalidade dos indivíduos. Como se pode extrair dos preceitos da Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999 (BRASIL, 2009c), todos têm direito a uma educação ambiental capaz de estimular e fortalecer uma consciência crítica sobre a problemática socioambiental, por intermédio de uma compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, envolvendo, além dos ecológicos, aspectos econômicos, científicos, culturais e éticos.

Como resultado desse direito, incumbe ao Poder Público, nos termos dos artigos 205 e 225 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2007a), definir políticas públicas que promovam a educação ambiental em todos os níveis de ensino. Seguindo a mesma esteira de raciocínio de Duarte, C. (2007), é necessário internalizar o entendimento de que o direito à educação ambiental, assim como o direito à educação, é direito de todos, portanto, de caráter universalista, tendo como sujeito passivo o Estado, em sua acepção mais ampla. Desse modo, os governantes, por força da competência fixada ao Poder Público, pela Lei nº 9.795/99 (BRASIL, 2009c), estão obrigados a agir comissivamente para que se possa consolidar esse direito em nível nacional.

Instituída a Política Nacional de Educação Ambiental, e considerando que a produção legislativa desse ato normativo ocorreu no âmbito do Estado Democrático de Direito, os agentes políticos não têm, em qualquer esfera de governo (União, Estados Membros, Municípios, Distrito Federal e Territórios), poder discricionário para decidir se devem ou não aplicá-la. Consolidar a educação ambiental, após o ano de 1999, passou a ser um dever dos governantes, diante da necessidade de concretização de um imperativo legal¹²⁰.

¹²⁰ Assim dispõe o art. 3º da Lei nº 9.795/99 (BRASIL, 2009c, grifo nosso): “*Como parte do processo educativo mais amplo, todos têm direito à educação ambiental, incumbindo: I - ao Poder Público, nos termos dos arts. 205 e 225 da Constituição Federal, definir políticas públicas que incorporem a dimensão ambiental, promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e o engajamento da sociedade na conservação, recuperação e*

Isso requer a aprovação e execução de políticas públicas que viabilizem o desenvolvimento de planos e programas de ação governamental visando, dentre outras medidas legalmente previstas, à capacitação de recursos humanos e à inserção curricular da educação ambiental nas redes de ensino, uma vez que o caráter universal da educação ambiental a coloca na condição de direito fundamental de natureza social.

Entretanto, não se pode desprezar o escólio de Gramsci (1984), segundo o qual o Estado, mesmo quando uma das suas funções mais importantes é a de elevar a grande massa da população a um determinado nível cultural e moral, esse nível corresponderá sempre às necessidades de desenvolvimento das forças produtivas, de modo que a escola como função educativa positiva atenderá aos interesses das classes dominantes. Isso significa que, mesmo diante do caráter imperativo das políticas públicas, o que retira do agente político o poder de uma decisão discricionária em face do ato legislativo, a Política Nacional de Educação Ambiental pode ser negligenciada pelos governantes, ficando sua concretização na dependência da correlação de forças estabelecidas em cada contexto político. Afinal, não se pode negar que os objetivos fundamentais consignados em tal ato legislativo estão voltados para o desenvolvimento de consciências críticas e coletivas sobre a problemática socioambiental, pondo em questão o discurso da primazia do mercado, que tende a convencer a todos que o capitalismo é a única forma de organização social possível nas sociedades modernas, ainda que degrade o meio ambiente e aniquile, política e socialmente, a grande parcela do contingente humano que não se enquadra na condição de consumidor.

4.2 Elementos teóricos para a compreensão do caráter imperativo das políticas públicas

Compreender as relações decorrentes das obrigações políticas entre o Estado e a sociedade com base em uma perspectiva constitucional-democrática afasta o pesquisador, em um primeiro momento, daquelas estruturas burocráticas do poder estatal que, pautando-se em critérios antidemocráticos, não permitam a participação de indivíduos, grupos e instituições afetados, direta ou indiretamente, pelas decisões tecnocráticas e autoritárias dos governantes, no processo de formulação de políticas públicas. Nesses regimes, os conflitos e tensões sociais – elementos próprios que circundam os processos políticos de tomadas de

melhoria do meio ambiente; II - às instituições educativas, promover a educação ambiental de maneira integrada aos programas educacionais que desenvolvem; [...]” .

decisão e de implementação de políticas públicas – não são resolvidos por meio da negociação política, mas pelo uso da força bruta, mediante a invocação do aparelho repressivo do Estado. Esse ente, tendencioso a ignorar o ordenamento jurídico sempre que lhe é conveniente, nessas realidades autoritárias, age ao completo arrepio das leis existentes, fazendo uso de decretos-leis ou atos institucionais para reordenar a estrutura e as relações sociais, de modo a adaptá-las ao mundo econômico ou da produção, a exemplo do que ocorreu no Brasil, marcado, assim como os países latino-americanos, por longos períodos de regimes de exceção.

Essa é uma das formas encontradas pelo Estado, especialmente nos países capitalistas em que a industrialização se operou tardiamente, como os da América Latina, para administrar os conflitos de interesses gerados pelas contradições intrínsecas ao processo de acumulação, exigente da forte intervenção estatal em quase todos os setores da sociedade, com a concreta negação da participação dos movimentos sociais nas decisões políticas. Em relação a essa realidade, expressa Lobato (1997) que é incontestável a presença do Estado brasileiro como formador da própria sociedade, sendo inegável a sua irrestrita presença em todos os segmentos, visando estabelecer o direcionamento de todas as demandas ao seu próprio interior. Para atender às exigências da produção, a classe dominante dirigente nega a ordem jurídica posta, estabelecendo outra sem participação dos movimentos sociais, ameaçados pelo aparelho repressivo. Isso, contudo, não inibiu que demandas sociais distintas das tradicionalmente incorporadas pela estrutura estatal ganhassem espaços, até porque, como acentua a referida autora, se tais demandas eram marginais ao Estado, definitivamente não eram marginais à política. Muitas dessas demandas representam reações da sociedade à pretensão hegemônica de tornar os indivíduos inertes aos interesses associados à ordem econômica capitalista. Tais reações são previsíveis, pois, conforme magistério de Gramsci (1981, p. 53), “a estrutura da força exterior que subjuga o homem, assimilando-o e tornando-o passivo, transforma-se em meio de liberdade, em instrumento para criar uma nova forma ético-política, em fonte de novas iniciativas”. Todavia, essas iniciativas dependem do evoluir de consciências críticas e coletivas, quanto à necessidade dessa libertação político-econômica, e exigem, como ponto de partida, que cada indivíduo desenvolva uma consciência crítica de si mesmo como ser histórico-social, condição para que possa compreender a realidade que o subjuga e o conforma ao complexo das condições sociais.

A outra forma de administrar conflitos encontra na política um mecanismo mais apropriado, que, na compreensão de Rua (2008), apesar de também envolver a

possibilidade de coerção, não está limitado, apenas, a ela. Essa outra possibilidade não pode prescindir de uma estrutura capaz de ultrapassar a não autêntica representação política, pois

se a relação entre intelectuais e povo-nação, entre intelectuais dirigentes e dirigidos, entre governantes e governados, se estabelece graças a uma adesão orgânica, na qual sentimento-paixão torna-se compreensão e, desta forma, saber (não de uma maneira mecânica, mas vivencialmente), só então a relação é de representação, ocorrendo a troca de elementos individuais entre governantes e governados, entre dirigentes e dirigidos, isto é realiza-se a vida no conjunto, a única que é força social; cria-se o *bloco histórico*¹²¹ (GRAMSCI, 1984, p. 139, grifo do autor).

Essa troca de elementos individuais entre governantes e governados nada mais é do que a participação social expressa por intermédio de uma relação orgânica, responsável pela realização da vida no conjunto social. É, portanto, essa troca que deve respaldar a atividade política, consistente, na ótica de Rua (2008), de um conjunto de procedimentos, formais e informais, que expressa relações de poder e destina-se à resolução pacífica de conflitos, quanto a bens públicos. Como resultado dessa atividade política, são definidas as políticas públicas que, na cognição dessa mesma autora, são expressões de um conjunto de decisões e ações relacionadas com a alocação imperativa de valores, associados ao interesse geral. Como exemplo desse interesse geral, ou seja, sobre o qual deve ser realizada a vida no conjunto, tem-se o direito à qualidade de vida pela concretização de medidas que possam assegurar a existência de um meio ambiente ecologicamente equilibrado, visto que, desse equilíbrio, depende a dignidade da vida humana.

Esse segundo caminho, próprio das democracias políticas, à medida em que, por força da adesão orgânica, sentimento-paixão torna-se compreensão e, dessa forma, saber vivencial, abre a possibilidade de participação social na tomada de decisões voltadas ao atendimento das demandas presentes na sociedade. Essa participação concede ao Poder Público a legitimidade necessária a sua atuação política, desde que pautada na legalidade, afigurando-se como elemento essencial para a manutenção da estrutura econômica e da

¹²¹ Para Gramsci (1981, p. 52, grifo do autor), “a estrutura e a superestrutura formam um *bloco histórico*, isto é, o conjunto – complexo e contraditório – das superestruturas é o reflexo do conjunto das relações sociais de produção”. Gramsci fixa dois grandes níveis superestruturais, quais sejam, a sociedade civil (conjunto de organismos privados), correspondentes de um lado à função de hegemonia (exercida pelo grupo dominante em toda a sociedade), e de outro a sociedade política ou Estado, com a função de dominação direta. A relação entre superestrutura e infraestrutura não se dá abstratamente, mas de forma concreta, histórica, sendo esse elo feito organicamente, cabendo ao intelectual mais essa função de realizar a vinculação dentro do bloco histórico.

superestrutura associada a sua existência. As decisões relacionadas às políticas públicas decorrem de uma produção legislativa, o que atribui a tais políticas um caráter formal. Entretanto, o econômico procura desempenhar papel determinante e dominante nesse processo, de modo que, na democracia instaurada em uma sociedade regulada pelo modo de produção capitalista, haverá, sempre, uma limitação ao exercício da cidadania. O nível desse limite decorre do grau de interferência das classes dominantes, que, por meio de instrumentos apropriados, como os aparelhos ideológicos, objetivam a manutenção de seus interesses e a continuidade do próprio sistema, garantindo a produção e reprodução das relações sociais, hierarquicamente estabelecidas. Quanto às decisões políticas,

todas as classes sociais têm teoricamente a possibilidade de exercer uma *pressão* sobre os agentes burocráticos, tendo em vista a obtenção de decisões favoráveis aos seus interesses respectivos. No entanto, a capacidade de pressão da maioria social é cronicamente inferior à capacidade de pressão da classe capitalista, dada a crônica desigualdade entre ambos no que diz respeito à posse de recursos políticos como dinheiro, meios de comunicação, instrução superior, etc. [...]. Assim, é normal e previsível que a classe capitalista, recorrendo a pressões de tipo pessoal, econômico e político sobre os agentes burocráticos, obtenham regulamente decisões governamentais favoráveis quanto a questões essenciais para a sobrevivência da ordem social capitalista (SAES, 2003, p.29, grifo do autor).

Porém, mesmo diante dessa diferente capacidade de pressão, as contradições existentes no próprio sistema permitem às outras classes sociais desenvolver ações contra-hegemônicas, intervindo, dessa forma, nas decisões políticas e conquistando espaços para exercício da cidadania. Quanto a isso, acentua Lobato (1997) que os avanços na compreensão do campo da formulação de políticas públicas têm permitido o reconhecimento da dinamização e setorização em formações como a brasileira, indicando um aumento da complexidade do papel do Estado e a conseqüente presença de interesses diversos, não diretamente identificados como interesses de classes. Essa nova realidade, mesmo confirmando a autonomia relativa do Estado, em função dos interesses econômicos hegemônicos acaba por limitar a cidadania¹²², situação, entretanto, que não inviabiliza o

¹²² Para Saes (2003), a cidadania plena e ilimitada é algo que se situa além do horizonte da sociedade capitalista e de suas instituições políticas. Refere-se a uma cidadania que tem, como parâmetro, as exigências ideológicas subjacentes ao conceito apresentado por T. H. Marshall (1967), no ensaio clássico *Cidadania e Classe Social*, compreendida como a participação integral do indivíduo na sociedade política, ou seja, a participação do povo – maioria social, no exercício do poder político. Ele não nega o processo dialético que em uma sociedade democrática permite uma contínua redefinição e ampliação dos interesses materiais da maioria social, o que está

crescimento da participação política dos indivíduos em todas as fases do processo de instituição das políticas públicas, voltadas ao equacionamento dos problemas identificados pela sociedade.

Essa participação em todas as fases do processo de instituição de políticas públicas se deve ao fato de que elas representam algo mais do que uma simples tomada de decisão, implicando um conjunto complexo de medidas que, além de sofrer a influência de grupos sociais, inclui, como lembra Subirats (1994), diversas decisões, como a de reconhecer o problema, resolvê-lo, escolher a maneira de proceder e legislar sobre o tema. Para esse autor, o processo de elaboração de toda política pública implica decisões e interações entre indivíduos, grupos e instituições, influenciadas pelas condutas, disposições do conjunto de indivíduos, grupos e organizações afetadas.

Essa compreensão mostra que a participação da coletividade, na definição das políticas públicas, é fator essencial ao processo decisório, como um todo, especialmente em uma sociedade democrática assentada em paradigmas políticos e sociais que, fundamentados em uma concepção mais ampla de sujeitos sociais, representem um salto qualitativo, em relação ao individualismo inerente à democracia representativa, e possibilitem uma descentralização mais expressiva do poder político, viabilizando a materialização de decisões voltadas à defesa coletiva de interesses sociais¹²³. Nessa perspectiva democrática, a vontade coletiva interfere no processo legislativo de produção de políticas públicas, não mais limitadas às vontades políticas dos legisladores, responsáveis, como acentua Soares (2004), em face da supremacia do princípio representativo, pela exclusão das pessoas da vida política e direcionadas aos interesses peculiares às classes economicamente dominantes.

O soerguimento de uma realidade ético-política alicerçada em uma postura ativa das classes dominadas, visando, por meio da pressão sobre os agentes políticos, à conquista de decisões favoráveis aos interesses da coletividade, enseja a superação gradual da democracia representativa pela democracia participativa. Lembra Mendonça (2000) que, com fulcro no conceito de democracia participativa, foram construídos elementos vários de democracia semidireta, a exemplo do referendo popular, do plebiscito e da iniciativa popular

associado à criação sucessiva de novos direitos, porém compreende que contra essa operação dialética levanta-se a vontade política das classes dominantes e a dos segmentos burocráticos que as representam, com o escopo de reduzir os direitos vigentes ao mínimo indispensável à reprodução do próprio sistema capitalista.

¹²³ Na acepção de Wolkmer (2003), os sujeitos coletivos ou sujeitos sociais tomam o lugar do antigo sujeito individualista, abstrato e universal da democracia representativa, permitindo uma reconfiguração na direção da democracia participativa, na proporção em que seus interesses passam a gravitar em torno de questões de natureza urbana, rural, étnica, religiosa, estudantil, ambiental, dentre outras, consolidando uma ordem democrática descentralizada.

das leis, sendo a própria garantia do direito de petição um verdadeiro convite à participação política.

Ainda, quanto ao conceito de políticas públicas, assevera Subirats (1994) não poder limitar-se a um conceito exclusivamente positivo, na medida em que podem consistir em não se fazer nada, ou seja, podem configurar-se por uma não decisão. Essa situação se mostra mais difícil em uma sociedade democrática participativa, em face da descentralização decorrente das pressões exercidas pela sociedade civil, em especial, pela participação das entidades coletivas, como sindicatos, associações profissionais e ONGs, as quais, no exercício coletivo da cidadania, atuam como expressivo mecanismo de controle da máquina pública, impondo limites à intenção de um monopólio estatal sobre as decisões políticas, sejam elas para regular condutas, distribuir benefícios sociais ou, até, mesmo para criar tributos.

Segundo Dye (2005), a regulação de comportamentos, a organização das burocracias, a distribuição de benefícios ou a imposição de tributos ocorre por meio das políticas públicas, concepção que leva ao entendimento de que tais políticas se confundem com todo e qualquer ato normativo, afastando a cognição de que, na democracia participativa, elas sofrem a influência direta da cidadania, em função do controle que a sociedade civil passa a exercer sobre o Estado. Percebe-se, também, um simplismo na definição de políticas públicas, expressa por esse autor, que a resume às escolhas ou às decisões dos governantes sobre o que *fazer* ou *não fazer*¹²⁴. Essa definição não considera as interferências e controles dos sujeitos sociais, ou coletivos, na tomada de decisão e nas demais fases do processo relacionado à instituição de políticas públicas (formulação, implementação e avaliação), levando a crer que são atos decididos em gabinetes, pelos governantes, e que os sujeitos sociais estão passivos frente ao processo político decisório, compreensão não harmonizada com uma concepção de democracia participativa. Nesse tipo de democracia, esse *fazer* ou *não fazer* político deve estar, sempre, orientado pelas demandas presentes no âmbito da sociedade, ainda que seja para assegurar um mínimo de ações voltadas à preservação da coletividade como forma de possibilitar a própria manutenção do sistema capitalista, configurado por permanentes conflitos de interesses.

A preservação da coletividade se materializa pela garantia dos serviços essenciais básicos, o que legitima o grupo politicamente dominante e estabelece um limiar de diferentes esferas, aparentemente inseparáveis, como no caso da esfera econômica e da social.

¹²⁴ A definição de Dye (2005) não esclarece que a decisão de não fazer não pode ser confundida com a negligência dos agentes políticos perante as políticas públicas já institucionalizadas, por representar violação ao princípio da legalidade. A decisão omissiva precisa estar albergada pelo manto da legalidade, assim como a decisão comissiva.

Isso não significa que a interferência estatal, na realidade social, ocorrerá, apenas, para satisfazer uma carência sentida por todos os segmentos sociais, mas também para satisfazer interesses sociais de grupos diversos, conforme Boneti (2007). Esses interesses serão atendidos na conformidade da correlação de forças que se apresenta em cada momento histórico, sempre permeado por uma relação imbricada¹²⁵ entre o público e o privado. O Estado, mormente quando é dominado por interesses privados, representando mais irrestritamente os interesses das classes dominantes, somente fará algo em benefício das demais classes na medida em que as classes hegemônicas sejam de alguma maneira contempladas, o que remete para a necessidade de inserção das representações sociais em todo o processo político determinante da política pública. Essa representação, segundo Lobato (1997), deve planejar a política em seu sentido amplo, porque as condições histórico-estruturais e as específicas que determinam, direta ou indiretamente, uma política pública estão localizadas no processo político em que essa política se encontra circunscrita e se manifestam por meio de diferentes sujeitos sociais, de modo que os interesses se confundem com a representação, em nível político, daquelas condições. Portanto, direcionar os fins de uma política pública ao atendimento das demandas associadas aos interesses da coletividade é escopo que exige a efetiva participação dos grupos ou movimentos sociais interessados, pressupondo um progressivo e complexo evoluir da cidadania.

Na acepção de Meny e Thoenig (1992), as políticas públicas estão associadas com programas de ação de uma autoridade pública, implicando seu estudo nas ações das autoridades públicas desenvolvidas na sociedade. Esses autores também centram as decisões políticas na figura da autoridade pública, concepção que nega o fato de as demandas sociais se manifestarem por meio das reivindicações de grupos e movimentos específicos da sociedade, que, no contexto da democracia participativa, conquistaram o direito de intervir nas decisões inerentes a todo o processo de instituição de políticas públicas. Diante desse complexo processo decisório, visto que está constituído pela participação de grupos com interesses antagônicos, o Estado assume uma dupla função, ou seja,

é arena quando, através do aparelho estatal, é poder constituído que possibilita a concretização institucional-legal de uma determinada política, assim como quando possui domínios diversos cuja apropriação total ou

¹²⁵ Ribeiro, J. (1986) mostra essa relação imbricada entre o público e o privado exemplificando com o fato de um Estado qualquer, dominado por grupos econômicos sem condição financeira para explorar atividades como a mineração, certos serviços públicos, a distribuição de combustíveis, dentre outras, pode passar a explorar essas atividades com recursos de todos, propiciando a continuidade do esquema dominante. Quando essas atividades se tornam lucrativas, o Estado, como acontece bastante, pode passá-las à iniciativa privada.

parcial favorece negociações no seu interior e fora dele. E é ator, tanto como constituição periódica de uma determinada hegemonia dirigente, quanto como hegemonia dominante. Enquanto esta é referida, no capitalismo, ao caráter estrutural de classes, aquela representa sua direção periódica (LOBATO, 1997, p. 40).

Essa dupla função é própria do Estado brasileiro que, na condição de autor, procura, essencialmente, equilibrar o sistema capitalista com vistas a sua manutenção, impedindo uma possível destruição de um modo de produção que as classes dominantes não pretendem ver superado, justificando-se a inação estatal com relação à implementação de políticas públicas legalmente instituídas, não obstante o caráter imperativo a elas associados. A inércia do aparelho burocrático estatal diante da necessidade de promover o desenvolvimento de ações estratégicas para a execução de políticas públicas não é fato raro na realidade brasileira, a exemplo do que se sucedeu com a Política Nacional de Meio Ambiente, instituída pela Lei nº 6.938/81 (BRASIL, 2009c), que, apesar de se encontrar definido, no artigo 2º, como seu “[...] objetivo a preservação, melhoria e recuperação da qualidade ambiental propícia à vida, visando assegurar, no País, condições ao desenvolvimento sócio-econômico, aos interesses da segurança nacional e à proteção da dignidade da vida humana [...]” não tem conseguido conter a expressiva destruição da Floresta Amazônica, pelas nefastas queimadas. Aos poucos, os empresários rurais vêm transformando a Floresta em extensos campos de pastagem ou de produção de cereais, em face da inércia estatal, que, funcionando em prol de interesses mercadológicos, despreza a dimensão do interesse público, associado a cada política pública, e o caráter imperativo a elas atribuído. Meny e Thoenig (1992) citam, como algumas barreiras impostas pelos executores das políticas públicas, a débil motivação dos funcionários públicos, que impõem dificuldades técnicas, por gozarem de estabilidade de emprego, o caráter público das burocracias, que afasta os critérios objetivos de mercado, os modos limitados da gestão administrativa, presa a recursos financeiros restritos, e a natureza mesma das tecnologias administrativas, que impõe a transformação das prescrições referentes às decisões em tarefas operacionais confiadas a executores em forma de regras e procedimentos. Os fatores apontados por esses autores revelam um raciocínio fragmentado e limitado, quanto à compreensão da realidade social, uma vez que, acima desses interesses mediatos, estão os diretamente relacionados à manutenção da estrutura econômica que define as relações sociais e fixa a hegemonia das classes dominantes, envolvendo a luta por essa hegemonia, como preleciona Gramsci (1984), todos os níveis da sociedade – a base econômica, a superestrutura política e a superestrutura ideológica. O raciocínio de Meny e

Thoenig nega o fato de os Estados – não integrantes do conjunto de países, ideologicamente, proclamados como desenvolvidos – encontrarem-se fragilizados por um desígnio ainda maior, relacionado com a intensificação do processo de globalização. Isso se deve à

imposição intolerante de um projeto do norte, sobre as sociedades periféricas do sul, retirando-lhes até o direito de determinarem o que representa, para si mesmas, a vida boa, e instrumentalizando estas mesmas sociedades, cujos integrantes não são mais vistos como pessoas, mas como mecanismo da grande máquina do capitalismo superindustrial (GALUPPO, 2004, p. 234).

Alerta Galuppo (2004) quanto à interferência/intervenção do neoliberalismo na definição de políticas públicas nos países do Sul, impondo-lhes interesses associados ao projeto dominante dos países desenvolvidos, relacionados à acumulação de lucros pela grande máquina do capitalismo. Não obstante a existência dessa intervenção, não se pode preterir o entendimento de que toda política pública tem sua gênese em uma produção legislativa que sofre a interferência dos diversos grupos sociais. Sendo o resultado de uma produção normativa de natureza legal, a política pública tem, em princípio, um caráter formal e, sobretudo, imperativo, obrigando os agentes públicos a sua implementação, ainda que seja decorrente da iniciativa popular das leis. Assiste, portanto, razão à Rua (2008), quanto à necessidade imperiosa de cumprimento das políticas públicas. Afinal, nas sociedades democráticas participativas, as políticas públicas originam-se da luta desenvolvida no próprio contexto social, apresentando-se como produto da práxis humana, que tem como meta transformar a realidade concreta.

As limitações implícitas nas definições apresentadas por Meny e Thoenig (1992), e também por Dye (2005), são superadas pela cognição segundo a qual as políticas públicas são “as ações que nascem do contexto social, mas que passam pela esfera estatal como uma decisão de intervenção pública em uma realidade social, quer seja para fazer investimentos ou para uma mera regulamentação administrativa” (BONETI, 2007, p. 74). Essa definição revela-se mais coerente com as perspectivas de uma sociedade fundamentada sob o pálio dos princípios da democrática participativa, além de estar imbuída do mérito de fixar a natureza dos atos públicos associados às políticas públicas. Isso fica perceptível quando Boneti (2007) explicita que as políticas públicas, além de resultarem da dinâmica de um jogo de forças estabelecido no âmbito das relações de poder, sendo constituídas pelos grupos econômicos e políticos, classes sociais e demais organizações da sociedade civil,

também configuram um conjunto de ações atribuídas à máquina estatal visando o direcionamento ou redirecionamento das ações de intervenção administrativa do Estado na realidade social¹²⁶. Com fulcro nessa exegese, é possível se extrair o entendimento de que públicas são construções sociais e, como tal, decorrem de conquistas negociadas no plano do jogo da correlação de forças que disputam o poder político em cada contexto social, não sendo meras decisões burocráticas sobre o que fazer ou não fazer.

O evoluir histórico das sociedades democráticas aponta para a crescente conquista de novos direitos materiais. Essa conquista, além de um resultado positivo para as classes dominadas, em face da tensa disputa de interesses com as classes dominantes, expressa a importância da participação social no processo de formulação de políticas públicas, mormente em uma democracia constitucional, visto que, nesse tipo de formação político-social, “o direito se justifica para atender a fins que não podem ser incompatíveis com a dignidade da pessoa humana” (SOARES, 2004, p. 105).

Essa participação social deve englobar todas as fases associadas ao processo de elaboração de uma política pública, sobretudo a fase executória, sob pena de se permitir que políticas relevantes à sociedade, a exemplo da Política Nacional de Educação Ambiental, não passem de meras produções legislativas, de decisões formalizadas, porém não consolidadas, simplesmente, por não representarem a expressão dos interesses das classes hegemônicas, cuja primazia se volta para a lógica de um mercado ávido por ganhos econômicos a qualquer custo.

Diante dessa possibilidade, ações políticas emanadas do coletivo social visando dar cumprimento a medidas de proteção ao meio ambiente se fazem necessárias, em especial quando existem políticas públicas voltadas a esse fim. Igualmente, têm importância as ações coletivas que pressionem o Poder Público para uma reestruturação da educação, de modo a redefini-la a partir de bases políticas fulcradas em um ideário de justiça e equidade social, bem como no direito a um meio ambiente ecologicamente equilibrado e a uma sadia qualidade de vida. Essa redefinição tem valor diante do fato de, como afirmam Cabral Neto e Rodriguez (2007), na maioria dos países da América Latina, as reformas educacionais terem decorrido do processo de reestruturação do capitalismo mundial, estando também orientadas pelos princípios neoliberais, em face do destaque atribuído à educação como um setor

¹²⁶ Apesar disso, não se pode deixar de associar a essa definição o escólio de Lobato (1997), de que o Estado, mesmo nas sociedades democráticas é, ao mesmo tempo e contraditoriamente, arena e ator, tendo um papel bem definido perante as classes dirigentes e dominantes, sob pena de se adotar a *ingênua* compreensão externalizada pela abordagem pluralista, segundo a qual o papel do Estado no jogo dos interesses disputados no seio da sociedade é o de impedir o excesso de poder político pelos detentores de maior poder econômico.

relevante para a concretização das políticas e programas de ajustes e estabilização exigidos para que o Estado pudesse aumentar a sua competitividade e integrar-se no mundo globalizado. Essa meta não se coaduna com a necessidade de conservação do meio ambiente e de desenvolvimento com enfoque na sustentabilidade ambiental.

Portanto, as ações do coletivo social são primordiais para desencadear medidas políticas contra-hegemônicas, voltadas ao asseguramento do direito universal à educação ambiental, mormente quando a legislação vigente determina que seja feita a sua inclusão em todos os níveis e modalidade de ensino da educação formal.

A instituição desse direito e a definição de uma política nacional com esse fim, remonta ao ano de 1999, de modo que, diante da compreensão de que a característica essencial do Estado Democrático de Direito é o respeito à obrigação política que o subsume à ordem político-jurídica institucionalizada constitucionalmente e tomando-se como esteio a concepção segundo a qual as políticas públicas têm caráter imperativo, infere-se que esse lapso temporal (1999 a 2009) reivindica a urgente consolidação dessa modalidade de educação. Afinal, constitui-se como um direito universal assegurado por meio de uma política pública que a elevou à condição de componente essencial e permanente da educação nacional.

Diante do caráter imperativo da Política Nacional de Educação Ambiental, embora contrariando os interesses dos grupos econômicos e políticos, a inclusão da educação ambiental, nos sistemas formais de ensino, precisa ser concretizada, fazendo-se presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo. Dessa educação dependem os indivíduos para a aquisição de novos conceitos e significados associados à complexidade ambiental e necessários ao desenvolvimento de consciências críticas e coletivas, quanto a aspectos cruciais para a conservação do meio ambiente e conseqüente qualidade de vida na ecosfera.

4.3 As mediações sociais e políticas estabelecidas entre a Política Nacional de Educação Ambiental e os contextos associados ao processo da sua produção legislativa: elemento essencial à identificação da vontade coletiva expressa no ato legislativo

A tardia instituição da Política Nacional de Educação Ambiental é realidade que esteve influenciada pela decisão do poder hegemônico, já na década de 1970, de negligenciar a tutela ambiental, em face da pretensão em alcançar o desenvolvimento econômico a qualquer

custo. Essa posição, responsável pelo período histórico denominado de *milagre econômico*, foi justificada pela intenção do poder dominante de atingir os mesmos padrões de consumo dos países de primeiro mundo, independentemente do nível de degradação ambiental e exclusão social provocados pelos avanços de uma industrialização que manteve a proteção ao meio ambiente marginal ao seu desenvolvimento. Na tentativa de atrair capitais estrangeiros, os tecnocratas brasileiros declararam em seminários e colóquios internacionais, como lembra Gonçalves (2006), que a pior forma de poluição é a miséria. Sob esse discurso, a lógica das instituições criadas para gerir o meio ambiente passou a ser determinada pela política global de atração de investimentos externos. Com isso, a preocupação estatal com a problemática ambiental ficou na dependência, apenas, das exigências dos entes financeiros internacionais, associadas aos investimentos realizados no Brasil¹²⁷.

Assim, desde o início da referida década, a nação foi submetida à dependência tecnológica externa, situação que ainda perdura até hoje, continuando, mesmo após a redemocratização do País, em meados da década de 1980, submissa aos interesses exógenos. Subjacentes a essas orientações econômicas dos países capitalistas desenvolvidos e das instituições financeiras internacionais públicas e privadas encontram-se os interesses internacionais pelos recursos naturais, ainda abundantes no território nacional. Esses entes externos, como lecionam Chesnais e Serfati (2003), por intermédio da injunção de políticas neoliberais, que enfatizaram a criação de mercados financeiros especializados, elegeram como objetivo impor sobre os elementos vitais, como o ar e a biosfera¹²⁸, direitos de propriedade, retirando-lhes a característica fundamental de bens livres.

Não se coadunando essa intenção mercadológica com o princípio de preservação da dignidade da pessoa humana, ameaçado pelo projeto capitalista de apropriação privada até mesmo dos bens coletivos - que por pertencerem a todos devem ficar fora do mercado - ações visando à construção de valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas à conservação e defesa do meio ambiente não favorecem a dinâmica de exploração indiscriminada de recursos naturais, mas, contrariamente, tendem a uma

¹²⁷ Ressalte-se que, apesar do argumento levantado no sobredito colóquio, a vinda maciça de capitais estrangeiros para o Brasil não resolveu o problema de miséria que ainda assola o País, marcado por profundas desigualdades e injustiças sociais, expressas por uma descomunal concentração de rendas nas mãos de uma minoria soberbamente privilegiada. Conforme dados do PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento), divulgados no ano de 2007, o Brasil fica atrás, apenas, de países africanos, como Namíbia, Lesoto e Serra Leoa, em relação à concentração de renda. Enquanto os 10% mais ricos no país ficam com 46,7% da renda, os 10% mais pobres se sustentam com apenas 0,5%. Dados extraídos da Folha de São Paulo Online <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/brasil/ult96u68421.shtml>>. Acessado em 01 jun.2008.

¹²⁸ Segundo Chesnais e Serfati (2003, p. 57, grifo do autor), na óptica do neoliberalismo, elementos vitais, como o ar que respiramos, “[...] devem deixar de ser *bens livres* e tornar-se *esferas de valorização* fundadas pela instauração de direitos de propriedade de um novo tipo (os *direitos de poluir*) e de mercados *ad hoc*”.

desaceleração na marcha do processo produtivo. A simples possibilidade de uma perda de produtividade traz, por si só, repercussões negativas para as políticas públicas associadas, direta ou indiretamente, à defesa ambiental.

Segundo Novicki (2007), o caráter conjuntural que vem configurando as políticas públicas no Brasil tem deixado de lado a dimensão educativa, mesmo diante da sua importância na luta pela reversão das crises socioambientais. Verifica-se, na realidade empírica, que

o processo de transformação das demandas/exigências socioambientais em políticas públicas, além de assumir a forma de intervenções conjunturais [...] é historicamente marcado pela ênfase no caráter punitivo (sanções penais e administrativas), em detrimento da dimensão educativa, que entendemos ser fundamental para a reversão do atual quadro da crise socioambiental em países como o Brasil, onde ainda persiste uma cultura política autoritária, particularmente na relação Estado-Sociedade (NOVICKI, 2007, p. 159).

Contribuir na luta para a reversão da crise socioambiental não significa que, por meio da educação, a humanidade possa reverter a crise ambiental e a expressiva exclusão social, considerando que as mudanças de tais realidades dependem da necessária transformação da estrutura econômica em que se encontram assentadas as relações sociais de produção. Porém o potencial da educação ambiental para revelar a supremacia da lógica de valorização do capital sobre o princípio da dignidade da pessoa humana justifica a pouca importância que o Poder Público possa destinar a essa dimensão educativa. O seu papel, sob uma perspectiva não conservadora, é o de internalizar nos indivíduos “[...] a compreensão da realidade humano-social como unidade de produção e produto, de sujeito e objeto, de gênese e estrutura” (KOSIK, 1976, p. 18), estimulando a participação consciente e transformadora desses indivíduos nas decisões políticas associadas à problemática socioambiental. A participação da sociedade na tomada de decisões políticas, que, em regra, tem ocorrido por intermédio de organizações representativas de interesses coletivos (entidades civis, ONGs, sindicatos e associações), é fator relevante para o aperfeiçoamento das sociedades democráticas, na medida em que possibilita certo controle estatal e, também, a conquista de deliberações em proveito dos interesses da coletividade.

O que compete, concretamente, à educação ambiental, transpondo o caráter conformista e reprodutivo da escola na sociedade capitalista, é a responsabilidade pela formação coletiva de sujeitos críticos e politicamente atuantes, dispostos a intervir na realidade empírica com o propósito de modificá-la em defesa da qualidade da vida humana. Formar sujeitos aptos ao exercício

de fiscalização, controle e redirecionamento das ações estatais, relacionadas a binômios como mercado/sociedade, normatização/desregulamentação e preservação/degradação, expressa um compromisso com o evoluir da cidadania, que não deixa de ser “[...] uma forma contemporânea de preservação da coletividade e controle do Estado” (LOBATO, 1997, p. 46).

A participação política representa uma conquista das classes dominadas nas sociedades democráticas, expressando a cidadania uma condição político-social de participação ativa no processo de tomada de decisões públicas. Essa participação visa, com base no princípio da dignidade da pessoa humana, assegurar, além do exercício dos direitos individuais e sociais básicos, a concretização dos direitos trans-individuais, sem os quais ficam prejudicados os direitos à segurança, ao bem-estar e ao desenvolvimento, dentre outros. Representa, por conseguinte, a extrapolação da garantia de direitos subjetivos e da simples condição de votante, elementos inerentes à malfadada democracia representativa. Para que essa condição político-social de participação seja alcançada pela coletividade, a educação ambiental deverá desenvolver-se em consonância com uma concepção de mundo que tenha, por base, uma orientação filosófica capaz de, como ensina Gramsci (1984), conduzir à inteligência de que não existe natureza humana abstrata, fixa e imutável, por ser a índole humana formada pelo conjunto das relações sociais historicamente determinadas. Esse conjunto de relações agrega ao ser humano o potencial para o desenvolvimento da percepção dos fatos geradores dos conflitos de interesses que se confrontam no ideário socioambiental, politizando e permitindo aos indivíduos a elaboração de atividades e estratégias políticas para o enfrentamento dos problemas concretamente desencadeados¹²⁹ por modelos econômicos direcionados aos interesses do mercado mundial.

A lentidão associada à instituição de políticas de proteção ambiental, a pouca eficiência de órgãos criados com a finalidade dessa tutela, a exemplo do Conselho Nacional do Meio Ambiente, e a precariedade das políticas educacionais para o meio ambiente são fatores que não estão dissociados dos interesses econômicos do mercado globalizado. Em face da intensificação do processo de globalização, esses interesses passam a exigir a liberalização

¹²⁹ A posição do Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental, e seu Comitê Assessor, de ceder à exigência social, criando canais de participação e exercício democrático na definição de atividades estratégicas para a materialização de um novo Programa Nacional de Educação Ambiental, é exemplo do resultado da luta dos indivíduos na tomada de decisões políticas. Esse tipo de conduta, inerente a uma realidade democrática participativa, pode levar a um salto qualitativo em termos de enfrentamento da problemática socioambiental, uma vez que a participação coletiva nos processos de formulação, implementação e avaliação de políticas públicas acaba forçando as ações políticas a se alinharem às pretensões da coletividade, implicando possibilidades de submeter os interesses individuais dos detentores da propriedade privada dos meios de produção aos interesses difusos. Loureiro (2004) atenta para essa conquista, quando anuncia que, em termos de política governamental, o Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental e seu Comitê Assessor apresentaram orientação favorável à criação de canais de participação e exercício democrático na definição de atividades estratégicas para a definição de um novo Programa Nacional de Educação Ambiental, em 2004, apesar de essa participação estar tensionada pelos diferentes interesses dos agentes sociais envolvidos e representados.

e desregulamentação de áreas de proteção ambiental, conquanto as regulamentações representem obstáculos à exploração indiscriminada de recursos naturais e, conseqüentemente, ao incremento de lucros. Esses requisitos, essenciais à garantia de uma ilimitada apropriação privada dos recursos naturais, podem encontrar óbice no evoluir do processo de formação para a cidadania, para o qual a educação ambiental, fundamentada em uma concepção pedagógica crítica, assume papel significativo, ao situar os indivíduos como sujeitos históricos e ao viabilizar a cognição da concreticidade associada à realidade socioambiental. Essa realidade “[...] não é conhecida como totalidade concreta se o homem no âmbito da totalidade é considerado apenas e sobretudo como *objeto* e na práxis histórico-objetiva da humanidade não se reconhece a importância primordial do homem como *sujeito*” (KOSIK, 1976, p.44, grifo do autor). Em virtude da possibilidade de materialização dessa postura ativa nos indivíduos, além da lentidão no tocante à instituição da Política Nacional de Educação Ambiental, o contexto associado a sua produção legislativa esteve permeado por interesses divergentes e pela ação coercitiva do Estado sobre os movimentos sindicais¹³⁰, arrefecidos pela truculência de um governo despreocupado com os problemas decorrentes da exclusão social, do desemprego e avesso a todo tipo de ação que pudesse, de alguma forma, representar obstáculos às intenções neoliberais. O arrefecimento dos movimentos sindicais, entretanto, não significou seu aniquilamento e nem mesmo passividade dos trabalhadores, mas, apenas, um momento para reorganização da luta, diante de uma nova tomada de consciência sobre o quadro político traçado em obediência aos princípios neoliberais.

Em relação aos trabalhadores da educação, a situação não se mostrou diferente, visto que, já desde a década de 1970, começa a se observar o soerguimento de uma consciência crítica em diversos setores da sociedade brasileira, visando à intervenção estatal no tocante à formulação de políticas públicas destinadas à proteção ambiental e a uma revisão do papel imposto à educação, de reproduzir, por intermédio da pedagogia liberal capitalista, a ideologia da classe dominante. Como observa Libâneo (1984), o florescimento dessa consciência crítica, na década de 1970, levou educadores a negar essa pedagogia liberal e a pugnar, por volta da década de 1980, por uma proposta de escolarização formal centrada na perspectiva de uma nova qualidade de ensino, em que a escola pública seria um campo de luta

¹³⁰ Tais interesses, fixados pelas metas definidas no Consenso de Washington, tiveram no governo de Fernando Henrique Cardoso a sua representação máxima, cuja opção foi, em detrimento das questões sociais, promover o crescimento econômico e curvar-se à política externa. Antunes (2009) relata a virulência com que esse governo enfrentou, no início do primeiro mandato, o movimento de resistência dos petroleiros, deflagrado em 1995, usando o Tribunal Superior do Trabalho com o escopo de obter respaldo jurídico para militarizar o confronto e o converter no primeiro embate decisivo para viabilizar seu projeto, marcando definitivamente seu governo. Ao quebrar os petroleiros, diz Antunes, FHC tinha a meta de quebrar também o novo sindicalismo, atuando, por meio do aparelho repressor e ideológico, mais duramente que o governo militar de João Batista Figueiredo.

para a eliminação das contradições sociais. O desenvolvimento dessa consciência crítica deu azo ao surgimento de docentes comprometidos com uma atuação pedagógica crítica, passando esse pensamento crítico a ocupar um maior espaço com o desenvolvimento do processo de redemocratização, no qual se verifica a ocorrência da [...] revitalização das diversas formas associativas no país (revitalização do movimento sindical, estudantil, religioso, surgimento do feminista, dos Sem-Terra, dentre outros)” (LOUREIRO 2006d, p. 117).

A década de 1990 caracteriza-se, como explicita Loureiro (200d), pela predominância de movimento sociais focados na luta por valores tais como: dignidade, fim da corrupção, transparência administrativa e direitos dos consumidores. Isso quer dizer que o eixo da luta desencadeada por essas formas associativas se desloca, portanto, na direção da garantia dos interesses trans-individuais, ou seja, direciona-se para os direitos difusos (de natureza indivisível e titularidade indeterminada) e coletivos (natureza indivisível e titularidade determinada), integrantes do conjunto dos direitos de terceira geração, como o direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado. A tutela ambiental encontra guarida no art. 5º, inciso LXXIII, da Constituição Federal, de 1988 (Brasil, 2007a), segundo o qual, “qualquer cidadão é parte legítima para propor ação popular que vise a anular ato lesivo ao patrimônio público ou de entidade de que o Estado participe, à moralidade administrativa, ao meio ambiente e ao patrimônio histórico e cultural [...]”. Esse preceito legal representa a influência da vontade coletiva sobre o processo legislativo constitucional, ou seja, a pressão da sociedade, decorrente dos conflitos de interesses, sobre o legislador constituinte no intuito de assegurar, por meio de mecanismo processual, o direito de participação popular com o objetivo de obstar as ações estatais e privadas em desfavor do meio ambiente e do patrimônio histórico e cultural. Legitimar processualmente qualquer indivíduo à defesa de interesses gerais da sociedade representa, no campo da negociação política, uma conquista contra-hegemônica, assim como a instituição de uma política pública, em âmbito nacional, visando assegurar, a todos, o direito à educação ambiental, devido a sua importância para a conscientização da sociedade quanto à gravidade da problemática socioambiental.

Em razão disso, não se pode esperar que, na letra da Lei nº 9.795/99 (BRASIL, 2009c), sancionada em um contexto de governo compromissado, política e economicamente, com as metas neoliberais, esteja expresso esse potencial de conscientização, relacionado à necessidade de superação da alienação e dominação das classes dominadas, impostas pelas forças políticas hegemônicas. Também não surpreende a ausência de medidas efetivas para a consolidação da educação ambiental nos sistemas de ensino, tais como sanções para agentes públicos, na hipótese de

omissões, em face da obrigação de materializar os procedimentos previstos pela Política Nacional de Educação Ambiental, ou, mesmo, prazo para a inclusão dessa educação nos sistemas de ensino.

Esse potencial, somente possível quando a educação encontra-se inserida na práxis coletiva, justifica não, apenas, a tentativa de se retirar, pela inexistência de sanções, a natureza imperativa do comando legal que obriga o Poder Público a tornar a educação ambiental, enquanto um componente essencial e permanente da educação nacional, presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, mas também o veto presidencial ao artigo 18, da Lei nº 9.795/99 (BRASIL, 2009c). Esse artigo previa a destinação às atividades de educação ambiental de, pelo menos, vinte por cento dos recursos arrecadados com multas, aplicadas em virtude do descumprimento da legislação ambiental, dotação essencial à consolidação dessa educação, especialmente no ensino formal, exigente de investimentos maciços em qualificação da mão-de-obra docente e reestruturação curricular.

Embora essas distorções legislativas representem estratégias políticas para fragilizar e dificultar a execução da Política Nacional de Educação Ambiental, por força de lei, não podem os governantes praticar, ou deixar de praticar, atos políticos que representem violação ou negligência à obrigação de assegurar a todos o direito à educação ambiental, mormente por ser o Brasil constitucionalmente concebido como um Estado Democrático de Direito. Têm, portanto, que se subsumir aos comandos da lei, imposição que, no dizer de Mendonça (2000), representa a limitação do poder (estatal) pelo poder. Desse modo, se não compete ao Estado assegurar uma reestruturação da educação ambiental em direção a um processo emancipatório da humanidade, deverá consolidar essa educação, assegurando a todos esse direito. Isso porque, em que pese o caráter cogente das políticas públicas, o comando normativo insculpido no artigo 3º da Lei nº 9.795/99 (BRASIL, 2009c) gerou para os governantes deveres em relação à coletividade. De acordo com o referido preceito legal, compete ao Poder Público definir políticas públicas que incorporem a dimensão ambiental, incumbindo-lhe do encargo de promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino. Nos termos do artigo 2º, do mesmo diploma legal, a sua inclusão deve ocorrer de forma articulada na educação escolar.

Os dispositivos legais, supramencionados, conduzem, em um primeiro momento, à presunção de que, por força do princípio da legalidade, os governantes tenham, ao longo de quase uma década de instituição da Política Nacional de Educação Ambiental, desenvolvido políticas públicas, planos e programas visando à inclusão da educação ambiental no ensino formal. Se assim procederam, tornaram em uma prática permanente o que o legislador ordinário, no artigo 1º, da Lei nº 9.795/99 (BRASIL, 2009c), definiu como sendo:

[...] os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade.

A educação ambiental inserida na práxis coletiva pode representar empecilhos aos projetos capitalistas, em face de não estarem harmonizados com a exigência de sustentabilidade ambiental¹³¹, cuja racionalidade requer a imposição de limites à degradação do meio ambiente e à expropriação dos recursos naturais, sobretudo os não-renováveis, fatores debilitantes do crescimento e da supremacia do mercado. A lógica capitalista mostra-se antagônica à desaceleração da produtividade e, portanto, à reivindicação de medidas políticas, concretas, visando ao alcance de mudanças qualitativas em relação ao modelo econômico vigente, inapto para assegurar qualidade ambiental e melhoria de vida para a maioria populacional.

Esse antagonismo, configurado em todos os contextos sociais e políticos relacionados à exigência social de proteção ambiental, remete ao entendimento de que, ao longo desses dez anos de instituição da Política Nacional de Educação Ambiental, as práticas políticas dos governantes estão distanciadas do objetivo legal, de inserção da educação ambiental como componente essencial e permanente da educação nacional, o que só seria possível com sua presença, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, especialmente de caráter formal. Não se pode desprezar o fato de que o Estado, enquanto organismo próprio das classes hegemônicas, está destinado a criar as condições favoráveis à expansão máxima dessas classes, de modo que “as soluções educacionais formais, mesmo algumas das maiores, e mesmo quando são sacramentadas pela lei, podem ser completamente *invertidas*, desde que a lógica do capital permaneça intacta” (MÉSZÁROS, 2005, p. 45, grifo do autor).

A inação dos governantes, perante a Política Nacional de Educação Ambiental, é uma das formas de o Estado atender às fortes pressões do capital, invertendo as soluções educacionais consignadas no texto legal, para manter as ações estatais – liberalização, privatização de empresas públicas de base e desregulamentação, relativamente a recursos naturais – intactas a uma provável intensificação dos protestos sociais. Não se pode negar que o desenvolvimento de consciências críticas coletivas é medida tendente a intensificar a defesa ambiental e, portanto, providência conflitante com os interesses de mercado.

¹³¹ Ressalte-se que, na busca por novos nichos de mercados, empresas, vislumbrando o alcance do chamado mercado verde e em uma tentativa de camuflar condições históricas assentadas com o capitalismo, vêm se auto-proclamando como corretamente ecológicas, o que fazem com o escopo de capitanear maiores lucros, utilizando-se do discurso de que suas atividades transcorrem associadas a projetos e tecnologias direcionados para a promoção de um desenvolvimento sustentável. A partir dessa pseudoconcreticidade, tais empresas esperam apenas tirar proveito econômico da crise ambiental.

O texto da Lei nº 9.795/99 (BRASIL, 2009c), enquanto construção histórico-social voltada à definição de uma política nacional importante à tutela de um direito difuso, foi o resultado de decisões negociadas no contexto de uma realidade configurada por conflitos de interesses entre empresários, defensores do meio ambiente e educadores, espelhando os seus comandos normativos a conquista social que foi possível naquele pesado cenário nacional de significativas investidas do poder político, instituído para consolidar o projeto neoliberal. Esse projeto não está imune às disputas e conflitos associados com a problemática ambiental, que “[...] constitui um das mais importantes dimensões de atenção e análise por parte dos múltiplos segmentos, grupos e classes sociais que compõe a sociedade contemporânea” (LOUREIRO, 2006d, p. 11).

O texto legal expressa, portanto, um misto de interesses políticos, sociais e econômicos sobre o meio ambiente, cujo reflexo, como explica Loureiro (2006d), pode ser observado no aumento expressivo, em qualidade e quantidade, de debates, produções teóricas e manifestações sociais voltadas à problemática ambiental, desde a década de 1970. Em face disso, se faz necessária uma análise das possibilidades e perspectivas associadas ao conteúdo normativo, levando em consideração os contextos que antecederam e permearam a produção normativa, antes de se atribuir qualquer estigma à educação ambiental disciplinada pelo ordenamento jurídico.

Alguns estudiosos do tema, a exemplo de Layrargues (2006), entendem que a educação ambiental está marcada, no plano legal, por indícios de uma concepção apolítica, assumindo o papel de um instrumento ideológico de reprodução social, de modo a atender ao projeto neoliberal. Não há dúvidas de que essa foi, é, e será a meta desejada pela pedagogia liberal capitalista. Entretanto, há que se estabelecer limite às inferências esposadas pelo referido autor, uma vez que não se pode, simplesmente, preterir o fato de que a Política Nacional de Educação Ambiental também foi, como atenta Saito (2002), o resultado de uma longa série de lutas para expressar uma concepção de ambiente e sociedade de acordo com o momento histórico da produção do texto legal. Também não se pode negar o fato de que a educação, enquanto ação política, vem sendo discutida pelos educadores e pela sociedade desde a década de 1970, expressando a Política Nacional de Educação Ambiental conquistas sociais alcançadas em um contexto de forte intervenção e interferência do capitalismo na definição de uma política pública que, por se voltar para problemas associados à proteção de interesses de natureza difusa, de alguma forma, tem potencial para propiciar o desenvolvimento de ações contra-hegemônicas em defesa da qualidade ambiental. Diante dessa realidade, antes de se negar o valor da Lei que instituiu tal política pública, é preciso

que se traga à baila a compreensão de que existe um processo dialético que perpassa não só a construção, mas a própria interpretação gramatical da definição legal. Esse processo dialético permite ao pesquisador, enquanto um dos estudiosos responsáveis pela produção de uma hermenêutica doutrinal, enxergar a norma abstrata como algo associado aos fins que justificaram a sua existência no plano legal, ou não.

Quanto ao fato de o direito não exprimir os interesses do conjunto integral da sociedade, uma vez que “[...] constituem expressão mais aderente da sociedade aquelas regras práticas de conduta que os juristas chamam *juridicamente indiferentes* e cuja zona se modifica com os tempos e com a extensão da intervenção estatal na vida dos cidadãos” (GRAMSCI, 1984, p. 152, grifo do autor), essa certeza não autoriza as classes dominadas a, apenas, negá-lo. É preciso conferir ao direito o significado que interessa à sociedade como um todo, especialmente porque a norma perde qualquer identidade com o legislador no momento em que é promulgada, para ganhar vida própria perante a coletividade, que pode atribuir-lhe diversas significações para atender à vontade coletiva. Isso conduz à seguinte compreensão:

1) que o legislador individual (deve-se entender o legislador individual não só no caso restrito da atividade parlamentar estatal, mas também em qualquer outra *atividade individual* que pretenda, em escalas mais ou menos amplas de vida social, modificar a realidade segundo certas diretivas) jamais pode desenvolver ações *arbitrárias*, anti-históricas, pois a sua iniciativa, uma vez praticada, atua como uma força em si no ciclo social determinado, provocando ações e reações que são intrínsecas a este ciclo, além de que ao ato em si; 2) que cada ato legislativo, ou de vontade diretiva ou normativa, deve também e especialmente ser avaliado objetivamente, em virtude das conseqüências fatuais que poderá acarretar; 3) que cada legislador não pode ser, salvo abstratamente e por comodidade de linguagem, considerado como indivíduo, pois, na realidade, exprime uma determinada vontade coletiva disposta a tornar fatural a sua *vontade*, que é *vontade* só porque a coletividade está disposta a dar-lhe faturalidade; 4) que, portanto, qualquer indivíduo que prescindir de uma vontade coletiva e não procure criá-la, ampliá-la, reforçá-la, organizá-la, é simplesmente um desorientado, um *profeta desarmado*, um fogo-fátuo (GRAMSCI, 1984, p.155-156, grifo do autor).

Mostra-se de suma importância para a luta política que as classes dominadas incorporem o entendimento de que o legislador exprime uma vontade coletiva, que é vontade, apenas, porque a coletividade está disposta a dar-lhe faturalidade. Diante disso, ainda que considerada a possibilidade de atribuir-se à educação ambiental, definida no plano legislativo, um caráter dual, ou mesmo plural, visto que será sempre compreendida a partir da visão de

mundo de cada hermenêutica, é essa vontade coletiva que deve ser buscada pelo intérprete nos meandros da Lei que institucionalizou a PNEA e não as intenções anti-históricas ou arbitrárias de uma lógica econômica, cujas consequências fatuais, uma vez não avaliadas objetivamente, serão danosas à sociedade como um todo. Assim, ao invés de dar as costas à Lei porque, talvez, o processo legislativo não tenha representado a plenitude dos interesses dos educadores ambientais no momento de sua elaboração, é preciso, primeiro, fazer uma avaliação objetiva desse ato legislativo, ou de vontade diretiva ou normativa, afastando, com isso, as consequências fatuais que poderão ser acarretadas quando a sua aplicação não estiver conjugada aos interesses da coletividade. Hodiernamente, e por diferentes motivações, essa coletividade “[...] reconhece o ambiente como dimensão indissociável da vida humana e base para a manutenção e perpetuação da vida na Terra” (LOUREIRO, 2006d, p. 12), interesse que de deve ser considerado na análise da norma legal.

O reconhecimento coletivo da indissociabilidade dessa dimensão com a vida humana influenciou o constituinte de 1988, assim como os processos legislativos posteriores. Lembra Silva, J. (2007) que a crescente intensidade de desastres ambientais contribuiu para o evoluir de uma consciência ambientalista ou ecológica, por toda parte, até com certo exagero, chamando a atenção das autoridades para o problema da degradação do meio ambiente natural e cultural e, por conseguinte, para uma efetiva proteção jurídica do meio ambiente. Quanto à década de 1990, Batista, M. (2007)¹³² relata a existência de uma mobilização, em torno da educação ambiental, para além do plano das iniciativas governamentais, sendo criado, com o intuito de articular a participação da sociedade civil na Conferência da ONU sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento (ECO-92) e também no Fórum Brasileiro de ONGs e Movimentos Sociais para o Meio Ambiente e o Desenvolvimento. Viola (1996) relata que, em resposta à crise do modelo de desenvolvimento, acelerou-se a tomada de consciência pública quanto ao grau de devastação ambiental, situando, dentre os principais vetores que promoveram a globalização-transnacionalização da política ambiental no Brasil, a emergência e desenvolvimento, entre 1987 e 1992, da Geração-92 do ambientalismo brasileiro. Com isso, reforça o autor, formou-se um vasto contingente de jovens, que descobriu a natureza, a qualidade ambiental e as ONG. Relatos como esses mostram que a última década do século XX foi tomada por uma consciência crítica, em nível global, quanto aos riscos dos problemas ambientais e à necessidade de buscar alternativas para a reversão da crise ambiental.

¹³² Batista, M. (2007) ressalta também a quebra da resistência dos movimentos sindicais e de bases em relação à educação ambiental, ao compreendê-la, diante da emergência dos conflitos socioambientais, como atividade acima dos interesses da classe média e importante na luta pelo direito de acesso e uso de recursos naturais.

Essa tomada de consciência implicou pressões sociais visando à definição de políticas públicas universalizantes, em termos ambientais. Isso revela a concreticidade de uma dinâmica social que impulsionou à realidade no seu todo, para intervir, como resultado de um movimento dialético, na formação dos atos normativos, mediante a participação nas decisões políticas. Esse envolvimento político da sociedade, no dizer de Soares (2004), recupera o sentido radical da soberania popular, abafada pelo sistema representativo, responsável por criar o arbítrio no exercício dessa mesma soberania popular, na medida em que tende a monopolizar a gênese do ato normativo.

Especialmente nas duas décadas que precederam à Lei nº 9.795/99 (BRASIL, 2009c), se identifica o evoluir de um processo de politização da problemática ambiental, materializado por uma tomada coletiva de consciência crítica e por ações estatais mais efetivas, sobretudo, no âmbito constitucional do ordenamento jurídico pátrio. Com o artigo 225 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2007a), a ordem jurídica politiza a questão ambiental ao tratar o meio ambiente como bem de uso comum e essencial à sadia qualidade de vida, a ser preservado, inclusive para as futuras gerações, uma vez que “politizar a questão ambiental significa, em primeiro lugar, tratar e compreender os recursos naturais como bens coletivos indispensáveis à vida e sua reprodutibilidade e o acesso a esses recursos como um direito público e universal” (LIMA, 2005, p. 130). Portanto, deve o conteúdo da Lei nº 9.795/99 (BRASIL, 2009c) ser confrontado com esse contexto de politização da problemática ambiental, conduzindo a uma exegese que considere os efeitos sociais que a norma deve gerar, em face do desenvolvimento de uma consciência crítica, voltada à compreensão dos recursos naturais como integrantes de um bem coletivo e indispensável à vida e sua reprodutibilidade. Esse bem é o meio ambiente, devendo o acesso coletivo aos recursos naturais ser garantido como um direito público e universal.

Sob essa ótica, deve ser feita a leitura do texto da Lei nº 9.795/99 (BRASIL, 2009c) pelos pesquisadores e estudiosos de elementos atinentes ao ordenamento jurídico, porque são eles, enquanto intérpretes da experiência jurídica e por força de uma atividade sistemática de investigação, que, segundo Cunha, J. (2005), vivificam e resignam a norma por meio da interpretação doutrinal, conferindo-lhe sentido próprio e real, de modo a garantir-lhe o dinamismo e a processualidade inerentes a uma sociedade aberta e composta por um complexo de interesses divergentes. Uma interpretação que despreze as mediações sociais e políticas estabelecidas entre a Política Nacional de Educação Ambiental e os contextos associados ao processo de sua produção legislativa mostra-se inadequada à configuração política da educação ambiental, por negar a vontade coletiva expressa no texto legal.

4.4 Uma interpretação sob a perspectiva da introjeção da vontade coletiva associada à necessária efetividade de proteção ambiental

A interpretação da norma que dispõe sobre a educação ambiental, como foi dito anteriormente, não pode desconsiderar a realidade, enquanto totalidade concreta, porque essa realidade social é a responsável pela gênese do texto aprovado, e não o legislador, em si mesmo, que, apenas, fez exprimir, no ato normativo, uma vontade coletiva. Essa acepção hermenêutica remete a uma interpretação sociológica¹³³ da Lei nº 9.795/99 (BRASIL, 2009c), uma vez que essa modalidade concatena-se com concepção de que a norma, ao ser sancionada, desprende-se da intenção do legislador, ganhando autonomia e, com isso, adquirindo vida e significados próprios em cada contexto social. No caso da produção legislativa, em análise, o contexto social é o de uma democracia, realidade que conduz o hermeneuta a invocar a compreensão de que, nesse regime de governo, “o homem não existe em razão da lei, mas a lei existe em razão do homem, é a *existência humana*, enquanto nas outras formas de Estado o homem é a *existência legal*” (MARX, 2005, p.50, grifo do autor). Portanto, é com fulcro em um regime de governo democrático que se deverá atribuir os significados aos termos e expressões da Lei em comento, visando conferir-lhe sentido próprio e real.

Sob a influência desse regime, foi instalada, em 1987, a Assembleia Nacional Constituinte, formada por 559 congressistas eleitos, em 1986, pelo povo, que, em um ato de pioneirismo na história do constitucionalismo brasileiro, foram capazes de assegurar a todos, em nome da *existência humana*, o direito a um meio ambiente ecologicamente equilibrado. Com essa providência, consignada no artigo 225, da Carta Republicana, de 1988 (BRASIL, 2007a), o legislador constituinte, apenas, fez ressonar na ordem constitucional a consciência ambiental que passou a conceber o meio ambiente como um bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida. Foi introjetada no legislador constituinte a vontade

¹³³ Quanto às formas de interpretação do ato normativo, considerando que a Lei nº 9.795/99 (BRASIL, 2009c) é o reflexo de uma situação concretizada por intermédio de decisões conquistadas a partir de um contexto de disputas no âmbito do Estado e da sociedade, a sociológica²⁰ se mostra mais apropriada, porque o hermeneuta vai buscar no ato legislativo a vontade coletiva disposta a tornar fatual a vontade expressa na norma, que deverá ser avaliada objetivamente, em virtude das consequências fatuais que poderá acarretar. Segundo Gusmão (1991, p.281) por essa forma de interpretação, “[...] o intérprete, estudando os fatores sociais determinantes da norma e os efeitos sociais que poderão decorrer de sua aplicação, fixa o sentido que lhe é oportuno, isto é, o atual sentido objetivo da lei”. Sobre a interpretação sociológica, Cunha, J. (2005, p. 329), acentua que “trata-se de confrontar o texto da lei e o contexto da sociedade, levando em consideração os efeitos sociais da norma e as idéias dominantes acerca dos conceitos e institutos existentes no texto normativo”.

coletiva de proteção a um direito trans-individual difuso, originada do desenvolvimento, na coletividade, de uma consciência ambiental. A interpretação dos conceitos e institutos existentes no texto normativo, referente à Lei nº 9.795/99(BRASIL, 2009c), em especial no que diz respeito aos princípios básicos e objetivos fundamentais da educação ambiental, deve orientar-se por essa mesma intuição.

Não obstante esse entendimento, como outras formas de interpretação podem ser adotadas pelo hermenêuta - gramatical, histórica, lógica, dentre outras, a busca do sentido da norma implicará múltiplas percepções da educação ambiental, viabilizando, os variados estudos sobre o mesmo texto legal, o desenvolvimento de trabalhos educativos diversificados. Esses trabalhos podem seguir a trajetória delineada por uma vertente conservadora ou, em sentido contrário, por uma concepção crítica de mundo, conforme a visão do educador/pesquisador. Assim, o que pode ser rechaçado por alguns, em face de uma percepção de não envolvimento de uma perspectiva politizadora, pode, contrariamente, ser endossado por outros, como resultado de uma aceitação de que, na Lei nº 9.795/99 (BRASIL, 2009c), encontra-se o potencial necessário para se trabalhar em uma vertente crítica, por ser essa a vontade que vem ocupando espaço junto ao coletivo de pesquisadores da educação ambiental. Portanto, procede o raciocínio de Tozoni-Reis (2007a), segundo o qual, a educação e a educação ambiental, como atividades da prática social, são, e sempre serão, eminentemente políticas. Não importa se têm como pretensão manter ou subverter o *status quo*, elas terão sempre um interesse político, ainda que funcionem como práticas pedagógicas conservadoras ou como práticas pedagógicas transformadoras e emancipatórias, diante da impossibilidade de uma existência política neutra dessas atividades, uma vez que, sendo construções sociais, são os resultados de concepções políticas de mundo.

Como é sabido, “[...] a escolha e a crítica de uma concepção de mundo são, também elas, fatos políticos” (GRAMSCI, 1981, p. 15), compreensão que não permite se falar em neutralidade política da Lei que instituiu a PNEA, haja vista que, está sujeita, ao mesmo tempo e em face do movimento dialético que decorre da dinâmica dos conflitos socioambientais, a duas realidades opostas, em termos de orientações pedagógicas, ainda que relacionadas entre si, e expressas pelo binômio conservação/transformação. Essa lógica dialética permite, sim, que se encontre, nos princípios básicos e nos objetivos fundamentais, da Lei nº 9.795/99 (BRASIL, 2009c), não obstante as contradições presentes no texto legal, o potencial politizador da educação ambiental ali definida.

Os princípios básicos dessa modalidade de educação encontram-se assentados no artigo 4º, inciso I a VIII, da Lei nº 9.795/99 (BRASIL, 2009c), enquanto os seus objetivos

fundamentais estão elencados no artigo 5º, incisos I a VII, desse diploma; dispositivos legais sobre os quais se deteve a presente análise, em virtude da importância que têm para o processo hermenêutico, associado à busca da vontade coletiva introjetada nos meandros da Lei que institucionalizou a Política Nacional de Educação Ambiental.

Em relação aos princípios, enquanto estruturas sobre as quais se ergue o direito, são, como preleciona Mello (2000), mandamentos nucleares de um sistema, servindo de alicerce ao se colocarem como disposições fundamentais que se irradiam sobre as normas, compondo-lhes o espírito e servindo de critério para a exata compreensão das mesmas, na medida em que definem a lógica e a racionalidade do sistema normativo. Os princípios permitem a compreensão do ordenamento jurídico como um todo, dando sentido às partes que compõem esse todo e, dessa maneira, orientando as exegeses das normas jurídicas.

Os objetivos fundamentais são os resultados expressivos, essenciais, que, por meio do ato normativo e com esteio nos princípios básicos, o legislador espera que venham a ser alcançados na realidade concreta, como decorrência do desenvolvimento de uma educação ambiental que expresse a vontade coletiva, de efetiva proteção ambiental e melhoria das condições de vida dos povos.

Conquanto os objetivos fundamentais representem os resultados que o ato normativo espera alcançar com a instituição da educação ambiental, eles são definidos em função dos princípios básicos, isto é, dos preceitos sobre os quais se assenta a produção normativa, de modo que se mostra mais coerente iniciar a análise pelos mandamentos nucleares da Política Nacional de Educação Ambiental.

4.4.1 Os princípios básicos da educação ambiental: uma leitura crítica dos mandamentos nucleares da Política Nacional de Educação Ambiental

A Lei em comento teve sua gênese em uma realidade democrática que se colocava para além da crise da democracia representativa, visto que a sociedade, no contexto histórico da produção normativa, já se encontrava integrada “[...] pelo poder de pressão dos novos sujeitos sociais, agentes capazes de instaurar uma prática política diferenciada e criativa” (WOLKMER, 2003, p. 95), própria de uma democracia participativa. Essa atmosfera social, sublimada por novos valores ético-políticos, assentados como resultado da correlação de forças inerente à participação social pela disputa do poder político, influenciou o processo

de produção normativa, fazendo com que fosse consignado, como princípio basilar da educação ambiental, o reforço a essa nova realidade democrática. Essa exigência social está expressa no texto da Lei nº 9.795/99 (BRASIL, 2009c, grifo nosso), que no seu artigo 4º, inciso I, elege como um dos princípios básicos da educação ambiental o enfoque humanista, holístico, *democrático e participativo*”.

Por meio desse dispositivo, verifica-se que o texto legal assume um compromisso com o desenvolvimento de uma cultura democrática direcionada à participação política, essencial ao exercício da cidadania. Os enfoques democrático e participativo, contidos no preceito normativo, são fatores relevantes para que a educação ambiental, superando o enfoque meramente biologizante, possa trabalhar conhecimentos associados à historicidade e à capacidade humana de construir seu próprio destino, portanto, de repassar conteúdos com potencial para estimular a participação coletiva em práticas políticas relacionadas não, apenas, à problemática ambiental, mas à de natureza socioambiental.

Sendo dialético, o processo de produção normativa vem acompanhado de contradições, que são resultantes das mediações estabelecidas pelos grupos sociais em face das disputas do poder político, realidade que justifica o contraditório enfoque holístico, também expresso no artigo 4º, inciso I, da Lei nº 9.795/99 (BRASIL, 2009c), como um dos princípios básicos da educação ambiental. O conceito de holismo, em princípio, nega a dinâmica da totalidade gerada pelo movimento da realidade, constituída por um conjunto de relações não estáticas de poder, associadas, sobretudo, a interesses antagônicos voltados à apropriação da natureza, por conceber “[...] o *holos* como um todo absoluto e imutável ou hipostasiado das partes, que determina, num sentido unidirecional (do todo para as partes), os destinos da vida, recaindo ou no idealismo filosófico ou no mecanismo funcionalista” (LOUREIRO, 2006c, p. 148). Esse conceito de holismo, contraposto a uma percepção crítica, não representa o concreto, diante da falta de correspondência objetiva com o real. Ele falseia a realidade social e a natural, mas, apesar de ser o normalmente difundido, como acentua Loureiro (2004), esse conceito não é único e se diferencia do conceito marxista de totalidade por negar a historicidade e a capacidade humana de construir seu destino, ao pressupor uma ordem preestabelecida, ou seja, um fim já determinado.

Compreender o holismo sob essa ótica, isto é, associado à ideia de uma realidade estacionária, implica uma contradição com a concepção de que as realidades natural e social são dinâmicas e que, por meio de uma práxis revolucionária, é possível ao homem modificar a realidade social. Por esse motivo, essa contradição tende a ser superada na proporção em que um pensamento progressista, como a filosofia da práxis, ganha terreno

junto aos educadores ambientais. Essa tendência já vem sendo apontada por Loureiro (2006c), quando faz o registro de uma percepção do abandono, na atualidade, do termo holismo por tais educadores, em face da perda de complexidade na leitura da realidade que fica tácita em seu uso, quando visto com esse significado compatível com a lógica da perpetuação dos modelos societários geradores de dominação, dicotomias, opressão e alienação. O enfoque holístico representa a intenção legal das classes dominantes de atribuir à educação ambiental um caráter conservador, o que, todavia, não significa, como chama a atenção Grün (2005), uma aceitação pura e simples do holismo, sendo necessária uma reflexão mais cuidadosa sobre os seus pressupostos, para que não se tenha que enfrentar problemas éticos, políticos e epistemológicos, uma vez que a solução para a crise ambiental encontrada por grande parte das filosofias holísticas seria integrar o homem à natureza, inviabilizando a distinção entre natureza e cultura.

Sabe-se que a problemática associada à crise ambiental passa por outra seara, muito mais complexa do que a simples vontade de integração do ser humano à natureza e diz respeito à superação do capitalismo. A saída para que os educadores ambientais escapem do escopo neoliberal de uma educação apolítica, ou melhor, conservadora, seria, na acepção de Grün (2005), verificar, por meio da hermenêutica, quais das abordagens holísticas mantêm uma relação entre o todo e as partes que permita a distinção entre cultura e natureza, propiciando a alteridade dessa última. Todavia, como resultado de uma postura contra-hegemônica, os educadores podem abandonar de suas práticas pedagógicas o enfoque holístico, em face das contradições acima apontadas e ao fato de atender aos interesses capitalistas, possibilitando, com esse abandono, que seja destinada uma escoreta orientação política às práticas pedagógicas, fortemente marcadas, como acentua Carvalho (2003), por um horizonte epistemológico voltado para a tradição explicativa das ciências naturais.

Ainda em relação ao inciso I, do artigo 4º, da Lei nº 9.795/99 (BRASIL, 2009c), o legislador fez também inserir no texto legal, como um dos princípios básicos dessa modalidade de educação, o enfoque humanista. Isso pode representar um problema em termos de desenvolvimento de consciências críticas se, por acaso, a prática pedagógica tiver como objetivo conceber o humanismo a partir da concepção de que o homem, enquanto um ser superior, em face de sua capacidade de raciocinar, guarda com a natureza uma relação de domínio, estando acima de todas as outras coisas e dos demais seres vivos existentes no universo. Nessa acepção, de que a natureza só existe enquanto existir o homem, de que o mundo só tem existência real em face da existência humana, reside, no dizer de Gonçalves (2006), a visão tradicional da natureza-objeto versus homem-sujeito, que, ignorando o sentido

negativo da palavra sujeito, representa o paradoxo moderno do humanismo, firmado por uma concepção antropocêntrica de mundo, onde o homem é rei de tudo, apenas agindo e não se submetendo. Essa compreensão metafísica que nega a dualidade ação/submissão, inerente ao ser, serve de esteio ao ideário econômico hegemônico, que faz internalizar, na estrutura cognitiva da grande massa de indivíduos, a falsa concepção de que por meio da ciência e da tecnologia o homem sempre encontrará soluções para os problemas provocados à realidade natural, por força da atividade econômica.

Em uma perspectiva dialética, a realidade natural, enquanto totalidade absoluta, também age sobre o homem, que também é natureza, submetendo-o e condicionando-o, não sendo possível negligenciar o fato de que, como lembra Gonçalves (2006), a ação tem na submissão a sua contrapartida. Entretanto, o enfoque humanista pode ser pautado na aceção de que, “como ser histórico e, portanto, social, êle [o homem] humaniza a natureza, mas também a conhece e reconhece como totalidade absoluta, como *causa sui* suficiente a si mesma, como condição e pressuposto da humanização” (KOSIK, 1976, p. 228, grifo do autor). Essa perspectiva de enfoque humanista, que supera a visão antropocêntrica, pressupõe o desenvolvimento de uma cultura capaz de compreender, diante do binômio ação/reação, a necessidade de respeito às leis e limites da natureza, no *iter* da construção histórico-social do próprio modo de existência humana.

Essa diversidade de enfoques, assentados como princípios básicos da educação ambiental, conduz à exegese de que o legislador buscou assegurar ao educador ambiental a adoção de uma postura político-pedagógica que melhor represente sua visão de mundo, em respeito à ordem social democrática estabelecida, não o obrigando a adotar qualquer concepção pedagógica. Isso representaria uma medida arbitrária e anti-histórica, tornando, como consequência, o comando normativo em ato legislativo inconstitucional, por força dos preceitos insculpidos nos incisos II e III, do artigo 206, da atual Carta Republicana (BRASIL, 2007a). Segundo esses preceitos, o ensino será ministrado com base, dentre outros, no princípio da “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber” e no princípio do “pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino”, conforme, respectivamente, os incisos II e III, do artigo 206, da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2007a). Como resultado desses princípios constitucionais - verdadeiros mandamentos nucleares do sistema jurídico pátrio - é possível conceber que a forma como os enfoques assentados no inciso I, do artigo 4º, da Lei nº 9.795/99 (BRASIL, 2009c), serão trabalhados - ou quais desses enfoques serão adotados

como fundamento da prática pedagógica ambiental - é medida que não está determinada no texto legal, até porque isso representaria violação à Constituição de 1988 (BRASIL, 2007a).

Em consonância com os preceitos constitucionais retromencionados, foi consignado no inciso III, do artigo 4º, da Lei nº 9.795/99 (BRASIL, 2009c), como outro princípio básico da educação ambiental, “o pluralismo de idéias e concepções pedagógicas, na perspectiva da inter, multi e transdisciplinaridade. Esse princípio consagra aos educadores ambientais o direito de promover o ensino, nas diversas áreas do conhecimento, com esteio em suas formas (teórica, doutrinária ou filosófica) de compreender o mundo. Portanto, embasados em suas concepções pedagógicas e livres de quaisquer amarras metodológicas e ideológicas, oficialmente impostas pelo Estado. Com fulcro nesse princípio básico, a educação ambiental deve ser trabalhada respeitando-se os diferentes pontos de vista ou opiniões dos agentes educacionais, permitindo que as práticas pedagógicas sejam desenvolvidas com base em uma concepção mais conservacionista ou sob o ponto de vista da teoria crítica, conforme o olhar sobre a vida humana e a compreensão que o educador detenha do mundo. Conforme essa visão de mundo, poderá o educador ambiental viabilizar, ou não, o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre o que realmente é o ser humano diante do processo histórico até hoje desenvolvido. Portanto, o educador ambiental não está obrigado, por um princípio maior do que o definido no inciso I, do artigo 4º, da Lei nº 9.795/99 (BRASIL, 2009c), a trabalhar mediante o enfoque holístico, ou qualquer outro ali assentado, devendo tais enfoques ser compreendidos como integrantes de um rol meramente exemplificativo de concepções de mundo possíveis.

Essa exegese mostra-se coerente com as lições de Gramsci (1981), segundo o qual, pela própria concepção de mundo, os indivíduos pertencem sempre a um determinado grupo, precisamente o de todos os elementos sociais que partilham de um mesmo modo de pensar e de agir. A pluralidade de ideias representa, por conseguinte, uma conquista social de respeito a esses modos de pensar e agir diferenciados e coletivos, o que não impede que se busque uma concepção crítica e coerente do mundo como forma de possibilitar às classes dominadas um salto qualitativo para um atuar mais desenvolvido e autônomo, superando o senso comum e o conhecimento ideologizado, que as classes dominantes tendem a impor, sobretudo, por meio da escola.

Essa intenção dominante esbarra no fato de que os indivíduos das classes dominadas também trazem suas concepções de mundo para o cotidiano da sala de aula, espaço em que, centrado na pluralidade de ideias, na crítica e na coerência, o grupo social pode construir um pensar coerente e unitário sobre a realidade socioambiental, definindo uma

identidade cultural. A definição dessa identidade pressupõe, além do diálogo entre os integrantes da comunidade escolar – educadores, educandos, pais, servidores e equipe técnica, a constituição de um intelectual orgânico que, como se depreende de Gramsci (1981), só tem sentido histórico quando se dispõe a desenvolver esse pensamento coerente e unitário¹³⁴. Segundo Garcia (2007), não sendo neutras, essas culturas não se modificam, exclusivamente, segundo as intenções das classes no poder, mas, ao contrário, se constroem no interior das organizações tecidas por relações internas e externas e com base nas histórias dos sujeitos, suas identidades e crenças, assim como pela própria realidade escolar, consideradas as imposições dos sistemas.

Essa diversificada e resistência cultural, apenas, reafirmam a compreensão de que há uma multiplicidade de fatores que interferem na prática pedagógica e, por isso, precisam ser considerados pelos educadores ambientais, no momento em que se propõem a realizar o planejamento de suas atividades educativas, tendo em vista o dever de incorporar a dimensão ambiental em suas disciplinas específicas. Diante da exigência de um saber que, pela complexidade, se pretende que seja trabalhado de formas multi, inter e transdisciplinar, essas atividades deverão estar assentadas em um projeto político-pedagógico que, necessariamente, deve ser levado em consideração na escolha das práticas pedagógicas, haja vista o caráter coletivo que envolve a sua feitura. Essa complexidade exige, também, “a abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais, nacionais e globais” e, como consequência dessa articulação, “o reconhecimento e o respeito à pluralidade e à diversidade individual e cultural”, princípios básicos consignados, respectivamente, nos incisos VII e VIII, do artigo 4º, da Lei em exame (BRASIL, 2009c). Orientado sob o primado desses princípios, que repudiam as discriminações, como a segregação racial, sexual, de gerações e cultural, o educador ambiental é remetido, por força do ato normativo, para uma dimensão mais ampla em relação a sua prática pedagógica, quando nela se vê obrigado a inserir esses novos elementos, atinentes à problemática socioambiental. Como decorrem dos problemas ambientais consequências que, em regra, não são localizadas, mas, de abrangência global, a dimensão ambiental tem que ser compreendida em sua complexidade, remetendo a prática pedagógica ao abandono de preconceitos em respeito à pluralidade e à diversidade individual e cultural.

¹³⁴ É preciso concordar com Ferraro Júnior (2006), quando diz que, em Gramsci, são encontradas leituras da dialética que melhor dialogam com a educação ambiental, como a relação intelectuais/massa, exigente da constituição de um intelectual orgânico que perde qualquer sentido histórico, como no caso do educador ambiental, se não estiver em íntimo diálogo com a população.

Como resultado do respeito à pluralidade e à diversidade individual e cultural, bem como à pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas, foi assegurada, por meio do ato normativo em análise, a liberdade, consagrada no artigo 220 da Constituição Federal, de 1988 (BRASIL, 2007a), de criação, expressão, manifestação do pensamento e informação aos educadores e educandos. Insere-se, nesse conjunto de liberdades, a escolha do enfoque (humanista, holístico, democrático e participativo) a ser atribuída à educação ambiental. É essa liberdade, assegurada ao educador ambiental pela Lei nº 9.795/99 (BRASIL, 2009c), a condição para a ultrapassagem do conhecimento ideologizado e comprometido com a pedagogia liberal capitalista. Por meio dessa liberdade de criação, expressão, manifestação do pensamento e informação, o educador ambiental dota-se da autonomia necessária para realizar práticas pedagógicas embasadas em um saber capaz de viabilizar o desenvolvimento de uma concepção coerente com o real, assegurando às presentes gerações a compreensão dos verdadeiros condicionantes da crise ambiental e, dessa maneira, a participação político-democrática na busca por soluções efetivas para revertê-la. A participação consciente e efetiva dos indivíduos e da coletividade nas decisões relacionadas às políticas ambientais não pode prescindir de uma compreensão do meio ambiente em sua totalidade, ou seja, para além do ponto de vista, meramente, ecológico e reducionista.

Sobre o fundamento da compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, Saito (2002, p. 51) acentua que “o combate à visão unilateral e unidisciplinar do ambiente é um dos avanços alcançados ao longo das últimas décadas no Brasil, tendo sido inscrito como um dos objetivos da educação ambiental na Lei nº 9.795/99”. Assiste-lhe razão, na medida em que a sociedade e o meio ambiente são realidades intimamente interligadas, motivo por que a problemática ambiental tem que ser enxergada por meio de uma lente capaz de focar a complexidade associada às dimensões natural, artificial e cultural que integram o meio ambiente. Essa preocupação também expressa um dos princípios básicos da educação ambiental, definidos no artigo 4º, da referida Lei (BRASIL, 2009c), na medida em que traduz, em seu inciso II, a necessidade de uma “[...] concepção do meio ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural, o sócio-econômico e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade.” Em outros termos, esse preceito legal traz a lume a exigência de conceber os objetos e os fenômenos sociais, econômicos e culturais ligados ao meio ambiente e entre si, visto que estão reciprocamente condicionados. Essa concepção tendo como fundamento a totalidade concreta da realidade integrada por esses objetos e fenômenos, direciona o educando a internalizar a verdade do mundo real ao direcioná-lo à cognição de que

a realidade não é (autêntica) realidade *sem* o homem, assim como não é (somente) realidade do homem. É realidade da natureza como totalidade absoluta, que é independente não só da consciência do homem mas também da sua existência, e é realidade do homem que na natureza e como parte da natureza cria a realidade humano-social, que ultrapassa a natureza e na história define o próprio lugar no universo (KOSIK, 1976, p. 228, grifo do autor).

Por meio dessa relação dinâmica, estabelecida dialeticamente entre o ser humano, enquanto sujeito histórico, e a natureza, enquanto totalidade absoluta, é que a realidade humano-social é construída, como resultado de uma práxis que é condição para transformações das realidades socioeconômica e cultural, na medida em que a situação (im)posta hegemonicamente as tornem insuportáveis. Somente essa concepção de um permanente devenir histórico é capaz de fazer sucumbir a conservadora e contraditória ideia de que a realidade social não pode ser modificada, mas apenas reformada. Esse ideário reforça a concepção ideológica e falseada, segundo a qual o capitalismo constituiu-se como uma forma de organização social que não tem como ser superado, sendo os homens, enquanto categoria genérica, os responsáveis pela degradação da natureza e não o modo predominante e insustentável de produção material de bens. Essa é uma imagem aparente da realidade, configurada pela permanente busca de um desenvolvimento da produção material e pelo consequente consumo desenfreado de bens materiais, metas associadas aos modelos econômicos hegemônicos, propostos para a manutenção do capitalismo, por conseguinte, não harmonizados com o imperativo ambiental de respeito às leis e limites da natureza.

Ao assentar como princípio básico o desenvolvimento de uma concepção do meio ambiente em sua totalidade, que considere a interdependência entre o meio natural, sócio-econômico e cultural, sob o enfoque da sustentabilidade, o próprio texto legal, ainda que não traga de forma expressa essa intenção, autoriza o educador ambiental, pela essência do real, a configurar a realidade concreta subjacente às degradações ambientais. Cabe ao educador, diante dessa perspectiva, o papel de conscientizar a população para o fato de que ações predatórias do capitalismo, em relação ao meio ambiente natural, representam uma ameaça para a humanidade, atingindo, de forma mais profunda, a determinados segmentos sociais ou regiões do planeta. Afinal, o texto legal não inviabiliza o desenvolvimento de práticas educativas que tenham, como supedâneo, a teoria crítica, podendo-se dizer que, em seus meandros, afigura-se uma orientação nesse sentido, quando o conteúdo da norma, uma vez compreendido em sua

integralidade, estimula a participação da sociedade para a construção histórica de sua realidade socioambiental.

A construção histórica dessa realidade não pode prescindir de um entendimento crítico de como, por meio do trabalho, os indivíduos interagem com a natureza e são definidas as relações sociais de produção. Nesse sentido, é possível observar que, no texto legal, figura, como princípio básico da educação ambiental, de acordo com o inciso IV, do artigo 4º, da Lei nº 9.795/99 (BRASIL, 2009c), a necessidade de “vinculação entre a ética, a educação, o trabalho e as práticas sociais”. O liame a ser estabelecido, conforme esse princípio, entre o trabalho e as práticas sociais permite que, no processo de ensino/aprendizagem, se possa proporcionar o desenvolvimento da consciência histórica e crítica, apropriada à compreensão de como essa relação entre o social e o natural se processa, concretamente, no contexto da sociedade capitalista, como são produzidas e reproduzidas as relações sociais e como essas relações, em face da produção dos bens materiais e do trabalho, são hierarquizadas, com isso superando as cotidianas práticas de educação ambiental de caráter biologizante e conservadoras.

O registro de um predomínio, no cotidiano escolar, de práticas pedagógicas biologizantes, reducionistas e dissociadas das outras dimensões que integram o meio ambiente, conforme a análise até aqui procedida, não se justifica, em virtude dos princípios básicos da educação ambiental. Essa realidade escolar não decorre da falta de sintonia entre a Lei nº 9.795/99 (BRASIL, 2009c) e a vontade coletiva (em especial da vontade do coletivo dos educadores ambientais), devendo ser perquirida em outros fatores, dentre os quais pode estar situada a inexistência de uma consciência crítica, ou melhor, de uma autoconsciência crítica, por parte dos docentes, ainda presos a currículos oficiais, representativos da fiel expressão de políticas curriculares, planejadas com o objetivo de perpetuar as funções destinadas a cada grupo social no processo de produção material de bens.

Para Gramsci (1981), a autoconsciência crítica significa, histórica e politicamente, a criação de uma elite de intelectuais, cujo processo de formação é longo, difícil, cheio de contradições, de avanços e recuos, de cisões e agrupamentos. Esse é um fator preocupante, uma vez que, da formação dessa elite de intelectuais, depende a consolidação de uma educação ambiental capaz de superar as práticas pedagógicas conservadoras, ainda fortemente presentes na realidade empírica do cotidiano escolar. Além desse, outros aspectos precisam ser investigados, visto que, aliada a essa ausência de autoconsciência crítica, existe um conjunto de fatores que, historicamente, vem condicionando a prática pedagógica e, dessa maneira, dificultando os avanços da educação ambiental escolar na perspectiva de uma

concepção política de educação, alicerçada na teoria crítica. Dentre esses fatores, são recorrentes: 1) a degradação das condições de trabalho, refletidas pela necessidade do cumprimento de elevadas e fatigantes jornadas de trabalhos dos educadores, como forma de compensar os aviltantes salários destinados às carreiras do magistério, em todo o país; 2) a não destinação de recursos financeiros para a aquisição e produção de materiais didáticos eficientes e modernos, voltados à incorporação da dimensão ambiental pelas disciplinas específicas dos currículos escolares; 3) o comprometimento de estruturas físicas e o exercício da profissão em ambientes não salubres e em locais inóspitos; 4) a falta de incentivo e de recursos financeiros para a qualificação de docentes, essencial para a aquisição de conhecimentos relacionados à complexidade ambiental; 5) e a não liberação remunerada de docentes pelas instituições públicas e privadas para realização de cursos de aperfeiçoamento e pós-graduação na área de educação ambiental.

A superação desses fatores é medida que não pode ser desprezada quando se tem como meta o desenvolvimento de uma educação ambiental comprometida com a construção de novos padrões ético-políticos, uma vez que esses condicionantes da prática educativa acabam por ameaçar o princípio básico previsto no inciso V, do artigo 4º da Lei nº 9.795/99 (BRASIL, 2009c), que dispõe sobre “a garantia de continuidade e permanência do processo educativo”. Isso remete para outro princípio básico, também elencado no supramencionado artigo, em seu inciso VI, que impõe aos órgãos estatais competentes promover “a permanente avaliação crítica do processo educativo” (BRASIL, 2009c). Essa avaliação crítica, por uma questão de conveniência da máquina burocrática estatal, a serviço dos interesses dominantes hegemônicos, acaba não sendo concretizada, impossibilitando a superação dos sobreditos fatores impeditivos do evoluir de uma educação ambiental diferente da que vem se configurando na realidade cotidiana das escolas brasileiras. Esses dois princípios básicos denotam uma preocupação da sociedade com a continuidade e qualidade da educação ambiental. A finalidade de uma permanente avaliação crítica do processo educativo associa-se ao interesse coletivo pelo desenvolvimento de uma educação ambiental em conformidade com os princípios, objetivos e diretrizes da Política Nacional de Educação Ambiental. Esses princípios não refletem, necessariamente, uma concepção política de uma educação conservadora no plano ambiental, não obstante as contradições subjacentes ao texto legal. Essa avaliação deve possibilitar, também, a identificação e eliminação dos fatores que possam impedir a continuidade e permanência da educação ambiental em todos os níveis e modalidades do ensino, formal e não-formal, diante de sua relevância para, com esteio em uma concepção de meio ambiente em sua totalidade, estimular e fortalecer uma consciência

crítica sobre a problemática ambiental e social, capaz de propiciar a atuação individual e coletiva para a prevenção, identificação e solução de problemas socioambientais.

Assim, com fulcro na análise dos princípios básicos, elencados no artigo 4º, não há fundamentos, na Lei nº 9.795/99 (BRASIL, 2009c), que possam inviabilizar o educador ambiental a desenvolver uma prática educativa politizadora, objetivando, como leciona Carvalho (2003), por meio de uma compreensão das condições sócio-históricas, propiciar aos educandos a percepção das diferenças ideológicas e dos conflitos de interesses confrontados no ideário ambiental. Ao contrário, a análise crítica desses princípios remete o interprete à cognição de que, subjacente ao sobredito diploma legal, encontra-se a vontade coletiva, que pugna pelo desenvolvimento de uma educação ambiental crítica, contínua e permanente, a ser assegurada a todos, como parte de um processo educativo mais amplo, e capaz de promover o engajamento da sociedade na conservação, recuperação e melhoria do meio ambiente.

4.4.2 Os objetivos fundamentais da educação ambiental: uma leitura crítica dos resultados expressivos e essenciais esperados com a instituição da Política Nacional de Educação Ambiental

A análise dos objetivos fundamentais da educação ambiental, elencados nos incisos I a VII, do artigo 5º, da Lei nº 9.795/99 (BRASIL, 2009c), volta-se para o mesmo objeto associado à análise dos princípios básicos, ou seja, o de configuração das concepções políticas da educação ambiental subjacentes à Política Nacional de Educação Ambiental. Portanto, essa análise requer uma interpretação que perceba esses objetivos como partes constituintes de um todo, integrado por critérios que definem a racionalidade e a lógica associadas a essa política pública, que tem por escopo desenvolver consciência crítica, individual e coletiva, quanto à indispensabilidade do meio ambiente à vida e quanto à problemática decorrente das múltiplas e complexas relações que o permeiam.

O inciso I, do artigo 5º, da Lei nº 9.795/99 (BRASIL, 2009c), expressa como um dos objetivos fundamentais da educação ambiental “o desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, envolvendo aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos”. Esse objetivo fundamental, ancorado no princípio consignado

no inciso II, do artigo 4º, do mesmo diploma legal (BRASIL, 2009c), conduz à compreensão de que o legislador afastou dessa modalidade de educação a possibilidade de ser desenvolvida, apenas, sob o marco do naturalismo.

A necessidade de superação das práticas pedagógicas desenvolvidas sob o enfoque meramente ecológico, ou biologizante, ancorada na tradição explicativa das ciências naturais, está implícita nesse objetivo fundamental, diante da necessidade de travar, para a compreensão integrada do meio ambiente, um debate amplo, capaz de articular as questões ambientais com as questões sociais, políticas econômicas, éticas e culturas. Isso porque a realidade empírica, relativamente ao meio ambiente, está permeada por múltiplas e complexas relações, que não podem ser desprezadas pelas práticas pedagógicas, quando se objetiva desenvolver consciências críticas, quanto à importância e necessidade da tutela da qualidade ambiental.

Com o objetivo consignado no inciso I, do referido artigo 5º, a norma legal (BRASIL, 2009c), além de deixar os educadores livres, os direciona à realização de práticas pedagógicas com potencial para permitir ao aluno desenvolver uma consciência histórica e crítica, quanto à compreensão da realidade humano-social, organizada por uma estrutura econômica que, funcionando como unidade de produção e produto, dá origem a uma superestrutura ideologizada. Dessa maneira, permite que se afaste a dicotomia entre a ordem social e o meio natural, produzida por uma percepção fragmentada da natureza e da forma como os indivíduos interagem com ela. Essas relações, estabelecidas por intermédio do trabalho e da técnica, são, também, responsáveis pelas relações sociais de produção, hierarquizadas sob o fundamento da propriedade privada e posição que cada um ocupa na unidade de produção, realidade que, em função do objetivo fundamental em comento, deve ser apropriada por meio da educação ambiental.

A liberdade para o desenvolvimento de práticas pedagógicas para além das processadas sob o marco do naturalismo pressupõe o domínio e o repasse de informações que possibilitem ao educador estabelecer as reais articulações entre os problemas ambientais e as questões sociais, políticas econômicas, éticas e culturas, constituindo-se em um desafio profissional e, também, ético-político. Entretanto, esse desafio encontra amparo legal no preceito normativo disposto no inciso II, do artigo 4º, da Lei nº 9.795/99 (BRASIL, 2009c), considerando que nele está consignado como objetivo fundamental “a garantia de democratização das informações ambientais”. Esse princípio básico guarda coerência com o direito à informação, somente albergado no Estado Democrático de Direito, possibilitando aos cidadãos o acesso às informações relacionadas, também, ao meio ambiente, o que inclui

acesso a documentos como, por exemplo, contratos, processos, orientações e planejamentos. Por meio de acesso à informação, viabiliza-se, além da participação individual, a participação democrática do coletivo social, no que diz respeito à proteção da qualidade ambiental e à reivindicação por condições dignas de vida.

Esse objetivo da educação ambiental, referente ao desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, está diretamente associado à necessidade de construção de uma ampla dimensão política sobre a problemática ambiental, situação, também, flagrante no objetivo fundamental insculpido no inciso III, do artigo 5º, em análise.

Com esse outro objetivo fundamental, espera-se que a educação ambiental possa promover “o estímulo e o fortalecimento de uma consciência crítica sobre a problemática ambiental e social” (BRASIL, 2009c), o que, em princípio, não atende aos propósitos hegemônicos de adequar, por meio da função educativa positiva da escola, os indivíduos à visão de mundo dominante. Esse objetivo fundamental, ao contrário, está mais adequado aos interesses contra-hegemônicos e revela a influência da vontade coletiva, expressa por meio das pressões sociais exercidas nos contextos associados ao processo de produção legislativa da Política Nacional de Educação Ambiental. Essa vontade coletiva, expressa legalmente, ratifica a cognição quanto à existência, embora de forma implícita, de uma intenção normativa de substituição de práticas pedagógicas reducionistas, que remetem a uma compreensão do ambiente, apenas, em sua dimensão natural ou ecológica, por outras focadas em uma concepção mais ampla, como a histórico-crítica da realidade, mesmo não estando expressa no texto legal. Se, subjacente à produção normativa, existem interesses e conflitos de classes, é razoável que, no texto legal, não se encontre expressa a necessidade de apropriação de uma concepção teórica que possibilite a destruição do mundo da aparência, ou da pseudoconcreticidade, criado com base na visão econômica dominante, hegemonicamente imposta à massa dos indivíduos como verdade absoluta. Além disso, o encaminhamento, no texto legal, para uma concepção teórica específica representaria uma contradição ao princípio básico, assentado no inciso III, do artigo 4º, do referido diploma legal (BRASIL, 2009c), que assegura, com fulcro na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2007a), o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas.

Práticas pedagógicas estruturadas por meio de uma concepção crítica de mundo, diferentemente daquelas embasadas por uma concepção conservadora, tenderão a possibilitar aos indivíduos uma apropriação histórica e crítica do mundo real, marcado por diferenças ideológicas e conflitos de interesses, gerados pelo predomínio de um modo de

produção assentado em modelos econômicos ambientalmente insustentáveis. Somente por meio de práticas pedagógicas que estimulem e fortaleçam uma consciência crítica sobre a problemática ambiental e social poderão ser estabelecidas as relações de interdependência entre o meio natural, o socioeconômico e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade. A relevância desse objetivo fundamental, portanto, se associa ao entendimento de que

o processo de formação de uma consciência crítica para a superação da alienação produzida pelo modo de produção capitalista pressupõe a apreensão da realidade histórica como construção de uma totalidade, em que as partes se articulam dialeticamente, deixando para trás sua aparência, revelando assim suas contradições. A consciência crítica desvela no capitalismo a alienação a que estão submetidos os trabalhadores, que se dá não apenas em relação aos meios de produção e do próprio ato de produzir (TREIN, 2007, p. 120).

Essa consciência crítica, ao desvelar a lógica de um sistema produtivo deletério ao meio ambiente e incompatível às necessidades históricas dos sujeitos sociais, não é algo que esteja, em princípio, associado às práticas biologizantes e naturalistas, apoiadas na concepção funcionalista e que vêm caracterizando, ao longo do tempo, o cotidiano escolar, como proclamaram Carvalho (2003), Guimarães (2007) e Gonçalves (2006), dentre outros estudiosos do tema. Para fugir a isso, o educador ambiental terá que possibilitar ao educando a compreensão de que a sociedade não se funda no critério da estabilidade permanente, que não está passível, apenas, de sofrer ajustes, mas, ao contrário, enquanto entidade formada por múltiplos interesses conflituosos, na qual os objetos e fenômenos sociais estabelecem ligações entre si e se relacionam com o todo, é dinâmica, possuindo movimento e potencial para a promoção de transformações significativas e não, apenas, meras reformas. Não basta, apenas, compreender que esses objetos e fenômenos sociais estabelecem ligações, mas também que se condicionam reciprocamente. Isso exige uma consciência que tenha como ponto de partida a totalidade concreta da realidade que esses objetos e fenômenos integram, caracterizada pelo movimento que permite considerar todas as coisas no seu devir. Cabe ao educador ambiental, em síntese, possibilitar ao educando uma elaboração crítica, cujo início “[...] é a consciência daquilo que somos realmente, isto é, um *conhece-te a ti mesmo* como produto do processo histórico até hoje desenvolvido, que deixou em ti uma infinidade de traços recebidos sem benefício no inventário”, (GRAMSCI, 1981, p. 12, grifo do autor), o que implica o reconhecimento do ser humano como sujeito de sua história.

Destarte, o objetivo fundamental consignado no inciso III, do artigo 5º, da Lei nº 9.795/99 (BRASIL, 2009c), refuta a compreensão segundo a qual a educação ambiental encontra-se destituída de um caráter apolítico ou que responda pelo desenvolvimento, no cotidiano escolar, de práticas pedagógicas legitimadoras dos interesses hegemônicos.

Figura, ainda, como objetivo fundamental da educação ambiental, no artigo 5º, inciso IV, desse mesmo diploma legal, “o incentivo à participação individual e coletiva, permanente e responsável, na preservação do equilíbrio do meio ambiente, entendendo-se a defesa da qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania” (BRASIL, 2009c). Esse objetivo conduz à exegese de que, no plano legal, se espera assentar, por intermédio da organização escolar, uma cultura que conceba o meio ambiente como um patrimônio público, devendo, pois, ser preservado, individual e coletivamente, por ser um bem de uso comum do povo, a quem cabe, como exercício da cidadania, a defesa da qualidade ambiental. Entretanto, esse exercício, remete à necessidade de estabelecer em torno da questão ambiental uma dimensão política ampla, ou seja, que abarque, conjunturalmente e de forma crítica, os problemas sociais e ambientais, motivo por que esses últimos precisam ser compreendidos não, somente, sob os aspectos ecológicos, mas, conjugados com os sociais, políticos, econômicos e culturais, o que pressupõe a superação da dicotomia entre o meio natural e a ordem social.¹³⁵ Cidadania implica, dentre outros elementos, a compreensão crítica da realidade e posicionamento ativo dos indivíduos na dimensão política, com o escopo de intervirem no processo decisório, sobretudo, em prol dos interesses da coletividade, não podendo esse exercício ser diferente quando se trata da defesa da qualidade ambiental, exigente, portanto, da participação ativa de todos.

A preocupação com essa participação, individual e coletiva, relativamente à tutela ambiental, integra a própria definição de educação ambiental (artigo 1º, da Lei nº 9.795/99), concebida como “[...] processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente [...]” (BRASIL, 2009c). O objetivo fundamental de incentivo a essa participação é algo compatível com a compreensão de que mudanças sociais, visando assegurar crescimento com sustentabilidade ambiental, não prescindem da integração da coletividade, pois, como ensina Gramsci (1981), todo ato histórico, por pressupor a obtenção de uma unidade cultural-social para o alcance de um mesmo fim, não pode deixar de ser

¹³⁵ Todavia, estabelecer essa dimensão política não é algo fácil, uma vez que “os sujeitos escolares, para se lançarem às práticas inovadoras, precisam estar convencidos da necessidade de mudança, possuir os meios materiais e humanos para construir novas aprendizagens e possibilidades de ação” (GARCIA, 2007, p. 109).

realizado pelo homem coletivo. Ao implicar a obtenção de uma unidade cultural-social, toda transformação acaba afetando os homens individualmente e na sua coletividade, ao provocar mudanças nas relações sociais historicamente definidas entre os próprios indivíduos e nas relações por eles estabelecidas com o meio ambiente. O fragmento abaixo ratifica esse entendimento, quando diz:

se a educação ambiental é uma ação política para contribuir na transformação social, tendo os princípios de cooperação, coletividade e participação como norteadores do processo educativo, essa educação ambiental refere-se à transformação dos homens entre si e deles com o ambiente no sentido histórico (TOZONI-REIS, 2007a, p.182).¹³⁶

A mudança de valores e condutas, visando a outra dimensão ético-política, tem, contrariamente à cultura política individualista, ainda dominante no Brasil¹³⁷, que ser operada coletivamente. Isso requer a construção de uma unidade cultural-social, para a qual a educação ambiental pode contribuir, diante do seu potencial, para socializar as verdades descobertas, viabilizando um pensar coletivo coerente com a essência do real. Isso porque,

criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas *originais*; significa também, e sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, *socializá-las* por assim dizer; transformá-las, portanto, em base de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral. O fato de que uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente é um fato *filosófico* bem mais importante e *original* do que a descoberta por parte de um *gênio filosófico*, de uma nova verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos intelectuais (GRAMSCI, 1981, p. 13, grifo do autor).

A difusão crítica das verdades já descobertas e a possibilidade do coletivo vir a adquirir novos valores que sirvam de base para as suas ações vitais e, por conseguinte, de estímulo para participação política relacionada à temática socioambiental, sobretudo, visando ao equilíbrio do meio ambiente e à defesa da qualidade ambiental, é outro grande desafio do

¹³⁶ Essa mesma autora, quando chama a atenção para o fato das práticas sociais e pedagógicas em torno da questão ambiental – sugeridas no âmbito da Lei nº 9.795/99 (BRASIL, 2009c) como objeto de interesse coletivo – estarem se fazendo presentes de forma cada vez mais intensa no debate da educação ambiental no Brasil, confirma a importância do coletivo para a transformação e emancipação social.

¹³⁷ Para Novicki (2007), essa cultura é ainda autoritária, particularmente na relação Estado/sociedade, o que, segundo ele, impõe uma reordenação das relações entre o público e o privado, de modo a estimular a participação política dos indivíduos em sentido oposto à tendência de priorização dos interesses individuais e imediatos.

educador ambiental. Nesse processo dialético de manutenção/transformação da realidade socioambiental, a educação ambiental assume relevância diante do seu potencial para, em uma perspectiva crítica, desconstruir o mundo da pseudoconcreticidade, trazendo, à tona, a verdade, que “[...] não é nem inatingível, nem alcançável de uma vez para sempre, mas que ela se faz; logo, se desenvolve e se realiza” (KOSIK, 1976, p. 19). Isso exige, além da compreensão do significado de uma sociedade dividida em classes, “a abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais, nacionais e globais” (BRASIL, 2009c) e, como consequência dessa articulação, “o reconhecimento e o respeito à pluralidade e à diversidade individual e cultural” (BRASIL, 2009c), princípios básicos consignados, respectivamente, nos incisos VII e VIII, do artigo 4º, da Lei em análise. Tais princípios estão articulados com o objetivo fundamental elencado no inciso V, do seu artigo 5º, relacionado à necessidade de promover

o estímulo à cooperação entre as diversas regiões do País, em níveis micro e macrorregionais, com vistas à construção de uma sociedade ambientalmente equilibrada, fundada nos princípios da liberdade, igualdade, solidariedade, democracia, justiça social, responsabilidade e sustentabilidade (BRASIL, 2009c).

Esse outro objetivo fundamental está assentado na compreensão, explícita no ato normativo, de que os problemas ambientais não se resumem às questões de ordem local ou regional, mas afetam todos em âmbito nacional, e até global, independente das diferenças regionais, culturais e de classes. Por isso, a construção de uma sociedade ambientalmente equilibrada, fundada nos princípios da liberdade, igualdade, solidariedade, democracia, justiça social, responsabilidade e sustentabilidade, passa por um atuar coletivo, que reivindica a cooperação de todos os indivíduos. Esse objetivo não afasta a possibilidade de se imprimir, por meio da prática pedagógica, conforme se pode extrair do magistério de Gramsci (1984), a concepção de que é possível a realização de iniciativas sociais visando a uma modificação na direção política de determinadas forças, para que se possa criar um bloco histórico econômico-político novo. Isso não quer dizer que a educação ambiental será a responsável pela superação do atual bloco histórico econômico-político, mas, apenas, que o domínio coletivo de uma concepção teórico-crítica da realidade é medida substancial para vislumbrar outro tipo de formação social, mas justa e igualitária.

Essa meta de construção de uma sociedade democrática ambientalmente equilibrada, a qual se associa o exercício da cidadania, por ser essencial à participação política, individual e coletiva, não pode prescindir de uma educação que tenha, também, por objetivo fundamental promover “o fortalecimento da cidadania, autodeterminação dos povos e solidariedade como fundamentos para o futuro da humanidade”, conforme está previsto no inciso VI, do sobredito artigo 5º (BRASIL, 2009c). A participação crítica e coletiva dos indivíduos nas decisões políticas associadas à problemática ambiental depende do fortalecimento da cidadania, sem a qual se tornará impossível alavancar a luta política pela edificação de novos padrões ético-políticos, que, em nome da soberania nacional e em respeito à identidade distinta de cada povo, devem estar desvinculados da influência de todo e qualquer poder exógeno com escopo colonizador. Isso, porém, não significa desprezo ao princípio da cooperação internacional, uma vez que, como ressaltam Marchesan, Steigleder e Capelli (2005), considerada a dimensão transfronteiriça e global das degradações ambientais, a mútua cooperação entre as nações é medida que se mostra imperiosa para a solução dos problemas ambientais. Essa cooperação não pode implicar a sujeição de uma nação a outra, o que revela, conforme exegese relacionada ao preceito insculpido no inciso VII, do artigo 5º, da Lei nº 9.795/99 (BRASIL, 2009c), a necessidade de criar e fortalecer, por meio da educação ambiental, essa consciência crítica e coletiva, quanto ao princípio da autodeterminação dos povos e da solidariedade como fundamento para o futuro da existência humana. Isso inclui a observância ao princípio da solidariedade intergeracional, em respeito ao direito das gerações futuras de acesso equitativo aos recursos naturais, diante do pressuposto de esgotamento desses recursos pelas gerações presentes. Isso impõe um repensar sobre a necessidade de transformação radical do atual modo de organização social predominante.

No inciso VI, do referido artigo 5º, o sobredito diploma legal (BRASIL, 2009c) traz, também, como objetivo fundamental da educação ambiental “o fomento e o fortalecimento da integração com a ciência e a tecnologia”. Esse objetivo, que se mostra complexo, pode estar associado à concepção tradicional, amplamente difundida pelo ideário econômico hegemônico, que trata a natureza como objeto e o homem como sujeito. Essa concepção não contribui para o desenvolvimento de uma consciência crítica, quanto ao caráter relativístico da verdade científica e da sua incapacidade, assim como da tecnologia, para reverter todos os efeitos deletérios, provocados ao meio ambiente pelo atual modelo civilizatório, quando seus postulados, sintonizados com as metas de lucro e competitividade, desprezam a necessidade de desenvolvimento de processos produtivos sustentáveis. Se for

entendido que a grande meta da educação ambiental é o estímulo e o fortalecimento de uma consciência crítica sobre a problemática ambiental e social, delas não se pode afastar a cognição de que a ciência não é imparcial, mormente porque é financiada e desenvolvida para atender aos interesses mercadológicos, que estão em expressiva contradição com a exigência de sustentabilidade ambiental, na medida em que o saber cientificamente produzido com esse fim encontra-se desarticulado da complexidade ambiental. Essa complexidade, no dizer de Leff (2003), implica, dentre outros fatores, o reconhecimento da produtividade tecnológica como organização do conhecimento para um processo sustentável de produção. Para que isso ocorra, a ciência tem que se pautar em um saber para além daquele que orienta a produção negando a complexidade da natureza.

A análise dos objetivos fundamentais, presentes na Lei nº 9.795/99 (BRASIL, 2009c), assim como a análise dos princípios básicos, também afasta a hipótese de que, nessa norma legal, a educação ambiental encontra-se destituída de um caráter politizador, ou de que esteja marcada por indícios de uma concepção contraposta a uma perspectiva politizadora, o que a faria funcionar como instrumento ideológico de reprodução social. Essa compreensão, que se mostra precipitada, pode levar a uma rotulação descabida, criando um estigma para a educação ambiental ao relacioná-la a uma atividade apolítica, o que, de fato, não é, seja qual for a sua abordagem. Essa rotulagem pode conduzir os educadores a um abandono da Lei que, como enfatiza Loureiro (2007), materializou algo que é inovador mundialmente, ao criar um Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental, enquanto instância coletiva entre dois ministérios (da Educação e do meio Ambiente), dando *status* interministerial a uma política pública no Brasil.

Portanto, estigmatizá-la é atitude temerária frente aos interesses hegemônicos de disseminação, no âmbito da organização escolar, de um saber fragmentado e desengajado de uma concepção teórica capaz de orientar as ações coletivas dos sujeitos sociais em prol de soluções efetivas para os reais problemas socioambientais. Ao se estigmatizar a educação ambiental, positivada no ordenamento jurídico como um direito de todos, pode-se gerar o efeito contrário, qual seja, o não interesse de superação do saber acrítico, portanto, afastado da materialidade histórica de sua produção e politicamente comprometido em legitimar o domínio do capital sobre os interesses mais básicos da coletividade, assegurando, dessa forma, o não questionamento da supremacia do mercado sobre a qualidade ambiental e de condições dignas de vida. Como aduz Trein (2007, p. 129), “quando o pensamento hegemônico incorpora as narrativas históricas sobre a constituição dos campos do saber,

retirando-lhe, no entanto, a materialidade histórica que os produziu, oculta aquilo que o pensamento crítico tem o compromisso ético-político de explicar”.

Essa realidade não se mostra diferente no âmbito da organização escolar brasileira, como revelam os diversos estudos, anteriormente apontados, porém, não por causa dos princípios básicos e objetivos fundamentais da educação ambiental, que configuram a possibilidade de um atuar efetivo dos educadores ambientais, fundado em uma concepção socioambiental crítica, como forma de compreensão do real, chegando a expressar que a participação (individual e coletiva) deve ser, também, permanente e responsável, aspectos que remete a ideia de formação e consolidação de uma cultura (daí o permanente) comprometida com a dimensão política (daí o responsável), essencial ao exercício da cidadania.

Se a definição legal de educação ambiental não traz expressamente consignado que os processos para a construção de valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a proteção ambiental devam desenvolver no indivíduo e na coletividade uma consciência crítica quanto à existência de diferenças ideológicas e de conflitos de interesses que se confrontam no ideário ambiental, por outro lado, não proíbe, tampouco inibe a implementação de práticas pedagógicas com esse escopo, ou seja, voltadas para uma aprendizagem estruturada sobre uma vertente crítica, ancorada em novos conceitos e significados, sobretudo, quanto à necessidade da incorporação de um ideário de justiça e equidade social e ambiental.

CAPÍTULO 5

O PODER PÚBLICO DO RIO GRANDE DO NORTE FRENTE AO IMPERATIVO LEGAL DE INSERIR A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA REDE DE ENSINO DE SUA EDUCAÇÃO BÁSICA

Com a Política Nacional de Educação Ambiental, nasce, para cada ente federativo – Estados, Municípios e Distrito Federal – a obrigação de assegurar a todos, como parte do processo educativo mais amplo, o direito à educação ambiental. Para que isso ocorra, ações deverão ser desenvolvidas pelo Poder Público, em cada um desses entes, de modo a permitir que a educação ambiental se faça presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal. Com essas ações, espera-se que possa ser alcançado o escopo maior da referida política pública: tornar essa educação um componente essencial e permanente da educação nacional.

As ações do Poder Público de cada um desses entes, objetivando tornar a educação ambiental presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo da educação escolar, devem estar voltadas à definição de políticas públicas, diretrizes, normas e critérios, bem como para: 1) a capacitação de recursos humanos; 2) o desenvolvimento de estudos, pesquisas e experimentações; 3) a produção e divulgação de material educativo; 4) e o acompanhamento e avaliação dessas ações. O desenvolvimento dessas ações por cada ente federativo está previsto na Política Nacional de Educação Ambiental, não só para a educação ambiental escolar, que, distintamente da educação não-formal, vai exigir do Poder Público uma reestruturação curricular, em face da necessidade de sua inserção, transversal, por meio de processos multi, inter e transdisciplinar nos currículos dos diferentes níveis e modalidade do ensino.

Este quinto capítulo que compõe a tese consiste da análise das ações do Poder Público do Estado do Rio Grande do Norte, relativamente à educação ambiental escolar dos diferentes níveis e modalidades de ensino da educação básica, da rede estadual de ensino. A análise foi realizada sobre os atos administrativos, propriamente ditos - decretos e portarias - emanados durante o interregno de dez anos, contados da vigência da Lei nº 9.795/99 (BRASIL, 2009c), devido a tais documentos se constituírem em fontes escritas de investigação, capazes de produzir efeitos imediatos na ordem jurídica. Integra, ainda, o capítulo a análise da omissão legislativa do Poder Público estadual, diante do mister legal de manifestação de caráter comissivo, relativamente à aprovação de uma lei dispendo sobre a educação ambiental, instituindo a Política Estadual de Educação Ambiental e determinando

outras providências. A análise da concepção de educação ambiental, subjacente à realidade da rede estadual de ensino da educação básica do Rio Grande do Norte, encerrou o capítulo, confirmando o compromisso do Poder Público estadual com o propósito hegemônico de, por meio da função educativa positiva da escola, elevar a grande massa da população a um determinado nível cultural, moral e ético que atenda aos interesses econômicos dominantes.

5.1 O silêncio legislativo diante do direito/dever de instituição de uma Política Estadual de Educação Ambiental no Rio Grande do Norte

A vontade coletiva, expressa no texto da Lei nº 9.795/99 (BRASIL, 2009c), de elevar a grande massa da população a um determinado nível cultural, moral e ético com o escopo de alcançar um equilíbrio entre a ordem social e a natural, gerou para os entes federativos, mesmo diante da função educativa positiva da escola, de plasmar na consciência coletiva a ideologia das classes dominantes, o dever de tornar a educação ambiental presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo.

Quanto à realidade dos municípios do Rio Grande do Norte, no que concerne à incumbência de uma manifestação de caráter comissivo, relativamente ao dever de inserção da educação ambiental no ensino formal, foi constatado, por meio do projeto *O Que Fazem as Escolas que Dizem que Fazem Educação Ambiental*¹³⁸, desenvolvido em 2006, uma precariedade quanto a recursos materiais e à qualificação de recursos humanos. Ainda foi constatado que, apenas, duas, do total das quarenta escolas do RN, integrantes da pesquisa (dez de cada um dos municípios escolhidos), desenvolviam educação ambiental baseadas e motivadas em programas e políticas públicas e que oito delas o faziam com base em diretrizes de Secretarias de Educação. Os municípios de Natal, Mossoró, Caicó e Macau foram os escolhidos pelo referido projeto por serem mais populosos e apresentarem, dentre as cidades

¹³⁸ A pesquisa contemplou um total de 418 escolas situadas em 40 municípios de 11 unidades federativas, escolhidas nas cinco regiões do País. Tomou como parâmetro para a escolha dos municípios os maiores valores do Índice de Desenvolvimento em Educação Ambiental – IDEIA encontrados em 2005 (o IDEIA atinge valores entre 0,0 e 1,0, e que, quanto mais próximo da unidade, significa que o município possui um desenvolvimento maior, no que diz respeito à educação ambiental). As escolas do RN envolvidas na pesquisa têm natureza pública e privada e foram escolhidas dentre os municípios mais populosos e com melhores IDEIA. Os municípios de Natal, Mossoró, Caicó e Macau foram os que melhor se enquadraram nos objetivos da pesquisa e apresentaram IDEIA entre 0,31 e 0,36. Em que pese os resultados da pesquisa, no RN, estarem limitados à realidade de cada um desses quatro municípios, eles são importantes para antever um atuar omissivo dos governantes em relação à implementação da Política Nacional de Educação Ambiental no RN.

do RN, os melhores Índices de Desenvolvimento de Educação Ambiental - IDEA (valores entre 0,31 e 0,36). Embora os resultados da referida pesquisa estejam limitados à realidade de cada um desses municípios, são relevantes para antever um atuar político omissivo, por parte dos governantes no RN, em nível de municipalidade, relativamente ao escopo da Política Nacional de Educação Ambiental, de tornar esse tipo de educação um componente essencial e permanente da educação nacional.

Esses índices, que pressupõem uma decisão política por um não fazer, podem configurar a realidade empírica dos diversos entes federativos, contrariando a natureza de uma formação político-jurídica em que as políticas ambientais são desenvolvidas para assegurar direitos compatíveis com a dignidade da pessoa humana, um dos fundamentos da República Federativa do Brasil, constituída, desde 1988, em Estado Democrático de Direito.

A Lei nº 9.795/99 (BRASIL, 2009c) preceitua no inciso I, do artigo 3º, que, nos termos dos artigos 205 e 225 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2007a), incumbe ao Poder Público, “[...] definir políticas públicas que incorporem a dimensão ambiental, promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e o engajamento da sociedade na conservação, recuperação e melhoria do meio ambiente”. Entretanto, os valores relativos aos IDEA, apontados como os maiores do Estado do Rio Grande do Norte - nem tão distantes dos demais entes federativos integrantes da pesquisa - denotam a existência de um descompromisso estatal com a inserção dessa modalidade de educação no ensino formal.

Em relação às ações de competência do Poder Público do Rio Grande do Norte, visando inserir essa educação na sua rede estadual de ensino, importa registrar que, dez anos após a vigência da Lei nº 9.795/99 (BRASIL, 2009c), ainda encontra-se em discussão, no âmbito burocrático-administrativo, a minuta do projeto de lei¹³⁹ que irá dispor sobre a educação ambiental e instituir a Política Estadual de Educação Ambiental, complementando a

¹³⁹ O Projeto de Lei dispendo sobre a educação ambiental, instituindo a Política Nacional de Educação Ambiental e determinado outras providencias, contempla os mesmos princípios básicos e objetivos fundamentais da Política Nacional de Educação Ambiental. Contrariando a boa técnica legislativa, está integrado por definições legais, como: interdisciplinaridade, transversalidade, transdisciplinaridade e sustentabilidade (essa última definição segue a oficial, apresentada no Relatório Brundtland, aprovado em 1987. O Projeto exclui a inclusão da educação ambiental na educação profissionalizante, especial e de jovens e adultos, contrariando a PNEA, quando, no artigo 9º preceitua que “entende-se por educação ambiental formal a desenvolvida no âmbito dos currículos das instituições de ensino publico e privadas, englobando remete: I – educação básica; II – superior. No artigo 10, contradiz o artigo 9º, ao dispor que “a educação ambiental formal será desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades de ensino formal”. Além de contradições, não especifica como será feita a alocação de recursos financeiros para a inserção da educação ambiental na educação formal, referindo-se, apenas, no artigo 18, que a seleção de planos, programas e projeto, para fins de alocação de recursos públicos, vinculados à Política Estadual de Educação Ambiental, obedecerá a critérios específicos. O Projeto não representa avanços, não obstante o direito do Estado do RN, de complementação da Política Nacional de Educação Ambiental, e apresenta uma redação não muito clara, quando tenta dizer, com outras palavras, o que já está consignado na Política Nacional de Educação Ambiental.

política pública nacional. Isso implica repercussões negativas para a sociedade, visto que a não aprovação dessa política pública remete para uma realidade caracterizada pela indefinição de diretrizes, normas e critérios próprios ao evoluir da educação ambiental. Sem a concretização desse processo legislativo, fica comprometida a possibilidade de formação permanente de valores, atitudes e habilidades que propiciem reflexão e atuação críticas, individual e coletiva, voltada à prevenção, identificação e solução de problemas socioambientais, ainda que rotineiros e localizados.

O dever¹⁴⁰ de instituição legal dessa política pública, em âmbito estadual, está expresso no artigo 16, da Lei nº 9.795/99 (BRASIL, 2009c), segundo o qual “os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, na esfera de sua competência e nas áreas de sua jurisdição, definirão diretrizes, normas e critérios para a educação ambiental, respeitados os princípios e objetivos da Política Nacional de Educação Ambiental”. Esse direito também se encontra assegurado no artigo 24, inciso IX, da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2007a), que preconiza ser de competência da União, dos Estados e do Distrito Federal legislar, concorrentemente, dentre outras matérias, sobre educação, cultura, ensino e desporto. Portanto, não se justifica essa omissão do Poder Público estadual, no plano normativo, quando a ordem jurídica constitucional-democrática o incumbiu a uma manifestação de caráter comissivo, quanto à definição de diretrizes, normas e critérios para a educação ambiental a ser desenvolvida em todo o estado, nas diversas modalidades, em caráter formal e não-formal.

Essa inércia estatal mostra o descaso do Poder Público com os graves problemas socioambientais enfrentados no Rio Grande do Norte, suscetíveis, inclusive, de consequências irreversíveis aos ecossistemas e drásticas à população humana de áreas degradadas, a exemplo do acelerado processo de desertificação, já iniciado na Região do Seridó, decorrente, principalmente, do insustentável e agressivo desmatamento nas reservas florestais, visando à extração de lenha para alimentar os fornos das olarias da região¹⁴¹.

A desertificação, além de consequências ambientais nefastas, traz miséria para os agricultores, que, progressivamente, vêm perdendo a capacidade de produzir alimentos,

¹⁴⁰ A esse dever se associa o direito estatal de complementação da Política Nacional de Educação Ambiental, de modo a atender às peculiaridades ambientais e culturais de cada ente federativo

¹⁴¹ Segundo Macedo Filho e Cabral Neto (2007), a lenha vem sendo utilizada de forma não sustentável como principal combustível da indústria do RN, por ser mais barata que o gás natural. O uso dessa fonte foi defendida pelo presidente da Federação das Indústrias do Estado do Rio Grande do Norte - FIERN, em matéria jornalística publicada na edição de 08 de abril de 2007 (ano 57 – número 013), da Tribuna do Norte, jornal de grande circulação no RN, motivando esses autores a uma análise crítica da parcialidade da matéria jornalística, que passou à população a ideia de que a poluição causada por essa queima é muito pequena e existe tecnologia suficiente para diminuir a emissão de gases poluentes, não fazendo menção ao processo de desertificação e à, conseqüente, miséria que essa extração vem impingindo aos agricultores e seus familiares, residentes na Região.

uma vez que o solo, como resultado de uma atividade extrativista insustentável, empobreceu, ficando destituído das propriedades essenciais ao cultivo. Por trás da essa realidade se esconde, além de condicionantes econômicos, o desprovimento, por parte da sociedade, de uma consciência ambiental crítica, quanto à necessidade de conservação do meio ambiente, para que se possa assegurar qualidade de vida aos seres humanos. O descaso com a obrigação de promover, junto à população norte-rio-grandense, processos educativos voltados ao desenvolvimento de uma consciência crítica, individual e coletiva se insere no conjunto dos problemas estruturais vividos pelos órgãos estatais, responsáveis por ações associadas à dimensão ambiental. O desinteresse estatal pela dimensão ambiental, como assevera Duarte M. (2003), similarmente à maioria dos estados federados, é reflexo de órgão ambiental que apresenta sérios problemas estruturais, tais como: a falta de informações e de capacitação técnica, ineficiência de fiscalização diante da demanda apresentada, uso insustentável dos recursos naturais e reduzida consciência ambiental da coletividade, conduzindo, assim, ao desrespeito e não valoração do meio ambiente.

Essa reduzida consciência ambiental da coletividade, presente na maioria dos estados federados, é produto de uma decisão política do Poder Público, de não valorizar a qualidade ambiental em detrimento de interesses econômicos imediatos e dilapidadores do patrimônio natural. No Rio Grande do Norte, essa decisão está configurada pelo silêncio legislativo, quanto à imperativa necessidade de aprovação de uma Política Estadual de Educação Ambiental, que deveria, ao menos, estar sendo, efetivamente, discutida com a sociedade ao longo desses dez anos de vigência da Política Nacional de Educação Ambiental¹⁴².

A concretização do processo legislativo direcionado à normatização dessa dimensão educacional implica a legalização da responsabilidade do Poder Público estadual em assumir, dentro de sua esfera de competência legal, o dever de desenvolver ações e práticas voltadas à sensibilização da coletividade sobre problemática ambiental e, também, para a organização e participação desse coletivo na defesa da qualidade do meio ambiente. Esse processo de organização e participação social reivindica a inclusão da educação ambiental em todos os níveis e modalidades do ensino, sobretudo, no ensino escolar, que, por

¹⁴² Segundo a minuta do Projeto de Lei (RIO GRANDE DO NORTE, 2009), o RN promoveu, em 2009, por meio da Secretaria de Estado do Meio Ambiente e dos Recursos Hídricos, Secretaria de Estado da Educação e Cultura e Instituto de Desenvolvimento Sustentável e Meio Ambiente, nos meses de abril e maio, o processo de discussão da Minuta da Proposta de Lei de Educação Ambiental, mediante Seminários Pólos Regionais em Mossoró, Pau dos Ferros, Caicó, Santa Cruz, João Câmara, Currais Novos, Assú e Natal. Participaram dos seminários 127 municípios e um público alvo atingido de 747 cidadãs e cidadãos, número que não é significativo, considerando à população-alvo do RN.

determinação legal, precisa ser desenvolvida como prática educativa integrada, contínua e permanente. Para que essas ações e práticas desenvolvidas no âmbito estadual possam estar conjugadas não, somente, com a Política Nacional de Educação Ambiental, mas também com as ações e práticas organizadas pelas Administrações Públicas municipais, torna-se essencial que o Poder Legislativo estadual se manifeste comissivamente, em face da incumbência de aprovar uma Política Estadual de Educação Ambiental.

Outro aspecto a ser observado é que a aprovação de uma política de educação ambiental no estado é pressuposto legal para a definição de um plano estadual de educação ambiental, considerando a necessidade de criar um conjunto de ações, medidas e estratégias para a implementação da própria Política Estadual de Educação Ambiental. A inexistência de tal produção normativa torna sem sentido o desenvolvimento de um plano estadual de educação ambiental, que deveria funcionar como referência para a elaboração de programas e projetos para todo o estado do Rio Grande do Norte. Os programas e projetos decorrentes de um plano estadual só terão utilidade na medida em que estejam voltados ao atendimento das especificidades socioambientais do Estado-membro e de seus municípios, motivo por que precisam estar sintonizados com a política pública em nível estadual. Da mesma forma, o plano estadual também deve funcionar como instrumento para a fixação das bases para captação de recursos financeiros, destinados à inclusão da educação ambiental nos sistemas escolares de ensino, contribuindo, dessa forma, para a sua consolidação.

A instituição de uma Política Estadual de Educação Ambiental importa na formalização de um conjunto de obrigações para a Administração Pública, em termos de promoção, no campo da educação geral e escolar, dos meios materiais essenciais para que a educação ambiental possa ser efetivamente assegurada a todos.

Quanto à educação ambiental escolar, um diploma normativo dessa natureza, suplantando as débeis e transitórias políticas de governos, tem o papel de fixar uma autêntica política de Estado, obrigando todos os governantes, independente de suas convicções político-ideológicas, a materializar ações e estratégias para tornar possível a inclusão e a permanência dessa educação nas redes de ensino, minimizando o casuísmo político e os efeitos associados aos interesses econômicos de exploração indiscriminada de recursos naturais norte-rio-grandenses. Esse escopo conclama um atuar comissivo dos governantes, quanto ao necessário desenvolvimento de planos e programas sintonizados com os objetivos específicos de uma Política Estadual de Educação Ambiental. Em termos de Rio Grande do Norte, a indolência estatal em relação à dimensão ambiental leva a inferir que, embora já exista uma minuta de

um projeto de lei, ainda há um longo caminho a ser percorrido até que se verifique a aprovação de uma lei dispendo sobre a educação ambiental.

Esse caminhar da máquina estatal em passos lentos é reflexo de uma decisão política harmonizada, não com os anseios da coletividade - de proteção ao meio ambiente - mas, ao contrário, com os interesses econômicos hegemônicos, de barrar qualquer projeto associado ao desenvolvimento de uma consciência crítica, individual e coletiva sobre a dimensão socioambiental. A apropriação de uma concepção crítica sobre a problemática socioambiental, pelos indivíduos, representa um dos empecilhos à exploração indiscriminada de recursos naturais, na medida em que tenderá a direcioná-los a uma intervenção coletiva, consciente e ativa, sobre os processos produtivos responsáveis pela expressiva degradação ambiental. Essa decisão política por um não fazer, diante da incumbência do Poder Público estadual de agir comissivamente para definir políticas públicas, diretrizes, normas e critérios para consolidação da educação ambiental no Rio Grande do Norte, expressa um desprezo à exigência de concretização de um direito universal, para cuja materialização foi aprovada uma política pública em nível nacional.

A letargia dos Poderes Públicos do RN, quanto a essa questão, não contribui para que, em nível estadual, ações em educação ambiental se ajustem aos procedimentos previstos na Política Nacional de Educação Ambiental e, em especial, às peculiaridades das diversas realidades do próprio ente federativo. Isso representa, também, um óbice para que as instituições educativas promovam uma educação ambiental integrada aos programas educacionais por elas desenvolvidos, conforme prevê o artigo 3º, inciso II, da Lei nº 9.795/99 (BRASIL, 2009c), visto que uma Política Estadual de Educação Ambiental deve estar articulada com a Política Estadual de Educação, em face do caráter mais específico da primeira. Essa integração é crucial porque, enquanto a política pública mais geral define diretrizes, normas e critérios para o desenvolvimento de uma educação fundada em um currículo de natureza disciplinar, em que “o conhecimento aparece como um fim a-histórico, como algo dotado de autonomia e vida próprias, à margem das pessoas” (SANTOMÉ, 1998, p. 107), a política pública específica exige a incorporação da dimensão ambiental de forma interdisciplinar, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, ao mesmo tempo que objetiva o estímulo e o fortalecimento de uma consciência crítica sobre a problemática ambiental e social. Não há como conciliar essas duas realidades opostas, apenas, por meio de atos administrativos, como simples portarias, resoluções ou decretos, uma vez que, não tendo a força de uma lei especial, esses atos jamais poderão modificar o que foi criado por uma lei geral, não adequada aos específicos anseios de proteção ambiental.

É lição comezinha de Direito que a norma de caráter geral não tem o emprego prevalecente sobre a lei especial, o que denota a importância da aprovação de uma Política Estadual de Educação Ambiental para o Rio Grande do Norte. Importa ressaltar que o Plano Estadual de Educação do RN (RIO GRANDE DO NORTE, 2005), cujo projeto data de 2005, não foi apresentado, até a presente data, para a aprovação legislativa. Apesar de ser compreendido pelo Poder Público como uma espécie de documento norteador, um instrumento de política educacional que estabelece diretrizes político-pedagógicas para os diferentes níveis e modalidades de ensino, não contempla a educação ambiental, não sendo, inclusive, o termo *ambiental* encontrado em qualquer parte do texto. Quanto ao currículo, o texto aponta, apenas, a intenção de tratar, transversalmente, os conteúdos curriculares formais dos grandes temas da atualidade, dentre eles os direitos humanos, o meio ambiente, a sexualidade e a prevenção ao uso de drogas. Em relação ao ensino fundamental, propugna o compromisso com a formação básica da criança, quanto ao domínio, dentre outros elementos, da compreensão do ambiente natural e social e a formação de hábitos, atitudes e valores que facilitem o seu convívio na sociedade. Nada mais foi dito ou proposto no projeto oficial, quanto à temática e necessidade de conscientização ambiental dos estudantes e da sociedade, representando essa perspectiva uma total ausência de sintonia da política de educação com a problemática socioambiental.

Essa postura omissiva, em relação à necessidade de tutela ambiental, denota o desinteresse dos governantes quanto ao preceito legal que conferiu à educação ambiental, diante do dever de proteção do direito fundamental a um meio ambiente hígido, a condição de um componente essencial e permanente da educação nacional, motivo pelo qual o legislador federal firmou para os órgãos públicos, desde 1999, o mister de torná-la presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo. A não instituição de uma política estadual voltada para a inclusão da educação ambiental nos sistemas de ensino do Rio Grande do Norte configura ato omissivo do Poder Público, com repercussões negativas para o seu desenvolvimento como prática educativa integrada, contínua e permanente, sobretudo, em todos os níveis e modalidades da educação formal da rede estadual de ensino, a maior do estado. Também representa a negação do discurso estatal firmado no Plano Plurianual para o quadriênio 2000-2003, que, conforme os termos da Lei nº 7.800, de 29 de dezembro de 1999 (RIO GRANDE DO NORTE, 2009n)¹⁴³, dentre outras medidas objetivando a conservação e o

¹⁴³ A Lei nº 7.800, de 29 de dezembro de 1999 (RIO GRANDE DO NORTE, 2009n) foi alterada pela Lei Estadual nº 7.873, de 03 de agosto de 2000 (RIO GRANDE DO NORTE, 2009o).

uso racional dos recursos naturais, prevê como uma primeira linha de ação (Práticas Ambientais) a intensificação do processo de educação ambiental.

Por não definir diretrizes, normas e critérios para a educação ambiental, através de uma política pública estadual, o Poder Público acaba, pelo menos, no plano legal, por inviabilizar a integração do sistema estadual de ensino a programas educacionais formulados por órgãos envolvidos pela esfera de ação da política nacional. Isso porque as ações políticas, ocorrendo sem um referencial legalmente definido, tornam-se fragmentadas pelo isolamento e falta de articulação, uma vez que não derivam de um todo organizado, exigente de linhas de atuação em consonância com os princípios, objetivos e diretrizes elencados na Política Nacional de Educação Ambiental, trazendo reflexos negativos para o escopo de proteção do meio ambiente. O artigo 17 da Lei nº 9.795/99 (BRASIL, 2009c), não obstante priorizar os órgãos integrantes do Sistema Nacional de Meio Ambiente e do Sistema Nacional de Educação, preceitua que a eleição de planos e programas, para fins de alocação de recursos públicos vinculados à Política Nacional de Educação Ambiental, deve ser efetivada levando-se em consideração a conformidade com os princípios, objetivos e diretrizes dessa própria política pública. A aprovação de ato legislativo instituindo uma Política Estadual de Educação Ambiental oficializaria o compromisso do Poder Público com a observância a tais princípios, objetivos e diretrizes, favorecendo a alocação de recursos - fator relevante para a promoção da educação ambiental. A destinação de recursos financeiros é elemento fundamental para a concretização do objetivo de consolidação da educação ambiental, que, no RN, conforme a fala da titular da Coordenadoria de Desenvolvimento Escolar da SEEC/RN – CODESE, se encontra ainda em fase elementar, necessitando de mais recursos, para que possam ser realizados investimentos em projetos sólidos, motivo pelo qual entende não ser possível afirmar que exista, atualmente, um projeto consolidado desse tipo de educação em âmbito estadual. Compete, portanto, ao Poder Público promover a dotação de recursos específicos para esse fim, o que implica a criação de mecanismos legais e apropriados.

A não ser o receio de uma educação ambiental com potencialidade para orientar os indivíduos a uma concepção superior de vida, portanto, distinta da concepção de mundo dominante, não há sentido em não se definir diretrizes, objetivos e metas para a inclusão da educação ambiental nos sistemas de ensino do Rio Grande do Norte. Essa omissão torna-se mais agravada diante do fato de o processo legislativo nacional haver conduzido o legislador, conforme parágrafo único, do supramencionado artigo 17, da Lei nº 9.795/99 (BRASIL, 2009c), a criar um critério de equidade social na distribuição desses recursos, ao dispor que, “na eleição a que se refere o caput deste artigo, devem ser contemplados, de forma

equitativa, os planos, programas e projetos das diferentes regiões do País”. Com essa medida, ao menos no plano abstrato da lei, oportunizam-se as ações governamentais das regiões historicamente menos favorecidas na alocação de recursos para programas sociais, como a região Nordeste. O artigo 19, da Lei nº 9.795/99 (BRASIL, 2009c), também remete para outras consequências negativas do ato estatal omissivo, uma vez que, ao determinar que “os programas de assistência técnica e financeira relativos a meio ambiente e educação, em níveis federal, estadual e municipal, devem alocar recursos às ações de educação ambiental”, impõe, ainda que não expressamente, a necessidade de aprovação de um plano para a consolidação da educação ambiental. A todo plano precede uma política pública, que ordena os objetivos gerais, separando-os em objetivos específicos, os quais se constituirão em objetivos gerais dos planos. Não há sentido na definição de um plano estadual de educação ambiental quando não se fez, primeiramente, aprovar uma política pública que lhe sirva de pilar, possibilitando o desenvolvimento articulado de programas e, em especial, a execução dos projetos, que, pela proximidade com as situações-problemas necessitam de recursos financeiros para serem operacionalizados. Isso implica dotação específica de recursos financeiros, prevista em lei.

A indefinição de uma Política Estadual de Educação Ambiental também inviabiliza a emanção de atos administrativos de competência exclusiva do Chefe do Executivo estadual, uma vez que tais atos, conforme escólio de Meirelles (2001), são destinados a promover situações gerais ou individuais, abstratamente previstas de modo expresso, explícito ou implícito, pela legislação. Inexistindo lei estadual que defina diretrizes, normas e critérios para a educação ambiental no Rio Grande do Norte, torna-se inviável a expedição de decreto regulamentador ou de execução, visto que seu objetivo é explicar a lei e facilitar a sua execução, trazendo à tona seus mandamentos com o intuito de possibilitar a sua aplicabilidade. Quanto ao chamado decreto independente¹⁴⁴, como sustenta Pietro (1999), após a Constituição de 1988 (BRASIL, 2007a), não há mais fundamento para sua realização, ficando vedado ao Poder Executivo dispor sobre matéria ainda não disciplinada em lei e, em decorrência, prover, por meio de ato executivo, a omissão do legislador.

¹⁴⁴ O decreto independente, ou autônomo, limitava-se a dispor sobre a matéria ainda não regulada em lei, desde que não invadisse a reserva legal, representando uma tentativa de suprir a omissão do legislador naquilo que pudesse ser provido por ato executivo, sem, todavia, substituir definitivamente a lei e com validade até a produção legal. Meirelles (2001) e outros doutrinadores entendem em sentido contrário. Há, inclusive, decisões do Colendo Supremo Tribunal Federal que têm reconhecido, em determinadas situações, a validade desse ato quando decorrente do artigo 84, VI da Constituição Federal, de 1988 (BRASIL, 2007a), que define, por força da Emenda Constitucional nº 32, de 2001, como competência privativa do Presidente da República, dispor, mediante decreto, sobre a organização e funcionamento da administração federal, quando não implicar aumento de despesa nem criação ou extinção de órgãos públicos, e extinção de funções ou cargos públicos, quando vagos. A matéria tem suscitado polêmicas no âmbito da doutrina jurídica e da jurisprudência dos Tribunais.

O silêncio legislativo diante do direito/dever de instituição de uma Política Estadual de Educação Ambiental no Rio Grande do Norte é o resultado de uma decisão política por um *não-fazer*, mesmo quando ao Poder Público compete a incumbência legal de agir comissiva na defesa da qualidade ambiental. Essa decisão, incompatível com a vontade coletiva - subjacente à Política Nacional de Educação Ambiental - de conservação do meio ambiente, atende, apenas, aos interesses econômicos das classes sociais dominantes, relacionados à intenção de perpetuar a exploração indiscriminada do patrimônio natural, do Rio Grande do Norte, até a sua completa exaustão. Tais interesses estarão preservados enquanto não houver pressão social exigindo do poder estatal ações efetivas para tornar a educação ambiental em um componente essencial e permanente da educação nacional, haja vista a sua contribuição para o evoluir de consciências críticas sobre a problemática socioambiental, elemento relevante para o desenvolvimento de uma práxis revolucionária oposta aos deletérios projetos do capitalismo.

5.2 Os descompassos do Poder Público estadual frente à obrigação política de promover a educação ambiental no Rio Grande do Norte.

Não obstante a omissão legislativa, quanto à obrigação de instituir uma Política Estadual de Educação Ambiental, não é possível negar que, no Rio Grande do Norte, além de diplomas legais prevendo a promoção da educação ambiental, venham sendo desenvolvidas ações nesse sentido, sob a coordenação da Secretaria de Estado da Educação e da Cultura, relativamente à educação formal, e da Secretaria de Estado do Meio Ambiente e Recursos Hídricos, no tocante à educação não-formal. Entretanto, essas ações têm se mostrado frágeis e anacrônicas, diante do escopo da Política Nacional de Educação Ambiental, de torná-la presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, assegurando-a a todos, especialmente no âmbito da educação escolar. Mesmo após a vigência da Lei nº 9.795/99 (BRASIL, 2009c), o Rio Grande do Norte, em termos de iniciativas para inserir a educação ambiental na rede estadual de ensino, ocupou posição desconfortável em relação aos outros estados-membros, como revelou o Relatório Final do Encontro Nacional das Secretarias Estaduais de Educação (BRASIL, 2009g), ocorrido entre 28 e 30 de novembro de 2000, em Brasília.

Segundo esse documento, contendo informações importantes sobre a atuação dos 26 estados-membros participantes do supramencionado evento, em termos de promoção

da educação ambiental, apenas, o Rio Grande do Norte e mais dois estados, até aquela data, ainda não tinham instituído uma Política Estadual de Educação Ambiental e sequer possuíam um projeto de lei em fase de elaboração. Também ficou registrado, nesse documento, que a Secretaria de Estado da Educação, da Cultura e dos Desportos, do Rio Grande do Norte, não acompanhava e nem orientava os trabalhos de educação ambiental - situação semelhante, apenas, a mais um estado-membro, além de não destinar recursos financeiros específicos para a educação ambiental - realidade semelhante a onze estados-membros.

Esse panorama não revela um esforço e tampouco uma intenção do Poder Público norte-rio-grandense em desenvolver a educação ambiental escolar, mas, ao contrário, denuncia uma completa ausência de iniciativas por parte da Secretaria da Educação, da Cultura e dos Desportos nesse sentido, mesmo diante dos imperativos legais de uma Política Nacional de Educação Ambiental, cuja aprovação legislativa já havia ocorrido há quase dois anos antes do referido Encontro Nacional.

Esse Relatório também permite inferir que, na década de 1990, o Poder Público, no Rio Grande do Norte, teve uma ação muito incipiente em termos de definição de políticas públicas destinadas a incorporar a dimensão ambiental, incluir a educação ambiental em todos os níveis de ensino e promover o engajamento da sociedade na conservação, recuperação e melhoria do meio ambiente, mesmo diante das determinações da Portaria nº 678, de 14 de abril de 1991, do MEC (BRASIL, 2009h). Essa Portaria determinou que a educação escolar deveria contemplar a educação ambiental, permeando todo o currículo dos diferentes níveis e modalidades de ensino, enfatizando, inclusive, a necessidade de investir na capacitação de professores. Quanto a isso, muito pouco também se fez, no Rio Grande do Norte, na referida década.

O ano de 1991 foi marcado, apenas, pelo I Encontro de Educação Ambiental, sendo instituído, no ano seguinte, o Programa Interinstitucional de Educação Ambiental, que deu origem, em 1993, a dois seminários para a formação de multiplicadores de educação ambiental¹⁴⁵ e, em 1994, a um Workshop de Material Didático, verificando-se a ocorrência de novo evento, somente, em 1997, constituído de uma Oficina de Educação Ambiental, e, em 1999, o 1º Fórum de Educação Ambiental do Rio Grande do Norte (RIO GRANDE DO NORTE, 2000).

¹⁴⁵ Dos seminários para a formação de multiplicadores, participaram professores de 1º e 2º graus das redes públicas estadual e municipal, orientadores educacionais e representantes da comunidade, em um total de cem pessoas; e da Oficina de Educação Ambiental participaram 150 profissionais de todo o RN e de diversas áreas, dessa atividade, resultando um documento preliminar que foi encaminhado à Coordenação da I Conferência Nacional de Educação Ambiental, realizada em Brasília, no mesmo ano, registrando-se uma descontinuidade do Programa Interinstitucional em 1995, por questões político-administrativas (RIO GRANDE DO NORTE, 2000).

No evento de 1999, sob os auspícios de uma Comissão Interinstitucional de Educação Ambiental, de natureza não oficial e provisória, que, por sua vez, contou com o apoio do Ministério do Meio Ambiente, foram definidas estratégias para a institucionalização de um Programa Estadual de Educação Ambiental e também para o reconhecimento oficial da referida Comissão. A existência - de fato, mas não de direito – dessa Comissão se verificou a partir de 1996, como resultado da conjugação de esforços, nesse mesmo ano, para resgatar o Programa Interinstitucional de Educação Ambiental, em face da descontinuidade sofrida em 1995 (RIO GRANDE DO NORTE, 2000). Observa-se, nessa década, uma forte mobilização da sociedade civil em torno da necessidade de discutir e propor, por meio de um órgão colegiado oficial, diretrizes para um Programa Estadual de Educação Ambiental, escopo que supera a iniciativa menos ousada da Subcoordenadoria de Planejamento e Educação Ambiental, ligada à Coordenadoria do Meio Ambiente, do Instituto de Desenvolvimento Econômico e Meio Ambiente do RN- IDEC. Esses órgãos, na tentativa de articular novas instituições públicas e privadas com aquelas que já haviam participado, em 1992, da fase de elaboração do Programa Interinstitucional de Educação Ambiental, visando retomá-lo, acabou propiciando o evoluir de um movimento constituído por diversos atores sociais¹⁴⁶, cuja troca de informações e experiências culminou na formação, em 1996, de uma Comissão Interinstitucional de Educação Ambiental provisória¹⁴⁷ (RIO GRANDE DO NORTE, 2000).

Com a publicação do Decreto nº 14.922, de 05 de junho de 2000 (RIO GRANDE DO NORTE, 2009m), que teve como objeto instituir a Comissão Interinstitucional de Educação Ambiental do Estado do Rio Grande do Norte (CIEA-RN), o Chefe Executivo estadual, apenas, reconheceu, oficialmente, a concreta existência de uma realidade de fato, resultante da necessidade dos diversos segmentos sociais de buscarem soluções negociadas para os conflitos de interesses, que permeavam o ideário socioambiental norte-rio-grandense, já na década de 1990. Essa realidade, de fato, forçou o aparato burocrático estatal a

¹⁴⁶ A elaboração do Programa Interinstitucional de Educação Ambiental, em 1992, resultou de um processo de discussão que envolveu Secretaria de Fazenda e Planejamento/Fundação de Desenvolvimento Econômico do RN, Instituto Brasileiro de Meio Ambiente dos Recursos Naturais Renováveis, Coordenadoria de Meio Ambiente do Município de Natal, Secretaria Estadual de Educação e Cultura, Secretaria Municipal de Educação de Natal, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Secretaria de Agricultura/Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do RN e Delegacia do Ministério da Educação. Dentre as novas instituições governamentais insere-se a Fundação Nacional de Saúde, Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte, Secretaria de Turismo do Estado, Companhia de Águas e Esgoto do RN e a Petrobrás; integrando o grupo das não-governamentais, o Grupo Ambientalista Vale do Assu, Associação Potiguar Amigos da Natureza, Quintaleco, Universidade Potiguar, Fundação Organização Internacional SOS, Movimento Viva Natal, Liga Regional de Defesa Ambiental, Grupo Verde de Agricultura Alternativa, Serviço de Assistência ao Pequeno Agricultor, BNAF, NEPAL/REDOR, GVAA, SESI/SENAI e SESC (RIO GRANDE DO NORTE, 2000).

¹⁴⁷ A formação das comissões interinstitucionais de educação ambiental se deu por iniciativa do Ministério do Meio Ambiente, para induzir os Estados-membros a elaborarem o Programa Estadual de Educação Ambiental.

reconhecer a necessidade de participação do Poder Público, diante do mister de estabelecer parâmetros, diretrizes, conteúdos, linhas de ação e outros elementos fundamentais à execução de uma Política Estadual de Educação Ambiental no Rio Grande do Norte. Esse dever do Poder Público, com relação ao imperativo legal de participar de tais ações, constituiu o pressuposto de direito¹⁴⁸ que autorizou a realização daquele ato, visto que, nos termos do artigo 16, da Lei nº 9.795/99 (BRASIL, 2009c), foi imputado aos Estados, Distrito Federal e Municípios, nas esferas de suas competências e nas áreas de suas jurisdições, o dever de definirem diretrizes, normas e critérios para a educação ambiental, não sendo diferente desse escopo o comando do artigo 225, parágrafo 1º, inciso VI, da Constituição Federal, de 1988 (BRASIL, 2007a).

Por outro lado, o pressuposto de fato, ou seja, o conjunto de circunstâncias ou situações que levaram o Poder Público à instituição da CIEA-RN representa um atestado da situação preexistente, de modo que a análise desse pressuposto apresenta-se como uma medida relevante para a compreensão do contexto que justificou a emanção de tal ato administrativo. Assim, ao considerar que “[...] as ações visando à educação ambiental, no Estado, necessitam da participação do Poder Público, no sentido de estabelecer parâmetros, diretrizes, conteúdos, linhas de ação e outros elementos fundamentais à execução de uma Política Estadual de Educação Ambiental” (Rio Grande do Norte, 2009m), a Administração Pública revela sua ausência diante do imperativo legal de assegurar a todos, como parte do processo educativo mais amplo, o direito à educação ambiental. Esse distanciamento acaba sendo confirmado no Relatório Final do Encontro Nacional das Secretarias Estaduais de Educação (BRASIL, 2009g), realizado em 2000. Como esse atuar omissivo não mais encontrava sustentação no movimento do real, só, então, agiu o Poder Público estadual com o propósito de concretizar ações, visando à definição de diretrizes para a promoção da educação ambiental no estado, justificando-se a publicação do Decreto nº 14.922/2000 (RIO GRANDE DO NORTE, 2009m).

Esse ato do Poder Público teve como efeito jurídico imediato a instituição da referida Comissão Interinstitucional e sua vinculação, na qualidade de Secretaria Executiva, ao Instituto de Desenvolvimento Econômico e Meio Ambiente do Rio Grande do Norte –

¹⁴⁸ Segundo Meirelles (2001), o motivo do ato administrativo é a situação de direito que autoriza a sua realização, portanto, elemento integrante da sua perfeição e distinto da motivação, que consiste na exposição, por escrito, dos fatos e fundamentos jurídicos do ato, expressando conteúdo jurídico distinto do motivo ou causa, sendo, em regra, obrigatória. Para Pietro (1999), o motivo é pressuposto de fato e de direito que serve de fundamento para o ato administrativo, sendo o pressuposto de direito o dispositivo legal em que se baseia o ato e o pressuposto de fato o conjunto de circunstâncias ou situações que levam a administração pública a realizar o ato.

IDEMA, órgão responsável pela Política Ambiental do RN, e como finalidade, nos termos do seu artigo 1º, “[...] promover a discussão, gestão, coordenação, acompanhamento, avaliação e implementação das atividades da educação ambiental no Estado [...]” (RIO GRANDE DO NORTE, 2009m)¹⁴⁹.

Para o alcance dessa finalidade o Chefe do Executivo atribui à CIEA-RN, conforme 7º, do Decreto nº 14.922/2000 (RIO GRANDE DO NORTE, 2009m), dentre outros, o papel de “propor, acompanhar e avaliar as diretrizes da Política Estadual de Educação Ambiental do Estado do Rio Grande do Norte” (inciso I) e “estimular estudos e pesquisas que norteiem a Política Estadual de Educação” (inciso VII). Acompanhar e avaliar as diretrizes da Política Estadual de Educação Ambiental depende de sua instituição, o que ainda não se verificou, especialmente porque a CIEA-RN ainda não conseguiu vencer a fase de proposição de tal política, após dez anos de vigência da Lei nº 9.795/99 (Brasil, 2009c), inviabilizando a atribuição de estimular estudos e pesquisas que norteiem o que não se conseguiu concretizar no plano legal. Quanto ao papel de “estimular, fortalecer, acompanhar e avaliar a implementação da Política Nacional de Educação Ambiental”, fixado no inciso V, do Decreto nº 14.922/2000 (RIO GRANDE DO NORTE, 2009m), mostra-se indispensável compreender que o estado tem que, primeiramente, tomar as medidas necessárias à aprovação da Política Estadual de Educação Ambiental, visto que, só por meio dessa ação legislativa é que poderá a CIEA-RN cumprir a atribuição de acompanhar e avaliar a implementação, no RN, da política pública de âmbito nacional.

Apesar da grandeza dos propósitos elencados no sobredito ato administrativo, em especial nos incisos V e VII, do seu artigo 7º, na realidade concreta a CIEA-RN não conseguiu vencer os obstáculos inerentes à aprovação legislativa de uma Política Estadual de Educação Ambiental, o que pressupõe a existência de conflitos de interesses, externados pelas instituições integrantes da própria Comissão, uma vez que representam setores diversificados da sociedade e, por conseguinte, defendem objetivos contrapostos, como são os das associações ambientalistas, em relação aos das federações das indústrias e do comércio, por exemplo. Isso gera dificuldades até mesmo para reunir os representantes das instituições que integram à CIEA-RN, conforme depoimentos dos representantes do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), da Secretaria de Estado da Educação e da Cultura do RN

¹⁴⁹ Como ensina Meirelles (2001), o objeto do ato administrativo resume-se a criação, modificação ou comprovação de situações jurídicas concernentes a pessoas, coisas ou atividades sujeitas à ação estatal, identificando-se, por isso, o objeto com o próprio conteúdo do ato, por meio do qual o poder público manifesta seu poder e sua vontade ou, simplesmente, faz atestar situações preexistentes. O objeto, conforme Pietro (1999), é o efeito jurídico imediato que o ato produz, enquanto a sua finalidade diz respeito ao resultado que se espera alcançar, ou seja, é o efeito mediato do ato, sempre associado ao interesse público.

e do Instituto de Desenvolvimento Econômico e Meio Ambiente do RN - IDEC, atual Instituto de Desenvolvimento Sustentável e Meio Ambiente, que apontaram a descontinuidade, constante, das ações da Comissão, com dificuldades, inclusive, para reunir os representantes das instituições que a integram.

Outras atribuições da CIEA-RN, previstas no artigo 7º do Decreto nº 14.922/2000 (RIO GRANDE DO NORTE, 2009m), a remetem para ações na área de educação ambiental, como a fomentação de parcerias, apoio técnico, intercâmbio de experiências, execução de atividades e eventos relacionados com esse tipo de educação (inciso II, art. 7º), inclusive a promoção de concepções que aprimorem as práticas a ela relacionadas (inciso IV, art. 7º), o que requer, sobretudo, dotação de recursos financeiros específicos, necessários, também, à promoção de eventos para estabelecer a discussão na área de educação ambiental (inciso VI, 7º).

Não coube, ao menos de forma explícita, a essa Comissão voltar suas ações para a promoção da educação ambiental escolar, o que justificou a sua vinculação, na qualidade de Secretaria Executiva, ao Instituto de Desenvolvimento Econômico e Meio Ambiente do Rio Grande do Norte, e, também, o fato de sua coordenação ser realizada por um representante desse mesmo órgão, responsável pela Política Ambiental do Estado. Por essa razão, não deve ser interpretada de forma extensiva a atribuição definida no inciso III, do artigo 7º, do Decreto nº 14.922/2000 (RIO GRANDE DO NORTE, 2009m), consistente, apenas, de *apoio técnico à execução* das atividades relacionadas com a educação ambiental no âmbito do Sistema Estadual de Meio Ambiente e do Sistema Estadual de Educação. Esse apoio técnico não representa, necessariamente, ações para a inclusão da educação ambiental na rede estadual de ensino, o que não tem ocorrido na realidade prática, mormente diante da concreta possibilidade de conflito de autoridade, em face da competência, para agir nesse sentido, da, então, Secretaria Estadual de Estado da Educação, da Cultura e dos Desportos, transformada, em 2007, pela Lei Complementar nº 340, de 31 de janeiro de 2007 (RIO GRANDE DO NORTE, 2009d), na Secretaria de Estado da Educação e da Cultura¹⁵⁰. A essa

¹⁵⁰ A Lei Complementar nº 340, de 31 de janeiro de 2007 (RIO GRANDE DO NORTE, 2009d), altera a Lei Complementar nº 163, de 05 de fevereiro de 1999 (RIO GRANDE DO NORTE, 2009b), que dispõe sobre a organização do Poder Executivo do RN. Com ela, a Secretaria de Estado da Educação, da Cultura e dos Desportos (SECD) foi desmembrada em Secretaria de Estado da Educação e da Cultura (SEEC) e em Secretaria de Estado do Desporto e do Lazer (SEEL), que absorveu parte da competência anteriormente atribuída à antes existente. Essa Lei também transformou a Secretaria de Estado dos Recursos Hídricos (SERHID) em Secretaria de Estado do Meio Ambiente e dos Recursos Hídricos (SEMARH), ampliando sua competência e a ela vinculando o Instituto de Defesa do Meio Ambiente do Rio Grande do Norte (IDEMA), antes Instituto de Desenvolvimento Econômico e Meio Ambiente do Rio Grande do Norte. Essa pessoa jurídica passou a ser denominada, posteriormente, de Instituto de Desenvolvimento Sustentável e Meio Ambiente do RN.

Secretaria de Estado competem ações voltadas para a educação formal, na qual se insere, por força do artigo 9º, da Lei nº 9.795/99 (BRASIL, 2009c), a educação ambiental escolar. Dentre as competências legalmente previstas para essa Secretaria estão as de *executar e controlar a ação do Governo na área de educação* e, também, a de *rever e aperfeiçoar, permanentemente, o sistema de ensino*, conforme preconizado, respectivamente, nos incisos I e VII, do artigo 27 da Lei Complementar nº 163, de 05 de fevereiro de 1999 (RIO GRANDE DO NORTE, 2009b), que dispõe sobre a organização do Poder Executivo do RN, alterada pela Lei Complementar nº 340/2007 (RIO GRANDE DO NORTE, 2009d).

A revisão e o aperfeiçoamento do sistema de ensino são medidas que se mostram imperiosas, diante do direito de todos à educação ambiental escolar, possibilitando à Secretaria de Estado da Educação e da Cultura promover ações específicas para a inserção dessa educação na rede de ensino estadual, por lhe competir a execução e o controle da ação do governo na área de educação, relativamente ao sistema de ensino. Até porque, por exclusão, operada por força do parágrafo único, do artigo 16, da Lei Complementar¹⁵¹ nº 272, de 04 de março de 2004 (RIO GRANDE DO NORTE, 2009c), que dispõe sobre a Política e o Sistema Estadual do Meio Ambiente, a competência para promover a educação ambiental escolar não coube à Secretaria de Estado do Planejamento e das Finanças, à qual ficou vinculado o Instituto de Desenvolvimento Econômico e Meio Ambiente do Rio Grande do Norte, autarquia com atribuições de executar, coordenar e supervisionar a Política Estadual de Meio Ambiente. O referido parágrafo único, ao preceituar que “o Poder Público deverá implementar uma Política de Educação Ambiental no Estado, estabelecendo programas sistemáticos e ações de educação ambiental na rede de ensino estadual” (RIO GRANDE DO NORTE, 2009c), limitou a competência dos supramencionados órgãos à promoção, apenas, da educação ambiental não-formal, que, por determinação da Lei Complementar nº 340/2007 (RIO GRANDE DO NORTE, 2009d), passou a ser de responsabilidade da Secretaria de Estado de Meio Ambiente e Recursos Hídricos, ficando a ela vinculado o Instituto de Defesa do Meio Ambiente do RN, atual Instituto de Desenvolvimento Sustentável do RN¹⁵². O artigo

¹⁵¹ A Lei Complementar nº 140, de 26 de janeiro de 1996 (RIO GRANDE DO NORTE, 2009a), regulamentou os artigos 150 e 154 da Constituição Estadual, dispondo sobre a Política Estadual de Controle do Meio Ambiente. A Lei Complementar nº 272, de 03 de março de 2004 (RIO GRANDE DO NORTE, 2009c), regulamenta os artigos 150 e 154 da Constituição Estadual, revoga a Lei Complementar Estadual n.º 140, de 26 de janeiro de 1996, e a Lei Complementar nº 148, de 26 de dezembro de 1996, que alterou a primeira. A novel Lei passou a dispor sobre a Política e o Sistema Estadual de Meio Ambiente, as infrações e sanções administrativas ambientais e as unidades estaduais de conservação da natureza, instituindo medidas compensatórias ambientais e determinando outras providências.

¹⁵² O Instituto de Desenvolvimento Econômico e Meio Ambiente do Rio Grande do Norte foi transformado em Instituto de Defesa do Meio Ambiente do RN e posteriormente em Instituto de Desenvolvimento Sustentável do RN.

16, da Lei Complementar nº 272/2004 (RIO GRANDE DO NORTE, 2009b), confirma que a esses órgãos compete, apenas, a educação ambiental não-formal, ao dispor que a educação ambiental será assegurada, conforme o seu inciso I, mediante a realização de ações conjuntas com os governos federal e municipais, bem como com o auxílio de entidades não-governamentais, para o planejamento e execução de projetos de educação ambiental, respeitadas as peculiaridades locais e regionais, e, de acordo com o seu inciso II, por intermédio do desenvolvimento de campanhas de comunicação social. Não se verifica, nesse processo de promoção da educação ambiental, a necessidade de qualquer sistematização para a sua inclusão no sistema de ensino, uma vez que a previsão é a de que seja desenvolvida por meio de projetos e com a participação, inclusive, de entidades não-governamentais.

Como consequência, as ações da CIEA-RN também não são direcionadas à educação ambiental escolar. A esse propósito, o representante do SENAC afirma que, como a visão do IDEMA é a de que a educação ambiental escolar é atividade de competência da Secretaria de Estado da Educação e da Cultura do RN, não competem questões de natureza curricular à Comissão Interinstitucional, mas, apenas, analisar documentos e situações relacionados à problemática ambiental. Destaca, ainda, que, por esse motivo, não se desenvolvem pesquisas para a promoção da educação ambiental, nem mesmo quanto a de caráter não-formal. Isso revela a pouca importância destinada, pelos órgãos governamentais e instituições integrantes da CIEA-RN, à educação ambiental. A análise da Lei Complementar nº 272/2004 (RIO GRANDE DO NORTE, 2009b), além de confirmar essa realidade, também revela que à educação ambiental não foi dispensada a mesma importância que já lhe havia atribuído a Lei Complementar nº 140, de 26 de janeiro de 1996 (RIO GRANDE DO NORTE, 2009a), indicando um retrocesso legislativo, diante do acelerado e preocupante crescimento da degradação da qualidade ambiental.

Não obstante a Lei Complementar nº 272/2004 (RIO GRANDE DO NORTE, 2009b), em seu artigo 3º, inciso V, fixar como um dos objetivos gerais da Política Estadual de Meio Ambiente a promoção do acesso da comunidade à educação e à informação ambiental, como forma de estabelecer o pleno exercício da cidadania, relacionada ao meio ambiente, a educação ambiental, sobretudo a escolar, não mais aparece como um princípio básico, ou seja, como uma das estruturas sobre a qual deveria ser erguida essa política estadual. Inversamente, a Lei Complementar nº 140/1996 (RIO GRANDE DO NORTE, 2009a), de acordo com o inciso X, do seu artigo 1º, elegeu como um dos princípios básicos da Política Estadual de Controle e Preservação do Meio Ambiente a “educação ambiental em todos os níveis escolares, inclusive nos programas de educação da comunidade, destinados à capacitação para

a participação ativa na defesa do meio ambiente”. Essa Lei contemplou o caráter formal e não-formal da educação ambiental e a elevou à condição de mandamento nuclear do Sistema Estadual de Controle do Meio Ambiente, orientando as demais ações do Poder Público, quanto à educação, com vistas à proteção ambiental.

Ao suprimir da educação ambiental a condição de princípio básico, portanto, norteador da política pública de proteção ambiental, por meio do novo processo legislativo promoveu-se uma ruptura com a concepção expressa na norma revogada, quanto à essencialidade do desenvolvimento de processos formais e não-formais de ensino para que os indivíduos e a coletividade possam construir valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas à defesa do meio ambiente. Na norma revogadora, por força de uma atuar arbitrário e anti-histórico do legislador estadual, a educação ambiental, como foi dito alhures, aparece, apenas, como um objetivo geral, dentre os elencados no artigo 3º, por ter sido eleita, conforme inciso IV, do artigo 11, da Lei Complementar nº 272/2004 (RIO GRANDE DO NORTE, 2009b), como um dos instrumentos da Política Estadual do Meio Ambiente. Como um mero instrumento, a educação ambiental perde a função de fundamentar o sistema jurídico de proteção ambiental, não mais servindo de critério para a sua exata compreensão, considerando que deixou de ser um dos mandamentos nucleares desse sistema normativo, servindo, apenas, como elemento auxiliar na proteção, controle e recuperação da qualidade ambiental. Nos termos de seu artigo 2º, inciso IV, da Lei Complementar nº 272/2004 (RIO GRANDE DO NORTE, 2009b), objetivando-se a execução da Política Estadual do Meio Ambiente, a informação ambiental é o elemento que foi elevado ao *status* de princípio geral, integrando o conjunto formado pelos seguintes princípios: uso sustentável dos recursos ambientais (inciso I); acesso equitativo aos recursos ambientais (inciso II); precaução, prevenção e proteção ambientais (inciso III); usuário e poluidor pagador (V); e reparação ambiental (VI).

A educação ambiental, por ser um processo de transformação ético-política ancorado no desenvolvimento de uma consciência crítica sobre a realidade socioambiental, não se confunde com a informação ambiental, de modo que, com essa postura legislativa, *contrario sensu* ao legislador estadual de 1996, deixou de constituir uma das disposições fundamentais do sistema normativo, subjacente à Política Estadual de Meio Ambiente, não mais podendo contribuir para a definição da sua lógica e racionalidade. A incompreensão do legislador estadual de 2004, quanto a ser a educação ambiental um processo crítico de transformação ético-política, pode ser percebida no *caput*, do artigo 15, da Lei Complementar nº 272/2004 (RIO GRANDE DO NORTE, 2009b). Segundo esse dispositivo legal, a

educação ambiental é reconhecida como um direito de todos, tendo por objetivo construir um processo educativo e de *conscientização* cultural, social, econômica e ambiental, a partir da realidade local e regional, de forma integrada com os atores nela envolvidos, visando contribuir para o exercício da cidadania e mudança de comportamento com relação ao meio ambiente e ao uso racional dos recursos naturais. A construção de tal processo educativo, na forma como está descrito no texto legal, revela-se isenta de uma preocupação com o estímulo e fortalecimento de uma *consciência crítica* sobre a problemática socioambiental. Essa isenção não se compatibiliza com a exigência de sustentabilidade e necessidade de proteção da qualidade ambiental, estando a Política Estadual de Meio Ambiente do Rio Grande do Norte descompassada com os princípios básicos e objetivos fundamentais da Política Nacional de Educação Ambiental. Apesar de prever que essa educação será desenvolvida por meio da implantação de programas e projetos, com vistas a compatibilizar o desenvolvimento econômico com a exigência de sustentabilidade ambiental, esse diploma legal, ao não assegurar o compromisso do processo educativo com o desenvolvimento de uma consciência crítica, individual e coletiva, se mostra favorável à proteção dos interesses hegemônicos de exploração dos recursos naturais do Rio Grande do Norte, favorecendo a produção material de bens de consumo.

Também representa um descompasso do Poder Público estadual o Decreto nº 18.937, de 22 de fevereiro de 2006 (RIO GRANDE DO NORTE, 2007a), que homologou a Resolução nº 01, de 18 de agosto de 2005 (RIO GRANDE DO NORTE, 2006b), do Conselho Estadual de Meio Ambiente (CONEMA), por meio da qual foi criada, no âmbito desse órgão de natureza colegiada, a Câmara Técnica de Educação Ambiental (CTEA). Esse ato, que pôs uma pá de cal sobre a questão da distribuição de competências entre educação formal e não-formal, na área ambiental, mostrou-se anacrônico não só em relação à Política Nacional de Educação Ambiental, mas também diante da Lei Complementar nº 140, de 26 de janeiro de 1996 (RIO GRANDE DO NORTE, 2009a), que, dez anos antes, já trouxe, no seu artigo 1º, como um dos princípios básicos para a proteção, controle e recuperação da qualidade ambiental, como já foi dito acima, a promoção da educação ambiental em todos os níveis escolares. A criação de uma Câmara Técnica de Educação Ambiental, somente em 2006, representa uma omissão do CONEMA, quanto ao imperativo de promoção da educação ambiental, negligência que se perpetua em relação à educação escolar. Isso porque, no que concerne à composição da Câmara Técnica de Educação Ambiental, verifica-se que, por meio da Resolução nº 01/2005-CONEMA (RIO GRANDE DO NORTE, 2006b), não se assegurou assento à representação da Secretaria de Estado da Educação e da Cultura. Essa situação se

mostra contraditória, em face do disposto no artigo 2º, dessa mesma da Resolução, que fixa como objetivos, dessa Câmara Técnica, discutir e propor normas de efetivação e incentivo à educação ambiental, procurando articular e integrar o Sistema Educacional e o Sistema Estadual de Meio Ambiente – SISEMA.

Proceder a essa articulação com medidas unilaterais é algo que se afigura, no mínimo, teratológico, no atual contexto de uma democracia participativa. A falta de previsão de assento para um representante da educação escolar na Câmara Técnica de Educação Ambiental revela uma incoerência com o objetivo da Política Nacional de Educação Ambiental, de tornar articulada a presença da educação ambiental em todas as modalidades do processo educativo, escopo que remete o Poder Público para a incumbência de um atuar comissivo, visando à necessária inserção dessa educação no âmbito do ensino formal. O alcance desse objetivo impõe a conjugação de esforços em termos de organização da educação ambiental formal e não-formal, uma vez que o efeito mediato que se espera obter de ambas é o mesmo, ou seja, assegurar qualidade ambiental e preservação das condições de vida no planeta, por meio do desenvolvimento de valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências para a proteção e conservação do meio ambiente. Se as ações voltadas à educação ambiental escolar e às direcionadas para a educação ambiental de caráter não-formal convergem para uma única finalidade, não há, em princípio, razão para uma fragmentação entre políticas estaduais para o meio ambiente e políticas de educação ambiental no Estado do RN. Essa postura fragmentar não contribui para um efetivo engajamento da sociedade na conservação, recuperação e melhoria do meio ambiente.

Por fim, um aspecto que merece registro é a apresentação de um Programa Estadual de Educação Ambiental, elaborado pela CIEA-RN antes mesmo que esse órgão colegiado passasse a ter existência legal, constituindo-se objetivo principal do 1º Fórum de Educação Ambiental, realizado no RN, a discussão e consolidação desse Programa, elaborado independentemente da concretização de seu requisito básico, ou seja, antes da aprovação de uma Política Estadual de Educação Ambiental. Nesse Programa, foram previstas ações públicas, por meio de subprogramas, em um total de cinco¹⁵³, visando contribuir para o exercício da cidadania e para a mudança de comportamento dos indivíduos, com relação ao meio ambiente. Cada subprograma foi detalhado em nível de linhas de ação, objetivos e

¹⁵³ O IDEMA-RN publicou em maio de 2000, ou seja, um mês antes da publicação do Decreto nº 14.922/2000 (RIO GRANDE DO NORTE, 2009m), material impresso com a proposta do Programa Estadual de Educação Ambiental, contendo os seguintes Subprogramas: Planejamento, Acompanhamento, Avaliação e Assessoria; Desenvolvimento e Produção de Material Didático; Capacitação de Recursos Humanos; Sistema de Informação, Comunicação e Mídia; e Pesquisa e Experimentação. Esse fato revela que a CIEA já vinha atuando em caráter extraoficial.

metas, representando as indicações e a direção a ser tomada pelo Poder Público para a implantação da educação ambiental no Estado (Rio Grande do Norte, 2000).

Não obstante constar do Plano de Desenvolvimento Sustentável do Rio Grande do Norte a proposta de elaboração e implantação de um Programa de Estadual de Educação Ambiental (RIO GRANDE DO NORTE, 2000), tal Programa não recebeu outorga oficial, em face da inexistência de ato normativo o instituindo. A realidade concreta, em termos de ações oficiais para a consolidação da educação ambiental no Rio Grande do Norte, remete à cognição segundo a qual as linhas de ações, metas e objetivos traçados em cada subprograma não foram seguidos, ainda que de forma oficiosa, especialmente no que diz respeito ao imperativo de inclusão da educação ambiental no sistema formal de ensino.

Quanto a essa modalidade de educação ambiental, foco da discussão desenvolvida nesta tese, verifica-se que a medida oficialmente tomada para promover a educação ambiental na rede estadual de ensino não tem natureza legislativa, tratando-se de simples portaria exarada pelo titular da Secretaria de Estado da Educação, da Cultura e dos Desportos. Em nível legislativo de normatização, apenas, foi apresentado o Projeto de Lei nº 207/2003 (RIO GRANDE DO NORTE, 2008), de autoria do deputado estadual Francisco José, que estabelecia a criação do Projeto Educando para o Meio Ambiente nas escolas públicas e privadas do Estado do Rio Grande do Norte. Porém, não logrou êxito, em face de não aprovação. Esse Projeto de Lei trazia a pretensão de, por meio do desenvolvimento de instrumentos e metodologias, incorporar a educação ambiental, de forma interdisciplinar, nos diferentes níveis e modalidade de ensino, apesar da inexistência de uma Política Estadual de Educação Ambiental, absolutamente necessária à definição de diretrizes, normas e critérios para esse fim. Louvado o esforço do sobredito parlamentar, em querer concretizar metas da Política Nacional de Educação Ambiental, esse Projeto de Lei, em verdade, expressa uma incompreensão de que os projetos, em qualquer área, além da necessidade de destinação de recursos financeiros para a realização das atividades voltadas à transformação de uma parcela da realidade, concretizam os objetivos específicos de um programa, que, por sua vez, efetivam os objetivos específicos de um plano, sem o qual não é possível dar concretude aos objetivos específicos de uma política pública.

Percebe-se, da análise desses atos do Poder Público estadual para a promoção da educação ambiental no Rio Grande do Norte, além de um atuar indolente e omissivo, relativamente às funções legislativa e executiva, um descompasso, diante dos imperativos da Política Nacional de Educação Ambiental, e a consequente necessidade de efetiva

participação política da sociedade, com o objetivo de pressionar os governantes para promover a sua concreta implementação.

5.3 Uma percepção da realidade da educação ambiental escolar no RN à luz do objeto e motivação do ato administrativo que criou o Núcleo de Educação Ambiental

A omissão legislativa, quanto ao imperativo de instituição de uma Política Estadual de Educação Ambiental no Rio Grande do Norte, e a cobrança de alguns técnicos da Subcoordenadoria de Ensino Fundamental, da Secretaria de Estado da Educação e da Cultura¹⁵⁴, para que fosse oficialmente reconhecido o trabalho que vinham desenvolvendo, desde 2003, relativamente a algumas ações de educação ambiental escolar, resultaram na publicação da Portaria nº 494, de 29 de março de 2006 (RIO GRANDE DO NORTE, 2006c).

Esse ato administrativo está voltado à necessidade de promoção de ações visando à inclusão da educação ambiental, apenas, na rede estadual de ensino do Rio Grande do Norte. Por meio dessa Portaria, o titular da então Secretaria da Educação, da Cultura e dos Desportos, expressa a necessidade e relevância de articulação, fortalecimento e enraizamento da educação ambiental em todo o estado, bem como a obrigação do Poder Público em definir diretrizes, normas e critérios para a realização dessa atividade no âmbito dos currículos escolares. Reconhecendo, também, que, associada a essas necessidades encontrava-se a de promover o desenvolvimento das políticas de educação ambiental articuladas com as demais políticas educacionais, resolveu, então, instituir o Núcleo de Educação Ambiental - NEA, incorporando-o ao organograma da referida Secretaria de Estado, ao qual incumbiu uma ampla e complexa missão. Isso porque, ainda que não esteja consignado no ato administrativo, esse mister importa no desenvolvimento de ações para dar concretude às quatro linhas inter-relacionadas de atuação, previstas na Política Nacional de Educação Ambiental.

Os motivos justificadores da emanção de tal ato administrativo retratam, por conseguinte, um quadro de necessidades provocadas, de forma direta, por uma desarticulação

¹⁵⁴ Na época, esses técnicos eram lotados na Secretaria de Estado, da Educação, da Cultura e do Desporto, que, em 2007, por força do desmembramento, foi transformada em Secretaria de Estado da Educação e Cultura. Foi informado por um desses técnicos que, além de cobrar do titular daquela Secretaria o reconhecimento oficial do tipo de atividade que vinha sendo desenvolvido por esse grupo de técnicos da SUEF, desde 2003, também redigiram o conteúdo da Portaria nº 494/2006-SECD/GS (RIO GRANDE DO NORTE, 2006c).

governamental, em termos de políticas públicas de educação e de educação ambiental, e, indiretamente, pela crescente repercussão social, associada às consequências da crise ambiental, que vem pressionando os Poderes Públicos a promover medidas de proteção do meio ambiente, justificando-se medidas de fortalecimento e enraizamento da educação ambiental no Rio Grande do Norte. Diante disso, o Poder Público estadual, por intermédio de uma manifestação unilateral de vontade, cujo efeito jurídico imediato foi a instituição do NEA, objetivou promover a educação ambiental escolar, por reconhecer como dever do Estado, um atuar comissivo para, na área de sua jurisdição, promover o desenvolvimento, na rede estadual de ensino, de valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas à conservação do meio ambiente.

Ainda que o efeito jurídico mediato desse ato seja assegurar, pela conservação do meio ambiente, o direito à qualidade ambiental, do qual depende a sadia qualidade de vida, considerando-se o caráter difuso desse direito, uma manifestação unilateral de vontade não é a medida mais adequada a ser tomada pelo Poder Público para a promoção dessa modalidade de educação, na rede pública estadual de ensino. Em primeiro lugar porque, não competindo ao NEA definir diretrizes, normas e critérios para a educação ambiental, visto que esse papel está destinado ao legislador estadual e a quem tem competência legal para expedir decreto regulamentar, que no caso é o chefe do Poder Executivo estadual, terá que desenvolver suas atividades sem a orientação normativa necessária ao efeito jurídico mediato, que o ato de império espera alcançar. Em segundo, porque há necessidade de se assegurar a efetiva participação da sociedade nesse relevante procedimento de definição de diretrizes, normas e critérios para a promoção da educação ambiental na rede estadual de ensino, o que reclama o desencadeamento de processos normativos, de natureza legislativa e regulamentar, voltados, inclusive, para as exigências ambientais das realidades regionais e locais do Rio Grande do Norte.

A omissão estatal, relativamente à materialização desses processos normativos, comprometem, portanto, as finalidades atribuídas oficialmente ao NEA, pela Portaria nº 494/2006-SECD-GS (RIO GRANDE DO NORTE, 2006c), que consistem, conforme incisos I e II, do seu artigo 2º, em, respectivamente, “[...] promover a educação ambiental na rede estadual de ensino através da discussão, gestão, coordenação, acompanhamento, avaliação e implementação das atividades de educação ambiental, observando os pressupostos legais e acordos internacionais [...]”, e “[...] efetivar a inserção dessa educação ambiental de forma transversal nos currículos escolares nos diferentes níveis e modalidades de ensino”.

Alcançar essas metas não é tarefa simples, por diversos motivos, além da já citada omissão legislativa estadual, no tocante à incumbência, preconizada no artigo 3º, inciso I da Lei nº 9.795/99 (BRASIL, 2009c), de “[...] nos termos dos arts. 205 e 225 da Constituição Federal, definir políticas públicas que incorporem a dimensão ambiental [...]”, integrando esse universo as políticas públicas de educação ambiental. O caminho a ser traçado para o alcance do fim colimado no supramencionado ato administrativo, sem que previamente se tenha definido as diretrizes, normas e os critérios para o evoluir da educação ambiental no RN, remete à realização de um trabalho desenvolvido por meio de tentativas, implicando situações de erros e acertos, o que torna mais dificultoso o desafio imposto aos membros do NEA. Essa ausência de um referencial legalmente estabelecido estimula os agentes públicos a transferir responsabilidades para quem eles deveriam, apenas, assegurar a participação no processo de sistematização da educação ambiental escolar. Essa transferência de responsabilidade está, implicitamente, evidenciada nas palavras da titular da Coordenadoria de Desenvolvimento Escolar – CODESE, quando afirma que a educação ambiental deve ser desenvolvida por meio de projetos construídos, coletivamente, na escola, por iniciativa da mesma e com a participação da comunidade escolar, sendo proposição institucional que o NEA estimule a feitura de projetos que fortaleçam a temática ambiental e incentivem a formação de núcleos escolares de educação ambiental. Esse depoimento deixa clarividente a intenção de limitar o papel do NEA ao de estimular e incentivar as ações em educação ambiental, desenvolvidas nas escolas com a participação da comunidade escolar, o que não se coaduna com as finalidades previstas na Portaria nº 494/2006-SEEC/GS (RIOGRANDE DO NORTE, 2006c).

O desenvolvimento de uma educação ambiental sob a dependência, apenas, da iniciativa da escola e da participação da comunidade não sugere ações efetivas para a sua inserção de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo de caráter formal. A sua promoção na rede escolar de ensino requer, mais do que o simples estímulo do NEA à realização de projetos e à formação de núcleos escolares de educação ambiental, não se adequando essas ações à necessidade de promover o desenvolvimento dessa educação de maneira sistematizada e integrada aos programas educacionais, elaborados com esteio em um plano estadual de educação. Isso porque, por meio desse plano, deverá o Poder Público, ciente das principais dificuldades e desafios, envidar esforços para assegurar a legal distribuição e utilização racional de recursos financeiros, para atender a insumos de qualificação material e humana, necessários à incorporação da dimensão ambiental, nos currículos escolares, como prevê a Política Nacional de Educação ambiental.

Para atingir as finalidades estabelecidas no ato administrativo que institui o NEA, se mostra imperiosa, portanto, a necessidade de alocação de recursos financeiros específicos, mormente diante da determinação legal de promover a educação ambiental por meio das quatro linhas de atuação inter-relacionadas, elencadas no artigo 8º, da Lei nº 9.795/99 (BRASIL, 200c)). Para isso, o artigo 19, desse mesmo diploma legal, dispõe que “os programas de assistência técnica e financeira relativos a meio ambiente e educação, em níveis federal, estadual e municipal, devem alocar recursos às ações de educação ambiental” (BRASIL, 2009c). Essa condição pressupõe a aprovação de lei específica que crie para a Administração Pública a obrigação de fazer constar dos planos plurianuais o desenvolvimento de programas e projetos para a educação ambiental, tornando cogente, para o legislador estadual, aprovar leis de diretrizes orçamentárias que assegurem a disponibilização de recursos financeiros específicos ao alcance das finalidades acima mencionadas, bem mais amplas do que a simples intenção de inserir a educação ambiental na rede estadual de ensino, por meio de iniciativas da escola e participação da comunidade escolar.

A vinculação legal de recursos financeiros à finalidade de inserção da educação ambiental, de forma transversal, nos currículos escolares dos diferentes níveis e modalidades de ensino, prevista no inciso II, do artigo 2º, da Portaria nº 494/2006-SECD-GS (RIO GRANDE DO NORTE, 2006c), se mostra essencial, uma vez que, por força da Lei Complementar nº 272/2004 (RIO GRANDE DO NORTE, 2009c), os recursos necessários à implementação da Política Estadual do Meio Ambiente no Rio Grande do Norte são destinados, no que compete à promoção da educação ambiental, apenas, àquela de caráter não-formal. A provisão de recursos financeiros para a educação ambiental escolar depende, ainda, de previsão legal, o que, por si só, já se apresenta como um forte empecilho para o alcance das finalidades previstas no ato administrativo em exame. No Rio Grande do Norte, a educação ambiental escolar não tem sido contemplada nos Planos Plurianuais e, por conseguinte, nas suas leis de diretrizes orçamentárias, dificultando ou, até mesmo, inviabilizando o desenvolvimento dos projetos apresentados pelas comunidades escolares. Esses projetos ficam na dependência da disponibilização de recursos da própria Secretaria de Estado da Educação e da Cultura, que, para a capacitação de professores depende do Ministério da Educação, conforme explicou a titular da CODESE. Isso representa uma expressiva limitação às ações do NEA, não contribuindo para o evoluir da educação ambiental, apesar da necessidade de sua articulação, fortalecimento e enraizamento aparecer como um dos motivos justificadores do objeto jurídico, imediato, da Portaria nº 494/2006-SECD-GS (RIO GRANDE DO NORTE, 2006c), consistente na instituição desse órgão.

Sobre os motivos justificadores da emanção desse ato, como foi dito antes, representando o seu conteúdo uma manifestação de vontade e/ou um atestado de situações preexistentes, a análise dos mesmos é medida relevante para a compreensão não, apenas, da situação jurídica que o ato administrativo tem por objeto criar ou modificar, mas também para a exegese da situação de fato preexistente a sua realização. O conjunto de circunstâncias e situações preexistentes, em âmbito nacional e na realidade empírica do Rio Grande do Norte é que levou a Administração Pública, por intermédio da produção de um efeito jurídico imediato, à intenção de alcançar efeitos mediatos, correspondentes à consecução de um interesse público, que, em sentido estrito, tem sempre que decorrer, explícita ou implicitamente, de lei, que, por isso, passa a integrar os pressupostos de direito dos atos administrativos.

Em relação ao ato administrativo em análise, o fundamento legal¹⁵⁵ invocado pela autoridade pública para a sua emanção, foi a Lei nº 9.304/96 (BRASIL, 2007c), por tratar da educação em geral, e o artigo 16, da Lei nº 9.795/99 (BRASIL, 2009c), por dispor sobre a educação ambiental. Quanto a essa norma, o seu artigo 16 não se mostra adequado, como fundamento legal, para justificar a instituição do NEA, uma vez que esse órgão não tem competência para definir diretrizes, normas e critérios para a educação ambiental. Mostram-se mais apropriados para fundamentar a realização do ato, diante da omissão do legislador estadual, os artigos 2º e 3º, desse último diploma legal, que, respectivamente, respondem pela elevação da educação ambiental a um componente essencial e permanente da educação nacional e a um direito de todos. O dever de assegurar esse direito fundamental justifica, diante da necessidade de superação da realidade concreta preexistente, o desenvolvimento de ações, por meio de atos administrativos, visando torná-la presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo.

Essa necessidade é a que melhor justificaria a instituição do NEA, uma vez que está associada ao dever do Poder Público, definido na Lei nº 9.795/99 (BRASIL, 2009c), de dar concretude ao direito de todos à educação ambiental, tendo, por conseguinte, a Administração Pública estadual que agir, comissivamente, para assegurá-lo, realizando ações, na tentativa de inserir, com amparo nos princípios básicos e objetivos fundamentais da Política Nacional de Educação Ambiental, essa educação na rede estadual de ensino do RN.

¹⁵⁵ Sobre o fundamento jurídico, diz a Portaria nº 494/2006-SECD/GS (RIO GRANDE DO NORTE, 2006c): “reconhecendo o papel do Estado na esfera de suas competências, na área de sua jurisdição, e na definição de diretrizes, normas e critérios para a Educação Ambiental, respeitados os princípios e objetivos da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), conforme rege o Art. 16 da Lei nº 9.795/99 (Brasil, 2009c); como também a Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 2007e) e demais legislações vigentes do campo da educação”.

Coube ao NEA atingir esse objetivo, restrito à rede estadual de ensino, por meio da discussão, gestão, coordenação, acompanhamento, avaliação e implementação de atividades de educação ambiental, não suprimindo, o ato administrativo que definiu tal objetivo, o histórico de omissões dos governos estaduais nesse sentido. Essa iniciativa oficial, de natureza meramente administrativa, além de não permitir a definição de diretrizes, normas e critérios para a educação ambiental, não tem como satisfazer o direito/dever, do Rio Grande do Norte, de complementar a lei federal, com esse escopo, essencial para articular, fortalecer e enraizar essa modalidade de educação no estado.

A análise dos pressupostos de fato, presentes na motivação da Portaria nº 494/2006-SECD/GS (RIO GRANDE DO NORTE, 2006c), melhor retrata a realidade concreta da educação ambiental no RN, preexistente a sua emanção. Em relação ao primeiro pressuposto, traz a certeza de uma desarticulação governamental, gerada por um processo educativo fragilizado e incapaz de arraigar a educação ambiental no Rio Grande do Norte, razão pela qual a autoridade pública, subscritora da referida Portaria, declara estar “reconhecendo a necessidade e relevância de articulação, fortalecimento e enraizamento da educação ambiental em todo o estado do RN” (RIO GRANDE DO NORTE, 2006). Há, em tal motivo, além da percepção da existência de um processo educativo fragmentado e desarticulado, a compreensão da necessidade de fortalecê-lo, por intermédio da articulação de esforços dos órgãos públicos, para que essa educação possa ser implantada e desenvolvida no estado do RN.

Essa percepção fica mais evidenciada na declaração do titular da Secretaria de Estado da Educação, da Cultura e dos Desportos, de estar “reconhecendo a necessidade de desenvolvimento das políticas públicas de educação ambiental articuladas com as demais políticas educacionais” (RIO GRANDE DO NORTE, 2006). Indica esse pressuposto de fato que, até 2006, o Poder Público estadual anda não tinha tomado as medidas cabíveis no sentido de adaptar as políticas educacionais do Rio Grande do Norte à realidade configurada pela exigência de desenvolvimento de políticas públicas para a promoção da educação ambiental, imposta a todos os entes federativos, desde 1999, pela Política Nacional de Educação Ambiental. Verifica-se, ainda, a existência de uma situação, de fato, marcada por um atuar estatal divergente, internamente, em termos de políticas públicas, setorizadas por Secretarias de Estado, que deveriam estar articuladas, possibilitando a tais políticas serem pensadas e executadas em conjunto, uma vez que estão associadas a realidades que integram uma mesma totalidade. Porquanto, não poderiam ser tratadas isoladamente, como se políticas de educação ambiental não-formal, de competência do IDEMA, e políticas educacionais, de competência

da Secretaria Estadual de Educação, da Cultura e dos Desportos, fizessem partes de realidades distintas, não integrando dimensões associadas a um mesmo interesse ou finalidade pública. Essa outra realidade fática, manifestada na motivação do ato administrativo, revela que a educação ambiental não vinha sendo pensada, como um componente essencial e permanente da educação nacional.

A tardança da burocracia estatal em reconhecer a existência de tais fatos e fundamentos a impediu de assumir, oficialmente, até 2006, ainda que só no plano do discurso, compromissos com a finalidade, expressa no inciso II, da Portaria nº 494/2006-SECD/GS (RIO GRANDE DO NORTE, 2006c), de promover a discussão, gestão, coordenação, acompanhamento, avaliação e implementação das atividades de educação ambiental, no estado, em termos de educação escolar. Consiste essa finalidade em promover a educação ambiental na rede estadual de ensino e não em fortalecê-la, o que mostra uma total isenção dos governantes, até a publicação de tal administrativo, quanto ao imperativo legal de torná-la presente, de maneira articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo de caráter formal.

A necessidade de dar cumprimento a esse imperativo forçou o legislador ordinário, no artigo 7º, da Lei nº 9.795/99 (BRASIL, 2009c), a envolver na esfera de ação da Política Nacional de Educação Ambiental os órgãos públicos da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, o que pressupõe a decisão política por um fazer, ou seja, pela atuação comissiva desses órgãos, com o escopo de assegurar aos indivíduos o direito à educação ambiental, sobretudo de garantir o direito à educação ambiental na educação escolar. O descumprimento desse imperativo também fica patente na outra finalidade destinada ao NEA, por força do inciso II, do artigo 2º, da Portaria nº 494/2006-SECD/GS (RIO GRANDE DO NORTE, 2006c), que é a de “efetivar a inserção da educação ambiental de forma transversal nos currículos escolares nos diferentes níveis e modalidades de ensino”. Se ao NEA foi destinada a finalidade de efetivar a inserção da educação ambiental de forma transversal nos currículos escolares é porque a providência de desenvolvê-la no âmbito dos currículos das instituições de ensino públicas e privadas não havia sido tomada, ainda. Daí a justificativa, quanto à necessidade de criação do NEA, que vem encontrando dificuldades em relação a esse mister, dada a necessidade de articulação com outros setores da Administração Pública. Em 2009, o NEA, segundo informações dos técnicos desse órgão, somente conseguiu voltar sua atenção para as turmas do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, deixando de fora do trabalho de promoção da educação ambiental escolar, em termos de educação básica, o ensino fundamental do 1º ao 5º ano, o ensino médio e a educação infantil. Quanto à educação

especial, profissional e de jovens e adultos, não existem metas definidas pelo NEA, o que revela sua extrema limitação, diante do propósito de sua criação e do interesse público mediato, de proteção ambiental.

A promoção da educação ambiental na rede estadual de ensino não está limitada, somente, a sua inserção no âmbito dos currículos, uma vez que, nos termos do artigo 8º, da Lei nº 9.795/99 (BRASIL, 2009c), as atividades vinculadas à Política Nacional de Educação Ambiental devem ser desenvolvidas por meio de quatro linhas de atuação inter-relacionadas: a capacitação de recursos humanos; o desenvolvimento de estudos, pesquisas e experimentações; a produção e divulgação de material educativo; e, ainda, o acompanhamento e avaliação. Assim, o trabalho a ser desenvolvido pelo NEA vai mais além do que restou determinado no conteúdo, simplificado e vago, da Portaria nº 494/2006-SECD/GS (RIO GRANDE DO NORTE, 2006c), visto que essas ações, objetivando à inserção da educação ambiental na rede de ensino, têm que guardar sintonia com as metas definidas na Política Nacional de Educação Ambiental. Isso importa, dentre outras medidas, em capacitação de recursos humanos, em virtude da necessidade de se promover, consoante parágrafo 2º, do artigo 8º, da Lei nº 9.795/99 (BRASIL, 2009c), “a incorporação da dimensão ambiental na formação, especialização e atualização dos educadores de todos os níveis e modalidades de ensino”, e na realização de estudos, pesquisas e experimentações, que, de acordo com o parágrafo 3º, do citado artigo, voltar-se-ão para “o desenvolvimento de instrumentos e metodologias, visando à incorporação da dimensão ambiental, de forma interdisciplinar, nos diferentes níveis e modalidades de ensino”.

Essas e as demais linhas de atuação inter-relacionadas não estão contempladas no ato administrativo em análise, o que, por si só, já expressa uma limitação ao processo de inclusão da educação ambiental na rede estadual de ensino. Esse processo de inserção exige a realização de outros atos administrativos para o cumprimento das metas legalmente definidas, o que pressupõe, até mesmo, a criação de outros órgãos para auxiliar o NEA, em face da impossibilidade de desenvolver sozinho as quatro linhas de atuação, inter-relacionadas, sem as quais se torna inviável pensar nesse tipo de educação como uma prática educativa integrada, contínua e permanente, a ser desenvolvida no âmbito dos currículos das instituições de ensino.

Ao NEA não foi atribuída nenhuma competência legal, não tendo, portanto, caráter deliberativo, sendo, apenas, um órgão executor das ações emanadas do topo da hierarquia administrativa, no caso a Secretaria de Estado da Educação e da Cultura, por meio da Coordenadoria de Desenvolvimento Escolar. Portanto, não tem competência para

determinar as linhas de ação e os rumos a serem seguidos para o alcance dos fins a ele colimados, não lhes cabendo sequer contribuir para a definição de diretrizes, normas e critérios para a educação ambiental, mas, tão somente, enquanto parte de um órgão administrativo, executar atos que possam colaborar para a concretização da educação ambiental escolar.

Em que pese a relevância das finalidades atribuídas ao NEA, a Administração Pública não definiu aspectos importantes, quanto a sua composição, ou seja, a forma de trabalho, a quantidade de técnicos que deveria integrá-lo, o perfil profissional de seus integrantes, que necessitam ter adquirido, no mínimo, alguma formação na área de educação ambiental, dentre outros requisitos. Esse órgão, até 2009, encontra-se integrado por, apenas, cinco técnicas, que participaram de um curso de capacitação de 40 horas, ministrado por um professor da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e por um técnico da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) que, ainda hoje, atua na qualidade de tutor da *formação* de docentes em educação ambiental da rede pública. Quanto à formação acadêmica desses membros: duas técnicas são biólogas, tendo uma delas concluído um curso a distância, de 360 horas, em educação ambiental, enquanto a outra ainda está se especializando nessa área; uma é historiadora, encontrando-se, em 2009, ainda matriculada no curso de graduação em Gestão Ambiental, da Universidade Potiguar; e as outras duas são pedagogas, sem qualquer formação específica na área ambiental.

A composição do NEA revela, além de um número inexpressivo de pessoas para assumir uma missão que exige muito esforço e conhecimento profissional, a inexistência de investimentos, pelo Poder Público, em qualificação de pessoal técnico, situação não compatível com a exigência legal de capacitação de recursos humanos, diante da necessidade de “incorporação da dimensão ambiental na formação, especialização e atualização dos profissionais de todas as áreas”, prevista no artigo 8º, inciso II, parágrafo 2º, da Lei nº 9.795/99 (BRASIL, 2009c). A inserção da educação ambiental nos currículos escolares engloba todos os níveis de ensino da educação básica, especial, profissional e de jovens e adultos, de maneira que, para todos os níveis de ensino dessas modalidades de educação, o NEA deverá desenvolver ações com base nas quatro linhas inter-relacionadas de atuação, mostrando-se insuficiente a sua composição em termos quantitativo e qualitativo.

Quanto ao número de escolas sob a orientação do NEA, em 2008, foi constatada a existência de 4.199 escolas¹⁵⁶, somente estaduais, contando com um número

¹⁵⁶ Fonte: SEEC/ATP Dados Preliminares Censo Escolar de 2008. In: <<http://www.educacao.rn.gov.br/contentproducao/aplicacao/seec/aplicativos/enviados/matricula.asp>>. Consulta em: 24.setembro de 2009.

significativo de docentes, ou seja, mais de 20 mil docentes. A equipe técnica que integra o NEA, além de insuficiente para o universo de escolas a ser atendido, é a mesma que, desde o ano de 2003, foi constituída pela Subcoordenadoria de Ensino Fundamental (SUEF), da SEEC, de forma oficiosa, com o escopo de dar algum suporte às atividades relacionadas às práticas de educação ambiental, que vinham sendo desenvolvidas por iniciativa de algumas escolas públicas estaduais. Essa equipe, como se pode inferir dos fundamentos de fato, apresentados na Portaria nº 494/2006-SECD/GS (RIO GRANDE DO NORTE, 2006c), não conseguiu produzir resultados satisfatórios, dada a necessidade de a Administração Pública fornecer as condições técnicas e operacionais apropriadas para o alcance das finalidades almejadas.

As condições mínimas para o alcance dessas finalidades só podem ser asseguradas com a aprovação de uma Política Estadual de Educação Ambiental no Estado, instrumento por meio do qual se poderá, efetivamente, estabelecer, conforme preceitua o parágrafo único, do artigo 16, da Lei Complementar nº 272/2004 (RIO GRANDE DO NORTE, 2009c), programas sistemáticos e ações de educação ambiental na rede de ensino estadual, em conformidade com as peculiaridades locais e regionais, e compassadas com a exigência de concretização das quatro linhas de atuação inter-relacionadas, supramencionadas.

Sem essa tomada de decisão política, os atos do Poder Público, voltados para a educação ambiental no RN, não passarão de medidas meramente paliativas para justificar as omissões dos governantes, diante da incumbência legal de agir comissivamente, uma vez que essas medidas se encontram destituídas de potencial para pôr fim à desarticulação das demais ações nessa área, realizadas por outros órgãos integrantes da própria estrutura organizacional do Estado.

O escopo de inserção da educação ambiental, nos currículos escolares, reivindica muito mais do que a realização de atos administrativos isolados, na proporção em que, pela complexidade do objeto, depende do planejamento e da execução de ações conjuntas de diversos segmentos da Administração Pública estadual, inclusive, com participação a dos governos federal e municipais, em respeito à vontade coletiva expressa na Política Nacional de Educação Ambiental.

5.4 O Poder Público estadual diante da finalidade de inserção da educação ambiental na rede de ensino: ações para desenvolver as quatro linhas de atuação inter-relacionadas.

A finalidade de promover a educação ambiental na rede estadual de ensino conferiu ao NEA a incumbência, expressa no ato administrativo, de discutir, coordenar, acompanhar, avaliar e implementar as atividades relacionadas a essa modalidade de educação. Com isso, ficou também responsável pelo desenvolvimento dessas atividades por meio de quatro linhas de atuação inter-relacionadas, ainda que tal responsabilidade não esteja consignada no ato administrativo, uma vez que decorre da determinação prevista no artigo 8º, da Lei nº 9.795/99 (BRASIL, 2009c).

Segundo esse dispositivo legal, as atividades vinculadas à Política Nacional de Educação Ambiental devem ser desenvolvidas na educação em geral e na educação escolar por meio das seguintes linhas de atuação, inter-relacionadas: a) capacitação de recursos humanos; b) desenvolvimento de estudos, pesquisas e experimentações; c) produção e divulgação de material educativo; d) e acompanhamento e avaliação. Sem o desenvolvimento dessas linhas de atuação, essenciais à inclusão da educação ambiental na educação escolar, o NEA não terá como alcançar a finalidade, expressa na Portaria nº 494/2006-SEECD/GS (RIO GRANDE DO NORTE, 2006c), de efetivar a inserção da educação ambiental, de forma transversal, nos currículos escolares dos diferentes níveis e modalidades de ensino da rede estadual.

A promoção da educação ambiental, por conseguinte, requer, além do aprofundamento da discussão, com os diversos segmentos da Secretaria da Educação e da Cultura do RN, sobre os mecanismos e recursos necessários ao desenvolvimento dessas quatro linhas de atuação inter-relacionadas, que o Núcleo de Educação Ambiental realize a coordenação das ações a elas relacionadas. Como consequência, tem que assumir o compromisso com ações para além daquela definida pela titular da Coordenadoria de Desenvolvimento Escolar, associada à simples construção de uma rede, perante a qual o NEA aparece com um mero centro irradiador, disseminando informações e estímulos às ações em educação ambiental, desenvolvidas mediante projetos idealizados na escola e sob a responsabilidade da comunidade escolar. Além da coordenação e promoção de medidas para capacitar recursos humanos ao trabalho interdisciplinar de educação ambiental, constituem também responsabilidades do NEA providenciar estudos, pesquisas e experimentações, essenciais à aplicação de metodologias apropriadas à inserção curricular da dimensão

ambiental, de forma interdisciplinar, nos diferentes tipos de escolarização, e a produção de material educativo específico para cada nível e modalidade de ensino, bem como a sua divulgação. Sobre essas ações, que devem ser desenvolvidas através de setores especializados da Secretaria de Estado da Educação e da Cultura do RN, compete ao NEA, por força do ato administrativo que o instituiu, proceder à constante avaliação, por constituir medida essencial ao acompanhamento de todo o processo destinado à consolidação da educação ambiental na rede estadual.

5.4.1 Ações relacionadas à necessária capacitação de recursos humanos

Quanto à capacitação de recursos humanos para a atuação na educação ambiental escolar¹⁵⁷, dispõe o parágrafo 2º, inciso I, do artigo 8º, da Lei nº 9.795/99 (BRASIL, 2009c), que voltar-se-á para “a incorporação da dimensão ambiental na formação, especialização e atualização dos educadores de todos os níveis e modalidades de ensino”.

A qualificação profissional é medida de extrema relevância para a formação de uma elite de educadores ambientais, mormente quando se almeja consolidar uma educação ambiental capaz de superar as práticas conservadoras e biologizantes do cotidiano escolar. Em face da relevância dessa capacitação, no parágrafo único, do artigo 11, da Lei nº 9.795/99 (BRASIL, 2009c), ficou determinado ao Poder Público o dever de assegurar aos professores em atividade uma formação complementar em suas áreas de atuação, com o propósito de atender, adequadamente, ao cumprimento dos princípios e objetivos da Política Nacional de Educação Ambiental. O valor atribuído à qualificação profissional por essa política pública está ressaltado no Programa Nacional de Educação Ambiental - ProNEA¹⁵⁸, que apresenta, dentre os seus diversificados objetivos, o de

¹⁵⁷ Os incisos II a IV do artigo 8º, Lei nº 9.795/99 (BRASIL, 2009c), não tratam, especificamente, da capacitação de educadores no âmbito formal, uma vez que dizem respeito a outros profissionais (da área de gestão ambiental e meio ambiente).

¹⁵⁸ O ProNEA (BRASIL, 2008a, p. 49-50), quanto à formação de educadores e educadoras ambientais, no âmbito formal e não-formal, além da formação continuada e parcerias para acesso dos professores da rede pública de ensino básico aos cursos de pós-graduação, prevê: Construção de planos de formação continuada a serem implementados a partir de parcerias com associações, universidades, escolas, empresas, entre outros. Apoio à criação de redes de formação de educadores e educadoras, com a participação de universidades, empresas, organizações de terceiro setor e escolas. Produção de material técnico-pedagógico e instrucional de apoio aos processos formativos. Continuidade dos seminários anuais sobre o tema Universidade e Meio Ambiente. Oferta de suporte à qualificação de quadros profissionais das gerências, agências e departamentos de educação ambiental, assim como a sua adequação tecnológica. Formação continuada de docentes e técnicos, desde a

formação continuada de docentes e técnicos, desde a educação pré-escolar ao ensino superior, utilizando-se metodologias presenciais e de educação a distância e de realização de parcerias entre escolas públicas e universidades, facilitando o acesso dos professores da rede pública de ensino básico aos cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* em educação ambiental (BRASIL, 2008a, grifo do autor).

Essa qualificação do corpo docente deve visar à transformação dos professores em educadores ambientais, haja vista que, como regra, as licenciaturas e cursos de formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental não têm uma história de preparação de profissionais com potencial para incorporar na prática pedagógica cotidiana a dimensão ambiental, ausente dos currículos de formação de professores. Se essa dimensão constasse dos currículos de formação de professores, desnecessários seriam os comandos normativos consignados no *caput* e parágrafo único, do artigo 11, do supramencionado diploma legal. Esses dispositivos determinam, respectivamente, a inclusão da dimensão ambiental nos currículos de formação de professores, em todos os níveis e em todas as disciplinas, e que os professores em atividade recebam formação complementar em suas áreas de atuação. No processo legislativo de instituição da PNEA, se procurou corrigir essa distorção curricular, característica dos cursos de formação de docentes no Brasil.

Esses cursos preparam professores para áreas específicas do conhecimento, limitando o domínio docente aos conteúdos restritos as suas disciplinas, gerando um problema quando se tem por meta um trabalho interdisciplinar em educação ambiental, considerando que esse tipo de educação não deve, por força de lei, ser implantado como disciplina específica no currículo de ensino. A noção predominante, como assevera Saviani (2006), quando as disciplinas escolares são entendidas como componentes curriculares de determinados graus ou níveis de ensino, é a de que cada disciplina está associada a um conjunto de conhecimentos de certos domínios ou área do saber. Ou seja, prevalece a aceção de que a disciplina é algo que se basta em si mesma, não dependendo, para a compreensão dos conteúdos que a integram, de outros saberes, dado o caráter específico do conhecimento, o que permitiu compartimentá-lo, isolando-o da totalidade do saber cientificamente produzido. Essa especificidade não se mostra suficiente, diante de um cenário que prevê um atuar

educação pré-escolar ao ensino superior, utilizando-se metodologias presenciais e de educação a distância. Disponibilização de cursos de especialização, mestrado e doutorado em educação ambiental. Criação de um programa de formação em educação ambiental voltado aos profissionais da educação especial, abordando a importância da inclusão dos portadores de necessidades especiais na capacitação dos educadores ambientais em geral. Elaboração, junto às secretarias municipais de educação e de meio ambiente ou com o respectivo departamento, de um banco de dados com o cadastro de formadores de educadores ambientais.

educacional baseado na dinâmica da interdisciplinaridade, ou que possa ser desenvolvido na perspectiva de um processo pedagógico, até mesmo, transdisciplinar¹⁵⁹, consistente, no dizer de Santomé (1998), de um nível superior da interdisciplinaridade, em que não mais existem limites entre as diversas disciplinas, na medida em que se verifica uma transcendência em relação a elas. A compreensão das relações socioambientais, ancoradas nessas perspectivas de abordagem, passa a exigir que as disciplinas escolares, a partir de um processo de superação do conservadorismo que fragmenta o saber produzido filosoficamente e cientificamente, venham a ser trabalhadas mediante uma concepção sócio-histórica. Nessa perspectiva, as disciplinas deixam-se abranger não, apenas, pelas diversas áreas organizadas do saber, mas, sobretudo, por uma diversidade de temas, associados às realidades atinentes às múltiplas e complexas dimensões do meio ambiente (natural, artificial e cultural), porquanto a complexidade ambiental não comporta o fracionamento de ideias, pela simples compartimentagem do conhecimento. A fragmentação do saber e, por conseguinte, do poder organizado pelas massas, constitui-se sempre em um interesse indelével das classes dominantes, na medida em que o pensamento fragmentado afasta dos indivíduos a compreensão da totalidade do real, não se constituindo, dessa maneira, em qualquer ameaça à ideologia perpassada pelos aparelhos ideológicos, objetivando contribuir para a alienação social. A inclusão da dimensão ambiental nos currículos dos cursos de formação de professores representa conquista da sociedade organizada, assim como a formação complementar de professores em atividades, haja vista que, do contrário, a prática pedagógica não se voltará ao propósito de atender adequadamente ao cumprimento dos princípios e objetivos da Política Nacional de Educação Ambiental.

Sem essa qualificação complementar, que não afasta o desenvolvimento de ações para facilitar o acesso dos professores da rede pública de ensino básico aos cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, em educação ambiental, não há como se promover a inserção da dimensão socioambiental no conjunto das disciplinas escolares ministradas pelos professores da rede pública estadual. Como consequência, não se pode falar em inserção da

¹⁵⁹ Sobre as especificidades dos conceitos de multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade, disciplinaridade cruzada, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, recomenda-se uma leitura de Santomé (1998), que aborda a temática estabelecendo de forma bastante didática não apenas as diferenças entre tais conceitos como também o grau de hierarquização que guardam entre si, situando a multidisciplinaridade no nível mais baixo de integração e colaboração entre disciplinas e a transdisciplinaridade como sendo o nível superior da interdisciplinaridade e também de coordenação, onde não mais existem limites entre as diversas disciplinas, na medida em que se verifica uma transcendência em relação às mesmas. Quanto à interdisciplinaridade assevera que, além de reunir estudos complementares de diferentes áreas, implica uma vontade e compromisso de se elaborar um contexto mais geral, a partir do qual as disciplinas em contato são, muitas vezes, modificadas e passam a depender umas das outras, tendo elevado poder estruturador e potencial para a capacitação dos alunos para o enfrentamento de problemas que transcendem os limites de uma disciplina concreta, na medida em que possibilita a detecção e a análise dos problemas apresentados.

educação ambiental nos diferentes níveis e modalidades desse ensino, que não tem como prescindir de uma percepção sócio-histórica da realidade associada à problemática ambiental.

Uma perspectiva sócio-histórica passa a exigir dos docentes o domínio de um saber para além daquele consistente de uma mera sequência de conteúdos específicos, atribuídos às suas disciplinas escolares, as quais são também o resultado de uma construção social. Em outras palavras, essa outra vertente teórico-filosófica os obriga a uma integração desse saber formal, propositadamente organizado de forma isolada, com saberes que permitam ao educando, nos termos do artigo 5º, inciso I, da Lei nº 9.795/99 (BRASIL, 2009c), “o desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, envolvendo aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos”.

Portanto, é requisito essencial que os docentes, independentemente da disciplina escolar que lecionem, possam internalizar em suas estruturas cognitivas, como preceitua o supramencionado diploma legal, em seu artigo 4º, inciso II, “a concepção do meio ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural, o sócio-econômico e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade” (BRASIL, 2009c). Esse enfoque, segundo Loureiro (2006), em uma perspectiva crítica, não pode, sob o discurso do consenso e da cooperação, estimular a subordinação dos sujeitos sociais à lógica econômica e competitiva do capitalismo. Uma concepção que defenda uma realidade inversa à lógica do capital não é compatível com um modelo de educação alicerçado em uma estrutura curricular que responde pela organização hierarquizada das disciplinas e como se fossem independentes umas das outras. Essa forma de organização disciplinar não possibilita, pela própria fragmentação do conhecimento, a compreensão do real em sua totalidade, o que implica uma abordagem meramente ecológica do meio natural, portanto, isolada dos aspectos socioeconômico e cultural que o rodeiam. Por esse motivo, não podem os docentes prescindir de adequada qualificação profissional, capaz de fornecer o aporte teórico, sem o qual, como diz Garcia (2007), não poderão construir novos sentidos para a realidade e a socialização das ideias. Essa situação se agrava quando se tem que trabalhar dentro de uma perspectiva transdisciplinar, em que desaparecem até mesmo os limites entre as diversas disciplinas, uma vez que, nessa realidade pedagógica inovadora, todos os docentes perseguem os mesmos objetivos. Assim, esse aporte teórico é medida primordial a ser tomada pelas Administrações Públicas, conquanto “os sujeitos escolares, para se lançarem às práticas inovadoras, precisam estar convencidos da necessidade da mudança, possuir os meios materiais e humanos para construir novas aprendizagens e possibilidades de ação” (GARCIA, 2007, p. 109).

Sem o desenvolvimento de projetos de capacitação de recursos humanos voltados para a incorporação da dimensão ambiental na formação, especialização e atualização dos educadores, o que se verificará na realidade concreta, por certo, será uma prática de resistência à perspectiva de uma educação ambiental interdisciplinar, restando frustrada a finalidade do NEA, prevista no artigo 2º, inciso II, da Portaria nº 494/2006-SECD/GS (RIO GRANDE DO NORTE, 2006c), de efetivar a educação ambiental transversalmente nos currículos escolares de todos os níveis e modalidades de ensino.

Se a Secretaria de Estado da Educação e da Cultura do RN atribuisse o mesmo grau de importância dado pelo ProNEA à necessidade de formação de educadores ambientais no âmbito da educação formal, deveria, além da formação continuada, desenvolver parcerias para possibilitar o acesso desses profissionais da rede pública de ensino básico aos cursos de pós-graduação (em nível de especialização, mestrado e doutorado em educação ambiental). Essa medida, todavia, não foi tomada na sua plenitude, visto que, somente a partir do ano de 2008, o Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy, ligado à Secretaria de Estado da Educação e da Cultura do RN, passou a oferecer curso de especialização, em nível de pós-graduação *lato sensu*, em educação ambiental, destinando, para a primeira turma, trinta e três vagas. Essas vagas foram reservadas, conforme Edital nº 01/2008 (RIO GRANDE DO NORTE, 2009f), mediante convênio com a referida Secretaria de Estado, para profissionais com formação em nível superior, com prioridade para os licenciados em biologia, geografia, história ou ciências, em exercício da docência em escolas da 1ª, 2ª e 5ª Diretorias Regionais de Educação. No ano de 2009, foram oferecidas, nos termos do Edital nº 03/2009 (RIO GRANDE DO NORTE, 2009g), mais 35 vagas, contemplando, também, os licenciados de ciências sociais e estudos sociais. Essa medida, além de tardia, é insuficiente, em face do elevado número de professores da rede estadual de ensino - mais de 20 mil no ensino fundamental e médio, realidade que exige a realização de convênios com outras instituições de nível superior, sobretudo, junto à Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), visando atender à região do Oeste Potiguar.

A inexistência de convênios com universidades, objetivando à formação complementar nas diversas áreas de atuação de professores em atividade, e projetos visando formar especialistas, mestres e doutores na área de educação ambiental foi confirmada pelos técnicos do NEA. O que o pessoal do Núcleo tem desenvolvido são atividades com professores do ensino fundamental do 6º ao 9º ano, já iniciadas, desde 2003, pela própria equipe técnica que hoje integra o NEA, por força de alguns programas oriundos do governo federal, a exemplo do *Vamos Cuidar do Brasil com as Nossas Escolas*, destinados a qualificar

docentes em exercício. Somente a partir de 2008, foi possível se dar início a alguns trabalhos com docentes do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, o que representa uma omissão do Poder Público estadual quanto ao mister de promover a educação ambiental escolar. A servidora técnica da Subcoordenadoria de Ensino Médio – SUEM, da SEEC/RN, confirma que nenhuma ação foi desenvolvida nesse sentido em relação aos professores do ensino médio, que, apenas, são alertados para trabalhar a educação ambiental, porém sem qualquer orientação de como incorporar a dimensão ambiental, transversalmente, em suas disciplinas.

Essas atividades desenvolvidas pelo NEA com os professores do 6º ao 9º ano, consistem, todavia, de cursos rápidos para técnicos das Diretorias Regionais de Educação – DIRED, chamados de enraizadores, visto que, ao final de cada curso, têm o papel de repassar conteúdos adquiridos a professores escalados pelas escolas, em regra dois por unidade escolar (um coordenador e um professor), que, por sua vez, terão que repassar o conteúdo recebido ao restante dos docentes das escolas que os escalaram. As cargas horárias desses cursos têm variado entre dezesseis e trinta e duas horas, conforme servidores técnicos da 16ª Diretoria regional e do próprio NEA. Não há qualquer registro na SEEC do RN, quanto ao número de professores atendidos, até 2009, pelos enraizadores, mas a equipe técnica do NEA acredita que possa ser algo próximo de, apenas, trinta por cento do quadro do ensino fundamental. Essa informação endossada pela Coordenadora da Coordenadoria de Desenvolvimento Escolar representa uma atuação inexpressiva, quando se considera o interregno de dez anos de vigência da PNEA.

Além do pequeno universo de docentes atendidos pelos enraizadores, a continuidade dessa *atualização* mostra-se prejudicada, pois, conforme as enraizadoras da 16ª DIRED, nem sempre é o mesmo professor que vem participando desse trabalho, porque existem escolas que preferem escalar professores diferentes em cada convocação. Também foi dito por essas servidoras que, em regra, são os professores das disciplinas de ciências e geografia os profissionais escalados pelas escolas. A descontinuidade dessa atualização de docentes em serviço e a convicção de que professores de ciências e geografia são os profissionais competentes para incorporar a dimensão ambiental em suas disciplinas mostram a ineficiência dessas ações, que, deveriam contemplar todo o universo de educadores da rede estadual de ensino, inclusive, de todos os níveis e modalidades de ensino.

As enraizadoras da 16ª DIRED se ressentem do fato de não possuírem formação específica na área de educação ambiental e de não existir nenhum projeto, não obstante as reivindicações junto à Secretaria de Estado da Educação e da Cultura, para oportunizar a formação de enraizadores em cursos de especialização, mestrado ou doutorado,

nessa dimensão da educação escolar. Esse desinteresse oficial em facilitar o acesso dos enraizadores aos cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, em educação ambiental, guarda consonância com o interesse do capital de manter a função educativa positiva da escola, firmando os valores e condutas, por meio de um saber fragmentado e desconectado da realidade concreta, necessários à lógica da reprodução das condições de produção. Como acentua Tozoni-Reis (2007a), sendo uma dimensão da educação, a educação ambiental é essencialmente uma ação política, consistente de um processo de apropriação crítica de conhecimentos, atitudes e valores políticos, sociais e históricos direcionados à construção, pelos indivíduos, das qualidades e capacidades necessárias à ação transformadora e emancipatória, sem a qual não se pode pensar em sociedades sustentáveis, socialmente justas e ecologicamente equilibradas.

O caráter revolucionário dessa ação está associado à autoconsciência crítica, que, como ensina Gramsci (1981), significa, histórica e politicamente, criação de uma elite de intelectuais, sem a qual, diante da essencialidade do aspecto teórico da ligação teoria-prática, a massa humana não terá como se organizar para se distinguir e se tornar independente. Como a autoconsciência crítica não interessa à marcha da produção capitalista, não pode haver interesse estatal na formação de um estrato de educadores especializados na área de educação ambiental, mormente quando atuam como enraizadoras de saber, junto às comunidades de educadores. Por esse motivo, as orientações passadas aos professores, pelos enraizadores, têm sido limitadas à necessária sensibilização dos alunos para com a problemática ambiental, como informaram enraizadores e técnicos do NEA, visando desenvolver condutas individuais associadas à economia de água, energia, uso de sacolas e copos não descartáveis e seleção do lixo, dentre outros aspectos. Ainda que o objetivo seja a construção de valores sociais e atitudes voltadas para a conservação do meio ambiente, práticas pedagógicas dessa natureza não contribuem para a destruição da pseudoconcreticidade associada com a crise ambiental, uma vez que não possibilitam o desenvolvimento e o fortalecimento de uma consciência crítica quanto à necessidade de uma práxis revolucionária visando à ultrapassagem da atual realidade socioambiental.

Assim, dissociados de elaboração conceitual e filosófica sobre a dimensão ambiental, o conteúdo repassado a coordenadores e professores se restringe, consoante as enraizadores, a simples reflexões sobre as possibilidades de os professores desenvolverem, de forma transversal, temáticas ambientais. O objetivo real dos enraizadores, vale reafirmar, tem sido sensibilizar a comunidade escolar para a importância da adoção de condutas individuais e de valores que ajudem a minimizar os problemas ambientais, não se verificando qualquer

preocupação com o evoluir de um processo educativo que esteja voltado a uma prática social crítica e emancipadora. Por estarem cientes de que a sensibilização não é suficiente para se alcançar os objetivos da educação ambiental, as técnicas da 16ª DIREN reconhecem a necessidade de os professores participarem, efetivamente, de cursos de formação continuada que lhes permitam a aquisição de conteúdos apropriados à incorporação da dimensão ambiental. Assiste razão a essa compreensão, pois, como ensina Leff (2003), o saber ambiental implica uma desconstrução do pensamento disciplinar, simplificado e unitário, exigindo uma mudança de mentalidade, uma transformação do conhecimento e das práticas educativas com base em uma nova racionalidade sobre o meio ambiente, questionadora das atuais condições ambientais da sustentabilidade e das bases sociais da democracia e da justiça.

Não tendo os enraizadores como agregar ao conjunto de educadores da rede estadual de ensino conteúdo específico da área ambiental, em face de uma não formação adequada a esse domínio do saber, não viabilizada pela SEEC do RN, nem mesmo em nível de especialização, não se pode dizer que exista uma ação governamental visando à efetiva capacitação de recursos humanos no âmbito da educação escolar, elemento essencial à incorporação da dimensão ambiental por parte dos educadores. Essa postura omissiva inviabiliza o escopo da Política Nacional de Educação Ambiental, quanto à necessidade de formação, especialização e atualização dos educadores de todos os níveis e modalidades de ensino, comprometendo, a não formação complementar de docentes em suas áreas de atuação, as próprias finalidades do NEA.

5.4.2 A (in)ação do Poder Público estadual diante da necessidade de promover estudos, pesquisas e experimentações em educação ambiental

No que diz respeito às ações do Poder Público objetivando a promoção de estudos, pesquisas e experimentações na área da educação ambiental, devem estar voltadas, nos termos do parágrafo 3º, do artigo 8º, da Lei nº 9.795/99 (BRASIL, 2009c), para: a) o desenvolvimento de instrumentos e metodologias, visando à incorporação da dimensão ambiental, de forma interdisciplinar, nos diferentes níveis e modalidades de ensino; b) a difusão de conhecimentos, tecnologias e informações sobre a questão ambiental; c) o desenvolvimento de instrumentos e metodologias, visando à participação dos interessados na formulação e execução de pesquisas relacionadas à problemática ambiental; d) a busca de

alternativas curriculares e metodológicas de capacitação na área ambiental; e) o apoio a iniciativas e experiências locais e regionais, incluindo a produção de material educativo; f) e a montagem de uma rede de banco de dados e imagens, para apoio a todas essas ações.

A Portaria nº 494/2006-SEECD/GS (RIO GRANDE DO NORTE, 2006c) não atribui ao NEA a finalidade de promover estudos, pesquisas e experimentações na área da educação ambiental, assim como a nenhum outro órgão, não obstante a sua obrigatoriedade legal. Entretanto, com a Portaria nº 1.717/2007-SEEC/GS¹⁶⁰ (RIO GRANDE DO NORTE, 2007), foi criado, em 06 de dezembro de 2007, o Núcleo de Pesquisa em Educação da SEEC/RN – NUPERN, vinculado à Coordenadoria de Desenvolvimento Escolar – CODESE/SEEC, objetivando, conforme o artigo 1º, desse ato administrativo, promover a iniciação e a investigação científica aplicada à educação, no âmbito da rede pública estadual.

O NUPERN não foi instituído com o escopo específico de desenvolver estudos, pesquisas e experimentações para a incorporação da educação ambiental nos currículos escolares, visto que o seu papel é o de promover a iniciação e investigação científica na educação em geral. Porém, dentre os órgãos que compõem a estrutura organizacional da SEEC do RN é o único cujas atribuições se mostram mais próximas dessa linha de atuação, prevista pela PNEA, não se podendo delas excluir as ações elencadas no artigo 8º, parágrafo 3º, incisos I a V, da Lei nº 9.795/99 (BRASIL, 2009c), por ser a educação ambiental, apenas, mais uma das muitas dimensões da educação.

No artigo 4º, da Portaria nº 1.717/2007-SEEC/GS (RIO GRANDE DO NORTE, 2007), estão, assim, definidas as atribuições do NUPERN: a) coordenar a elaboração, execução e avaliação do planejamento das atividades de pesquisa no âmbito da SEEC/RN; b) propor e coordenar eventos científicos de interesse institucional; c) manter intercâmbios com instituições científicas e acadêmicas, visando ações em parceria e ao fortalecimento das suas atividades; d) captar recursos para o financiamento dos projetos aprovados; e) catalogar pesquisas educacionais existentes no âmbito da rede pública; f)

¹⁶⁰ A Portaria nº 1.717/2007-SEEC/GS (RIO GRANDE DO NORTE, 2007) foi publicada sem a exposição dos motivos - pressupostos de fato e de direito - justificadores do objeto do ato administrativo, que, nesse caso, consiste da institucionalização do NUPERN. A ausência de tais pressupostos impossibilita a análise do conjunto de circunstâncias que levaram a Administração Pública à prática de tal ato. Apesar da ausência da motivação ser uma das condições para a invalidação do ato administrativo, a mencionada produziu efeito jurídico imediato, implicando a concretização de seu objeto (criação da NUPERN) na impossibilidade de ignorá-lo para fins de análise de seu efeito jurídico mediato. Isso porque, dentre os órgãos que compõem a estrutura organizacional da Secretaria de Estado da Educação e da Cultura do RN, o NUPERN é o órgão com atribuições que mais se aproximam da linha de atuação, prevista pela PNEA, relacionada ao desenvolvimento de ações de estudos, pesquisas e experimentações para a incorporação da educação ambiental nos currículos escolares, não obstante a ausência de qualquer menção, no referido ato administrativo, a essa dimensão da educação nacional. Outro aspecto a ser observado é que NUPERN e NEA estão vinculados a um mesmo órgão, ou seja, à CODESE.

fomentar a produção científica dos educadores da rede estadual; g) desenvolver e coordenar uma revista; h) e orientar e acompanhar os processos de pesquisa e exposição de conhecimentos científicos no âmbito das escolas da rede estadual.

Com foco no objetivo associado à instituição do NUPERN, de promoção da iniciação e investigação científica aplicada à educação da rede pública estadual, não fica difícil ao intérprete do ato administrativo conceber que lhe caberia a responsabilidade com o desenvolvimento de instrumentos, metodologias, produção de material didático, difusão de tecnologias e novos conhecimentos, a busca de alternativas curriculares, a montagem de uma rede de banco de dados e imagens, dentre outras ações associadas à produção e divulgação de conhecimento. Uma exegese sob essa perspectiva obriga a se conferir ao rol de atribuições do NUPERN um caráter, meramente, exemplificativo, haja vista que a ampla finalidade do ato administrativo não guarda congruência com a limitação das ações previstas nos itens “a” a “h”, do seu artigo 4º. Assim, uma vez afastada a natureza taxativa do rol, integra-se, automaticamente, ao NUPERN o mister de efetivar estudos, pesquisas e experiências, visando à produção de instrumentos, metodologias, material didático, tecnologias e alternativas curriculares voltados, também, para a educação ambiental. Essas ações são fundamentais para a sua inserção, de forma interdisciplinar, nos currículos escolares dos diferentes níveis e modalidades de ensino da rede pública estadual. Uma compreensão que se oponha a essa interpretação estará desconsiderando o fato de a educação ambiental ser, apenas, mais uma dimensão da educação, cognição que não se coaduna com o artigo 2º, da Lei nº 9.795/99 (BRASIL, 2009c), que a considera um componente essencial e permanente da educação nacional.

Não obstante haver sido emanado oito anos após a vigência da retromencionada Lei e um ano após a Portaria nº 494/2006-SEECD/GS (RIO GRANDE DO NORTE, 2006c), que teve como finalidade efetivar a educação ambiental, de forma interdisciplinar, nos currículos escolares dos diferentes níveis e modalidades de ensino da rede pública estadual, o ato administrativo que institui o NUPERN não faz qualquer referência à educação ambiental, mesmo quando essa dimensão da educação reivindica o desenvolvimento de instrumentos e metodologias apropriados a esse fim, conforme previsão legal. Uma preocupação maior com a dimensão ambiental e a percepção do caráter cogente de uma política pública de âmbito nacional conduziriam a Administração Pública, acaso a inserção da educação ambiental escolar fosse, realmente, uma meta prioritária para os agentes políticos, a especificar naquele ato, como competência do NUPERN, ações para promover, também, o desenvolvimento de estudos, pesquisas e experimentações para a realização de atividades

vinculadas à Política Nacional de Educação Ambiental. Porém, quanto a isso, também se omitiu o Poder Público estadual.

Todavia, como a educação ambiental representa, apenas, uma dimensão essencial da educação nacional, ainda que não tenha o ato administrativo feito qualquer referência a ela, nasceu para o NUPERN, como uma consequência direta, a obrigação de promover a investigação científica visando ao desenvolvimento de estudos, pesquisas e experimentações que contribuam para a sua inserção, de forma interdisciplinar, no âmbito dos currículos das instituições de ensino da rede pública estadual.

Nesses dois anos e meio de sua instituição, o NUPERN atuou mobilizando a participação dos educadores em dois eventos científicos e na divulgação de publicação de artigos e de trabalhos realizados no âmbito escolar, considerados exitosos pelos seus membros. Nenhuma pesquisa foi encaminhada, assim como nenhum estudo foi proposto, visando à produção de material didático, instrumentos ou metodologias que pudessem auxiliar na efetivação da educação ambiental na rede pública de ensino. Não se verificou qualquer preocupação com estudos voltados à exigência legal de se manter a sociedade atenta à necessidade de formação de valores, atitudes e habilidades propícias à atuação, individual e coletiva, relacionada à prevenção, identificação e solução de problemas ambientais

A esse propósito foi informado por dois servidores técnicos integrantes do NUPERN, que estudos voltados à inserção da educação ambiental na rede de ensino não foram solicitados pela Coordenadoria de Desenvolvimento Escolar, mas que experiências são desenvolvidas no interior das escolas, a exemplo da cartilha *Um Problema, Uma Escola e Uma Solução*, desenvolvida por cinco grupos de alunos da Escola Municipal Filomena Cúrcio Cabral, situada em Santa Cruz, como resultado do projeto *Sustentabilidade: uma ação educativa com práticas reais*. Esse depoimento, apenas, reforça a compreensão da titular da CODESE, segundo a qual cabe à escola a iniciativa de promover ações de educação ambiental, enquanto aos órgãos, vinculados a essa Coordenadoria, compete estimular essas ações. Foi dito, também, por esses servidores que, em relação às experiências desenvolvidas por professores e alunos nas escolas da rede pública, cabe ao NUPERN sistematizar os trabalhos efetivados pelos alunos, orientando os professores para que possam dar caráter científico a esses trabalhos. Isso representa uma limitação à finalidade do NUPERN, de promover iniciação e a investigação científica aplicada à educação.

Quanto ao trabalho de iniciação científica na educação básica, informaram, ainda, que o NUPERN desenvolveu um projeto para a formação de grupos colaborativos interdisciplinares em oito Diretorias Regionais de Educação, objetivando levar aos docentes,

uma concepção investigativa, crescimento intelectual e a aquisição de habilidades e atitudes positivas, relativas ao trabalho em grupo, desencadeando um repensar da prática docente em benefício da melhoria da aprendizagem cognitiva, a médio e longo prazo. Nesse projeto, se insere o desenvolvimento de páginas nas DIRED para a divulgação, pela *internet*, de trabalhos realizados nas escolas. Também foi dito que esse trabalho está restrito, apenas, a três DIRED, em face das dificuldades econômicas, até mesmo para pagamento de diárias aos membros da NUPERN, viabilizando o deslocamento pelo interior do Rio Grande do Norte.

Estando vinculado à CODESE, o NUPERN está, também, submetido às suas orientações/decisões, quanto aos processos e procedimentos a serem realizados para o alcance da finalidade do ato administrativo que o instituiu, ficando, inclusive, na dependência de apoio financeiro adequado, sem o qual não tem como proceder à realização de iniciativas e experiências, locais e regionais, voltadas à produção de material educativo para a educação, não sendo diferente esse atuar em relação à educação ambiental.

A SEEC do RN não possibilitou a materialização das condições necessárias à difusão de conhecimentos, tecnologias e informações sobre a questão ambiental e demais ações, legalmente previstas pela PNEA, para o desenvolvimento dessa linha de atuação. Essa opção política pela inação responde pela ausência de sistematização pedagógica e metodológica da educação ambiental, prejudicando o processo de incorporação da dimensão ambiental, de forma interdisciplinar, nos diferentes níveis e modalidades de ensino da rede estadual. Essa inação associa-se ao fato de que

a formação de sujeitos ambientalmente responsáveis, comprometidos com a construção de sociedades sustentáveis, fundamento filosófico-político e teórico metodológico da educação ambiental crítica, é uma ação política intencional, e que, portanto, necessita de sistematização pedagógica e metodológica (TOZONI-REIS, 2007a, p. 217).

Quanto a essa necessidade de sistematização pedagógica e metodológica, em relação à educação ambiental, fica claro, pelos depoimentos supramencionados, que não ocorrerá por meio do NUPERN, cujo atuar, diante da ausência de apoio estratégico e financeiro da SEEC/RN, ficou limitado às atribuições elencadas no artigo 4º, da Portaria nº 1.717/2007-SEEC/GS (RIO GRANDE DO NORTE, 2007). A intenção do Poder Público, no

sentido de restringir as ações¹⁶¹ do NUPERN, conferindo ao rol de suas atribuições uma natureza meramente taxativa, acaba engessando a estrutura sobre a qual deveria o NEA efetivar o planejamento das ações essenciais para que a educação ambiental possa ser desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades do ensino formal da rede estadual de do Rio Grande do Norte.

Ainda quanto à necessidade, não contemplada pela SEEC do RN, de desenvolvimento de pesquisas em educação ambiental, visando a sua sistematização e à criação de metodologias apropriadas a sua inserção de forma interdisciplinar nos currículos escolares, a titular da Coordenadoria de Desenvolvimento Escolar disse que nada havia sido providenciado, nesse sentido, porque foram elaboradas ações com base nas demandas das DIREC, legitimando as necessidades apresentadas pelas escolas. Essas ações, com certeza, atenderam somente às demandas escolares classificadas como necessárias pela SEEC do RN, nelas não inseridas a educação ambiental, porque não há como suprir lacunas metodológicas sem o desenvolvimento de instrumentos e metodologias apropriados à incorporação dessa educação, de forma interdisciplinar, nos diferentes níveis e modalidades de ensino.

Com um atuar omissivo e por meio de medidas paliativas jamais se alcançará o objetivo de consolidação da educação ambiental escolar, visto que, sendo um componente essencial da educação nacional, precisa ser desenvolvida como prática educativa integrada, contínua e permanente. Isso requer do Poder Público Estadual, para a sua incorporação definitiva nos currículos escolares, a concretização dos meios necessários ao desenvolvimento de estudos, pesquisas e experimentações voltadas às ações de educação ambiental. Da concretização desses meios dependem os processos associados à construção de valores, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências para a conservação ambiental.

¹⁶¹ Em 2007, o NUPERN promoveu o I Encontro Científico do Estado do Rio Grande do Norte – I ECERN, com o tema “Pensando a Prática Construindo Saberes e Fazer: as interfaces da ação docente”, e em 2008 o II ECERN, com o tema “Pesquisa Educacional: a escola como locus de investigação para re-elaboração de saberes”. Esses eventos contaram com a participação, respectiva, de aproximadamente 600 e 900 educadores, ambos com 120 trabalhos inscritos. O NUPERN respondeu, também, em 2007, pela publicação da revista Locus Educacional na categoria online, e, em 2008, pela publicação do caderno de resumos das produções científicas dos educadores do RN intitulado Resumos de Teses, Dissertações e Monografias dos Educadores da Rede Pública Estadual. No ano de 2009, teve a atenção voltada para: organização e produção do 2º número da revista Locus; definição do tema do III ECERN; ciclo de palestras contemplando temas educacionais; fóruns para socialização das ações realizadas pelos setores da SEEC/RN; organização e produção do 1º número da revista física da educação/RN; e o desenvolvimento do projeto “Iniciação Científica na Educação Básica: formação de grupos colaborativos interdisciplinares nas diretorias regionais de educação”.

5.4.3 A posição do Poder Público estadual diante do dever de produzir e divulgar material educativo para o desenvolvimento das atividades de educação ambiental

As atividades vinculadas à Política Nacional de Educação Ambiental, como dito alhures, devem também ser desenvolvidas na educação em geral e na educação escolar, por meio da produção e divulgação de material didático, o que impõe ao Poder Público atuar comissivamente nesse sentido, gerando as condições e meios necessários.

Segundo a titular da CODESE, o NEA tem desenvolvido material didático para a formação de professores, como módulos e cartilhas, além de receber material do Ministério da Educação para a sistematização de suas atividades. Essa informação, entretanto, não está totalmente harmonizada com a dos técnicos da equipe do NEA, segundo a qual, a SEEC do RN, havia patrocinado, apenas, a elaboração de uma agenda para os professores, no ano de 2008, contendo informações sobre questões ambientais, de autoria de Marjorie da Fonseca e Silva Medeiros, técnica da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. A informação dos integrantes do NEA não confirma que tenham produzido materiais didáticos para professores e alunos, mas, ao contrário, reafirma a postura não comissiva, adotada pela SEEC do RN, quanto ao dever de desenvolver as ações previstas no artigo 8º da Lei nº 9.795/99 (BRASIL, 2009c).

Quanto ao propósito de produção de material didático, o NUPERN poderia contribuir, efetivamente, por meio de estudos e pesquisas, se não estivessem suas atribuições limitadas, pela escassez de insumos materiais e humanos, àquelas elencadas no artigo 4º da Portaria que o instituiu. Em relação à divulgação do material didático, porventura produzido, não seria uma tarefa difícil para o NUPERN, haja vista a sua iniciativa e esforço para criar nas DIRET, não obstante as dificuldades acima explicitadas, páginas na *internet* para divulgação de informações sobre os trabalhos desenvolvidos pelos alunos, no âmbito das unidades escolares e com apoio dos professores. A revista *Locus*, cuja responsabilidade editorial é do NUPERN, poderia, também, servir como veículo de difusão de conhecimentos, tecnologias e informações sobre a questão ambiental, estimulando, inclusive, o desenvolvimento de instrumentos e metodologias, por parte dos docentes, interessados em participar da formulação e execução de pesquisas relacionadas à problemática ambiental. Com essa revista eletrônica e impressa, poderia a SEEC do RN apoiar, com a divulgação de conhecimentos, às iniciativas e experiências locais e regionais, incluindo a produção de material educativo para a educação ambiental, o que requer um atuar comissivo, relativamente ao apoio necessário a

esse fim, sobretudo, no que concerne ao apoio financiamento de projetos selecionados pelo NUPERN.

Entretanto, não havendo a SEEC do RN decidido promover ações voltadas à produção de material didático e tecnologias para a difusão de conhecimentos e informações sobre a questão ambiental, as Subcoordenadorias responsáveis pelos ensinos fundamental (SUEF) e médio (SUEM) disponibilizar para a comunidade escolar recursos pedagógicos capazes de auxiliar professores na tarefa de incorporar às suas disciplinas a dimensão ambiental. Desse modo, na realidade empírica, as práticas pedagógicas em educação ambiental desenvolvidas, no âmbito e por iniciativa das unidades escolares, não têm contado com o auxílio de recursos didáticos produzidos por intermédio da SEEC do RN, a não ser os materiais disponibilizados em virtude da execução de programas idealizados pelo Ministério da Educação, elaborados com base nos PCN e PCNEM, subjacente aos quais existe uma intenção que não colabora para a superação de uma educação ambiental biologizante, conservadora e reducionista.

A opção pelo uso de materiais didáticos produzidos pelo MEC, com base nos PCN, é cômoda aos interesses inerentes à produção capitalista, na medida em que não proporcionam os conhecimentos fundamentais para a compreensão crítica dos problemas socioambientais e para a intervenção no contexto social, político e cultural em que eles são produzidos. Esse material, em regra, destinado aos professores da rede estadual de ensino, participantes, como enraizadores, dos treinamentos desenvolvidos pelo NEA, pela intenção subjacente ao seu conteúdo não tenderá a promover o estímulo à reflexão sobre os meios, recursos e estratégias de transformação da realidade socioambiental, associada ao processo de busca de conhecimentos para a solução dos problemas, locais e regionais.

A substituição de iniciativas para desenvolver metodologias e produzir material didático apropriados às características socioambientais, locais e regionais, inerentes à realidade do Rio Grande do Norte, por materiais produzidos pelo Ministério da Educação, não questionadores do modelo econômico hegemônico responsável pela degradação ambiental e pela exclusão social, foi uma decisão política da SEEC do RN, reforçadora de práticas pedagógicas conservadoras. Essas práticas, não possuindo o escopo de desenvolver nos indivíduos uma concepção dialético-histórica do mundo, não atendem aos objetivos fundamentais, elencados no seu artigo 5º, da Lei nº 9.795/99 (BRASIL, 2009c), especialmente pela impossibilidade de formação de indivíduos criticamente conscientes, quanto à responsabilidade, individual e coletiva, diante da necessidade de construção de sociedades ambientalmente sustentáveis. Essa necessidade pressupõe um compromisso com o evoluir de

uma ordem ético-política situada para além dos interesses de mercado, situação que destoa do papel do Estado, que é pugnar pelos interesses econômicos das classes hegemônicas.

5.4.4 O atuar estatal relativamente ao mister de acompanhamento e avaliação das ações de educação ambiental sob a responsabilidade do NEA

Integra a estrutura organizacional da Secretaria de Estado da Educação e da Cultura do RN, como órgão responsável pela avaliação educacional, a Subcoordenadoria de Avaliação Educacional – SUAVE, ligada diretamente à Assessoria Técnica e de Planejamento. Portanto, deveria fazer parte do rol de suas atribuições, em princípio, proceder à avaliação, também, dos resultados das ações educacionais desenvolvidas pelas Subcoordenadorias, ligadas à Coordenadoria de Desenvolvimento Escolar, da SEEC do RN, dentre as quais se inserem aquelas voltadas à promoção da educação ambiental, cuja responsabilidade de inserção na rede estadual foi atribuída ao NEA.

Entretanto, segundo os técnicos integrantes da SUAVE, a competência desse órgão tem se limitado a acompanhar e disseminar os resultados dos exames, nacionais, realizados pelo MEC, com os alunos de ensino médio e fundamental - Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Prova Brasil e o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA). Também foi dito por esses técnicos que os órgãos da SEEC do RN, diretamente voltados à realização do ensino, são únicos responsáveis pelos acompanhamentos e avaliações das práticas desenvolvidas nas escolas, de modo que, dados dessa natureza deveriam ser disponibilizados pela CODESE, visto que cabem à SUAVE, apenas, avaliações baseadas em indicadores de desempenho propostos pelo sistema nacional de avaliação do ensino. Um desses servidores informou que existe uma intenção, em nível de SEEC do RN, para que a avaliação do ensino deixe de ser setorizada e venha a ser realizada em conjunto, ou seja, institucionalmente, e por meio da SUAVE. Como essa intenção não foi concretizada, confirmou que nada foi solicitado à SUAVE, em termos de avaliação das ações voltadas à inserção da educação ambiental nos sistemas de ensino da rede pública estadual.

As informações prestadas pelos técnicos da SUAVE indicam um interesse da SEEC do RN, apenas, com indicadores de desempenho, obtidos a partir das avaliações nacionais, não obstante, como alerta Castro (2004), o caráter restrito e inadequado desses indicadores para medir a qualidade efetiva da educação, por não ultrapassarem o nível

instrumental, na medida em que estão fundamentados em pressupostos técnicos distantes dos de juízos de valor, do compromisso com a justiça social e das ações e interesses dos sujeitos que a definem e adotam. Todavia, a divulgação desses resultados, sinalizando uma realidade educacional caótica, em termos de qualidade de ensino no Rio Grande do Norte, causa desconforto institucional, situação que justifica uma preocupação com a tabulação desses indicadores. Acredita o Poder Público estadual na possibilidade de, com base nesses indicadores, propor melhorias para a qualidade do ensino, em que pese não existir avaliação sobre o trabalho desenvolvido por cada setor que compõe a estrutura organizacional da Secretaria de Estado da Educação e da Cultura do RN. Por conseguinte, sobre a avaliação e acompanhamento das ações de educação ambiental deve responder a Coordenadoria de Desenvolvimento Escolar – CODESE.

A titular dessa Coordenadoria, sobre a realização de avaliações e acompanhamento das ações do NEA para a inserção da educação ambiental na rede estadual de ensino, informou que não há, na SEEC do RN, um processo de avaliação institucionalizada, sendo, apenas, de natureza setorial, aplicada ao final de cada atividade, como no caso do treinamento de docentes em serviço – voltado para a incorporação da educação ambiental em suas disciplinas – quando, então, cada cursista tem a oportunidade de avaliar e apresentar indicadores que conduzam a um replanejamento das atividades do NEA.

Esse processo de avaliação, apesar de importante para um repensar sobre os treinamentos que estão sendo desenvolvidos, mostra-se insuficiente, diante das finalidades atribuídas ao NEA e determinações fixadas pela Política Nacional de Educação Ambiental. Isso porque essas finalidades e determinações legais implicam ações que superam o simples treinamento de docentes em exercício, atividade sobre a qual a CODESE não exerce nenhum controle, na medida em que não dispõe de dados, em termos quantitativos, o que demonstra a ausência de planejamento e a impossibilidade de um efetivo assessoramento à equipe integrante do NEA. Essa percepção da titular da CODESE revela, em princípio, uma compreensão fragmentada da complexidade subjacente ao processo de inserção da educação ambiental na educação escolar, que exige planejamento para a sua execução, uma vez que o evoluir desse processo não pode prescindir de recursos financeiros, essenciais para que se façam investimentos em insumos materiais e humanos.

Porém, por trás dessa percepção *fragmentada* se esconde a decisão política do Poder Público estadual, de não priorização do processo de inserção da educação ambiental escolar, em que pese o discurso oficial da SEEC do RN, segundo o qual a ação educacional está estruturada, também, sobre o pilar da necessidade de conscientização ecológica. A análise

da realidade empírica, expressa nas frágeis ações do Poder Público estadual e nas recorrentes omissões, diante do dever de agir comissivamente, revela um descaso com a necessidade de incorporação da dimensão ambiental nos currículos escolares. O acompanhamento e avaliação das ações voltadas à educação ambiental, somente se justificaria se os interesses dos governantes estivessem sintonizados com a vontade coletiva, expressa na Política Nacional de Educação Ambiental. Não estando, não há motivos para gastos com a promoção de mecanismos de avaliação que venham a indicar os resultados parciais do processo de inserção educação ambiental escolar, condição para rever e refazer o planejamento, tantas vezes quantas forem necessárias para a sua consolidação na rede estadual de ensino.

A desinformação da CODESE sobre a quantidade de professores do ensino fundamental, médio e de jovens e adultos atendidos com algum tipo de treinamento em serviço e a ausência de relatórios sobre as atividades desenvolvidas pelo NEA são elementos que atestam a omissão da Administração Pública, quanto à necessidade, implícita na PNEA, de materializar meios para o acompanhamento e avaliação do processo de inserção da educação ambiental nos sistemas de ensino. Essa omissão estatal demonstra a existência, na realidade concreta, de uma grande distância entre a formulação e a execução da política pública nacional, que o Poder Público estadual procura esconder, retirando da avaliação institucional a importância que efetivamente tem para a melhoria da qualidade do ensino. Esse objetivo de melhorar o ensino, entretanto, somente poderá ser alcançado quando a equipe técnica da SEEC do RN puder dispor, por meio da avaliação, de informações concretas sobre suas ações, não sendo diferente em relação ao processo de inserção da educação ambiental na rede de ensino, por ser essa a condição indispensável e essencial para que possa saber se: as ações planejadas foram exitosas; o caminho perseguido necessita ser radicalmente modificado ou, apenas, realinhado; o material didático disponibilizado atinge os fins colimados pela política nacional; os investimentos em insumos humanos estão sendo suficientes à incorporação da dimensão ambiental nas disciplinas específicas dos currículos escolares; os projetos desenvolvidos no âmbito das escolas são pedagogicamente adequados; há a necessidade de dotação de recursos financeiros específicos; e, dentre outros aspectos, se têm sido envidados todos os esforços, por parte do Poder Público estadual, para tornar educação ambiental um componente essencial e permanente da educação nacional. Sem avaliação, não há acompanhamento do processo de inserção da educação ambiental, ficando prejudicada a obtenção de informações sobre a relação entre: o esforço empregado e os produtos alcançados; os objetivos e metas previstos e os objetivos e metas alcançados; e os objetivos e metas previamente definidos e seus efeitos sobre a população à qual foram destinados.

Esse desinteresse político pelo acompanhamento e avaliação do processo de inserção da educação ambiental nos currículos escolares compromete o direito, assegurado a todos, a uma educação ambiental lastreada nos princípios básicos e objetivos fundamentais elencados pela Política Nacional de Educação Ambiental. A não viabilização de mecanismos propícios a medir os níveis de eficiência, eficácia e efetividade das ações da Secretaria de Estado da Educação e da Cultura do RN, voltadas à inserção curricular da educação ambiental no ensino formal, expressa a decisão política por não realizar ajustes no trajeto de um processo educativo que deveria proporcionar a permanente formação de valores, atitudes e habilidades essenciais à conservação ambiental.

5.5 A inserção da educação ambiental transversalmente nos currículos escolares dos diferentes níveis e modalidades de ensino da rede estadual: a oficialização do conservadorismo pela vinculação das práticas educativas aos PCN

A educação ambiental, quanto ao processo educativo de caráter formal, tem que integrá-lo definitivamente, pois, como preceitua o *caput* do artigo 2º, da Lei nº 9.795/99 (BRASIL, 2009c), esse tipo de educação é um componente essencial e permanente da educação nacional, motivo pelo qual o comando normativo insculpido no *caput* do artigo 10, do mesmo diploma legal, impõe que seja desenvolvida como prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades do ensino.

Os termos *essencial e permanente* integram o *caput* do artigo 2º, do sobredito diploma legal, por terem uma significação adequada à importância que, no processo legislativo, a vontade coletiva quis atribuir à educação ambiental, no âmbito da educação nacional. O primeiro termo indica tudo aquilo que é fundamentalmente indispensável a alguma coisa, por constituir a sua essência, ou seja, designa algo que é absolutamente necessário à existência de alguma outra coisa. O segundo indica tudo que é organizado de forma duradoura, estável e ininterrupta, portanto, significa algo que não tem caráter provisório, passageiro e descontínuo. Na norma supramencionada, essa *coisa* é a educação nacional, enquanto esse *algo* é a educação ambiental, não podendo a primeira, quando se faz uma interpretação teleológica da norma, estar completa sem a presença da segunda. Assim, o binômio *permanente/essencial* não foi inserido no preceito legal por acaso, tampouco esses termos são vazios de significados, mas, ao contrário, expressam a indispensabilidade da educação ambiental para a

completude da educação nacional e, por conseguinte, atribuem ao comando normativo um caráter imperativo. Com isso, limita-se a atuação dos agentes políticos, em face da vontade real da norma a ser concretizada.

Essa vontade, que é também a vontade coletiva, consiste em tornar efetiva a presença da educação ambiental em todos os níveis de ensino e modalidades do processo educativo escolar. A essencialidade, indicada na norma, afasta, portanto, dos governantes, em todas as esferas da Administração Pública, o poder discricionário de decidir se devem ou não agir para tornar completa a educação nacional, haja vista que, por força do princípio da legalidade, o Estado há que se submeter às normas jurídicas por ele mesmo emanadas. Por essa razão, como acentua Pietro (1999), a ação administrativa, no Estado Democrático de Direito, também se subsume ao primado da lei. Não cabe ao administrador público decidir se deve ou não incluir a educação ambiental no sistema escolar de ensino, pois, como foi dito antes, a expressão elemento essencial da educação nacional revela a premência dessa obrigação legal, impondo ao Poder Público a prática de todos os atos necessários para tornar a educação ambiental presente nas redes de ensino, contemplando todos os níveis e modalidades do processo educativo, desde a educação infantil à superior.

A efetivação dessa presença exige a execução de ações de forma organizada, isto é, planejada, e não como algo fragmentado, sem concatenação com os objetivos e princípios elencados pela Política Nacional de Educação Ambiental, o que justifica a expressão *de forma articulada*, inserida no texto do artigo 2º da sobredita norma legal.

A consolidação da educação ambiental requer, portanto, além da instituição de uma política pública no âmbito de cada ente federativo, adequada às peculiaridades locais e regionais, a execução de ações estratégicas, concretas, urgentes e devidamente planejadas, por parte das Administrações Públicas e com a participação social. Essa participação se mostra crucial, diante do risco de se permitir que as omissões do aparelho burocrático estatal limitem as custosas conquistas sociais ao simples plano abstrato da lei, mesmo quando os dispositivos legais possuam eficácia plena. Essa preocupação encontra-se consignada no inciso I, do artigo 3º, da Lei nº 9.795/99 (BRASIL, 2009c), no qual figura, de forma expressa, como sendo uma incumbência destinada ao Poder Público, nos termos dos artigos 205 e 225 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2007a), definir políticas públicas que incorporem a dimensão ambiental, cabendo-lhe, por conseguinte, promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e o engajamento da sociedade na conservação, recuperação e melhoria do meio ambiente. Trata-se de um imperativo legal, que reivindica um fazer político para a consecução de tal escopo, exigente do estímulo e do fortalecimento de uma consciência crítica

para a compreensão, em um contexto social democrático-participativo, da problemática socioambiental, com base em uma concepção do meio ambiente em sua totalidade e sob o enfoque da sustentabilidade e do reconhecimento e respeito à pluralidade e à diversidade individual e cultural. Por isso, no processo legislativo, foi assegurado, como um dos princípios básicos da educação ambiental, o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, na perspectiva da inter, multi e transdisciplinaridade, o que remete para uma necessária reestruturação curricular com a participação das bases e voltada para cada realidade cultural.

Entretanto, o respeito ao pluralismo de ideias e às concepções pedagógicas, assim como o direito de participação das bases no processo de reestruturação curricular podem ser facilmente burlados por agentes e órgãos da Administração Pública, mormente por meio das espécies normativas que lhe são permitidas, como resultado da ação pública reguladora, a exemplo de portarias, decretos e resoluções, uma vez que a interpretação administrativa, como acentua Cunha, J. (2005), pode ter caráter casuístico, quando visa disciplinar controvérsia pontual, comprometendo a vontade legal. Essa questão remete para um olhar crítico sobre o disposto no artigo 5º, do Decreto nº 4.281, de 25 de junho de 2002 (BRASIL, 2009a), que regulamentou a Lei nº 9.795/99 (BRASIL, 2009c), cujo *caput* preconiza que “na inclusão da Educação Ambiental em todos os níveis e modalidades de ensino, recomenda-se como referência os Parâmetros e as Diretrizes Curriculares Nacionais [...]” (BRASIL, 2009a), devendo, por força da lei regulamentada, essa inclusão ocorrer mediante a integração dessa forma de educação às disciplinas tradicionais, de modo transversal.

Tomar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) como referencial para se proceder ao desenvolvimento da educação ambiental em todos os níveis e modalidades do ensino, em especial daquele de caráter formal, é medida que, diante dos pressupostos que os fundamentaram, se apresenta como um complicador ao escopo legal de estimular e fortalecer uma consciência crítica sobre a problemática socioambiental, mediante uma compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações. Uma percepção da realidade socioambiental sob ótica de uma consciência crítica, quanto à concepção de mundo hegemonicamente firmada, envolve a apreensão cognitiva de outras dimensões do mundo real, além da ecológica, a exemplo da política, da social e da econômica. Se o conjunto das relações sociais de produção reflete, como ensina Gramsci (1981), o conjunto complexo das superestruturas, não há, portanto, dificuldade em se inferir que não é possível se dissociar da problemática ambiental as outras dimensões da realidade concreta, em especial da econômica,

cujos resultados, em face das complexidades e incertezas que cercam o processo de produção e comercialização de bens materiais, afetam diretamente a higidez do meio ambiente.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, abordados, rapidamente, no capítulo terceiro desta tese, foram elaborados pelo Ministério da Educação e do Desporto (MEC) em 1995, sofrendo mudanças em 1996, inicialmente com o fim de servir como guias curriculares para as quatro primeiras séries do ensino fundamental, constituindo-se em uma versão definitiva somente em 1997. Tais documentos oficiais foram apresentados dentro de uma proposta de reforma do ensino, que se daria mediante a inclusão, nas disciplinas tradicionais do ensino formal, de temas importantes e atuais como a ética, a saúde, a orientação sexual, o meio ambiente, a pluralidade cultural, o trabalho e o consumo. Esses temas seriam trabalhados por ciclos de estudos, a partir das metodologias e critérios de avaliação previamente definidos pelo MEC. Essa proposta, que extrapola a preocupação prevista no artigo 210, da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2007a), relativa, apenas, à fixação de conteúdos mínimos para o ensino fundamental, visando a uma formação básica comum e ao respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais, respalda-se, segundo o MEC (BRASIL, 2009d), na premência de um ensino de qualidade. Esse ensino, conforme discurso oficial, deveria ser propício à formação de cidadãos capazes de interferir criticamente na realidade, transformando-a, além de adaptar-se às complexas condições e alternativas de trabalho atualmente presentes, e lidar com a rapidez na produção e na circulação de novos conhecimentos e informações. Para os integrantes desse Ministério, a formação escolar deveria possibilitar aos alunos condições para desenvolver competência e consciência profissional, não, apenas, restritas ao ensino de habilidades imediatamente demandadas pelo mercado de trabalho, como vinha acontecendo. Essa justificativa revela a intenção, embutida nos PCN, por uma educação integradora, de natureza polivalente, e, portanto, capaz de atender às complexidades e incertezas da produção e da comercialização na nova dinâmica da transnacionalização dos mercados, que também tem como pretensão promover uma homogeneização cultural em nível global. Isso significa voltar o processo produtivo para atender a uma lógica incompatível com a qualidade ambiental.

No ano de 2000, são apresentados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), extrapolando o MEC, mais uma vez, o comando expresso no art. 210, da Carta Republicana de 1988 (BRASIL, 2007a), que previa apenas a fixação de conteúdos mínimos para o ensino fundamental. Na conformidade do MEC (BRASIL, 2009e), os PCNEM justificam-se diante da necessidade de uma reforma curricular nessa modalidade de ensino, em face da revolução tecnológica e seus desdobramentos na produção e na área da

informação, exigentes de competências cognitivas e culturais que pudessem coincidir com o que se espera na esfera da produção. As novas necessidades da produção devem estar associadas à capacidade de abstração e de pensamento de múltiplas alternativas para a solução de problemas, ao desenvolvimento do pensamento sistêmico, à criatividade, à curiosidade, dentre outros aspectos. Esse objetivo, segundo a fala oficial, não poderá ser alcançado mediante a compreensão parcial e fragmentada dos fenômenos, que precisam ser entendidos de forma contextualizada. Em relação aos PNCEM, a intenção do MEC por uma educação integradora, de natureza polivalente e eficientista, capaz de atender à nova dinâmica do capitalismo transnacional, está expressa, e não, apenas, embutida, no discurso oficial.

Nos PCN (BRASIL, 2009j), encontra-se patente um impulso oficial de reestruturação curricular em âmbito nacional, justificado pela necessidade de unificação nacional a partir da adequação dos conteúdos escolares tradicionais aos temas associados às demandas presentes no contexto das sociedades modernas. O escopo de concretização desse impulso faz engendrar conflitos, na medida em que se tem, com essa tomada de decisão unilateral, o evoluir de uma dimensão da política educacional que contrasta com a concepção de uma sociedade que, por ser juridicamente democrática, deveria assegurar a participação dos agentes sociais diretamente envolvidos com as questões educacionais, como professores, estudantes, pais de alunos e trabalhadores da educação. Sobre essa medida do MEC, o ponto a ser observado não está adstrito, portanto, em como sintonizar conteúdos de disciplinas escolares com o contexto da realidade social hodierna, mas também em como harmonizar o autoritarismo de uma decisão hierarquizada, de um ato de império, com o direito democrático de participação dos diversos segmentos sociais interessados na temática educacional.¹⁶² Isso não é possível, revelando a imposição dos PCN e PCNEM aos docentes uma medida anti-histórica e arbitrária, haja vista que a construção curricular não é atividade de competência da União, o que inviabiliza qualquer intenção nesse sentido, justificada, apenas, pelo escopo de se elevar a sociedade, ética e moralmente, para atender aos padrões necessários à manutenção

¹⁶² A supressão de tal direito se dá em face de medidas centralizadoras, advindas da União, o que representa uma arbitrariedade, especialmente quando a sua incumbência, nos termos do artigo 9º, inciso Lei nº 9.394/99 (BRASIL, 2007a), está limitada a “estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum”. Esse preceito, da Lei nº 9.394/99 (BRASIL, 2007a), mostra que não cabe à União a fixação e imposição de currículos aos sistemas estaduais e municipais de ensino, uma vez que essa é tarefa da competência desses outros entes federados, mas, apenas, a fixação das diretrizes que nortearão os currículos e conteúdos mínimos necessários a assegurar a formação básica comum, em nível nacional. Essa medida centralizadora e antidemocrática do MEC traz a lume a preocupação do poder econômico hegemônico com a função positiva da escola, da qual espera, agora, uma educação nacional cada vez mais globalizadora, de caráter polivalente e mais eficientista, portanto, propícia para atender às complexidades e às incertezas da nova lógica produtiva do capitalismo transfronteiriço.

da hegemonia dominante. O propósito do MEC com esses instrumentos está vinculado com essa função educativa positiva atribuída à escola pelas classes hegemônica, como garantia para consolidar os padrões ético-morais dominantes.

Sobre o propósito oficial de se buscar uma adequação, por meio dos PCN, entre os conteúdos escolares e os problemas atualmente vivenciados pela dinâmica da sociedade capitalista moderna, segundo Arroyo (2005), Macedo (2005) e Castro, Spazziani e Santos (2006), não se concretizou na realidade empírica. O autoritarismo do MEC gerou reações, frustrando o objetivo de uma reestruturação curricular voltada às necessidades da produção econômica no contexto da revolução tecnológica e informacional globalizadas, exigentes de habilidades para além daquelas específicas e imediatamente demandadas pelo mercado de trabalho. Segundo Arroyo (2005), a imposição dos PCN gerou uma falta de interesse por parte dos professores, estando o fracasso da proposta oficial associado ao fato de, mais uma vez, a intenção de reforma curricular se apresentar pronta, sendo imposta pela estrutura burocrática estatal como decorrência de uma cultura tutorial sobre a escola, representando o reforço de determinadas culturas político-pedagógicas, fazendo acreditar que as profundas transformações na escola básica decorrerão de referenciais projetados para ela.

A esse respeito, é preciso observar que, apesar do discurso oficial apresentar-se em sentido contrário ao escopo da pretendida renovação curricular do ensino e de os mecanismos utilizados pelo MEC tentarem dar um ar de participação social e democrática na elaboração dos PCN, esses documentos chegaram às escolas visando uma reforma curricular a ser procedida de cima para baixo. Se com os PCN foi instituída a obediência a certos interesses do mundo da produção, ao mesmo tempo foram contrariados outros, avesso a essa realidade, em especial o interesse maior e histórico das comunidades escolares de ver privilegiada a proposta pedagógica da escola no processo de renovação curricular. Não obstante a falácia do discurso oficial do MEC, relativamente à participação de comunidades escolares e acadêmicas na elaboração dos PCN, o governo federal, visando atender às novas exigências impostas pela dinâmica da produção no contexto da economia informacional globalizada, mais rigorosa em termos de qualificação de mão-de-obra do que nas eras do fordismo e do taylorismo, objetivou, com tais documentos, mediante uma postura política centralizadora e hierarquizada, obter, conforme Lopes (2009), uma padronização curricular em nível nacional.¹⁶³

¹⁶³ Com esse propósito de centralização, o MEC atuou em confronto com a competência legal do Conselho Nacional de Educação - CNE, colegiado criado por força da Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995 (BRASIL, 2009b), como órgão representativo dos interesses da sociedade, no que diz respeito ao aperfeiçoamento da

Com essa postura centralizadora, o MEC, em contraposição às intenções da reforma curricular por ele imposta, deu azo ao desenvolvimento de reações ao seu objetivo, inclusive, por parte daquelas personagens mais diretamente envolvidas com o processo de ensino, seja por convicção político-ideológica ou até mesmo pela falta de consistência da proposta, contraditoriamente lacunosa em alguns pontos. Conforme registra Macedo (2005), os PCN, além de gerado perplexidade e dúvidas nas comunidades escolares sobre o que seriam os chamados temas transversais, como esses temas deveriam ser trabalhados e qual a diferença deles em relação à interdisciplinaridade e trabalhos por projetos, não ajudaram, eles próprios, na elucidação de tais questões, deixando inúmeras lacunas, inclusive a de como integrar os temas transversais com as distintas disciplinas.

Em que pese a existência de tais vazios, encontra-se expressa, mormente nos parâmetros curriculares para o ensino médio, sob o pálio da urgente modernização da escola brasileira, a finalidade de inserção social de jovens no mundo do produtivo do trabalho, com o fim de atender às exigências da produção. Essa intencionalidade explícita apresentou-se como foco de repulsa para docentes mais alinhados com as pedagogias críticas e emancipatórias, em virtude da compreensão de que sempre existe, diante da impossibilidade de um agir neutro, no que concerne à prática pedagógica, um compromisso da proposta curricular do MEC com os poder político e econômico, hegemônicos.

A utilização dos PCN pelas escolas, em que pese tenha conduzido a uma adequação dos planos e programas curriculares dos professores aos conteúdos propostos em tais documentos, no dizer de Castro, Spazianni e Santos (2006), não refletiu mudança na prática da sala de aula, porque os conteúdos trabalhados, de fato, não sofreram alterações significativas. Essa constatação parece confirmar outra dimensão não vislumbrada pelo MEC, consistente da resistência dos educadores a pacotes oficiais impondo mudanças nas suas práticas pedagógicas. Destarte, ao atropelar a competência do Conselho Nacional de Educação – CNE e a colaboração que deveria advir dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, no que diz respeito à fixação de competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, norteadoras dos currículos e seus conteúdos mínimos, o MEC parece haver desprezado o fato de que o desrespeito à participação dos

educação nacional. Quanto à intenção do MEC, em tornar oficial a adoção dos PCN pelas escolas, em nível nacional, acentuam Bonamino e Martinez (2009), que, em face do Conselho Nacional de Educação (CNE) haver, naquele momento, já estabelecido os limites e as possibilidades de suas competências curriculares à luz dos dispositivos constitucionais e legais existentes, inclusive a competência de deliberar sobre as diretrizes curriculares do MEC, a Câmara de Educação Básica, diante dos ímpetos curriculares dos PCN, reafirma a importância da proposta pedagógica da escola e firma o caráter não-obrigatório de tais documentos PCN.

agentes sociais na proposição dos PCN poderia acabar por comprometer, na realidade concreta, as intenções do projeto político hegemônico.

A ultrapassagem de práticas pedagógicas fragmentadas, destituídas de qualquer contextualização com a realidade socioambiental concreta, requer muito mais do que a simples adoção, por parte dos professores, dos conteúdos propostos pelos PCN como temas transversais a serem inseridos nas disciplinas escolares tradicionais. Um salto de qualidade do processo educativo, nesse sentido, reivindica a compreensão crítica dos problemas socioambientais, representado, essa outra forma do atuar educativo, a causa para a gênese de muitas controvérsias e conflitos de interesses, visto que, na acepção crítica da problemática ambiental, a noção de sustentabilidade traz associada a si demandas ligadas a uma radical reorganização do modo de vida contemporâneo. Tomando como esteio as lições de Gramsci (1984), infere-se que esse salto qualitativo da educação haverá de ser orientado pela grande política, compreendida pelas questões ligadas ao evoluir de novos Estados.

A recomendação presente no artigo 5º, do Decreto nº 4.281/02 (BRASIL, 2009a), de se tomar como referência os PCN na inclusão da educação ambiental, em todos os níveis e modalidades de ensino, tem por escopo manter como padrão educacional a cultura hegemônica, pois, como acentua Lopes (2009, p. 74), “a análise do documento pluralismo cultural permite constatar a centralidade das questões etnoculturais e a desconsideração das questões de gênero e de classe social, o entendimento da diversidade como o caminho para a construção de uma cultura comum [...]”. Essa constatação, na ótica da referida autora, representa um reforço à padronização curricular, conquanto a perspectiva de diversidade cultural, trazida a lume pelo contraditório discurso oficial, visa à fixação de um contexto não-plural, ancorado na ideia do consenso. Essa ideia representa a submissão das classes dominadas aos interesses das classes dominantes, a supressão dos conflitos pela aceitação passiva das arbitrariedades impostas pelo domínio econômico e, em última instância, a continuidade de práticas que vêm malferindo o direito à qualidade de vida das pessoas e à higidez do planeta, em sua totalidade.

Apesar disso, a Secretaria de Estado da Educação e da Cultura do Rio Grande do Norte, negligenciando o comando expresso no inciso II, do artigo 8º, da Lei nº 9.795/99 (BRASIL, 2009c), que determina o desenvolvimento de estudos, pesquisas e experimentações voltados para a realização de atividades na educação ambiental, o que inclui a escolar, optou por fazer sua inserção nos currículos escolares tomando como referência os PCN. Essa medida, em consonância com a função educativa positiva destinada à escola na sociedade de classes, a quem compete, consoante Gramsci (1984), elevar a grande massa da população a

um determinado nível cultural e moral para atender às demandas da sociedade capitalista, não contribui para o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre a problemática socioambiental. A adoção desse referencial oficial apresenta-se como um problema, em face da crise ambiental, visto que somente esse nível de consciência, que se inicia com o próprio reconhecimento da individualidade do ser, remetendo-o à compreensão do seu papel histórico perante a sociedade, é capaz de orientar os indivíduos a uma práxis revolucionária para assegurar a efetiva conservação do meio ambiente e, por conseguinte, a sadia qualidade de vida.

Segundo uma das técnicas da Comissão de Currículo da SEEC do RN, na rede estadual de ensino, os PCN são utilizados para subsidiar os estudos relacionados à reestruturação curricular, que essa Secretaria de Estado pretende promover. Informou, também, que a maioria dos professores da rede estadual de ensino trabalha com os PCN, o que, na sua visão, contribuiu para mudanças positivas na realidade escolar. As técnicas da 16ª DIREC, que fazem o papel de enraizadoras no trabalho coordenado pelo NEA, sensibilizando alunos e professores para a importância da conservação do meio ambiente, confirmam que o material didático que serve de suporte para os cursos e treinamentos em serviços em educação ambiental, a que se submeteram, está embasado nos PCN. A apostilha destinada à formação continuada em educação ambiental, que leva o nome do projeto do órgão Gestor da PNEA – *Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas* – traz como referências bibliográficas, basicamente, os documentos do Ministério da Educação, relacionados aos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Essas informações deixam transparecer que a intenção expressa no artigo 2º, inciso II, da Portaria nº 494/2006-SECD/GS (RIO GRANDE DO NORTE, 2006c), é a de efetivar a inserção da educação ambiental, de forma transversal, nos currículos escolares dos diferentes níveis e modalidades de ensino, alinhada com os propósitos do MEC, que almejou, com os PCN, promover uma reestruturação curricular, em âmbito nacional, na perspectiva tecnológica, burocrática ou eficientista. Para Sacristán (2000), essa perspectiva tem apoio na burocracia que o organiza e controla o currículo, impondo-o ao professorado, estando nele convertido o conteúdo em um elemento de primeira ordem para fazer da educação a etapa preparatória dos cidadãos para a vida adulta e, por conseguinte, para que possam responder às necessidades do sistema produtivo. Esse objetivo foi acolhido pela SEEC do RN, ensejando uma preocupação decisiva, por parte do Poder Público estadual, em fazer a pretensão eficientista ocupar lugar de centralidade nos esquemas de organização curricular como valor independente.

Essa decisão política, não explicitada no ato administrativo oficializado pela supracitada Portaria, mas presente na realidade concreta da Secretaria da Educação e da Cultura do RN e operacionalizada por meio do NEA, contraria os princípios básicos e objetivos fundamentais consignados, respectivamente, nos artigos 4º e 5º, da Lei nº 9.795/99 (BRASIL, 2009c), na medida em que, em nome dos interesses do sistema produtivo, compromete o objetivo maior de desenvolvimento de um pensar crítico e integrado, quanto aos problemas socioambientais, essencial à atuação participativa e cidadã na luta para solucioná-los. Isso porque, esses objetivos não poderão ser concretizados por meio dos currículos tradicionais, com pretensão efficientista, em que o meio ambiente não é compreendido como um todo integrado por suas dimensões – natural, artificial e cultural – e em suas múltiplas e complexas relações, não sendo o ser humano visto como o sujeito capaz de produzir, de modo revolucionário, a sua própria história. A utilização dos PCN, como referências para o desenvolvimento da educação ambiental na rede estadual de ensino do RN, é opção política que visa à conformação dos currículos a uma política curricular voltada aos interesses hegemônicos. Essa escolha reafirma a função positiva educativa da escola no RN, ao negar a possibilidade de uma educação ambiental que estimule e fortaleça uma consciência crítica sobre a problemática ambiental e social, em que pese o discurso oficial, segundo o qual, nas palavras da titular da CODESE, o projeto de reestruturação curricular promovido pela SEEC do RN foi elaborado com base em três pilares, oportunizando, por meio do referencial filosófico e pedagógico, a formação integral do ser.

De acordo com a Lei nº 9.795/99 (BRASIL, 2009), uma vez que a educação ambiental tem que fazer parte dos currículos escolares, ou seja, precisa necessariamente integrá-los, depreende-se o caráter imperativo da reestruturação curricular, na medida em que essa modalidade de educação precisa ser pedagogicamente sistematizada e metodológica desenvolvida, ainda que seja trabalhada nas disciplinas tradicionais, por meio de um processo de interdisciplinaridade e mediante a abordagem de temas transversais, e não como disciplina específica do currículo. Essa necessidade induz a uma seleção de conteúdos compatíveis e atualizados com os pressupostos de uma educação ambiental crítica a um modelo civilizatório incapaz de harmonizar-se, pela própria lógica de seu movimento, com a necessidade de sustentabilidade ambiental. Nesse sentido, tem sido a orientação no Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA), em que figura, dentre os objetivos associados à inclusão da educação ambiental nas instituições de ensino, o de se promover o

estabelecimento de uma *reestruturação da educação* em direção à sustentabilidade, *por meio inclusive da construção de novos currículos*, nos quatro níveis de ensino, que contemplem a temática ambiental e estejam em sintonia com o ProNEA¹⁶⁴ e com os Programas Estaduais de Educação Ambiental (BRASIL. 2008a, p. 52, grifo nosso).

A construção de currículos em direção à sustentabilidade é fator relevante para a consolidação da educação ambiental e reivindica a participação democrática de todos os envolvidos no processo de sistematização pedagógica e metodológica dessa modalidade de educação, considerando que esse processo não pode ser desenvolvido de forma isolada da política curricular e do desenvolvimento de uma concepção de sustentabilidade que supere a oficial.

Assim, diante da opção de utilizar os PCN como referência para a formação de sensibilizadores em educação ambiental e da ausência de iniciativa da Secretaria de Estado da Educação e da Cultura do RN, no tocante ao dever de se proceder a uma reestruturação da educação básica, visando, pelo desenvolvimento de novos currículos escolares, à incorporação da dimensão ambiental, infere-se que os propósitos do Poder Público do RN está consonância com o propósito do MEC, de atendimento das novas exigências impostas pela dinâmica da produção, no contexto da economia informacional globalizada. Essa decisão política, que não contribui para a consecução dos objetivos traçados pela PNEA e que ratifica as ações predatórias do capitalismo sobre os recursos naturais, mostra-se completamente coerente com o papel do Estado na sociedade de classes.

Dessa maneira, as ações do Poder Público do Estado do RN para inserir a educação ambiental nos currículos das escolas de sua rede pública de ensino, de modo a torná-la uma prática integrada, contínua e permanente da educação básica, estão, filosófica e pedagogicamente, ratificadas pela lógica desenvolvimentista do capitalismo, inserida nos PCN e PCNEM, inviabilizando o objetivo fundamental da PNEA de promoção do estímulo e fortalecimento de uma consciência crítica sobre a problemática ambiental e social.

¹⁶⁴ O ProNEA (2008a), com a regulamentação da Política Nacional de Educação Ambiental, tem, como resultado das diretrizes, o propósito de compartilhar a missão de aperfeiçoar e fortalecer os sistemas de ensino, meio ambiente e outros que tenham interface com a educação ambiental, devendo a PNEA ser executada por intermédio desses sistemas, em um esforço coordenado com as demais políticas federais, estaduais e municipais de governo, dependendo o fortalecimento desses sistemas, fundamentalmente, do apoio à implantação e implementação de políticas descentralizadas, no âmbito dos estados e municípios, bem como a criação de mecanismos de financiamento que envolvam o poder público e a sociedade civil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a vigência da Lei nº 9.795/99 (BRASIL, 2009c), a educação ambiental, além de elemento essencial e permanente da educação nacional, passou a ser um direito de todos, motivo por que a sua presença precisa ser assegurada pelos os órgãos públicos da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal. Essa Lei, enquanto construção humano-social, é produto dos embates sociais e políticos desencadeados mesmo antes do contexto da sua produção legislativa, havendo, portanto, sofrido as influências dos conflitos inerentes aos antagonismos de uma sociedade dividida em classes. Isso porque, não sendo o processo educativo uma atividade social politicamente neutra, as práticas pedagógicas a ele relacionadas não estão dissociadas de escopos políticos opostos, como os de manutenção e transformação do *status quo* ou do poder dominante vigente. Não se mostra diferente a situação das práticas pedagógicas relacionadas ao evoluir de uma postura ético-política voltada à efetiva conservação do meio ambiente, especialmente quando o desenvolvimento econômico, na sociedade burguesa, é processo guiado por uma racionalidade antagônica à exigência de sustentabilidade ambiental.

A educação ambiental, nos termos legais, corresponde aos processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências visando à conservação do meio ambiente e o asseguramento da qualidade de vida no orbe. Ainda que a definição legal não assegure, por si só, que tais processos serão desenvolvidos por uma visão de mundo com potencial para provocar a destruição da pseudoconcreticidade que alimenta a moderna sociedade de consumo, por outro lado, não coíbe e nem mesmo inibe a realização de práticas pedagógicas com tal fim, ao qual se associa a necessidade de desenvolvimento e fortalecimento de uma consciência crítica sobre a problemática ambiental e social.

O desenvolvimento de uma consciência crítica, no coletivo social, quanto à existência de diferenças ideológicas e conflitos de interesses que se confrontam no ideário ambiental, representa um entrave para os interesses da sociedade capitalista, centrados na lógica do mercado, exigente de consumo exacerbado de bens materiais, por estar esse consumo diretamente associado ao processo de acumulação de lucro.

Essa intenção mercadológica mostra-se contrária à incumbência legal, destinada ao Poder Público, de engajar a sociedade na luta político pela conservação,

recuperação e melhoria do meio ambiente, conquanto esse engajamento se apresente incompatível com os interesses de um sistema produtivo incapaz de conjugar desenvolvimento econômico com a exigência de sustentabilidade ambiental. Não é economicamente vantajosa ao capital a construção de processos associados ao evoluir de uma cidadania com capacidade para direcionar os indivíduos à participação política nas decisões estatais relacionadas à defesa do meio ambiente. Para a lógica produtiva do capitalismo, interessa que continue sendo perpetuada, na população, a postura passiva, desconectada do mundo real e apoiada no pensamento comum, que, nas palavras de Kosik (1976, p. 15) “[...] é a forma ideológica do agir humano de todos os dias”. Para atender a essa finalidade é que o poder dominante atribui à escola uma função educativa positiva, em nada condizente com a necessidade de promoção do estímulo e fortalecimento de uma consciência crítica sobre a problemática socioambiental.

A análise dos contextos históricos antecedentes ao processo normativo relacionado à Lei nº 9.795/99 (BRASIL, 2009c) aponta para um despertar da sociedade brasileira, já na década de 1970, sobre o nível de gravidade das degradações ambientais, decorrentes do crescente industrialização nacional, e para um descompasso estatal em tomar medidas efetivas para proteger o meio ambiente. Dentre essas medidas situa-se a de promover a educação ambiental, sempre relegada, pelo poder estatal, a um plano secundário, muito embora a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2009c), em seus artigos 205 e 225, tenha determinado como incumbência ao Poder Público, definir políticas públicas com vistas a incorporar a dimensão ambiental, promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e engajar a sociedade na conservação, recuperação e melhoria do meio ambiente.

A letargia estatal em promover a inserção da educação ambiental em todos os níveis e modalidades de ensino, identificada ao longo dos anos, justifica-se diante da necessidade de proteção dos interesses associados à continuidade de exploração, não sustentável, de recursos naturais, haja vista que, quando desenvolvida com esteio em uma perspectiva crítica, essa modalidade de educação assume o compromisso com a destruição da pseudoconcreticidade. Assim concebida, a educação ambiental é um processo no curso do qual se desvenda o mundo real, escondido sob o mundo da aparência, assumindo relevância na luta contra-hegemônica, pois, como ensina Kosik (1976, p. 16), “[...] por trás da aparência externa do fenômeno se desvenda a lei do fenômeno; por trás do movimento visível, o movimento real interno; por trás do fenômeno, a essência”. Subjacente à aparência externa do fenômeno identificado por crise ambiental encontram-se as leis econômicas do capitalismo, responsáveis pelo movimento real de uma lógica produtiva incompatível com sustentabilidade

ambiental, que se esconde na aparência oposta à essência do fenômeno crise socioambiental. A construção de uma nova realidade ético-política não prescinde da necessidade de desvendar essa essência, para qual a educação ambiental tem papel relevante, conquanto tenha potencial para trabalhar criticamente a concepção de meio ambiente, possibilitando o desenvolvimento de sua compreensão de forma integrada, ao considerar suas múltiplas e complexas relações e a interdependência entre o meio natural, o sócio-econômico e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade. Esse potencial para conceber o meio ambiente em sua totalidade encontra-se previsto no texto da Lei nº 9.795/99 (BRASIL, 2009c), como resultado da conquista política dos grupos não-hegemônicos, atuantes no processo legislativo de produção da norma que passou a dispor sobre a educação ambiental e instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental, contrariando os interesses de mercado, cuja proteção requer o desenvolvimento de processos educativos aptos a internalizar, na estrutura de pensamento dos indivíduos, a visão dominante de mundo e dotar-lhes de uma postura política passiva.

Escorreita, portanto, se mostra a exegese segundo a qual, como resultado do movimento dialético, a letra da Lei nº 9.795/99 (BRASIL, 2009c) também se constitui em um avanço político das classes contra-hegemônicas, que ali fizeram consignar interesses que expressam a vontade da coletividade, portanto, contrapostos aos interesses hegemônicos ditados pelas classes dominantes. Esse fato reivindica uma ultrapassagem da discussão doutrinária, relativa a ser, ou não, tal ato legislativo propício a uma formação educativa politizadora. Essa superação doutrinária se mostra relevante, em face do objetivo de se alcançar a fase posterior nesse processo contra-hegemônico, que é a da participação coletiva para efetiva consolidação da educação ambiental como um componente essencial e permanente da educação nacional, assegurando-se, por meio de políticas públicas e programas desenvolvidos com a participação social, o direito de todos a esse processo educativo.

Não obstante essa conquista na ordem jurídica, oficialmente esses objetivos da educação ambiental tenderão, em uma sociedade dividida em classes, a ser desenvolvidos dentro dos limites e interesses correspondentes às necessidades de desenvolvimento das forças produtivas e hegemônicas. Isso quer dizer que, esses e os outros objetivos fundamentais da educação ambiental serão guiados pelo poder do capital e pelas necessidades da concentração de uma produção que demanda, cada vez mais, consumo, de forma a evitar as crises cíclicas de superprodução, endêmicas no sistema capitalista.

A participação política da sociedade se mostra, portanto, imperiosa para o asseguramento desse direito universal, considerando que, da mesma maneira que as políticas para o meio ambiente, as políticas para o setor educativo não estão imunes aos interesses

mercadológicos e às interferências internacionais, ainda mais invasivos na era da economia informacional globalizada, de modo que práticas pedagógicas para além daquelas de caráter biologizantes, reducionistas e conservadoras configuram-se como autênticas ações contra-hegemônicas. Não sendo a aprovação legislativa de uma política pública, por si, a garantia de sua implementação, a participação política da sociedade torna-se crucial também nas fases subseqüentes à de instituição da Política Nacional de Educação Ambiental, sob o risco de não vir a ser concretamente consolidada, existindo, apenas, no plano da abstração legal. Essa possibilidade, embora mascarada pela retórica oficial - que acolhe os discursos dos grupos e movimentos sociais, apenas, como forma de tentar amenizar conflitos e tensões - se mostra oposta aos interesses contra-hegemônicos, remetendo os indivíduos, segundo Cabral Neto (2004), à construção estratégica de mecanismos políticos de contraposição ao ideário hegemônico que despolitiza a ação dos sujeitos históricos, na tentativa de torná-los meros espectadores do processo social.

É fundamental ao capitalismo firmar seu ideário para que possa ser incorporado como visão de mundo, ainda que represente uma deformação da realidade material concretamente posta. No entanto, como ressaltam Macedo Filho e Cabral Neto (2008), em face das contradições que impulsionam o movimento do real, essa visão ideologizada de mundo, dependendo das circunstâncias históricas em que seja produzida, pode ser confrontada e refutada por outra perspectiva. Não se pode ignorar a concreta possibilidade de construção de uma contra-hegemonia orientada pela compreensão de que é a luta social das diferentes configurações existentes que permite vislumbrar uma sociedade mais justa, no sentido da inclusão de fatores heterogêneos.

As exigências do capitalismo, expressas em função de uma lógica que a tudo atribui valor de mercadoria, não excepcionando do escopo de privatização nem mesmo os recursos naturais ainda fora do mercado, não se coadunam com a perspectiva de uma educação que, além de uma postura reflexiva sobre as causas concretas da crise socioambiental, possa estimular a realização de uma práxis revolucionária, visando, em defesa da dignidade da vida humana, à efetiva proteção do meio ambiente. Com esse objetivo, a educação deve permitir não só a aprendizagem de novos conceitos associados ao meio ambiente, mas também a aquisição de um suporte teórico que viabilize o desenvolvimento de ações coletivas opostas às aspirações mercadológicas de privatização e exploração indiscriminada dos recursos naturais. A necessidade de conservação e preservação ambiental tem sido desprezada pela lógica de uma estrutura econômica que, em face da supremacia do direito de propriedade privada dos meios de produção e por imposição da valorização do capital, não se alinha com a exigência

ambiental de desaceleração da produção e conseqüente redução de lucros. Por isso, a natureza contra-hegemônica do atuar coletivo, e consciente de como se processa o movimento da realidade concreta, simboliza uma ameaça aos interesses capitalistas de exploração indiscriminada de recursos ambientais.

O desenvolvimento de práticas pedagógicas contra-hegemônicas é uma possibilidade que se extrai da análise dos princípios básicos e dos objetivos fundamentais da educação ambiental, elencados na Lei nº 9.795/99 (BRASIL, 2009c), que precisam ser compreendidos com base no contexto político da produção legislativa e na totalidade que os integra. Sendo fruto de uma construção social assentada em decisões negociadas no plano político, o texto legal não expressa, apenas, os interesses do capital, o que torna precipitada qualquer intenção de rotular a educação ambiental como uma prática conservadora, apolítica, anacrônica, dentre outros aspectos negativos, apenas, porque o direito a ela foi positivado em um contexto político de forte influência neoliberal. Essa postura descontextualizada nega o movimento da sociedade, desconsiderando o peso das pressões sociais sobre o conflituoso processo legislativo, que esteve envolto pelas realidades antagônicas de promoção do desenvolvimento intensificado das forças produtivas e de uma luta real pela efetiva higidez do meio ambiente. Acreditar que, diante dessas realidades opostas, a produção normativa transcorreu sem o desencadeamento de conflitos de interesses é negar a existência de correlações de forças, que disputavam o poder político no momento histórico da produção legislativa, e afirmar a passividade humana, mesmo diante de uma realidade socioambiental condicionada por conjunto de forças produtivas que representam uma ameaça para a própria existência da humanidade.

A análise dos princípios básicos e objetivos fundamentais da educação ambiental permite inferir que o texto legal não obsta um atuar efetivo dos educadores ambientais fundado em uma concepção crítica como forma de compreensão do real, chegando a expressar que a participação (individual e coletiva) deve ser também permanente e responsável, aspectos que remete à ideia de formação e consolidação de uma cultura (daí o permanente) comprometida com a dimensão política (daí o responsável), essencial ao exercício da cidadania. A aprendizagem por meio de uma concepção crítica de mundo, ancorada em novos conceitos e significados, sobretudo quanto à necessidade da incorporação de um ideário de justiça e equidade social, é realidade que se mostra assente no texto legal. Com suporte nesse ideário é que poderá ser efetivada a incumbência, expressa o artigo 3º, inciso VI, da Lei nº 9.795/99 (BRASIL, 2009c), destinada “à sociedade como um todo, de manter atenção permanente à formação de valores, atitudes e habilidades que propiciem a

atuação individual e coletiva voltada para a prevenção, a identificação e a solução de problemas ambientais”, assegurando a construção de um caminho em direção à sustentabilidade da espécie humana.

Assim, em contraposição aos que apontam o caráter apolítico da educação ambiental instituída por força do processo legislativo nacional, a exegese desenvolvida - pautada em uma interpretação sociológica da norma - revelou, não obstante as contradições inerentes ao processo da produção normativa, a existência de um forte caráter politizador, atendendo, dessa forma, às pressões da vontade coletiva expressa por meio da luta política, desenvolvida pelos movimentos sociais e ambientalistas, atuantes desde a década de 1970. A análise também permitiu a constatação de que o legislador assegurou ao educador ambiental o direito de, em respeito à liberdade de ensinar e aprender, adotar práticas pedagógicas fundamentadas em uma concepção crítica de mundo, portanto, para além daquelas de caráter conservador, reducionista e biologizante que, ainda hoje, fazem parte, de forma expressiva, do cotidiano escolar. Isso justifica um esforço, por parte dos intelectuais da educação ambiental, no sentido de assegurar a todos não, apenas, o direito a uma educação ambiental, mas, a uma educação assentada nos princípios e objetivos fundamentais fixados no próprio ato legislativo de 1999.

Esses princípios básicos e objetivos fundamentais, resguardadas as contradições inerentes a uma realidade social e econômica responsável por engendrar diferenças e conflitos no plano socioambiental, não são compatíveis com a versão autorizada e legitimadora da cultura hegemônica, que por determinação oficial se faz presente em todas as esferas dos sistemas de ensino. Por isso, esses princípios e objetivos, assentados no texto legal, em sua maioria, caminham em sentido contrário à função educativa positiva destinada à escola com a finalidade de, como ensina Gramsci (1984), elevar a grande massa da população a um determinado nível cultural e moral, de modo a atender ao desenvolvimento das forças produtivas na sociedade capitalista. A oficialização da cultura hegemônica representa a supressão, no sistema educativo oficial, das culturas das classes não-hegemônicas, mediante a imposição de um processo seletivo de procedimentos que inclui a escolha: do conhecimento a ser apropriado, por meio do saber sistematizado; da metodologia a ser empregada; e da forma de avaliação do processo. Esse escopo direciona o processo de ensino/aprendizagem para saberes e valores não isentos de uma neutralidade política, pois objetiva fomentar, perante a grande massa da população, condutas que se adéquem sempre ao padrão cultural dominante. Isso leva a inferir que a educação ambiental crítica, capaz de desenvolver uma compreensão do que está por trás da aparência externa da crise socioambiental, direcionando os indivíduos

à construção revolucionária de uma nova realidade ético-política, embora assegurada por um processo legislativo legítimo, na realidade empírica do capitalismo jamais fará parte dos currículos oficiais. Para fugir às determinações legais, o poder hegemônico, sob a retórica da necessidade de uma educação integral e capacitada à condução do alunato à concretização do direito à cidadania, justifica, por meio do aparato burocrático estatal e de mecanismos centralizadores, a imposição de reformas curriculares que em nada contribuem para a criação de uma autoconsciência crítica, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais, também destinados, oficialmente, à condução das práticas de educação ambiental escolar. Para isso, faz uso de expedientes como decretos, resoluções, portarias e instruções normativas.

Por meio do Decreto nº 4.281/2002 (BRASIL, 2009a), foi recomendada pelo Poder Público a utilização dos Parâmetros Curriculares como referência para a inclusão da educação ambiental em todos os níveis e modalidades de ensino, mantendo, o poder estatal, como padrão educacional a cultura dominante, uma vez que tais instrumentos foram elaborados para atender, prioritariamente, aos interesses fixados pelo poder econômico, no atual contexto de transnacionalização dos mercados. Esse poder econômico, diante da dinâmica de uma produção flexível, aspira por uma educação cada vez mais globalizadora, com um maior caráter polivalente, negando a validade do conhecimento disciplinar e fragmentário, tradicionalmente trabalhado nas escolas, ao impor a positivação, por meio de regulamentação estatal, de um saber integrado e apto a proporcionar a formação polivalente, para a qual a transversalidade e a interdisciplinaridade são instrumentos importantes. Os Parâmetros Curriculares Nacionais são instrumentos adequados à regulação estatal dos conteúdos e processos de ensino, elaborados, portanto, com vistas a manter as relações e as instituições sociais favoráveis à meta do capitalismo, de concentração de riquezas nas mãos de uma minoria, em detrimento da qualidade de vida da grande maioria, deixada às margens da produção e do consumo. Uma educação ambiental embasada nesses instrumentos oficiais não contribui para a ultrapassagem de práticas pedagógicas biologizantes, reducionistas e conservadoras, conquanto seu propósito seja manter intactas as relações e as instituições sociais favoráveis às metas do capitalismo, escopo que impõe diversos condicionantes ao processo educativo. Dentre esses condicionantes insere-se a falta de uma consciência crítica, ou melhor, de autoconsciência crítica, por parte dos docentes, ainda presos a currículos oficiais que são expressões de políticas curriculares que têm por objetivos perpetuar as funções destinadas a cada grupo social, no processo de produção material de bens. Quanto a essa forma de autoconsciência, ensina Gramsci (1981), que, histórica e politicamente, depende do evoluir de uma elite de intelectuais, cujo processo de formação é longo, difícil,

cheio de contradições, de avanços e de recuos, de cisões e de agrupamentos. A formação dessa elite de intelectuais é uma das condições para que venha a se consolidar uma educação ambiental capaz de superar as práticas conservadoras, fortemente presentes na realidade empírica do cotidiano escolar, possibilitando a compreensão das condições sócio-históricas de uma realidade social caracterizada por diferenças ideológicas e conflitos de interesses que precisam ser vistos a partir da totalidade que os integram.

A análise das ações do Poder Público do Rio Grande do Norte para inserir a educação ambiental em sua rede estadual de ensino básico mostra a existência de uma adequação da Administração Pública às recomendações oficiais de utilização dos Parâmetros Curriculares, mantendo como padrão educacional, no estado, a cultura dominante, na medida em que inviabiliza o desenvolvimento de uma consciência crítica e coletiva contrária à lógica desenvolvimentista do capitalismo. A análise também aponta para um atuar indolente do Poder Público estadual, ao longo dos dez anos de instituição da Política Nacional de Educação Ambiental, relativamente à educação formal, ainda destituída de uma prática educativa ambiental integrada, contínua e permanente. A inexistência dessa prática educativa na educação básica decorre da decisão política do Poder Público por um *não fazer*, configurado pela omissão legislativa quanto ao direito/dever de instituição de uma Política Estadual de Educação Ambiental no Rio Grande do Norte e pela negligência aos imperativos legais, consignados no artigo 8º, incisos I a IV, da Lei nº 9.795/99 (BRASIL, 2009c). Com isso, o Poder Público estadual deixou de assegurar os mecanismos e recursos financeiros fundamentais para que as atividades vinculadas à Política Nacional de Educação Ambiental pudessem ser desenvolvidas na educação escolar, por meio das quatro linhas de atuação inter-relacionadas. Essa negligência deu azo a uma realidade empírica configura por uma débil atuação estatal diante do mister de promover a capacitação de recursos humanos e pela inexistência de estudos, pesquisas e experimentações relacionadas à educação ambiental, de produção e divulgação de material educativo e de acompanhamento e avaliação do processo educacional.

A não priorização de recursos financeiros para investimentos em insumos humanos, visando capacitar docentes e equipes técnicas para a incorporação da dimensão ambiental, de forma multi, inter e transdisciplinar, nos diferentes níveis e modalidades de ensino - que deveria ocorrer mediante a formação, especialização e atualização dos educadores da rede estadual de ensino público, inclusive em nível de pós-graduação - mantém esse pessoal preso aos currículos oficiais, inviabilizando a ultrapassagem de práticas pedagógicas conservadoras e desenvolvidas no âmbito da escola por iniciativa, apenas, da

comunidade escolar. A Lei nº 9.795/99 (BRASIL, 2009c), ao preconizar, no *caput* do artigo 9º, que a educação ambiental na educação escolar tem que ser desenvolvida no âmbito dos currículos das instituições de ensino públicas e privadas, gerou para o Poder Público estadual, em face dos princípios básicos e objetivos fundamentais consignados no supramencionado diploma legal, a obrigação jurídica de promover uma reestruturação curricular. A construção de valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências com enfoque na sustentabilidade e através de uma compreensão crítica e integrada do meio ambiente, em suas múltiplas e complexas relações, exige uma reestruturação do processo educativo formal por meio da construção de currículos direcionados ao estímulo e fortalecimento de uma consciência crítica sobre a problemática socioambiental. Ao manter-se inerte quanto a esse propósito, o Poder Público estadual, deixando de proceder a uma reestruturação curricular, inviabiliza uma concepção de meio ambiente em sua totalidade e sob o enfoque da sustentabilidade. Com isso, obstando a participação individual e coletiva, permanente e responsável, na preservação do equilíbrio do meio ambiente, embora a vontade coletiva, expressa no texto da Lei nº 9.795/99 (BRASIL, 2009c), tenha sido no sentido de que a defesa da qualidade ambiental é um valor inseparável do exercício da cidadania. Essa modalidade de educação precisa ser pedagogicamente sistematizada e metodológica desenvolvida, ainda que seja trabalhada nas disciplinas tradicionais por meio de um processo de interdisciplinaridade e mediante a abordagem de temas transversais e não como disciplina específica do currículo, para atender a vontade coletiva. Isso induz a uma seleção de conteúdos compatíveis e atualizados com os pressupostos de uma educação ambiental crítica a um modelo civilizatório incapaz de harmonizar-se, pela própria lógica de seu movimento, com a necessidade de sustentabilidade ambiental, portanto, significativa para desvelar o contexto da crise responsável pela gênese desse tipo de educação.

Entretanto, o currículo não é um instrumento pedagogicamente neutro, considerando que é a expressão de políticas curriculares que, oficialmente, têm por objetivos perpetuar as funções, diretivas ou instrumentais, destinadas a cada grupo social, mantendo a hierarquização que configura a sociedade dividida em classes sociais. É, por assim dizer, ato político e, como tal, implica impor limite ao processo educativo desencadeado pelo Estado, permitindo à escola cumprir a função historicamente destinada pela hegemonia dominante. Por intermédio do currículo oficial, as classes hegemônicas (con)formam a massa de indivíduos, de maneira a atender às exigências da produção, tendo a política curricular função de estabelecer hierarquias sociais. Essa política, expressa, portanto, uma relação de poder, na medida em que, como explicita Silva, T. (2007), é quem define os papéis dos professores e de

alunos e suas relações no processo educativo, sendo, também por meio dela que se redistribuem funções de autoridade e de iniciativa, além de determinar o que deve ser compreendido por conhecimento válido e por formas válidas de verificação da aquisição do saber.

A análise do atuar - comissivo e omissivo - do Poder Público estadual do Rio Grande do Norte aponta para uma ausência de vontade política de executar ações estratégicas, concretas, urgentes e devidamente planejadas para o alcance da finalidade de inserção da educação ambiental, de forma interdisciplinar, na rede estadual de ensino do Rio Grande do Norte e, por conseguinte, de assegurar a todos, como parte do processo educativo mais amplo, o direito à educação ambiental. Essa decisão política por um não fazer, mesmo diante da exigência de uma atuação comissiva do Poder Público, encontra respaldo na ausência de medidas coercitivas, a serem aplicadas aos agentes públicos, em face de atos omissos ou violadores dos preceitos consignados na Lei nº 9.795/99 (BRASIL, 2009c). Esse é um elemento de peso no retardo da inclusão da educação ambiental nos sistemas educacionais de ensino, que fica a depender da vontade de cada governante e da pressão política da sociedade para a implementação de uma política pública já institucionalizada em âmbito nacional há mais de dez anos.

Essa decisão política não atende aos interesses sociais, mas tão somente aos anseios econômicos das classes dominantes, de uma contínua exploração, indiscriminada e até a exaustão, dos recursos naturais norte-rio-grandenses, situação incompatível com a exigência de conservação do meio ambiente e de desenvolvimento conjugado com sustentabilidade ambiental. O descaso e desrespeito do Poder Público estadual, relativamente à obrigação de concretizar as medidas necessárias e legalmente previstas para tornar a educação ambiental escolar em uma realidade presente nos sistemas de ensino de todo o Estado do Rio Grande do Norte, atende, portanto, as demandas de um mercado competitivo e gerador de um consumismo irracional e desenfreado, contribuindo para o acirramento dos problemas socioambientais. As débeis ações do Poder Público estadual mostram-se coerentes com o desinteresse econômico pelo desenvolvimento da capacidade de pensar o mundo por meio de uma concepção histórico-dialética e de um consequente direcionamento ao processo histórico-social visando à superação de um modelo civilizatório socialmente excludente e ambientalmente incompatível com a exigência de sustentabilidade.

O resultado da análise das ações do Poder Público estadual tem, portanto, relação direta com os condicionantes econômicos e políticos do atual contexto histórico, marcado pela forte influência neoliberal no cenário mundial e por uma intensificação de uma

economia de caráter transnacional, em que os interesses capitalistas tentam se impor até mesmo aos poderes inerentes à soberania dos Estados nacionais, apenas, para atender à lógica produtiva e à ânsia do lucro. Subjacente às omissões do Poder Público estadual estão tais condicionantes econômicos e políticos, inviabilizando o cumprimento da obrigação política, legalmente estabelecida pela Política Nacional de Educação Ambiental, de assegurar a inclusão da educação ambiental no processo educativo de caráter formal, como uma prática educativa integrada, contínua e permanente. Essa compreensão, que serviu de fundamento para a fixação do objeto de estudo, foi confirmada pelas análises desenvolvidas nesta pesquisa, permitindo inferir que a consolidação da educação ambiental no Brasil ainda tem um longo caminho a percorrer e depende da efetiva participação política da sociedade. Essa participação social mostra-se relevante na fase de execução, assim como na de avaliação, de uma política pública de âmbito nacional que, expressando uma conquista das classes contra-hegemônicas, incorporou a vontade coletiva de assegurar a todos o direito a uma educação com potencial para configurar-se como esteio ao desenvolvimento de uma consciência crítica, individual e coletiva, contrária à lógica desenvolvimentista do capitalismo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACSELRAD, Henri. Políticas ambientais e construção democrática. In: VIANA, Gilney; SILVA, Marina; DINIZ, Nilo (Orgs.). **O desafio da sustentabilidade: um debate socioambiental no Brasil**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.

_____. As práticas espaciais e o campo dos conflitos. In: _____. (Org.). **Conflitos ambientais no Brasil**. Rio de Janeiro: Relume Dumará : Fundação Heinrich Böll, 2004a.

_____. Conflitos ambientais a atualidade do objeto. In: _____. (Org.). **Conflitos ambientais no Brasil**. Rio de Janeiro: Relume Dumará : Fundação Heinrich Böll, 2004b.

ALMEIDA, Jalcione. A problemática do desenvolvimento sustentável. In: BECKER, Dinizar Fermiano (Org.). **Desenvolvimento sustentável: necessidade e/ou possibilidade?** 4. ed. Santa Cruz do Sul : EDUNISC, 2002.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de estado**. 4. ed. Rio de Janeiro : Graal, 1985.

ALVES, Marina de Lima Draib. A lei de acesso à informação ambiental e o direito à informação no Brasil. In: SILVA, Bruno Campos (Org.). **Direito Ambiental: enfoques variados**. São Paulo: Lemos e Cruz, 2004.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Orgs.). **Pós-neoliberalismo: as políticas públicas sociais e o estado democrático**. Rio de Janeiro, RJ : Paz e Terra, 1995.

ANTUNES, Ricardo. **A desertificação neoliberal no Brasil**: Collor, FHC e Lula. Disponível em <http://books.google.com/books?hl=pt-BR&lr=&id=5OfAjuw_x5MC&oi=fnd&pg=PA1&dq=fhc+e+movimentos+sociais&ots=ak0QSaARMv&sig=9Z7TRRNcLr4ldB7J9Jy2Zd4nsq8#PPP1,M1>. Acesso em: 16 fev. 2009.

_____. Trabalho e precarização numa ordem neoliberal. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e trabalho**. 2. ed. São Paulo : Cortez, 2001.

_____. Trabalho e superfluidade. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval; SANFELICE, José Luis. (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas, SP : Autores Associados, 2005.

ARAÚJO, Ludmagna Pereira de et al. Estudo sistematizado das conseqüências da urbanização acelerada em torno da lagoa dos potiguares – Natal/RN. **Estudos Geográficos**, Rio Claro, v.2, n.2, p. 69-79, jul./dez. 2004. Disponível em: <www.rc.unesp.br/igce/grad/geografia/revista.htm>. Acesso em: 10 ago. 2007.

AREND, Cássio Alberto; FROEHLICH, Charles Andrade. Ética, justiça e cidadania ambiental: uma abordagem do impacto ambiental na perspectiva complexa. In: ARAÚJO, Luiz Ernani Bonesso de; VIEIRA, João Telmo (Orgs.). **O direito ambiental numa perspectiva sistêmico-complexa**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2007.

ARROYO, Miguel G. Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Org.). **Currículo: políticas e práticas**. 8. ed. Campinas, SP : Papirus, 2005.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENERGIA NUCLEAR. Chernobyl: uma lição aprendida. **Revista Brasil Nuclear**, ano 12, n. 30. Disponível em: <http://www.aben.com.br/html/topico.php?Cd_Revista_Topico=19>. Acesso em: 01 set 2007.

AZEVEDO, Plauto Faraco. **Ecocivilização: ambiente e direito no limiar da vida**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2005.

BATISTA, Fábio Ferreira. **A avaliação da gestão pública no contexto da reforma do aparelho de estado**. Brasília : IPEA, 1999. Texto para discussão n. 644.

BATISTA, Maria do Socorro da Silva. Educação ambiental como política pública: uma incursão pelos caminhos da gestão. In: GRACINDO, Regina Vinhaes; LOUREIRO, Carlos B. Frederico; SILVA JÚNIOR, João dos Reis; ALVARENGA, Márcia Soares de; RIBEIRO, Marlene; SILVA, Rosa Helena Dias da (Orgs.). **Educação como exercício da diversidade: estudos em campos de desigualdade sócio-educacionais**. Brasília : Liber Livro Ed., 2007.

BERNA, Vilmar Sidnei Demamam. **Pensamento ecológico: reflexões sobre meio ambiente, desenvolvimento sustentável e responsabilidade social**. São Paulo : Paulinas, 2005.

BOFF, Leonardo. A contribuição do Brasil. In: VIANA, Gilney; SILVA, Marina; DINIZ, Nilo (Orgs.). **O desafio da sustentabilidade: um debate socioambiental no Brasil**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.

BONAMINO, Alicia; MARTÍNEZ, Silvia Alícia. Diretrizes e parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental: a participação das instâncias políticas do estado. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 23, n. 80, set. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008000018>. Acesso em: 19 abr. 2009.

BONAVIDES, Paulo. **Curso de direito constitucional**. 21.ed. São Paulo: Malheiros, 2007

BONETI, Lindomar Wessler. **Políticas públicas por dentro e por fora**. 2.ed. Ijuí : Unijuí, 2007.

BORGES, Aldan Nóbrega. **Implicações ambientais na bacia hidrográfica do rio Pítimbu (RN) decorrentes das diversas formas de uso e ocupação do solo**. 2002. 175f. Dissertação (Mestrado em Recursos Hídricos e Saneamento Ambiental) – Programa de Pós -Graduação

em Recursos Hídricos e Saneamento Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2002. Disponível em: <<http://www.dca.ufrn.br/~ricardo/files/DissertaçãoAldan.2002.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2006.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituição/Constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 10 jun. 2007a.

_____. **Decreto nº 88.351, de 01 de junho de 1983**. Disponível em: <<http://www.ibama.gov.br/carijos/documentos/Decreto88351.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2007b.

_____. **Lei nº 6.938, de 21 de agosto de 1981**. Disponível em: <<http://www.lei.adv.br/6938-81.htm>>. Acesso em: 10 jun.2007c.

_____. **Lei nº 7.347, de 24 de julho de 1985**. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L7347orig.htm>>. Acesso em: 10 jun.2007d.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L9394.htm>>. Acesso em: 10 jan.2007e.

_____. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental. Ministério da Educação. Coordenação Geral de Educação Ambiental. **Programa Nacional de Educação Ambiental**. 3. ed. Brasília, 2005. 102p. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/arquivos/_pronea_3.pdf>. Acesso em: 20 set. 2007f.

_____. Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis. **Portaria nº 37-N, de 3 de abril de 1992**, Disponível em: <http://www.cetesb.sp.gov.br/licenciamentoo/legislacao/federal/portarias/1992_Port_IBAMA_37.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2007g.

_____. **Lei nº 8.028, de 12 de abril de 1990**. Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios e dá outras providências. Disponível em: <<http://www3.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/1990/8028.htm>>. Acesso em: 10 jun.2007h.

_____. Ministério do Meio Ambiente; Ministério da Educação. **Programa Nacional de Educação Ambiental – ProNEA**. 3. ed. Brasília, 2005. Disponível em<<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/pronea3.pdf>>.Acesso em: 20 abr. 2008a.

_____. Ministério do Meio Ambiente. **Política Ambiental Integrada para o Desenvolvimento Sustentável**. Relatório de Gestão Ambiental 2003:2006, Brasília, 2007. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/estruturas/ascom_boletins/_arquivos/07032007_relatoriodegestao2003_2006.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2008b.

_____. **Decreto nº 4.281, de 25 de junho de 2002**. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/99128/decreto-4281-02>>. Acesso em: 19 abr. 2009a.

_____. **Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995**. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/19131_95.htm> Acesso em: 20 abr. 2009b.

_____. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9795.htm. Acesso em: 20 abr. 2009c.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais : Ciências Naturais.** Brasília, 1998. Disponível em: <<http://www2.redepitagoras.com.br/main.asp?View={9CB9C43C-368F-4914-A28B566517258AA8}>>. Acesso em: 18 abr. 2009d.

_____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio.** Brasília, 2000. Disponível em: <http://www.fefisa.com.br/pdf/pcn/em_parte2.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2009e.

_____. **Lei nº 4.717, de 29 de julho de 1965.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4717.htm>. Acesso em: 10 jun.2009f.

_____. Secretaria da Educação Fundamental. Departamento de Política da Educação Fundamental. Coordenação Geral de Educação Ambiental. Educação ambiental: **Educação ambiental: encontro nacional das secretarias estaduais de educação estaduais.** Brasília, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/relatorio1.pdf>>. Acesso em: 18 abr. 2009g.

_____. **Portaria nº 678, de 14 de abril de 1991,** do MEC 2009h.

_____. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Disponível em: <http://pt.wikisource.org/wiki/Lei_Federal_do_Brasil_5692_de_1971>. Acesso em: 10 jun.2009i.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Documento introdutório. Brasília, 1996. Disponível em: <<http://www.zinder.com.br/legislacao/pcn-fund.htm#MeioAmb>> .Acesso em: 22 mar. 2009j.

CABRAL NETO, Antônio. Reforma educacional e cidadania. In: _____. (Org.). **Política educacional: desafios e tendências.** Porto Alegre: Sulina, 2004a.

_____. Política Educacional Brasileira: novas formas de gestão. In: YAMAMOTO, Oswaldo H. ; CABRAL NETO, Antônio (Orgs.). **O Psicólogo e a Escola:** uma introdução ao estudo da psicologia escolar. Natal: EDUFRRN, 2004b.

CABRAL NETO, Antônio; RODRIGUEZ, Jorge. Reformas educacionais na América Latina: cenários, proposições e resultados. In: CABRAL NETO, Antônio; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo; FRANÇA, Magna; QUEIROZ, Maria Aparecida de (Orgs.). **Pontos e contrapontos da política educacional:** uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais. Brasília : Líber Livro Editora, 2007.

CAPRA, Fritjof. **As conexões ocultas:** ciência para uma vida sustentável. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Cultrix, 2005.

CARNOY, Martin. **Estado e teoria política**. Tradução: equipe da PUCCAMP. Campinas, SP : Papyrus, 1986.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **A invenção ecológica: narrativas e trajetórias da educação ambiental no Brasil**. 2. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

_____. Os sentidos de “ambiental”: a contribuição da hermenêutica à pedagogia da complexidade. In: LEFF, Enrique (Org.). **A complexidade ambiental**. São Paulo: Cortez, 2003.

CASTELL, Manuel. A era da informação: economia, sociedade e cultura. In: _____. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Educação a distância e formação de professores: limites e possibilidades. In: _____. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

CASTRO, Ronaldo Souza de; SPAZZIANI, Maria de Lourdes; SANTOS, Erivaldo Pedroza dos. Universidade, meio ambiente e parâmetros curriculares nacionais. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. (Orgs.). **Sociedade e meio ambiente: a educação ambiental em debate**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CAVALCANTI, Clóvis. Política de governo para o desenvolvimento sustentável: uma introdução ao tema e a esta obra coletiva. In: CAVALCANTI, Clóvis (Org.). **Meio ambiente, desenvolvimento sustentável e políticas públicas**. 4. ed. São Paulo: Cortez: Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2002.

CHALITA, Gabriel. Heurística e direito. In: BOUCAULT, Carlos Eduardo de Abreu; RODRIGUEZ, José Rodrigo (Orgs.). **Hermeneútica plural**. 2. ed. São Paulo : Martins Fontes, 2005.

CHESNAIS, François; SERFATI, Claude. “Ecologia” e condições físicas de reprodução social: alguns fios condutores marxistas. **Revista Crítica Marxista**, n.16, p. 09-38, mar. 2003.

COMPANHIA DE TECNOLOGIA DE SANEAMENTO AMBIENTAL. **Qualidade do ar: informações** – portal do governo do Estado de São Paulo. 2007. Disponível em: <http://www.cetesb.sp.gov.br/Ar/ar_historico.asp>. Acesso em: 30 ago.. 2007.

CORRÊA, Darcísio; BACKES, Elton Gilberto. Desenvolvimento sustentável: em busca de novos fundamentos. In: SPAREMBERGER, Raquel Fabiana Lopes ; PAVIANI, Jayme (Orgs.). **Direito Ambiental: um olhar para a cidadania e sustentabilidade planetária**. Caxias do Sul: Educs, 2006.

CUNHA, José Ricardo. Fundamentos axiológicos da hermenêutica jurídica. In: BOUCAULT, Carlos E. de Abreu; RODRIGUES, José Rodrigo (Orgs.). **Hermenêutica plural**:

possibilidades jusfilosóficas em contextos imperfeitos. 2. ed. São Paulo : Martins Fontes, 2005.

CUNHA, Luiz Antonio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. 6. ed. Rio de Janeiro : F. Alves, 1980.

DIAS, Genebaldo Freire. **Elementos para a capacitação em educação ambiental**. Ilhéus : Editus, 1999.

_____. **Educação Ambiental: princípios e práticas**. 9. ed. São Paulo: Gaia, 2004.

DIEGUES, Antonio Carlos Sant'ana. **O Mito moderno da natureza intocada**. São Paulo, Ed. Hucitec, 2004.

DYE, Thomas R. **Understanding public policy**. 11th. Ed. Upper Saddle River, New Jersey : Prentice-Hall, 2005.

DUARTE, Clarice Seixas. Educação como um direito social de natureza fundamental. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas,SP, v. 28, n. 100 , p. 691 -713, out. 2007. Número especial.

DUARTE, Marise Costa de Souza. **Meio ambiente sadio: direito fundamental em crise**. Curitiba : Juruá, 2003.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. Tradução: Pietro Nassetti. São Paulo : Martin Claret, 2004. (A Obra Prima de Cada Autor).

EHRENFELD, David. **A arrogância do humanismo**. Tradução: Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

ERIKSSON, Karl-Erick. Ciência para o desenvolvimento sustentável. In: CAVALCANTI, Clóvis (Org.). **Meio ambiente, desenvolvimento sustentável e políticas públicas**. 4. ed. São Paulo: Cortez;; Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2002.

FARIAS, Talden. **Direito Ambiental**. Tópicos especiais. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

FERRARO JÚNIOR, Luiz Antônio. Recifes, arquipélagos, faróis e portos: navegando no oceano de incertezas da educação ambiental. In: BERNARDO, Carlos Frederico; LAYRAGUES, Philippe Pomier; CASTRO, Ronaldo Souza de (Org.). **Pensamento complexo, dialética e educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2006.

FERRAZ JÚNIOR, Tercio Sampaio. **Introdução ao estudo do direito: técnica, decisão, dominação**. 3.ed. São Paulo : Altas, 2001.

FERREIRA, Lúcia da Costa. **Os fantasmas do vale: qualidade ambiental e cidadania.** Campinas : Editora da Unicamp, 1993.

FRANÇA, Magna. **Gestão e financiamento da educação: o que mudou na escola.** Natal: EDUFRN, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. A nova e a velha face da crise do capital e o labirinto dos referenciais teóricos. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATA, Maria (orgs.) **Teoria e educação no labirinto do capital.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório.** 5.ed. São Paulo : Cortez, 1987.

GALUPPO, Marcelo Campos. Tolerância e exclusão: um impasse para a democracia contemporânea. In: BITTAR, Eduardo Carlos Bianca; SOARES, Fabiana de Menezes (Orgs.). **Temas de filosofia do direito: novos cenários, velhas questões.** Barueri, SP : Manole, 2004.

GARCIA, Luciane Terra dos Santos. A cultura nas organizações escolares: proposições, construções e limites. In: CABRAL NETO, Antônio; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo; FRANÇA, Magna; QUEIROZ, Maria Aparecida de (Orgs.). **Pontos e contrapontos da política educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais.** Brasília : Líber Livro Editora, 2007.

GOLDMANN, Lucien. **Ciências humanas e filosofia: o que é a sociologia?** 7. ed. Tradução: Lupe Cotrim Garaude e José Arthur Giannotti. São Paulo : Difel, 1979.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. **Os (des)caminhos do meio ambiente.** 14. ed. São Paulo : Contexto, 2006.

GONZAGA, Magnus José Barros. **Educação ambiental: um estudo de experiências nas escolas municipais de Natal.** – Natal, RN, 2008. 160 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. Linha de Pesquisa: Pensamento social, sistemas de conhecimento e complexidade, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Tradução: Carlos Nelson Coutinho. 4. ed. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira,. 1982.

_____. **Concepção dialética da história.** 4. ed. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1981.

_____. **Maquiavel, a política e o estado moderno.** 5. ed. Tradução: Luiz Mário Gazzaneo. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1984.

GRÜN, Mauro. O conceito de holismo em ética ambiental e em educação ambiental. In: SATO, Michéle; CARVALHO, Isabel (Orgs.). **Educação Ambiental: pesquisa e desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GUARESCHI, Pedrinho A. **Comunicação e poder: a presença e o papel dos meios de comunicação de massa estrangeiros na América Latina**. 6.ed. Petrópolis : Vozes, 1987.

GUIMARÃES, Mauro. **Educadores ambientais em uma perspectiva crítica: reflexões em Xerém**. Seropédica, 2003. 179f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2003. Disponível em: <http://www.ufmt.br/gpea/pub/mguimar%E3es_tese.pdf>. Acesso em: 05 maio 2007.

GUIMARÃES, Roberto P. A ética da sustentabilidade e a formulação de políticas de desenvolvimento. In: VIANA, Gilney; SILVA, Marina; DINIZ, Nilo (Orgs.). **O desafio da sustentabilidade: um debate socioambiental no Brasil**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.

GUSMÃO, Paulo Dourado de. **Introdução ao estudo do direito**. 14. ed. Rio de Janeiro : Forense, 1991.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna**, São Paulo: Loyola, 1993.

IANNI, Octavio. O cidadão do mundo. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval; SANFELICE, Luis José (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas : Autores Associados, 2005.

JACOBI, Pedro. **Meio ambiente e sustentabilidade**. Disponível em: <http://www.scribd.com/full/7506458?access_key=key-i2yjf8buz2iw58y3pt>. Acesso em: 27 fev. 2009.

JAMESON, Frederic. Notas sobre a globalização como questão filosófica. In: JAMESON, Frederic. **A cultura do dinheiro: ensaios sobre a globalização**. Tradução: Maria Elisa Cevasco e Marcos Cesar de Paula Soares. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

KILCA, Marcelo; BERNARDES, Márcio de Souza. A biodiversidade em cena: diagnóstico da dificuldade de conferir valor econômico para as relações ecossistêmicas. In: ARAÚJO, Luiz Ernani Bonesso de; VIEIRA, João Telmo (Orgs.). **O direito ambiental numa perspectiva sistêmico-complexa**. Santa Cruz do Sul : EDUNISC, 2007.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 4. ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1976.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. Muito além da natureza: educação ambiental e reprodução social. In: BERNARDO, Carlos Frederico; LAYRARGUES, Philippe Pomier; CASTRO, Ronaldo Souza de (Org.). **Pensamento complexo, dialética e educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2006.

LEFF, Enrique. **Ecologia, capital e cultura: racionalidade ambiental, democracia participativa e desenvolvimento sustentável**. Tradução: Jorge Esteves da Silva. Blumenau : FURB, 2000.

_____. **Epistemologia ambiental**. Tradução: Sandra Valenzuela. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Pensar a complexidade ambiental. In: _____. (Org.). **A complexidade ambiental**. Tradução: Eliete Wolff. São Paulo: Cortez, 2003.

LEIS, Héctor Ricardo. Um modelo político-comunicativo para superar o impasse do atual modelo político-técnico de negociação ambiental no Brasil. In: CAVALCANTI, Clóvis (Org.). **Meio ambiente, desenvolvimento sustentável e políticas públicas**. 4.ed. São Paulo : Cortez : Recife : Fundação Joaquim Nabuco, 2002.

LEROY, Jean-Pierre; PACHECO, Tania. Dilemas de uma educação em tempo de crise. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; LAYRARGUES, Philippe Pomier; CASTRO, Ronaldo Souza de (Orgs.). **Pensamento Complexo, dialética, e educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico social dos conteúdos. 7. ed. São Paulo : Edições Loyola, 1984. (Coleção Educar, n. 1).

LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. Crise ambiental, educação e cidadania: os desafios da sustentabilidade emancipatória. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; LAYRARGUES, Philippe Pomier; CASTRO, Ronaldo Souza de (Orgs.). **Educação ambiental**: repensando o espaço da cidadania. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LOBATO, Lenaura. Algumas considerações sobre a representação de interesses no processo de formulação de políticas públicas. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 31, n.1, p. 30-48, jan./fev. 1997.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. Os parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p.386-400, set. 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 18 abr. 2009.

_____. Pluralismo cultural em políticas de currículo nacional. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Org.). **Currículo**: políticas e práticas. 8. ed. Campinas, SP : Papirus, 2005.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. Problematizando conceitos em educação ambiental. In: Programa de COMUNICAÇÃO AMBIENTAL, CTS, INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR. **Educação, ambiente e sociedade**: idéias e práticas em debate. Serra : Companhia Siderúrgica de Tubarão, 2004.

_____. Fundamentos filosóficos e históricos para o exercício da cidadania. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; LAYRARGUES, Philippe Pomier; CASTRO, Ronaldo Souza de (Orgs.). **Educação ambiental**: repensando o espaço da cidadania. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Trajatória e fundamentos da educação ambiental**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006a.

_____. Teoria Social e questão ambiental: pressupostos para uma práxis crítica em educação ambiental. In: LOUREIRO, C. F. B., LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. (Orgs.). **Sociedade e meio ambiente: a educação ambiental em debate**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006b.

_____. Problematizando conceitos: contribuição à práxis da Educação. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; LAYRARGUES, Philippe Pomier; CASTRO, Ronaldo Souza de (Orgs.). **Pensamento Complexo, dialética e educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2006c.

_____. **O movimento ambientalista e o pensamento crítico: uma abordagem política**. 2. ed. Rio de Janeiro : Quartet, 2006d.

_____. Educação ambiental e “teorias críticas”. In: GUIMARÃES, Mauro (Org.). **Caminhos da educação ambiental: da forma à ação**. Campinas,SP : Papyrus, 2006e.

_____. Educação ambiental: diálogos e desafios. In: GRACINDO, Regina Vinhaes; LOUREIRO, Carlos B. Frederico; SILVA JÚNIOR, João dos Reis; ALVARENGA, Márcia Soares de; RIBEIRO, Marlene; SILVA, Rosa Helena Dias da (Orgs.). **Educação como exercício da diversidade: estudos em campos de desigualdade sócio-educacionais**. Brasília: Liber Livro Ed., 2007.

LOUREIRO, Carlos Frederico B.; COSTA, Samira Lima da. Corpo, ambiente e educação em uma sociedade em transformação. In: Programa de COMUNICAÇÃO AMBIENTAL, CTS, INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR. **Educação, ambiente e sociedade: idéias e práticas em debate**. Serra: Companhia Siderúrgica de Tubarão, 2004.

MACEDO, Elizabeth Fernandes de. Parâmetros curriculares nacionais: a falácia de seus temas transversais. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Org.). **Currículo: políticas e práticas**. 8.ed. Campinas, SP : Papyrus, 2005.

MACEDO FILHO, Francisco Dutra de; CABRAL NETO, Antônio. A educação ambiental no cenário da economia informal globalizada. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 29, n. 15, p. 226-255, maio/ago. 2007.

_____. Meios de comunicação de massa: o papel legal na disseminação de informações e práticas educativas sobre o meio ambiente e seu compromisso com os interesses do capitalismo. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 32, n. 18, p. 182-208, maio/ago. 2008.

MANZINI-COVRE, Maria de Lourdes. **A fala dos homens**. Análise do pensamento tecnocrático 1964-1981. São Paulo: Brasiliense, 1983.

MARCHESAN, Ana Maria Moreira; STEIGLEDER, Annelise Monteiro, CAPPELLI, Sílvia. **Direito ambiental**. 2. ed. Porto Alegre: Verbo Jurídico, 2005.

MARICATO, Ermínia. MetrÓpole periférica, desigualdade social e meio ambiente. In: VIANA, Gilney; SILVA, Marina; DINIZ, Nilo (Orgs.). **O desafio da sustentabilidade: um debate socioambiental no Brasil**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.

MARTINS, Dayse Braga. Direito constitucional ambiental **.Jus Navigandi**, Teresina, v. 5, n. 51, out. 2001. Disponível em:<<http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=2116>>. Acesso em: 16 jun. 2007.

MARTINS, Francisco Marcos. **Max, Gramsci e o conhecimento: ruptura ou continuidade?** Campinas, SP : Autores Associados; Americana, SP : UNISAL, 2008.

MARTINS, Paulo Roberto. Por uma política ecoindustrial. In: VIANA, Gilney; SILVA, Marina; DINIZ, Nilo (Orgs.).**O desafio da sustentabilidade: um debate socioambiental no Brasil**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.

MARTINS, Paulo Roberto; SOLER, Antônio Carlos Porciúncula; SOARES, Alexandre Melo. Instrumentos tecnológicos e jurídicos para a construção de uma sociedade sustentável. In: VIANA, Gilney; SILVA, Marina; DINIZ, Nilo (Orgs.).**O desafio da sustentabilidade: um debate socioambiental no Brasil**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.

MARX, Karl. Crítica da filosofia do direito de Hegel. Tradução: Rubens Enderle e Leonardo de Deus. São Paulo: Boitempo, 2005.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. A ideologia alemã. Tradução: Frank Müller. São Paulo : Martin Claret, 2006. (A Obra Prima de Cada Autor).

MEDEIROS, Fernanda Luiza Fontoura de. **Meio ambiente: direito e dever fundamental**. Porto Alegre : Livraria do Advogado Editora, 2004.

MEDEIROS, Marjorie da Fonseca e Silva. Educação Ambiental. **Agenda do professor**. Natal,RN: Secretaria de Educação e Cultura do Rio Grande do Norte, 2008.

MEIRA-CARTEA, Pablo Ángel. A catástrofe do Prestige: leituras para a educação ambiental na sociedade global. In: SATO, Michèle; CARVALHO, Isabel Cristina Moura (Orgs.). Porto Alegre : Artmed, 2005.

MEIRELLES, Hely Lopes. **Direito administrativo brasileiro**. 26 ed. São Paulo : Malheiros Editores Ltda, 2001.

MELLO, Celso Antônio Bandeira de. **Curso de Direito Administrativo**. 12. ed. São Paulo: Malheiros Editores Ltda, 2000.

MELO, Mauro Martini. **Capitalismo versus sustentabilidade: o desafio de uma nova ética ambiental**. Florianópolis: UFSC, 2006.

MENDONÇA, Fabiano André de Souza. **Responsabilidade do estado por ato judicial violador da isonomia: a igualdade perante o judiciário e a constitucionalidade da coisa julgada face à responsabilidade objetiva**. São Paulo: Juarez de Oliveira, 2000.

MENY, Ives; THOENIG, Jean-claude. **Las políticas públicas**. Tradução: Salvador Del Carril. Barcelona : Ariel, 1992.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução: Iva Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. **O poder da ideologia**. Tradução: Paulo César Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 6.ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 1999.

MONTIBELLER FILHO, Gilberto. O mito do desenvolvimento sustentável: meio ambiente e custos sociais no moderno sistema produtor de mercadorias. 2. ed. Florianópolis: UFSC, 2004.

MORAES, Alexandre. Direitos humanos fundamentais e a Constituição de 1988. In: _____.(Coord.). **Os 10 anos da Constituição Federal: temas diversos**. São Paulo: Atlas, 1999.

NEDER, Ricardo Toledo. Para uma regulação pública ambiental pós-desenvolvimentista no Brasil. In: CAVALCANTI, Clóvis (Org.). **Meio ambiente, desenvolvimento sustentável e políticas públicas**. 4.ed. São Paulo : Cortez ; Recife : Fundação Joaquim Nabuco, 2002.

NOVICKI, Victor. Práxis: problematizando consciência e participação na educação ambiental brasileira. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo (Org.). **A questão ambiental no pensamento crítico: natureza, trabalho e educação**. Rio de Janeiro : Quartet, 2007.

NUNES, Elias. **O meio ambiente da grande Natal**. Natal: Imagem Gráfica, 2000.

O'CONNOR, James **Capitalism, nature, socialism: a theoretical introduction**. Disponível em: <<http://info.interactivist.net/node/1244>>. Acesso em: 25 fev. 2009.

OLIVEIRA, José Jaelson de. et al. **Um problema uma escola uma solução**. Vera Cruz, RN: Escola Municipal Filomena Cúrcio Cabral, 2009.

OLIVEIRA, Sonia. A releitura dos critérios de justiça na região dos lagos do Rio de Janeiro. In: ACSELRAD, Henry (Org.). **Conflitos ambientais no Brasil**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2004.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Carta de Belgrado**. Belgrado, Outubro de 1975. Disponível em: <<http://openlink.br.inter.net/jctyll/1903.htm>>. Acesso em: 15 maio 2007a.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração de Estocolmo**. Estocolmo, junho de 1972. Disponível em:

<<http://www.unisantos.br/pos/revistapatrimonio/images/artigos/171.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2007b.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Relatório intergovernamental de mudanças climáticas**. Paris, Fevereiro de 2007. Disponível em: <http://ipcc-wg1.ucar.edu/wg1/Report/AR4WG1_Print_SPM.pdf>. Acesso em: 15 maio 2007c.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração de Tbilisi**. Tbilisi, outubro de 1977. Disponível em: <<http://educacao.riodasstras.rj.gov.br/rearo/pdf/decltbilisi.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2007d.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Relatório Our future common**. 1987. Disponível em: <<http://www.un-documents.net/ocf-02.htm#l>>. Acesso em: 25 fev.2009.

PAIVA, Raquel. **Minorias flutuantes: novos aspectos da contra-hegemonia**. In: <<http://reposcom.portcom.intercom.org.br/dspace/bitstream/1904/4969/1/NP13PAIVA.pdf>>. Acesso em: 29 mar. 2008.

PEDRO, Antônio Fernando Pinheiro. Aspectos ideológicos do meio ambiente. In: SILVA, Bruno Campos (Org.). **Direito Ambiental: enfoques variados**. São Paulo: Lemos & Cruz, 2004.

PETRÓLEO BRASILEIRO S/A. **Sobre o petróleo: origem e perspectivas**. Disponível em: <<https://www2.petrobras.com.br/espacoconhecer/sobrepetroleo/Origemperspectivas.asp>>. Acesso em: 30 ago. 2007.

PIETRO, Sylvia Zanella di. **Direito Administrativo**. 10.ed. São Paulo : Atlas, 1999.

PINSKY, Jaime. **As primeiras civilizações**. São Paulo: Atual, 1987.

POULANTZAS, Nicos; MILIBAND, Ralph. O problema do estado capitalista. Tradução: Lúcia Maria de Melo. Crítica e Sociedade. Porto : Edições Afrontamento, 1975.

QUEIRÓZ, Maria Aparecida. Fundamentos gerais dos parâmetros curriculares nacionais – PCN. In: RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Educação e Cultura e Desporto. Coordenadoria de Recursos Humanos. Unidade Setorial de Planejamento. **Bases Teóricas dos parâmetros curriculares nacionais no ensino fundamental**. Natal, 1998. p.15-25.

RIBEIRO, Fernando J. Armando. Desobediência Civil: um instituto democrático. In: BITTAR, Eduardo Carlos Bianca; SOARES, Fabiana de Menezes (Org.). **Temas de filosofia do direito: novos cenários, velhas questões**. Barueri, SP : Manole, 2004.

RIBEIRO, João Ubaldo. **Política**. 7. ed. Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 1986.

RIBEIRO, Wagner Costa. **A ordem ambiental internacional**. São Paulo: Contexto, 2001.

RIO GRANDE DO NORTE. Decreto nº 14.922, de 05 de junho de 2009. **Diário Oficial do Estado [do] Rio Grande do Norte**, Natal, RN, 6 jun. 2000. p.2 e 3.

_____. Comissão Interinstitucional de Educação Ambiental. Instituto de Desenvolvimento Econômico e Meio Ambiente do Rio Grande do Norte. Secretaria Executiva. **Programa de educação ambiental do Rio Grande do Norte**. Natal, RN, 2000.

_____. Governo do Estado do Rio Grande do Norte. Decreto nº 18.937, de 22 fev. 2006. Natal, 2006. **Diário Oficial [do] Rio Grande do Norte**, Natal 24 fev. 2006a.

_____. Governo do Estado do Rio Grande do Norte. Conselho Estadual de Meio Ambiente. Resolução nº 01, de 18 ago. 2005. Natal, 2006. **Diário Oficial [do] Rio Grande do Norte**, Natal 24 fev. 2006b.

_____. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação e da Cultura e do Desportos. Gabinete do Secretário. **Portaria nº 494/2006-SECD/GS**. Natal, RN, 29 mar. 2006c.

_____. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação e da Cultura. Coordenadoria de Desenvolvimento Escolar. Subcoordenadoria de Ensino Fundamental. Núcleo de Educação Ambiental. **Curso à Distância Formação Continuada de Professores em Educação Ambiental**. Natal, RN, [2006d].

_____. Secretaria de Estado da Educação e da Cultura. Portaria nº 1717/2007. **Diário Oficial [do] Rio Grande do Norte**, Natal, 6 dez. 2007a.

_____. Secretaria de Estado da Educação e da Cultura. Portaria nº 1748/2007-SEEC/GS. **Diário Oficial [do] Rio Grande do Norte**, Natal, 19 dez. 2007b.

_____. Assembléia Legislativa do Estado do Rio Grande do Norte. Secretaria de Informática. **Projeto de lei Nº 207/2003**. Disponível em: <<http://www.al.rn.gov.br/assembleia/arearestrita/upload/bo2122.pdf>>. Acesso em: 5 nov. 2008.

_____. Governo do Estado do Rio Grande do Norte. **Decreto nº 17.183 de 05 nov. 2003**. Disponível em: <<http://www.gabinetecivil.rn.gov.br/acess/textolei.asp?id=1765>>. Acesso em: 11 nov. 2009k.

_____. **Lei complementar nº140, de 26 de janeiro de 1996**. Regulamenta os artigos 150 e 154 da Constituição Estadual. Disponível em: <http://nxt.anp.gov.br/NXT/gateway.dll/legest/rn/leicomprn/1996/leicomprn_00140_1996.xml>. Acesso em: 31 ago. 2009a.

_____. **Lei complementar nº163, de 5 de fevereiro de 1999**. Dispõe sobre a organização do Poder Executivo do Estado Rio Grande do Norte e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.mp.rn.gov.br/legislacao/estadual/lc163-1999.pdf>>. Acesso em: 31 ago. 2009b.

_____. **Lei complementar nº 272, de 3 de março de 2004**. Disponível em: <<http://www.gabinetecivil.rn.gov.br/acess/pdf/leicom272.pdf>>. Acesso em: 31 ago. de 2009c.

_____. **Lei complementar nº 340, de 31 de janeiro 2007**. Altera a Lei complementar nº163, de 5 de fevereiro de 1999 dispondo sobre os órgãos e entes do Poder Executivo e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.natalmetropole.rn.gov.br/downloads/leicom340.pdf>>. Acesso em: 31 ago. 2009d.

_____. Secretaria de Estado da Educação e da Cultura. Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy. **Curso de Especialização**. Edital 2/2008. Disponível em:<<http://www.ifesp.rn.gov.br/arquivos/EDITALespecializacao1710.pdf>>. Acesso em: 31 ago. 2009e.

_____. Secretaria de Estado da Educação e da Cultura. Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy. **Curso de Especialização**. Edital 1/2008. Disponível em:<<http://www.ifesp.rn.gov.br/editais/EDITAL%2009-03-08.pdf>>. Acesso em: 31 ago. 2009f.

_____. Secretaria de Estado da Educação e da Cultura. Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy. **Curso de Especialização**. Edital 3/2008. Disponível em:<http://www.ifesp.rn.gov.br/editais/edital_03_2009_ifesp.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2009g.

_____. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação e da Cultura. **Portaria nº 793/2009-SEEC/GS**. Natal,RN, 3 jul. 2009. Disponível em:<<http://200217.213.202/dei/dorn/documentos/00000001/20090708/271646.htm>>. Acesso em: 31 ago. 2009h.

_____. Secretaria de Estado da Educação e da Cultura. Decreto nº 21.271, de 07 de ago. 2009. **Diário Oficial [do] Rio Grande do Norte**, Natal, 7 set. 2009..Disponível em:<http://200.217.213.202/dei/dorn/docview.aspx?id_ior=00000001&data=200908...>. Acesso em: 31 ago. 2009i.

_____. Governo do Estado do Rio Grande do Norte. **Decreto nº 13.798, de 17 fev. 1998**. Disponível em:<http://nxt.anp.gov.br/nxt/gateway.dll/legest/rn/decRN/1998/decrn_13798_1998...>. Acesso em: 9 nov. 2009j.

_____. Governo do Estado do Rio Grande do Norte. **Decreto nº 18.937, de 22 fev. 2006**. Disponível em:<<http://www.gabinetecivil.rn.gov.br/acess/pdf/dec18.937.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2009k.

_____. Governo do Estado do Rio Grande do Norte. **Decreto nº 18.641 de 05 nov. 2005**. Disponível em:<<http://www.gabinetecivil.rn.gov.br/acess/textolei.asp?id=5739>>. Acesso em: 11 nov. 2009l.

_____. Governo do Estado do Rio Grande do Norte. **Decreto nº 14.922, de 05 jun. 2000**. Disponível em: <<http://www.ead.ufms.br/marcelo/meioambiente/eaufs/legis/rn/Dec14922.pdf>>. Acesso em: 21 jun. 2009m.

_____. **Lei nº 7.800, de 29 de dezembro de 1999**, que dispõe sobre o Plano Plurianual – PPA, para o quadriênio 2000-2003, e determina outras providências. Disponível em: <<http://www.al.rn.gov.br/legislacao/leisordinarias/2000/>>. Acesso em: 31 ago. 2009n.

_____. **Lei nº 7.896, 19 de dezembro de 2000**. Altera a Lei nº 7.800, de 29 de dezembro de 1999, que dispõe sobre o Plano Plurianual – PPA, para o quadriênio 2000-2003, e determina

outras providências. Disponível em: <<http://www.gabinetecivil.rn.gov.br/acess/pdf/lo7.896.pdf>>. Acesso em: 31 ago. 2009o.

RUA, Maria das Graças. **Análise de Políticas Públicas: Conceitos Básicos**. Disponível em: <www.ufba.br/~paulopen/AnalisedePoliticPublicas.doc>. Acesso em: 21 maio 2008.

SACHS, Ignacy. Desenvolvimento, Direitos Humanos e Cidadania. In: SEMINÁRIO DIREITOS HUMANOS NO SÉCULO XXI, 1998, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisas de Relações Internacionais: Fundação Alexandre Gusmão. 1998. Disponível em: <<http://www.mre.gov.br/ipri>>. Acesso em: 08 out. 2007.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa. 3.ed. Porto Alegre : Artes Médicas Sul Ltda, 2000.

SAES, Décio Azevedo Marques de. Cidadania e capitalismo: uma crítica à concepção liberal de cidadania. **Revista Crítica Marxista**, n.16, p. 09-38, mar. 2003.

SAITO, Carlos Hiroo. Política nacional de educação ambiental e a construção da cidadania: desafios contemporâneos. In: RUSCHEINSKY, Aloísio (Org.) **Educação ambiental: abordagens múltiplas**. Porto Alegre : Artmed, 2002.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Tradução: Cláudia Schilling. Porto Alegre : Artes Médicas Sul Ltda, 1998.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós modernidade**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Lucíola Linício de C. P.; LOPES, José de Souza Miguel. Globalização, multiculturalismo e currículo. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Org.). **Currículo: questões atuais**. 11.ed. Campinas, SP : Papyrus, 2005.

SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico**. 5ed. Campinas : Autores Associados, 2006.

SAVIANI, Demerval. O trabalho como princípio educativo frente as novas tecnologias. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval; SANFELICE, José Luis. (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas, SP : Autores Associados, 2005.

SHAO, Sheng Hsin Nery. **Universidade e educação ambiental**. Natal, 2004. 226f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2004.

SILVA, Daniele Dorotéia Rocha da. **Políticas públicas de atendimento à criança: o desafio da ação articulada no Projeto Belém Criança (2001-2004)**. Natal, 2007. 187f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007:

SILVA, José Afonso da. **Curso de direito constitucional positivo**. 9. ed. São Paulo: Malheiros, 1993.

_____. **Curso de direito constitucional positivo**. 24. ed. São Paulo: Malheiros, 2005.

_____. **Direito ambiental constitucional**. 6. ed. São Paulo : Malheiros, 2007.

SILVA, Rosália de Fátima. No fazer da política o conceito educação cidadania. In: CABRAL NETO, Antônio (Org.). **Política educacional: desafios e tendências**. Porto Alegre: Sulina, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu. **O currículo com fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SILVEIRA, Ana Cristina. A relação homem e meio ambiente e a reparação do dano ambiental: reflexões sobre a crise ambiental e a teoria do risco na sociedade. In: SPAREMBERGER, Raquel Fabiana Lopes; PAVIANI, Jayme (Orgs.). **Direito Ambiental: um olhar para a cidadania e sustentabilidade planetária**. Caxias do Sul: Educs, 2006.

SOARES, Fabiana de Menezes. A dialética na escolha do conteúdo da lei. In: BITTAR, Eduardo Carlos Bianca; SOARES, Fabiana de Menezes (Orgs.). **Temas de filosofia do direito: novos cenários, velhas questões**. Barueri, SP : Manole, 2004.

SOFFIAT, Arthur. As religiões diante da crise ambiental da atualidade. In: PROGRAMA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL, CTS, INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR. **Educação, ambiente e sociedade: idéias práticas em debate**. Serra: Companhia Siderúrgica de Tubarão, 2004.

SOTO, William Héctor Gomes. Desenvolvimento sustentável, agricultura e capitalismo. In: BECKER, Dinizar Fermiano (Org.). **Desenvolvimento sustentável: necessidade e/ou possibilidade?** 4. ed. Santa Cruz do Sul : EDUNISC, 2002.

SPAREMBERGER, Raquel Fabiana Lopes; WERMUTH, Maiquel Ângelo Dezord. A educação ambiental e os princípios da preservação e da participação na construção da ecocidadania. In: SPAREMBERGER, Raquel Fabiana Lopes; PAVIANI, Jayme (Orgs.). **Direito Ambiental: um olhar para a cidadania e sustentabilidade planetária**. Caxias do Sul: Educs, 2006.

SUBIRATS, Joan. **Análisis de políticas públicas y eficacia de la administración**. Madrid : Ministerio para las Administraciones Públicas, 1994.

TENERELLI, Ademir; SILVA, Dulcileni Gonçalves Ferreira; PAIVA, Emílio Carlos de Castro. A educação ambiental e sua contribuição na garantia da sustentabilidade no processo de desenvolvimento. In: SILVA, Christian Luiz da (Org.). **Desenvolvimento sustentável: um modelo analítico, integrado e adaptativo**. 2. ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2008.

THERBORN, Göran. As teorias do Estado e seus desafios no final do século. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Orgs.). **Pós-Neoliberalismo II: que Estado para que democracia?** Petrópolis,RJ : Vozes, 1999.

TOLEDO, Plínio Fernandes. Uma intervenção filosófica do direito a partir de uma análise de sua forma objetiva na transição da oralidade para a escrita. In: BOUCAULT, Carlos E. de Abreu; RODRIGUES, José Rodrigo (Org.). **Hermenêutica plural: possibilidades jusfilosóficas em contextos imperfeitos.** 2. ed. São Paulo : Martins Fontes, 2005.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. Contribuição para uma pedagogia crítica na educação ambiental: reflexões teóricas. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo (Org.). **A questão ambiental no pensamento crítico: natureza, trabalho e educação.** Rio de Janeiro : Quartet, 2007a.

_____.A pesquisa-ação-participativa e a educação ambiental: uma parceria construída pela identificação teórica e metodológica. In: TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos (Org.). **A pesquisa-ação-participativa em educação ambiental: reflexões teóricas.** São Paulo : Annablume: Fapesp; Botucatu : Fundibio, 2007b.

TREIN, Eunice. A contribuição do pensamento marxista à educação ambiental. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo (Org.). **A questão ambiental no pensamento crítico: natureza, trabalho e educação.** Rio de Janeiro : Quartet, 2007.

TRAIBER, Rachel; MENDONÇA, Patrícia Ramos (Orgs.). **Educação na diversidade: o que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental.** Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

UNESCO. **Programa o homem e a biosfera.** Disponível em: <<http://www.unesco.org/mab/mabProg.shtml>>. Acesso em: 2 ago. 2008.

UNESCO. **Relatório brundtland.** Disponível em: <<http://www.un-documents.net/ocf-02.htm#I>>. Acesso em: 27 fev. 2009.

VARGAS, Paulo Rogério. O insustentável discurso da sustentabilidade. In: BECKER, Dinizar Fermiano (Org.). **Desenvolvimento sustentável: necessidade e/ou possibilidade?** 4. ed. Santa Cruz do Sul : EDUNISC, 2002.

VICENTINO, Cláudio. **História geral.** - ed. atual. e ampl. - São Paulo: Scipione, 1997.

VIDAL, J. W. Bautista. **Brasil civilização suicida.** Brasília : Star Print, 2000.

VIDAL, J. W. Bautista; VASCONCELLOS, Gilberto Felisberto. **Dialética dos trópicos: o pensamento colonizado da Cepal.** Brasília : Instituto do Sol, 2002.

VIEIRA, Liszt. Constituição e meio ambiente:as raízes e o sonho. In: PÁDUA, José Augusto (Org.). **Ecologia e política no Brasil.** Rio de Janeiro : Espaço e Tempo : IUPERJ, 1987.

VIOLA, Eduardo. A multidimensionalidade da globalização, as novas forças sociais transnacionais e seu impacto na política ambiental no Brasil, 1989-1995. In: FERREIRA, Leila da Costa; VIOLA, Eduardo (Orgs.). **Incertezas de sustentabilidade na globalização**. Campinas : UNICAMP, 1996.

WOLKMER, Antonio Carlos. **Ideologia, estado e direito**. 4. ed. São Paulo : Revista dos Tribunais, 2003.