

**ESCOLA SUPERIOR DOM HELDER CÂMARA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO**

**Fernanda Campos Maia Wrobel**

**A EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO INSTRUMENTO  
EMANCIPATÓRIO PARA A REALIZAÇÃO (VERDADEIRA) DA  
SUSTENTABILIDADE**

Belo Horizonte  
2016

**Fernanda Campos Maia Wrobel**

**A EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO INSTRUMENTO  
EMANCIPATÓRIO PARA A REALIZAÇÃO (VERDADEIRA) DA  
SUSTENTABILIDADE**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Direito da Escola Superior Dom Helder Câmara como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Direito.

Orientador: Prof. Dr. André de Paiva Toledo

Belo Horizonte  
2016

## FICHA CATALOGRÁFICA

**WROBEL**, Fernanda Campos Maia. A educação ambiental como instrumento emancipatório para a realização (verdadeira) da sustentabilidade

Local: Belo Horizonte. Minas Gerais – Brasil.

2016.

Número de Páginas: 116.

Dissertação apresentada à Escola Superior Dom Helder Câmara como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Direito.

Orientador: Prof. Dr. André de Paiva Toledo

Banca Examinadora: Prof. Dr. Luiz Gustavo Gonçalves Ribeiro e Prof.(a) Dr.(a) Carolina Padilha Fedatto

Palavras-chave: Meio ambiente. Educação Ambiental. Ideologia. Aparelhos ideológicos de Estado. Aparelhos repressivos de Estado

**ESCOLA SUPERIOR DOM HELDER CÂMARA**

Fernanda Campos Maia Wrobel

**A EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO INSTRUMENTO  
EMANCIPATÓRIO PARA A REALIZAÇÃO (VERDADEIRA) DA  
SUSTENTABILIDADE**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Direito da Escola Superior Dom Helder Câmara como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Direito.

Aprovado em: \_\_/\_\_/\_\_

---

Orientador: Prof. Dr. André de Paiva Toledo

---

Professor Membro: Prof. Dr. Luiz Gustavo Gonçalves Ribeiro

---

Professor Membro: Prof.(a) Dr.(a) Carolina Padilha Fedatto

Nota: \_\_\_\_\_

Belo Horizonte  
2016

Dedico esse trabalho aos amores da minha vida:  
João Rafael, Eduarda e Maria Clara.  
Titia ama vocês!!

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus pela dádiva da vida e pela prazerosa oportunidade de aprendizado.

Agradeço ao meu marido Rômulo, companheiro de vida, meu grande exemplo de sucesso na vida!

Agradeço aos meus pais Pedro Paulo e Yolanda, pela força, pela retidão na vida e por serem exemplos de integridade e amor!

Agradeço ao meu orientador Prof. Dr. André de Paiva Toledo, pelo comprometimento, generosidade e prazer na arte de educar!

Agradeço aos amigos do mestrado pela amizade e que, com certeza, perdurará por toda vida!

Agradeço ao corpo docente, aos funcionários do Curso de Mestrado da Faculdade Dom Helder Câmara.

Obrigada!

## RESUMO

O presente trabalho pretendeu demonstrar como a educação ambiental pode ser instrumento para a realização verdadeira da sustentabilidade em face dos elevados níveis de degradação do meio ambiente, consequência do consumo desenfreado e da exploração irresponsável dos recursos naturais. O marco teórico adotado foi a concepção de aparelhos ideológicos de Estado e aparelhos repressivos de Estado elaborada por Louis Althusser a partir da teoria de Karl Marx e de seus conceitos de luta de classes, classe dominante e classe dominada. Teve como pressuposto a assertiva que a luta de classes é o motor da história e que a classe dominante, detentora dos meios de produção, pretende, com a utilização dos aparelhos de Estado, alcançar a perpetuidade das relações de poder e manter subjugada a classe dominada, detentora da força de trabalho. Neste sentido, o Direito Ambiental, reconhecidamente aparelho ideológico e aparelho repressivo de Estado, mostrou-se ineficiente para atingir a finalidade a que supostamente se propõe: a defesa e a proteção do meio ambiente ecologicamente equilibrado. Isto porque a classe dominante foi simultaneamente a criadora das normas jurídicas e o próprio alvo de suas funções, na medida em que, de fato, incentivou o consumo desenfreado e a exploração irresponsável dos recursos naturais como forma de satisfação de suas necessidades, nem sempre adstritas às necessidades básicas. A educação e especificamente, a educação ambiental, foi reconhecida como aparelho ideológico de Estado e, no modelo atual, não forma ninguém para a defesa e proteção do meio ambiente ecologicamente equilibrado nem para a sustentabilidade. Somente um modelo de educação ambiental alicerçada em um modelo democrático e que considere as experiências e os anseios da classe dominada é que poderá conduzir os sujeitos a realizarem verdadeiramente a sustentabilidade. A metodologia utilizada foi o método jurídico exploratório, alicerçada em pesquisa bibliográfica, análise de doutrinas, artigos, jurisprudências, revistas especializadas, documentos impressos e eletrônicos, além da evolução do tema do trabalho no cenário jurídico brasileiro.

Palavras-chaves: Meio ambiente. Educação Ambiental. Ideologia. Aparelhos ideológicos de Estado. Aparelhos repressivos de Estado.

## RÉSUMÉ

Le but de cet article est celui de montrer comment l'éducation environnementale peut être un outil pour la réalisation réelle de durabilité face aux niveaux élevés de dégradation de l'environnement, comme conséquence de la consommation exagérée et de l'exploitation inconsidérée des ressources naturelles. Le cadre théorique adopté le concept de appareils idéologiques d'État et appareils répressifs de l'État développés par Louis Althusser à partir de la théorie de Karl Marx et ses concepts de la lutte des classes, la classe dirigeante et la classe dominée. Il a adopté l'affirmation selon laquelle la lutte des classes est le moteur de l'histoire et de la classe dirigeante possède les moyens de production, a l'intention d'utiliser l'appareil d'État, pour atteindre la pérennité des relations de pouvoir et de maintenir subjuguée la classe dominée, propriétaire de la main-d'œuvre. En ce sens, le droit environnemental, connu appareil idéologique et répressif de l'État, s'est devenu inefficace pour atteindre son l'objectif principal: la défense et la protection de l'environnement écologiquement équilibré. En effet, la classe dirigeante serait à la fois le créateur de règles juridiques et de la cible elle-même de ses fonctions dans la mesure où, en fait, encouragerait la consommation effrénée et de l'exploitation irresponsable des ressources naturelles comme un moyen de satisfaire leurs besoins, pas adstritas toujours besoins fondamentaux. L'éducation, et en particulier l'environnement, a été reconnu comme un appareil idéologique de l'État et dans la modèle actuelle, aucun moyen ne pour la défense et la protection de l'environnement écologiquement équilibré ou de la durabilité. Seulement une modèle d'éducation environnementale fondée sur une modèle démocratique et qui considère les expériences ainsi que les aspirations de la classe dominante pourra conduire les sujets à vraiment réaliser la durabilité. La méthodologie utilisée est la méthode juridique exploratoire, fondée sur l'examen de la littérature, l'analyse des doctrines, de la jurisprudence, des journaux, du papier et des documents électroniques, ainsi que les développements dans le thème du travail das le scénario juridique brésilien.

Mots-clés: Environnement. Éducation environnementale. Idéologie. Appareils idéologiques d'État. Appareils État répressif.



## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>2 TEORIA ALTHUSSERIANA .....</b>	<b>15</b>
2.1 LUTA DE CLASSES: MOTOR DA HISTÓRIA .....	16
2.2 A QUESTÃO DA IDEOLOGIA.....	24
2.3 MECANISMOS IDEOLÓGICOS E MECANISMOS REPRESSIVOS.....	28
2.4 O DIREITO COMO MECANISMO REPRESSIVO E IDEOLÓGICO DE ESTADO .....	31
2.5 A EDUCAÇÃO COMO MECANISMO IDEOLÓGICO DE ESTADO.....	34
<b>3 INEFICÁCIA DO DIREITO AMBIENTAL BRASILEIRO: RESPOSTAS ALTHUSSERIANAS .....</b>	<b>40</b>
3.1 A CRISE AMBIENTAL.....	41
3.2 INEFICÁCIA DAS NORMAS AMBIENTAIS VIGENTES .....	46
3.3 INEFICIÊNCIA DOS MECANISMOS REPRESSIVOS E DOS MECANISMOS IDEOLÓGICOS: UMA PRIMEIRA RESPOSTA À CRISE EDUCACIONAL AMBIENTAL.....	53
3.4 APARENTE INSUFICIÊNCIA DOS MECANISMOS DE ESTADO: NÃO SE QUER PRESERVAR .....	57
3.5 NECESSÁRIA MUDANÇA DE PARADIGMA: A ENCÍCLICA PAPAL <i>LAUDATO SI</i> .....	60
<b>4 EDUCAÇÃO: MECANISMO IDEOLÓGICO DE (IN)EFICÁCIA AMBIENTAL ....</b>	<b>63</b>
4.1 BREVE EVOLUÇÃO HISTÓRICA DO CONCEITO DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL .....	63
4.2 EDUCAÇÃO AMBIENTAL E EFICÁCIA DAS NORMAS JURÍDICAS.....	68
4.3 EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO BRASIL .....	82
4.4 AMBIENTALISMO CRÍTICO E CONSCIÊNCIA ECOLÓGICA: ENFRENTAMENTO DO <i>STATUS QUO</i> 95	
4.5 PAPEL DAS ESCOLAS NA FORMAÇÃO (OU NÃO) DA CIDADANIA ECOLÓGICA.....	99
<b>5 CONCLUSÃO.....</b>	<b>105</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>109</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Antes mesmo de adentrar no objeto da presente pesquisa, qual seja, a Educação Ambiental, entende-se ser importante discutir o papel da educação dentro da sociedade. Primeiramente, vale dizer, não se trata de qualquer sociedade. Trata-se, sobretudo, a partir da perspectiva marxiana<sup>1</sup>, de uma sociedade construída como efeito das relações de trabalho, no qual a classe dominada oferece sua força de trabalho, enquanto a classe dominante detém os meios de produção. Nesse contexto, a sociedade, no modo capitalista, encontra-se em constante conflito, denominado por Karl Marx, de luta de classes.

O conflito se constitui fundamentalmente da tensão entre os mecanismos criados pela classe dominante para se manter no topo do poder e os mecanismos utilizados por parcela da classe dominada para tentar subverter o estado de coisas vigente e alcançar o poder, com a posterior substituição daqueles mecanismos criados pela classe dominada. Tais mecanismos são denominados aparelhos e coube a Louis Althusser a distinção entre os "aparelhos repressivos de Estado" e os "aparelhos ideológicos de Estado", nos quais se insere a educação.

A necessidade premente de preservação ambiental teve sua importância potencializada, principalmente a partir da década de 1970, com a realização de várias conferências, discussões e encontros internacionais.

O pensamento biocentrista foi substituído pela visão antropocentrista e com isso a relação entre o homem e a natureza se modificou radicalmente. Na idade média clássica predominava a visão biocentrista, em que o homem era considerado parte da natureza, juntamente com os outros seres vivos. Nessa época, o homem estava sujeito às intempéries naturais, as quais relacionava à punição divina. Foi a partir das descobertas realizadas pelas ciências, durante o período das ideias renascentistas, que percebeu-se a possibilidade da dominação da natureza pelo homem, ou seja, surgiu o pensamento antropocentrista. Nesta visão, o homem é considerado o centro do universo, dando início à relação destrutiva do ser humano com o meio ambiente, instaurando a grave crise ambiental no mundo de hoje (ROVANI, 2010, n.78).

Nesse contexto, surge a educação ambiental como instrumento para se alcançar o desenvolvimento sustentável. A educação ambiental começou a ser discutida oficialmente no sistema escolar brasileiro nos anos de 1960/1970 (OLIVA; MUHRINGER, 2001).

---

<sup>1</sup> Nota: O pensamento marxiano se difere do marxista. Os marxistas seguem fielmente a dialética da luta de classes e os marxianos não pertencem à interpretação ortodoxa do marxismo. (FILHO, 2001).

Entretanto, para que a educação ambiental se transforme efetivamente nesse instrumento capaz de mudar a relação destrutiva entre o homem e o meio ambiente, deverá ser concretizada dentro e fora dos muros das instituições escolares, tendo como características os aspectos dialógico, libertador, crítico e transdisciplinar.

Nesta mesma linha de raciocínio, o constituinte originário reconheceu o meio ambiente como bem comum de todos, em relação ao qual a conservação e a preservação cabem tanto ao Poder Público quanto à coletividade. Importante ressaltar, neste ponto, a menção feita ao princípio da responsabilidade intergeracional no texto da Constituição Federal, quando se prevê que a conservação e a preservação devem considerar as gerações presentes e futuras.

Todavia, a lei que instituiu a Política Nacional da Educação Ambiental só foi sancionada em 1999. A referida lei garante que a educação ambiental esteja presente em todos os níveis e modalidades do processo educativo formal e não-formal, de maneira articulada. O ensino formal é entendido como aquele programado dentro das instituições de ensino, em todos os níveis, seja no ensino público ou privado. Por outro lado, o ensino não-formal refere-se aos processos de conhecimento adquiridos fora do espaço escolar. Nas palavras de Milaré (2009) o ensino, além dos muros escolares, tem grande aplicabilidade na educação popular, de modo a contribuir para aperfeiçoar a consciência dos problemas ambientais e, assim, buscar soluções práticas para eles a partir de reflexões e debates dentro da própria comunidade em que o cidadão está inserido.

Assim, é no ensino não-formal que a classe dominada costuma discutir seus problemas ambientais e, com o conhecimento e participação de todos os sujeitos envolvidos, levanta soluções para tais problemas. A questão da sustentabilidade pode ser bem trabalhada com a comunidade a partir de exemplos do seu cotidiano, de acordo com os ensinamentos de Freire (1987). Também poderiam ser realizadas audiências públicas com a temática ambiental, como ferramenta para a participação e conhecimento da legislação ambiental, com o objetivo de se realizar uma atuação plural, crítica e consciente.

Fosse de fato a educação ambiental direcionada para a efetivação da previsão constitucional, ou seja, a conservação e a preservação do meio ambiente em favor das presentes e futuras gerações, não haveria intervalo de tempo tão grande para a sanção da mencionada lei. Esta questão é fundamental para os objetivos deste trabalho, na medida em que, como se demonstrará, a educação tem a finalidade, dentro da perspectiva marxiana, de manter a classe dominante no poder. Significa dizer que existe verdadeiramente uma

preocupação com a educação ambiental sem que, contudo, ela necessariamente precise ser efetiva.

A educação ambiental, além de ser transdisciplinar<sup>2</sup>, deve também utilizar-se dos problemas ambientais como vetor e objeto de aprendizagem, com ênfase na importância da vivência e dos saberes práticos dos agentes envolvidos nesse processo de conhecimento. Somente assim se tem a condição de transmitir um conhecimento crítico e contextualizado com a realidade que se apresenta.

A instituição de ensino, então, deveria ser capaz de educar de maneira ampla, de modo a formar a consciência crítica do estudante-cidadão. Entretanto, esse modelo de aprendizagem nem sempre acontece, já que o sistema de ensino é estruturado pelo Estado, administrado pela classe dominante. Marx e Engels (2007), na obra “Ideologia Alemã”, compreendem que as ideias dominantes são a expressão ideal das relações materiais dominantes, ou seja, são as relações materiais dominantes apreendidas como ideias e que a classe dominante possui a consciência da referida dominação.

Possível dizer, portanto, acerca da existência de um antagonismo entre a consciência crítica e a classe dominada na sociedade capitalista. Uma vez que nesse modelo de sociedade ocorre a dominação da classe dominante sobre a classe dominada, a primeira não pretende que a segunda adquira uma consciência crítica. Tal situação não é absoluta, de acordo mesmo com Althusser, já que, em seu entendimento, a classe dominada, como se verá adiante, também pode se utilizar da ideologia, nos aparelhos ideológicos de Estado, contra a própria classe dominante. Considerada a premissa de que a classe dominante estrutura o sistema de ensino, tem-se a conclusão de ser insuficiente a ampla e avançada legislação ambiental brasileira já que não se educa para auxiliar e proteger a natureza. Atualmente a educação brasileira serve para a reprodução dos preceitos e mandamentos da classe dominante, com objetivo de perpetuação das relações de poder. Indiscutível a maneira como o próprio Estado injeta no processo educacional os preceitos e fundamentos da economia capitalista. Dessa forma, exige,

---

<sup>2</sup>Nota: Santomé (1998) apresenta as características da Multidisciplinariedade, Interdisciplinariedade e transdisciplinariedade: 1. Multidisciplinaridade. O nível inferior de integração. Ocorre quando, para solucionar um problema, busca-se informação e ajuda em várias disciplinas, sem que tal interação contribua para modificá-las ou enriquecê-las. Esta costuma ser a primeira fase da constituição de equipes de trabalho interdisciplinar, porém não implica em que necessariamente seja preciso passar a níveis de maior cooperação. 2. Interdisciplinaridade. Segundo nível de associação entre disciplinas, em que a cooperação entre várias disciplinas provoca intercâmbios reais; isto é, existe verdadeira reciprocidade nos intercâmbios e, conseqüentemente, enriquecimentos mútuos. 3. Transdisciplinaridade. É a etapa superior de integração. Trata-se da construção de um sistema total, sem fronteiras sólidas entre as disciplinas, ou seja, de ‘uma teoria geral de sistemas ou de estruturas, que inclua estruturas operacionais, estruturas de regulamentação e sistemas probabilísticos, e que una estas diversas possibilidades por meio de transformações reguladas e definidas (SANTOMÉ, 1998, p.80).

paradoxalmente, a adoção de um nível de produção e consumo insustentável ambientalmente, com o único objetivo de gerar lucros cada vez maiores um número reduzido de pessoas.

De fato, a preocupação com o meio ambiente equilibrado e com as gerações futuras permanece, na maioria das vezes, no nível do discurso. A ideologia capitalista dominante se faz presente nas instituições de ensino e não permite que existam ameaças à sua política extremamente mercantilista e perigosamente insustentável. Por isto mesmo, a educação ambiental é, verdadeiramente, incapaz de realizar o objetivo a que se propõe: a sustentabilidade do meio ambiente.

Assim, forçoso entender que só se construirá um meio ambiente ecologicamente equilibrado quando a educação ambiental for ferramenta de transformação social para a reflexão dos próprios valores da sociedade moderna.

Esse trabalho se justifica pela necessidade de se construir uma cidadania ecológica, dentro e fora das instituições de ensino, especialmente no que tange ao papel das escolas, dos educadores, do Estado e da própria comunidade na construção de um planeta sustentável.

O presente trabalho, portanto, tem como objetivo geral entender e discutir o papel da educação ambiental na mudança de mentalidade e comportamento dos indivíduos para a efetivação do meio ambiente ecologicamente equilibrado, dentro de uma sociedade de classes.

Neste sentido, pretende-se entender a teoria althusseriana, especificamente os denominados aparelhos ideológicos de Estado. Althusser, diferentemente dos teóricos marxistas clássicos, distingue o Estado enquanto aparelho repressivo e aparelho ideológico, os quais possuem único objetivo: manter e perpetuar o poder da classe dominante sobre a classe dominada. Para tanto, apresentar-se-á o conceito, as diferenças, as especificidades e o modo de utilização dentro de uma sociedade de classes dos mecanismos repressivos e ideológicos de Estado, sob a óptica althusseriana, em relação ao Direito e às instituições de ensino.

A finalidade é compreender como a escola, enquanto mecanismo ideológico de Estado, pode ser instrumento eficiente ou não para a preservação ambiental no planeta. Assim, cabe discutir e analisar a fundamental importância das escolas na formação da cidadania ecológica dentro de uma sociedade essencialmente degradadora.

Ainda que os dois tipos de aparelhos sejam tratados no presente trabalho, buscar-se-á aprofundar a maneira como Althusser trata a questão da ideologia e sua interferência no controle social. Cumpre salientar que o ponto central da pesquisa é exatamente a utilização da ideologia da classe dominante dentro da proposta de educação ambiental voltada para a realização da sustentabilidade.

Também é objetivo do presente trabalho compreender o contexto ideológico no qual as políticas públicas educacionais brasileiras estão envolvidas. Para alcançar tal intento, serão apresentadas as respostas althusserianas para a insuficiência dos mecanismos repressivos e ideológicos de Estado relativos à educação ambiental, bem como da ineficácia do Direito Ambiental brasileiro.

Tomada, portanto, a luta de classes como motor da história (questão esta abordada no corpo do trabalho), pretender-se-á compreender os objetivos e características dos principais movimentos ambientalistas no mundo e relacioná-los com o despertar da consciência ecológica dos cidadãos. Isto, dentro da perspectiva althusseriana, constitui-se em movimento de subversão de parcela da classe dominada.

A metodologia utilizada foi o método jurídico exploratório, com análise de doutrinas, artigos, jurisprudências, revistas especializadas, documentos impressos e eletrônicos que tratam do assunto abordado. Utilizou-se o método histórico evolutivo, que visa a evolução do tema do trabalho no cenário jurídico brasileiro, bem como o método dialético. Como marco teórico foi utilizada a obra “Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado”, de Louis Althusser, de 1970.

Tomar-se-á como ponto de partida do presente estudo a definição do conceito de marco teórico, demonstrada a centralidade da teoria althusseriana para a compreensão da educação ambiental como realização da sustentabilidade.

## 2 TEORIA ALTHUSSERIANA

A definição do marco teórico é de fundamental importância para a condução de uma pesquisa de cunho científico. Assim, por óbvio, deve ser quando da pesquisa realizada durante um curso de mestrado, o qual resultará necessariamente na produção de um trabalho acadêmico. Este, dada a sua natureza científica, deve-se pautar pelo marco teórico escolhido.

De acordo com Gustin e Dias (2006, p.39), o marco teórico “[...] é o ponto de partida de uma investigação”. Fácil constatar, então, o aspecto essencial do marco teórico, na medida em que sobre ele estará alicerçada a pesquisa científica. Importante frisar, contudo, que o marco teórico é tão somente um norte que direciona os rumos da pesquisa. Neste sentido, afirmam os autores:

[...] não se deve entender que o marco teórico tenha o efeito de “engessar” a pesquisa. Ao contrário, é o marco teórico que fornece à pesquisa o caráter de sistematização do conhecimento (que distingue o conhecimento científico do senso comum) e torna possível a verificação e controle dos resultados obtidos e dos procedimentos metodológicos utilizados (GUSTIN; DIAS, 2006, p.40).

Adotou-se no presente trabalho, conforme já apresentado acima, a perspectiva althusseriana da teoria de Karl Marx. Basicamente, a concepção de Louis Althusser<sup>3</sup> acerca dos aparelhos de Estado, tanto o repressivo quanto o ideológico (com foco neste tipo), é o ponto capital da pesquisa realizada. Significa dizer que é conceito fundamental a ideologia, especialmente aquela presente na educação ambiental. Deve-se considerar, também, a ideologia como instrumento de perpetuação do poder pela classe dominante.

Temos com Motta (2014) que:

[...] seu pensamento filosófico e político, quando emergiu no início dos anos 1960, gerou inúmeras adesões e críticas apaixonadas pela sua leitura inovadora da obra de

---

<sup>3</sup> Louis Althusser, filósofo francês, nasceu em 16 de outubro de 1918, na cidade de Birmandrais, na Argélia, então colônia francesa, para onde seus familiares haviam emigrado. Em 1930, se muda para a cidade francesa de Marselha para concluir seus estudos secundários. Em 1939, ingressa na École du Parc de Lyon, em Paris. Entretanto, antes mesmo de iniciar suas atividades escolares é chamado para lutar na Segunda Guerra Mundial, onde se torna prisioneiro dos alemães de 1940-1945. Depois desse traumático período, passa a estudar filosofia na École du Parc de Lyon, e em 1948 se forma e logo assume o cargo de “caiman”<sup>3</sup> nesta instituição. Durante a década de 1960 surgem suas obras mais importantes – *Pour Marx* (A favor de Marx) e *Lire Le capital* (Ler O capital). Em 1970 escreveu seu ensaio mais conhecido, objeto deste trabalho, *Idéologie et appareils idéologiques d'état* (Ideologia e Aparelhos ideológicos do Estado. Sua produção intelectual perdurará até os anos de 1980 com o desenvolvimento de uma teoria da ideologia e os Aparelhos ideológicos do Estado. Produziu sua biografia intitulada *L'avenir dure longtemps* (O futuro dura muito tempo) e faleceu, em 22 de outubro de 1990, aos 72 anos na capital francesa, vítima de um ataque cardíaco.

Karl Marx. Contudo, a partir dos anos 1980, sua teoria era dada como "morta" e "ultrapassada", dentro e fora do marxismo, o que gerou o seu "enterro", praticamente desaparecendo do cenário intelectual (MOTTA; SERRA, 2014, p. 7).

Esse distanciamento da obra althusseriana torna necessário, além da discussão própria dos conceitos supramencionados, uma brevíssima exposição da vida de Louis Althusser. Importante entender o conceito de "aparelhos ideológicos de Estado" e o papel da escola, segundo Althusser, na medida em que é utilizada como um dos principais aparelhos ideológicos de Estado, na sociedade de classe. Necessário também entender a relação entre a educação ambiental formal e não-formal com a conservação e preservação do meio ambiente ecologicamente equilibrado para as presentes e futuras gerações, além de outros temas considerados relevantes para a compreensão do presente trabalho.

## **2.1 Luta de classes: motor da história**

Karl Marx definiu a luta de classes como o motor da história, ou seja, o combustível da mudança do mundo social.<sup>4</sup> Neste sentido, o Estado é uma “máquina” de repressão que permite às classes dominantes, no processo de exploração capitalista, assegurarem sua dominação sobre a classe explorada. Essencialmente, a teoria marxista preconiza ser necessário distinguir “poder de Estado” e “aparelho de Estado”. Para o autor, o objetivo da luta de classes é alcançar o poder de Estado, e conseqüentemente, utilizá-lo com o intuito de atingir os objetivos da própria classe. Cabe ao proletariado tomar o poder de Estado, acabar com o aparelho de Estado da classe dominante existente e substituí-lo por um aparelho de Estado proletário. Isto, a fim de, posteriormente, iniciar um processo radical de destruição do poder de Estado e de todo aparelho de Estado (ALTHUSSER, 1970).

Para Poulantzas (2000, p. 130), o Estado capitalista “[...] é o lugar de organização estratégica das classes dominantes em sua relação com as classes dominadas. É um lugar e um centro de exercício do poder”. Este lugar-centro constitui-se, no entendimento de referido autor, pelos aparelhos de Estado.

Percebe-se que o elemento essencial da definição de Estado capitalista é o poder, cuja definição, segundo Poulantzas:

Por poder se deve entender a capacidade, aplicada às classes sociais, de uma, ou de determinadas classes sociais em enquistar (e defender) seus interesses específicos. O poder referido às classes sociais é um conceito que designa o campo de sua luta, o

<sup>4</sup> Disponível em: [www.mundoeducacao.bol.uol.com.br](http://www.mundoeducacao.bol.uol.com.br). Acesso em: 03 de maio de 2016.



das relações de forças e das relações de uma classe com uma outra. (...) A capacidade de uma classe em realizar seus interesses está em oposição à capacidade (e interesses) de outras classes: o campo do poder é portanto estritamente relacional. (...) O poder de uma classe significa de início seu lugar objetivo nas relações econômicas, políticas e ideológicas, lugar que recobre as práticas das classes em lutas, ou seja as relações desiguais de dominação/subordinação das classes estabelecidas na divisão social do trabalho, e que consiste em relações de poder (POULANTZAS, 2000, p.149).

Além disso, o Estado se configura como um aparelho repressivo. Assim, o Estado nasce para representar os interesses da classe dominante e cria, para isso, vários instrumentos para manter a estrutura da produção. Marx identifica esses instrumentos como infraestrutura (ou base econômica) e como superestrutura, que possui dois níveis: o jurídico-político (o Estado e o direito) e a ideologia (religiosa, moral, jurídica, dentre outras), sempre com o intuito de assegurar os interesses da classe dominante.

Althusser (1985), influenciado por Marx, também enxerga a sociedade capitalista no conflito de classes sociais (com a classe burguesa de um lado e a classe proletária de outro lado) e entende o capitalismo como um sistema no qual se materializa o desmembramento da força de trabalho (proveniente da classe operária) dos meios de produção (proveniente da classe burguesa). Igualmente para ele, o conflito social de classe tem origem na divisão do trabalho:

Na verdade não existe, excepto na ideologia da classe dominante, divisão técnica do trabalho: toda a divisão técnica do trabalho é a forma e a máscara de uma divisão de classes. Assim, a reprodução das relações de produção só pode ser um empreendimento de classe. Realiza-se através de uma luta de classe que opõe a classe dominante à classe explorada (ALTHUSSER, 1970, p.116).

E Althusser complementa que as práticas sociais só existem e são conhecidas por meio da ideologia. É pela inculcação da ideologia dominante que tem origem as classes sociais, no seio do próprio Estado e de seus aparelhos, com a transformação dos indivíduos concretos em sujeitos. Essa transformação, como efeito da ideologia, faz com que se sujeitem aos modelos impostos pela classe dominante, sem contestar os padrões estabelecidos pelo Estado capitalista (ALTHUSSER, 1970).

Neste sentido, o anti-humanismo é considerado uma de suas teses importantes, na medida em que critica a individualidade como produto da ideologia burguesa, de modo que rechaça a ideia de “potencial humano”. Ao contrário, deixa clara sua crença no poder de superioridade da luta de classes como forma de superação dessa ideologia. Para ele, apenas

sob o ponto de vista da luta de classes é que se pode dar conta das ideologias existentes numa formação social.

Louis Althusser é considerado, portanto, um filósofo crítico-reprodutivista. Ou seja, para o autor, a responsabilidade pelo estabelecimento, no sistema capitalista, de relações sociais e econômicas desiguais e pela criação de mecanismos com o objetivo de perpetuá-las e alcançar a manutenção da dominação de uma classe sobre a outra, é do modo ideológico e reprodutor (até mesmo classista e excludente).

No livro *Posições I* (1978), Althusser responde às críticas feitas por J. Lewis, filósofo inglês, que critica Althusser por não conhecer suficientemente a filosofia marxista e nem conhecer a história da formação do pensamento de Marx. Althusser se defende por meio da comparação entre as teses da “filosofia marxista” de J. Lewis e as teses da filosofia marxista-leninista. Esse trabalho se aterá a duas teses importantes e conexas.

A primeira tese é, para J. Lewis, que “o homem que faz a história” e para os marxistas-leninistas “são as massas que fazem a história”. Para Althusser (1978), entretanto, a tese de J. Lewis só teve sentido quando a burguesia revolucionária lutava contra o feudalismo, na medida em que se opunha à tese religiosa de que era Deus quem fazia a história. Já a tese marxista-leninista entende que, em uma sociedade de classe, são as massas exploradas que unidas se movimentam contra as classes dominantes detentoras do poder de Estado.

A segunda tese é, para J. Lewis, que <sup>5</sup>“o homem faz a história ‘transcendendo’ a história” enquanto que para os marxistas-leninistas “a luta de classes é o motor da história”, tese defendida no Manifesto Comunista de 1847. A história é o resultado da disputa e a questão imposta até então é: “quem faz a história?” Para J. Lewis, é o homem, na sua individualidade, e para os marxistas-leninistas são as massas. Althusser (1978) entende que não mais está em jogo o sujeito da história, e sim, a luta de classe. Assim, os marxistas-leninistas colocam a luta de classe em primeiro plano, considerada como motor da história, na

---

<sup>5</sup>Nota: O Manifesto Comunista foi elaborado por Marx e Engels, em 1848. Nasceu dos “Princípios do Comunismo” e apresenta as principais diretrizes do partido comunista. Contém um “programa de ação” em doze pontos e define que a revolução da classe dominada “não será feita num só país”, já que “a grande indústria, criando o mercado mundial, aproximou já tão estritamente uns dos outros os povos da Terra, que cada povo depende estreitamente do que acontece com os outros [...] a revolução social não será uma revolução puramente nacional. Produzir-se-á ao mesmo tempo em todos os países civilizados” (p. 26). Como visto, o Manifesto Comunista foi considerado como um dos tratados políticos de grande influência mundial e faz severa crítica à estrutura e o modo capitalista de produção, ao mesmo tempo que apresenta as diretrizes e as tendências do comunismo, que se anunciaria, naquela época, como um fenômeno histórico universal e duradouro. Para os autores do Manifesto, somente com a luta de classes, por meio das revoluções, pode haver ruptura com o poder exercido pela classe dominante. (MARX; ENGELS, 2010, p. 26)

medida em que faz avançar, mexer com a história, inclusive possibilitando a existência de revoluções.

Para Motta (2014), as duas teses acima descritas se correlacionam perfeitamente, quando afirma “não é o homem quem faz a história”, mas sim as massas. E as massas a fazem porque “a luta de classes é o motor da história”, pois a reprodução e a transformação do mundo são movidas pelo processo contraditório. Acrescenta o autor, essas contradições indicam o sinal de mudança e podem gerar as revoluções.

Althusser (1970) ainda afirma que a luta de classe não é uma luta individual, mas sim uma luta de massas organizadas, objetivando a conquista e a transformação revolucionária do poder de Estado e das relações sociais.

Löwy, citado por Motta (2014), afirma que Althusser é “contraditório” quando, em um primeiro momento, diz que as massas fazem a história e depois, assegura que “a história é um processo sem sujeito e sem fim”. Significa, segundo Motta, que a história não é um processo teleológico, com um sujeito já dado, e que o processo histórico é movido por contradições. Por isso, não possui fim, além de existir casos de ruptura e descontinuidade nesse processo. Não há um sujeito *da* história, mas sim sujeitos *na* história, já que o sujeito revolucionário pode ser o operário urbano, o camponês na China ou o guerrilheiro em Cuba.

Para Althusser, toda formação social resulta do modo de produção da classe dominante, ou seja, tal formação social deve reproduzir os meios de produção, as forças produtivas e as relações de produção existentes. Na obra “Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado”, objeto de estudo dessa dissertação, a reflexão inicial de Althusser (1970) é a assertiva:

[...] para existir, toda a formação social deve, ao mesmo tempo que produz, e para poder produzir, reproduzir as condições de sua produção. Deve, pois, reproduzir: 1) as forças produtivas, 2) as relações de produção existentes (ALTHUSSER, 1970, p.11).

Acrescenta Miranda (1996), “a reprodução das forças produtivas e das relações de produção exigem dos elementos envolvidos nesse processo uma submissão à ideologia da classe dominante dessa formação social” (p. 217). Essa submissão, a qual se refere o autor, advém da utilização do poder do Estado pela classe dominante.

A conclusão a que se chega por meio dos estudos iniciados por Karl Marx é a seguinte: durante toda a evolução social da humanidade tem-se observado a luta de classes. Para Althusser, essa luta ocupa o centro de sua concepção e, por isso, é de importância fundamental na formulação de seus conceitos. Althusser desarticula o conceito de “aparelho

de Estado”, que deixa de ser apenas instrumento de dominação de uma classe para ser entendido sob o aspecto de seu funcionamento. Esse funcionamento pode ser repressivo ou ideológico.

Assim, avançando sobre a teoria marxista, Althusser, para fazer progredir a teoria do Estado, assinalou a necessidade de enxergar uma nova realidade: além dos aparelhos repressores, há os aparelhos ideológicos de Estado. Para esse autor, não se deve simplesmente relevar a distinção entre poder de Estado e aparelho de Estado, como afirmavam os marxistas clássicos. Por isso, Althusser distinguiu o Estado enquanto aparelho repressivo e enquanto aparelho ideológico. Ambos objetivam alcançar o mesmo fim: a perpetuação do poder da classe dominante sobre a classe dominada. Essa manutenção do poder se verifica por meio de ideias, práticas e pelo uso da repressão. A conceituação e distinção dos aparelhos de Estado será feita em tópico próprio.

Por ora, basta dizer que o papel dos aparelhos repressivos de Estado consiste em proporcionar as condições políticas da reprodução das relações de produção. É por meio da repressão, seja psicológica ou física, que se garantiram as condições de exercício dos aparelhos ideológicos de Estado. Estes, por sua vez, sob a proteção do aparelho repressivo, proporcionaria a própria reprodução das relações de produção. De acordo com o autor, a ideologia das classes dominantes é o fator que promove a harmonia entre os aparelhos repressivos e os aparelhos ideológicos de Estado. Acrescenta, ainda, que a ideologia se torna dominante com a construção dos aparelhos ideológicos de Estado.

Nestes termos, nenhuma classe poderá se manter no poder se não tiver a capacidade de direção dos aparelhos ideológicos de Estado. Ou seja, esses aparelhos são fundamentais para garantir o desempenho do Estado administrado pela classe dominante, como efeito da reprodução de sua ideologia.

[...] os Aparelhos ideológicos de Estado podem não apenas ser os meios mas também o lugar da luta de classes, e frequentemente de formas encarniçadas da luta de classes. A classe (ou aliança de classes) no poder não dita tão facilmente a lei nos AIE como no aparelho (repressivo) do Estado, não somente porque as antigas classes dominantes podem conservar durante muito tempo fortes posições naqueles, mas porque a resistência das classes exploradas pode encontrar o meio e a ocasião de expressar-se, utilizando as contradições existentes ou conquistando posições de combate (ALTHUSSER, 1985, p.71).

Althusser afirma que a luta de classes, por ter origem na infraestrutura (a qual se constitui na base das relações de classe) e não na ideologia, também se manifesta nos

aparelhos ideológicos de Estado, de modo que a classe explorada também faz uso da ideologia contra a classe dominante.

Existem diferenças básicas entre os dois tipos de aparelhos de Estado, as quais serão objeto de estudo detalhado neste trabalho.

Althusser também desenvolveu reflexões sobre a ideologia, principalmente sobre o objetivo de se desvirtuar a realidade com o uso dela. Por certo, a realidade é impossível de ser apreendida em sua essência. Somente se consegue ter acesso a ela por meio das estruturas simbólicas, o que significa dizer acesso restrito, passível de ser obtido com a utilização de representações. Este, inclusive, é o conceito positivo de ideologia.

Por outro lado, quando se faz uso das representações da realidade com o objetivo de alcançar a perpetuação do *status quo*, por meio de ideias e práticas, com a utilização do poder repressivo (aparelhos repressivos de Estado) e do poder de persuasão (aparelhos ideológicos de Estado), fala-se do aspecto negativo da ideologia. Assim, dentro da concepção althusseriana, a ideologia dominante pretende fazer com que as classes desfavorecidas reconheçam a naturalidade, bem como a necessidade da divisão do trabalho.

A distinção entre os aspectos positivo e negativo da ideologia será melhor detalhada em tópico específico.

A ideologia dominante é repassada de forma automática e mecânica a todos os membros de uma sociedade, independentemente de sua classe. Torna-se desnecessário (e até perigoso) pensar e criticar a submissão das normas de produção e a inculcação da ideologia burguesa. Para o referido autor, é impossível escapar da ideologia ou não ser subjugados por ela.

Como dito, Althusser cunhou o termo “aparelhos ideológicos de Estado”, bem como considerou a ideologia com uma prática presente em todas as relações sociais no sistema capitalista. Nogueira (1990) observa que os agentes de produção das condições de reprodução das relações de dominação entre as classes sociais identificam a cultura escolar com a cultura dos grupos sociais dominantes, como a versão althusseriana, caracterizada como uma “visão economicista”. Atualmente, a luta anticolonial chegou ao fim, entretanto a luta de classes assume uma conotação de disputa econômica.

Althusser (1970), tomado o conceito de aparelho ideológico de Estado, desenvolve uma reflexão sobre a instituição escolar, a qual ainda será objeto de análise mais minuciosa no presente trabalho. Cabe dizer que se trata de espaço para a reprodução das ideias, práticas e habilidades da classe dominante. Não é outro o objetivo, por certo, da educação ambiental.

Sabe-se que a instituição escolar tem a capacidade de moldar os indivíduos em razão da aprendizagem de saberes práticos (tais como ler, escrever, contar), além de ensinar regras de bom comportamento, moral e civildade. Afirma Althusser (1970) tratarem-se de regras a respeito da divisão social e técnica do trabalho, nas quais estão presentes a dominação de classe. Assim leciona:

[...] a reprodução da força de trabalho exige não só uma reprodução da qualificação desta, mas, ao mesmo tempo, uma reprodução da submissão desta às regras da ordem estabelecida, isto é, uma reprodução da submissão desta à ideologia dominante para os operários e uma reprodução da capacidade para manejar bem a ideologia dominante para os agentes de exploração e da repressão, a fim de que possam assegurar também, “pela palavra” a dominação da classe dominante. [...] a Escola (mas também outras instituições de Estado como a Igreja ou outros aparelhos do Exército) ensinam “saberes práticos” mas em moldes que asseguram a sujeição à ideologia dominante ou o manejo da “prática” desta (ALTHUSSER, 1970, p.21).

Significa dizer que a escola tem o poder de capacitar os indivíduos para o mundo do trabalho e do mercado nas sociedades capitalistas, de modo a manter a responsabilidade pela oferta da força de trabalho pela classe dominada. Como afirma Freitag (1980, p.34), a escola: “inculca-lhes uma certa ideologia que os faz aceitar a sua condição de classe, sujeitando-os ao mesmo tempo ao esquema de dominação vigente”.

De acordo com Lana (2016, p.86), o currículo, dentro do aparelho ideológico de Estado escolar “desempenha papel de difusor desses valores e hábitos através da seleção de conteúdos e estratégias, de materiais didáticos e, até, de prescrições normativas”. Em relação à educação ambiental, a autora afirma:

Tratando-se especificamente sobre o currículo de Educação Ambiental, nesse contexto da ideologia a percepção reducionista da concepção conservacionista [...] também apresenta compromisso com a reprodução, com a manutenção do modelo de desenvolvimento insustentável, desigual e opressor presente na sociedade capitalista (LANA, 2016, p.86).

Coelho e Costa (2009) ensinam, neste sentido:

Esse projeto fundamenta-se em uma concepção seletiva e normativa da cultura e faz predominar uma cultura escolar rígida – padronizada, ritualística, pouco dinâmica, que dá ênfase a simples processos de transmissão de conhecimentos e está referida à cultura de determinados atores e grupos sociais, que pouco dialoga com a diversidade cultural dos educandos e que discrimina negativamente e exclui aspectos culturais que não condizem com a norma culta ou, em outros termos, a cultura dominante, o “arbitrário cultural” no processo de “violência simbólica” a que se referem Bourdieu e Passeron (1975) (COELHO; COSTA, 2009, p.28).

A violência simbólica é o mecanismo por meio do qual os indivíduos são levados a agir e a pensar de uma maneira imposta, sem ter consciência sobre tal imposição. Essa forma de violência nasceu da formação das ideias de dominação entre as classes sociais, dentro do próprio Estado e de seus aparelhos.

Freire (2006) também estabelece conexão entre a educação, a política e a luta de classes. A educação não se vincula estritamente à transmissão de conhecimento, mas é igualmente um ato político, ou seja, o sujeito participa ativamente da transformação da sociedade. Segundo esse mesmo autor, o educador não tem o poder de transformar a educação em política; a educação já nasceu política. Para ele, as questões educacionais estão vinculadas às questões sociais. Assim, para se resolver problemas educacionais, necessário resolver, antes de tudo, o problema social. Inquestionável, pois, a existência da luta de classes dentro da escola. Neste sentido, é possível constatar que o ensino pedagógico deriva da ideologia da classe dominante.

Gadotti, no prefácio da obra “Educação e Mudança” de Freire (1986), afirma que o educador combateu a ideia de que a educação é a alavanca da transformação social e política. Ou seja, reconhece que a educação se configura em um ato de conhecimento e conscientização e que, por si só, não leva à libertação da dominação e da opressão das classes dominantes. Mas também, combate o pensamento de que a educação reproduz mecanicamente a sociedade. Para Freire (1986), a conscientização desenvolvida pelo educador não deve se ater aos muros escolares. É papel do educador conscientizar a massa. Só assim estará cumprindo seu papel de disseminar uma educação transformadora.

Além disso, Gadotti afirma ser necessário e importante entender a intenção do diálogo na construção do conhecimento numa sociedade de conflitos. O diálogo a que Freire (1986) faz referência é o diálogo para a superação da dominação entre opressores e oprimidos, que a pedagogia tradicional não menciona. Tal pedagogia valoriza o diálogo simples, romântico, aquele investido apenas dentro da sala de aula, sem se importar com a sociedade global e que esconde, dessa forma, a luta de classes dentro da escola. A educação é classista porque faz parte da sociedade de classes.

Assim, pode-se constatar, na visão althusseriana, que toda luta de classes gira em torno da consecução do objetivo maior da classe dominante, ou seja manter e conservar o poder de Estado, principalmente, com a utilização dos aparelhos ideológicos. E a educação é um desses aparelhos.

## 2.2 A questão da ideologia

O termo "ideologia" deriva da junção das palavras gregas *idea*, que significa "aparência" ou "protótipo ideal" e *logos*, que significa "estudos", "conhecimento". Foi usada, de forma contundente, pelo filósofo francês Antoine Destutt de Tracy, no final do século XVII, na época da Revolução Francesa. Segundo Chauí (1991), Destutt utilizou o termo ideologia em sua obra "Eléments d'Ideologie" (Elementos da Ideologia) no sentido de uma ciência das ideias ou ciência da gênese das ideias "tratando-as como fenômenos naturais que exprimem a relação com o corpo humano, enquanto organismo vivo, com o meio ambiente" (CHAUÍ, 1991, p. 23).

Atualmente, entretanto, o vocábulo ideologia adquiriu inúmeros significados. Para Heywood (2010, p.18), a "ideologia é o conceito mais impreciso das ciências sociais". Ainda de acordo com este autor, a ideologia nos fornece "um conjunto de suposições e pressupostos sobre como a sociedade funciona e deveria funcionar, elas acabam estruturando nosso pensamento e o modo como agimos" (p. 28). Assim, encontramos tantas ideologias quantos forem os princípios necessários para organizar e manter ou desafiar a ordem social, econômica e política da sociedade.

Zizek (1996) afirma:

Ideologia pode designar qualquer coisa, desde uma atitude contemplativa que desconhece sua dependência em relação à realidade social, até um conjunto de crenças voltado para a ação: desde o meio essencial em que os indivíduos vivenciam suas relações com uma estrutura social até as ideias falsas que legitimam um poder político dominante (ZIZEK, 1996, p.87).

Pode-se dizer, conforme já mencionado acima, que o termo ideologia possui duplo sentido: um positivo, quando serve para orientar as decisões sociais, econômicas e políticas, já que a ideologia se faz presente em toda a sociedade; um negativo, na medida em que se apresenta como falsas representações, as quais mascaram a realidade social e preservam o *status quo* da classe dominante, ao sustentarem seu poder. O sentido negativo foi disseminado e propagado em todo o mundo, tendo como resultado o engajamento de vários estudiosos, filósofos e pensadores.

Dentro do estudo da filosofia, a ideologia pode ser entendida como uma ideia, um discurso ou até mesmo uma ação que tem como objetivo disfarçar um determinado objeto, mostrando apenas sua aparência e acobertando suas demais características. Já na sociologia, a ideologia pode ser entendida como um conjunto de ideias produzidas por um determinado



grupo social, que tem como objetivo convencer outros grupos sociais a seguirem o seu pensamento ideológico. Aqui temos os grandes confrontos ideológicos entre classe dominante e classe dominada.

A ideologia, para Karl Marx, tem sentido negativo e é definida como “um conjunto de ideias que procura ocultar a sua própria origem nos interesses sociais de um grupo particular da sociedade”, utilizada como instrumento de manutenção e perpetuação do poder dominante de uma classe social sobre as outras. Trata-se de uma ideia enganosa vinculada aos interesses de determinada classe social. A ideologia, nesse sentido, mantém seu caráter mascarador e é, portanto, considerada importante instrumento de controle social, em que a classe dominante manipula e distorce sua relação de dominação, dissimulando a condição de exploração a que é submetida a classe dominada.

As ideias da classe dominante são, em todas as épocas, as ideias dominantes, ou seja, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, a força intelectual dominante. A classe que tem os meios de produção material à sua disposição tem, ao mesmo tempo, controle sobre os meios de produção mental, de modo que, em geral, as ideias daqueles que carecem dos meios de produção mental estão sujeitos a ela (MARX; ENGELS *apud* HEYWOOD, 2010, p.19).

Afirma Mendonça (2013) que a teoria marxista possui duas interpretações de ideologia: a instrumentalista e a sistêmica. A primeira visão, a instrumentalista, entende a ideologia como visões de mundo e representações da realidade construídas para legitimar o poder da classe dominante, e ao mesmo tempo, esconder os reais fundamentos da sociedade. A ideologia, aqui, tem o objetivo de naturalizar e pacificar a consciência da classe dominada. Já na visão sistêmica, a ideologia é percebida como “ilusão socialmente necessária”, na medida em que é fruto do próprio sistema social, mas imperceptível aos atores sociais. Vez que cada cidadão possui um ideal de bem viver dentro da sociedade em que se encontra inserido, possui uma ideologia.

Motta e Serra (2014) entendem que o conceito de ideologia, baseado no pensamento marxista, ocupa lugar de destaque tanto para o entendimento da reprodução quanto para a compreensão das mudanças sociais e políticas. Segundo esses mesmos autores, desde a Guerra Fria, o conceito de ideologia começou a ser questionado, porque considerado ultrapassado, já que sua leitura o reduzia apenas a seu aspecto político e utópico. Foi somente na metade da década de 1990 que o conceito de ideologia ressurgiu e despertou novas reflexões. Com isto, também foram recuperadas obras clássicas que traziam o seu conceito.

Althusser, em sua obra *Ideologia e Aparelhos ideológicos do Estado* (1970, p.83), afirma que Marx pensava a ideologia como um “sonho, vazio e vão”. Deve-se reconhecer que ele próprio vai além das concepções de Marx, na medida em que vislumbra um novo tipo de aparelho de Estado: o ideológico. Cada aparelho ideológico de Estado é a concretização de uma ideologia que se subordina à ideologia dominante, com o objetivo de manutenção do poder.

Cada grupo dispõe da ideologia que convém ao papel que ele deve preencher na sociedade de classe: papel de explorado (a consciência —profissional, —moral, —cívica, —nacional e apolítica altamente —desenvolvida); papel de agente da exploração (saber comandar e dirigir-se aos operários: as —relações humanas), de agentes de repressão (saber comandar, fazer-se obedecer —sem discussão, ou saber manipular a demagogia da retórica dos dirigentes políticos), ou de profissionais da ideologia (saber tratar as consciências com o respeito, ou seja, o desprezo, a chantagem, a demagogia que convêm, com as ênfases na moral, na virtude, na —transcendência, na nação, no papel da França no mundo etc.) (ALTHUSSER, 1980, p.79).

Althusser (1970) entende que a ideologia representa o liame imaginário entre os indivíduos e a sua vida social, ou seja, a ideologia se apresenta como uma relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência. Em seguida, como efeito dessa relação imaginária, afirma que a ideologia possui uma existência material, ou seja, a prática ou práticas materiais constituem reflexos das ideologias dos indivíduos. Por último, entende que somente a partir da luta de classes é possível analisar a ideologia numa formação social. A ideologia precisa do conflito da ideologia das classes dominantes com a ideologia da classe dominada. Assim, destaca:

Na verdade não existe, excepto na ideologia da classe dominante, divisão técnica do trabalho: toda a divisão técnica... do trabalho é a forma e a máscara de uma divisão de classes. Assim, a reprodução das relações de produção só pode ser um empreendimento de classe. Realiza-se através de uma luta de classe que opõe a classe dominante à classe explorada. (ALTHUSSER, 1980, p.116).

Althusser, ao tratar do funcionamento da ideologia, reconhece que sua existência somente é possível pelo e para o sujeito concreto. O indivíduo só será agente de uma determinada prática na medida em que “se revestir da forma de sujeito” (ALTHUSSER, 1970, p.67). Cabe dizer que o conceito althusseriano de sujeito encerra ambiguidade:

Na acepção corrente do termo, sujeito significa: 1) uma subjetividade livre: um centro de iniciativas, autor e responsável por seus atos; 2) um ser subjugado,

submetido a uma autoridade superior, desprovido de liberdade, a não ser a de livremente aceitar a sua submissão (ALTHUSSER, 1980, p.103).

O objetivo maior da ambiguidade na definição do vocábulo é a utilização da subjetividade para justificar a submissão dos próprios sujeitos ao poder da classe dominante. A ideologia disseminada é de mera utilidade, já que dentro da ideologia burguesa o discurso pretende o reconhecimento de que a representação da realidade corresponde, de maneira inequívoca, à realidade mesma. Isto significa, com base no conceito negativo de ideologia, que a classe dominante pretende que a classe dominada adote de maneira insofismável as relações de poder propagadas. Tal contexto é interessante para a manutenção do poder da classe dominante.

Althusser afirma existir uma contaminação duradoura da ideologia dominante na sociedade:

A reprodução da força de trabalho exige não só uma reprodução da qualificação desta, mas, ao mesmo tempo, uma reprodução da submissão às regras da ordem estabelecida, isto é, uma reprodução da submissão desta à ideologia dominante para os operários e uma reprodução da capacidade para manejar bem a ideologia dominante para os agentes de exploração e da repressão, a fim de que possam assegurar também ‘pela palavra’ a dominação da classe dominante (ALTHUSSER, 1983, p.21).

Entretanto, o indivíduo, quando se reveste da condição de sujeito, pode aceitar sua condição de submisso ou pode se opor à ideologia dominante e gerar confrontos políticos. É aí que surge a luta de classes dentro da sociedade.

Portanto, a ideologia pode desempenhar a função de sustentar e manter a estrutura de poder da classe dominante, tornando-a “justa” e “natural”, ou pode desafiar as estruturas de poder, na medida em que as classes dominadas se insurgem para a mudança do poder. Significa dizer que a possibilidade de oposição do sujeito em relação à ideologia dominante somente ocorre em razão da supremacia da classe dominante, já que a mesma exerce o poder também por meio dos aparelhos ideológicos de Estado. Assim, inegável o entendimento de que o “poder” exercido pela classe dominante está intimamente ligado ao “poder” ideológico na formação da sociedade.

Enfim, a ideologia contém inúmeros significados e sua leitura e interpretação deve ser feita de acordo com o contexto histórico-político e social em que se vive. A partir da concepção althusseriana, necessário reafirmar que a questão ideológica estará sempre presente nos mecanismos de Estado, tanto no repressivo, quanto no ideológico.

### 2.3 Mecanismos ideológicos e mecanismos repressivos

Como já estudado, a ideologia, em sua concepção negativa, traceja importante caminho para a manipulação da realidade em favor das classes dominantes. Por meio dos aparelhos de Estado, sejam os aparelhos repressivos, em menor grau, sejam os aparelhos ideológicos, em grau maior, atuam para garantir essa manipulação e dominação.

Althusser cita a teoria marxista para descrever o aparelho repressivo de Estado:

O Aparelho de Estado compreende o Governo, a Administração, o Exército, a Polícia, os Tribunais, as Prisões, etc., que constituem aquilo a que chamaremos a partir de agora o Aparelho Repressivo de Estado. Repressivo indica que o Aparelho de Estado em questão ‘funciona pela violência’ – pelo menos no limite (porque a repressão, por exemplo administrativa, pode revestir em formas não físicas) (ALTHUSSER, 1970, p.43).

Por outro lado, cabe a ele a introdução do conceito de aparelhos ideológicos de Estado. Em seu entendimento, existe uma “realidade” que se manifesta juntamente com os aparelhos repressivos de Estado, mas que, apesar disto, com esses não se confunde. A esta “realidade” Althusser (1970, p.43) denomina de aparelhos ideológicos de Estado, a qual se apresenta “ao observador imediato sob a forma de instituições distintas e especializadas”. Essas instituições são, de acordo com o próprio autor, os sistemas das diferentes igrejas, das diferentes escolas públicas e privadas, familiar e político, dentre outros.

Conforme afirmado, os aparelhos repressivos de Estado não se confundem com os aparelhos ideológicos de Estado. As diferenças principais são as seguintes: o aparelho repressivo de Estado é único, enquanto existe uma pluralidade de Aparelhos ideológicos de Estado. Segundo o próprio Althusser, o Aparelho Repressivo, único, pertence inteiramente ao domínio público, enquanto a maioria dos Aparelhos ideológicos pertencem ao domínio privado. Além disso, o Aparelho Ideológico funciona principalmente pela ideologia e o Aparelho Repressivo atua, principalmente, pela força, pela violência (ALTHUSSER, 1970).

Ainda que os aparelhos ideológicos e aparelhos repressivos possuam especificidades, é inegável a correlação existente entre eles. Em conformidade com Althusser (1970, p.49) “[...] a partir do que sabemos, nenhuma classe pode duravelmente deter o poder de Estado (repressivo) sem exercer simultaneamente a sua hegemonia sobre e nos Aparelhos ideológicos

de Estado”. Fica evidente, entretanto, que todo aparelho de Estado, repressivo ou ideológico, funciona utilizando a violência e a ideologia. A diferença é que o aparelho repressivo funciona predominantemente pela violência, enquanto que o aparelho ideológico dá preferência para a utilização da ideologia.

Dessa forma, fica transparente que o objetivo tanto do aparelho repressivo quanto do aparelho ideológico é reproduzir as relações de produção na sociedade capitalista. Apenas a título de exemplo, são designados como aparelhos repressivos de Estado, o Governo, a Administração, o Exército, a Polícia, os Tribunais, as Prisões, dentre outros.

A seguir, serão analisados alguns aparelhos ideológicos de Estado, seu funcionamento e seus objetivos, por se considerar importante ponto para a compreensão do presente trabalho.

O primeiro aparelho ideológico analisado será a família. A instituição em que o homem estabelece seu primeiro contato é a família, e por isso, importante entender sua influência na vida dos sujeitos dentro da sociedade capitalista.

Tem-se com Spagnol (2013) que as noções e crenças, por ele denominadas “ações”, são introjetadas pelos indivíduos em decorrência do processo de socialização. Segundo o autor:

Essas ações, portanto, são orientadas pelo social e introjetadas no indivíduo no processo de socialização, que é realizada por um processo de educação. Temos aí a socialização primária, que é a educação recebida pela família, e depois a socialização secundária, que é a cultura representada aqui pela escola, pela igreja e por fim pelo Estado (SPAGNOL, 2013, p.26).

O autor entende que a família é uma instituição que “de certa forma reproduz, a determinada medida, a ideologia da classe dominante” (SPAGNOL, 2013, p. 50). Nestes termos, com base nos ensinamentos de Althusser, toma a família como aparelho ideológico de Estado.

Outro aparelho ideológico a ser estudado é a Igreja. Segundo Althusser (1970), na Idade Média, existia o domínio desse aparelho ideológico religioso e, por isso, ele concentrava diversas funções que, hoje, são distribuídas a outros aparelhos ideológicos. Ensina o referido autor que a Revolução Francesa teve como objetivo, além de passar o poder da aristocracia feudal para a burguesia capitalista-comercial, atacar o aparelho ideológico primordial do Estado à época, ou seja, a Igreja. Houve então o confisco de seus bens e a criação de novos aparelhos ideológicos de Estado para substituírem a Igreja no seu papel dominante.

A classe burguesa travou infindáveis lutas contra a Igreja para que se apropriasse de suas funções ideológicas, com o intuito de manter a reprodução das relações de produção capitalistas (ALTHUSSER, 1970). Ou seja, é extremamente interessante para o Estado fortalecer o sentimento de religiosidade nos indivíduos. Assim, esses indivíduos se sentem conformados e apáticos dentro da sociedade desigual em que vivem e, de certa forma, ficam resignados e admitem passivamente o controle e a submissão das classes dominantes.

Acerca da contribuição do aparelho ideológico religioso para a manutenção do sistema vigente, afirma Spagnol (2013):

Note-se, por exemplo, a influência da Igreja no Brasil. Seu discurso sempre à tona quando afloram debates sobre temas considerados polêmicos: o tema da união civil entre homossexuais, ou mesmo os mais antigos como o aborto, a Aids ou uso dos preservativos nas relações sexuais. Se buscarmos pela história do País veremos a Igreja desempenhando um papel importantíssimo, sempre ao lado do Estado, ora aconselhando, ora determinando. A visão da Igreja no Brasil sempre teve papel de destaque no que diz respeito ao comportamento sexual (SPAGNOL, 2013, p.51).

O objetivo do aparelho ideológico religioso, assim como o de todos os demais, é a manutenção do poder político e econômico da classe dominante em desfavor da classe subordinada sem qualquer enfrentamento ideológico ou político.

O terceiro aparelho ideológico de Estado a ser analisado é o da comunicação ou mídia. Machado (2006) ensina que a informação pode ser manipulada e direcionada em vários sentidos, inclusive o da massificação. O renomado autor cita Christopher Lasch, em sua obra “Culture de Masse ou Culture Populaire?”, quando escreve:

A comunicação de massa reforça a cadeia de montagem da concentração do poder e da estrutura hierárquica da sociedade industrial. Ela não o faz difundindo uma ideologia autoritária, mas destruindo a memória coletiva, [...] tratando todas as ideias, todas as controvérsias e todos os conflitos como assuntos igualmente dignos de interesse do ponto de vista da atualidade, igualmente dignos de reter a atenção distraída do espectador e, em consequência, tratando a notícia como igualmente esquecível e desprovida de significação (LASCH *apud* MACHADO, 2006, p.30).

Assevera ainda Machado (2006) que a manipulação da informação pode nascer nos governos ou nas empresas privadas que sempre usam estratégias ou artifícios para divulgá-la ao público. A informação é difundida, mas não em sua integralidade e profundidade. Não existe questionamento nem mesmo reflexão sobre a informação divulgada pela mídia, já que as notícias, nas palavras de Machado “chegam como avalanches, submergindo os informados” (MACHADO, 2006, p. 30).

Assim, por meio dos aparelhos ideológicos de Estado, o objetivo da perpetuação do poder da classe dominante é quase inquestionavelmente atingido, dada a dificuldade de se enfrentar o sistema econômico vigente na sociedade capitalista, uma vez que a classe dominada introjeta o padrão ideológico imposto.

## **2.4 O Direito como mecanismo repressivo e ideológico de estado**

O Direito pode ser considerado tanto um aparelho repressivo quanto aparelho ideológico de Estado, na medida em que é revelado por meio da violência, quase sempre explícita, e também por meio da ideologia. Dispõe Althusser (1970, p.62) que “todos os Aparelhos ideológicos de Estado, sejam eles quais forem, concorrem para um mesmo resultado: a reprodução das relações de produção, isto é, das relações de exploração capitalistas”. Por certo também o Direito possui esse objetivo.

Althusser (1970) corrobora com o pensamento de Marx e Engels, na obra “A Ideologia Alemã”, e entende que o Direito se vê reduzido apenas às normas legais, ou seja, não existe questionamento sobre os aspectos valorativos de uma determinada norma jurídica, o que há é o estrito cumprimento de uma legislação, quase sempre investida na defesa do “falso” interesse coletivo. Pode-se, nesse momento, relacionar esse pensamento de Althusser com a Teoria Pura do Direito, de Hans Kelsen (1934). Kelsen retirou do conceito do Direito os ideais e valores de caráter subjetivo e definiu a ciência jurídica com objetividade e exatidão, com o afastamento das outras ciências como a Sociologia, Psicologia e a Ética do Direito.

Acerca do papel de Kelsen, Spagnol (2013) afirma:

A teoria pura do Direito tem por objeto a estrutura formal das normas jurídicas, e não o seu conteúdo, porquanto este último, seguindo a doutrina de Kant, era inacessível aos conhecimentos científicos segundo Kelsen. Essa teoria centra as suas atenções para o dever-ser jurídico “puro”, que não é um valor ético, mas sim, uma estrutura lógica. Com isso, distingue a ciência do direito tanto da filosofia jurídica como da política e da moral, porque quer conhecer o direito como ele é, e não por uma perspectiva valorativa que se enquadra na filosofia (SPAGNOL, 2013, p.10).

Motta e Serra (2014)<sup>6</sup>, com base nos ensinamentos de Althusser, entendem que o Direito exprime as relações de produção, embora, no sistema de suas regras, não faça qualquer menção a elas, mas ao contrário, tenta escondê-las. No tocante à expressão do

<sup>6</sup> Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-44782014000200009](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-44782014000200009). Acesso em 14 de maio de 2016.

Direito como aparelho repressivo de Estado, os referidos autores citam o Código Penal, como norma de coerção, a exemplo da polícia, dos tribunais, das multas, das prisões, dentre outros. Os autores citam Althusser com a finalidade de elucidar a concepção obscura do Direito.

[...] vimos que o direito era necessariamente repressor e inscrevia a sanção do direito no próprio direito, sob a forma do Código Penal. Por esse motivo, pareceu-nos que o direito só poderia funcionar realmente sob a condição da existência real de um Aparelho repressor de Estado que executasse as sanções formalmente inscritas no direito penal e pronunciadas pelos juizes dos tribunais [...]. Mas, ao mesmo tempo, pareceu-nos que, na imensa maioria dos casos, o direito era 'respeitado' pelo simples jogo combinado da ideologia política + um suplemento de ideologia moral, portanto, sem intervenção direta do destacamento do ARE especializado [...] se retivermos o fato de que o direito 'funciona' de maneira prevalecte por meio da ideologia jurídico-moral, apoiada por intervenções repressoras intermitentes; se, enfim, nos lembrarmos que defendemos a tese de que, em seu funcionamento, todo aparelho de Estado combina, simultaneamente, a repressão com a ideologia, temos fortes razões para considerar o 'direito'(ou antes, o sistema real que essa denominação designa, dissimulando-a, já que faz abstração da mesma, a saber: os Códigos + a ideologia jurídico-moral + a polícia + os tribunais e seus magistrados + as prisões, etc.) merece ser pensado sob o conceito de Aparelho Ideológico de Estado (ALTHUSSER *apud* MOTTA E SERRA, 2014, p.135).

Forçoso reconhecer, e ao mesmo tempo, desvendar as ideologias impostas nas normas legais, já que objetivam atender aos interesses do segmento social dominante.

Sobre a garantia da reprodução do poder, Poulantzas (2000) ensina que os aparelhos repressivos de Estado, incluindo o Direito, ocupam e desempenham um papel fundamental para a existência e reprodução das relações de poder nas sociedades modernas. Ou seja, são decisivos para assegurar a dominação da classe dominante. Nessa teoria, o poder, a violência (repressão) e o Estado estão relacionados intrinsecamente.

Afirma Poulantzas (2000):

[...] a violência física monopolizada pelo Estado sustenta permanentemente as técnicas do poder e os mecanismos do consentimento, está inscrita na trama dos dispositivos disciplinares e ideológicos, e molda a materialidade do corpo social sobre o qual age o domínio, mesmo quando essa violência não se exerce diretamente (POULANTZAS, 2000, p.79).

O Direito considerado como aparelho ideológico de Estado se mostra apto e eficaz para a proteção do bem jurídico comum e do interesse coletivo, entretanto, necessário entender a concepção ideológica por trás dessa aparente proteção: manutenção e perpetuação dos poderes da classe dominante.

Acerca da concepção do Direito como aparelho repressivo de Estado, ensina Chauí (1986):



Através do Estado, a classe dominante monta um aparelho de coerção e de repressão social que lhe permite exercer o poder sobre toda a sociedade, fazendo-a submeter-se às regras políticas. O grande instrumento do Estado é o Direito, isto é, o estabelecimento de leis que regulam as relações sociais em proveito dos dominantes. Através do Direito, o Estado aparece como legal, ou seja, como ‘Estado de direito’. O papel do Direito ou das leis é o de fazer com que a dominação não seja tida como uma violência, mas como legal, e por ser legal e não violenta deve ser aceita. Ora, se o Estado e o Direito fossem percebidos nessa sua realidade real, isto é, como instrumentos para o exercício consentido da violência, evidentemente ambos não seriam respeitados e os dominados se revoltariam. A função da ideologia consiste em impedir essa revolta fazendo com que o legal apareça para os homens como legítimo, isto é, como justo e bom (CHAUÍ, 1991, p.90).

Ensina Antunes (1997) que a codificação e a normatização das leis no Estado neoliberal tiveram como base os princípios do Direito Natural. Entretanto, paradoxalmente, o jusnaturalismo, no momento em que se cristaliza em regras escritas, entra em declínio e é substituído, progressivamente, por uma nova concepção jurídica, chamada de positivismo jurídico. Segundo esse mesmo autor, a crescente codificação das normas jurídicas pode ser explicada pela universalização do Direito e pelo surgimento da classe burguesa, em detrimento do direito costumeiro que vigorava nos feudos.

Também Grau (2006) traduz a forte ligação entre o Estado liberal e o Direito, inclusive confere à burguesia o título de Terceiro Estado. O autor afirma:

O fato é que o Terceiro Estado, a burguesia, apropriou-se do Estado e é a seu serviço que este põe o Direito, instrumentando a dominação da sociedade civil pelo mercado. O Estado, que inicialmente regulava a vida econômica da nação para atender a necessidades ditadas pelas suas finanças, desenvolvendo políticas mercantilistas, passou a fazê-lo para assegurar o *laissez faire* e, concomitantemente, prover a proteção social, visando à defesa e preservação do sistema (GRAU, 2006, p.32).

O Direito é, portanto, um conjunto de normas reguladoras das relações sociais, de modo que sua atuação consiste na manutenção da ordem social, ainda que por meio da coerção exercida pelas leis criadas pelo Poder Legislativo ou da aplicação de sanções, pelo Poder Judiciário, em face de seu descumprimento (SPAGNOL, 2013). Com a costumeira sagacidade, Streck (1999) faz dura crítica à mera reprodução do discurso jurídico. Segundo o autor:

O processo interpretativo/hermenêutico tem (deveria ter) um caráter produtivo, e não meramente reprodutivo. Essa produção de sentido não pode, pois, ser guardada sob um hermético segredo, como se sua *holding* fosse uma abadia do medievo. Isto porque o que rege o processo de interpretação dos textos legais são as suas condições de produção, as quais, devidamente difusas e oculta(*da*)s, aparecem – no

âmbito do discurso jurídico-dogmático permeado pelo respectivo *campo jurídico* – como se fossem provenientes de um “lugar virtual”, ou de um “lugar fundamental” (STRECK, 1999, p.71).

Streck (1999) critica, portanto, a funcionalidade do Direito no Brasil, segundo o qual em nosso país predomina o modo de produção jurídica instituído para a solução de disputas interindividuais, de modo que a dogmática jurídica oferece ao operador do direito uma resposta pronta e rápida, de forma padronizada.

## **2.5 A educação como mecanismo ideológico de Estado**

Alguns exemplos de aparelhos ideológicos de Estado já foram abordados acima. Neste momento, abordar-se-ão mais especificamente a educação e o aparelho ideológico escolar, vez que a educação ambiental se trata do tema central deste trabalho. Assim, torna-se necessário o detalhamento desse aparelho ideológico – educação – a fim de se abrir caminho para a discussão de uma de suas particularidades, qual seja, a educação ambiental. Para tanto, adotar-se-á como base a educação na perspectiva neoliberal dentro da teoria do Capital Humano.

A consolidação da ideologia político-econômica neoliberal, nos países europeus e nos Estados Unidos, se deu logo após a Segunda Guerra Mundial. No início do século XX, o sistema capitalista tinha como preceito político-ideológico o Estado de Bem-Estar Social. Com o início da chamada Guerra Fria materializou-se a ideia de Estado Neoliberal.

Na América Latina, a política neoliberal também trouxe como consequência a mudança de intervenção estatal na sociedade capitalista. Conforme afirma Petras (1997, p.25), “[...] a intervenção estatal não diminuiu: o que mudou na realidade foi o tipo de direção e intervenção [...]. O livre mercado não era livre para o trabalho, e foi liberado para o capital através de decretos do governo”. Assim, o Estado passa a ser apenas um agente regulador da economia e se propõe, gradativamente, a deixar de lado as políticas públicas sociais.

Segundo Frigotto (1996), após o desencadeamento do Estado de Bem-Estar Social, surge a Teoria do Capital Humano que se torna uma ferramenta inteligente para a manutenção e sobrevivência do capital. O idealizador da referida teoria foi Theodore Willian Schultz, na obra “O Capital Humano: Investimentos em Educação e Pesquisa”, de 1969. Schultz (1973) entende que, baseado no liberalismo, os indivíduos devem investir em suas capacidades individuais para alcançarem seu bem-estar.

Afirma Frigotto (2000) sobre a Teoria do Capital Humano:

O capital humano é função de saúde, conhecimento e atitudes, comportamentos, hábitos, disciplina, ou seja, é expressão de um conjunto de elementos adquiridos, produzidos e que uma vez adquiridos, geram a ampliação da capacidade de trabalho, portanto, de maior produtividade. O que se fixou como componentes básicos do Capital Humano sofre os traços cognitivos e comportamentais (FRIGOTTO, 2000, p.92).

Como dito, segundo a Teoria do Capital Humano, o homem é o único responsável por sua condição econômica e social dentro da sociedade em que vive. Por isto, tal teoria coaduna-se com os objetivos do sistema neoliberal, na medida em que transmite ao indivíduo o dever de arcar com suas escolhas, traduzidas em sucesso ou em fracasso. Trata-se de meritocracia pura.

Neste sentido, é de fundamental importância o papel da educação na formação e manutenção da sociedade capitalista. Frigotto (1993) ensina que “a escola é uma instituição social que mediante suas práticas no campo do conhecimento, valores e, mesmo, por sua desqualificação, articula determinados interesses e desarticula outros” (p. 44) Continua o autor, “a educação dos diferentes grupos sociais de trabalhadores deve dar-se a fim de habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho” (FRIGOTTO, 1993, p.26).

Assim, a educação, na Teoria do Capital Humano, desempenha importante papel, na medida em que oferece à classe dominante e à classe dominada os mecanismos de perpetuação das relações de poder. O processo educacional, dentro da sociedade neoliberal, articula, de forma direta e indireta, os interesses capitalistas.

Afirma ainda Frigotto (1993):

O investimento no “fator humano” passa a significar um dos determinantes básicos para o aumento da produtividade e elemento de superação de atraso econômico. Do ponto de vista macroeconômico, constitui-se no fator explicativo das diferenças individuais de produtividade e de renda e, conseqüentemente, de mobilidade social (FRIGOTTO, 1993, p. 41).

Verifica-se, portanto, que o problema da desigualdade econômico-social é colocado como responsabilidade de cada indivíduo. Aqueles que mais se esforçam e, por consequência, possuem maior grau de escolaridade, assumem ou permanecem no ápice da hierarquia social dentro da sociedade neoliberal. Como dito acima, trata-se do discurso da meritocracia.

A educação, nesse discurso, é colocada como fator de ascensão social. Segundo Oliveira (1997), “é depositada na educação a expectativa de que esta possa, através da mobilidade social, melhorar os mecanismos de distribuição de renda e inserção produtiva, através do preparo dos indivíduos para o mercado de trabalho” (OLIVEIRA, 1997, p.91).

O discurso educacional, como é próprio dos aparelhos ideológicos de Estado, encerra ambiguidade. Neste sentido, Kuenzer (1997) entende que a proposta educacional, na sociedade capitalista, é tida como uma maneira de uniformização e adestramento dos indivíduos, na medida em que mantém o poder das elites dominantes sobre as classes trabalhadoras.

A autora alega que o que acontece no processo educacional é a transmissão de saberes e conhecimentos destituídos de criticidade. Assim, a escola acaba por desqualificar a classe dominada, tornando o espaço escolar um adendo funcional do sistema capitalista. A autora afirma, ainda, que a escola é tida como a solução para todos os problemas sociais, com a confecção de um saber deformado, somente capaz de responder às demandas do capital. Ensina Kuenzer (1997):

A distribuição do saber é produzido socialmente, e segundo as necessidades do capital, o que permite entender que a sua não democratização expressa pelo seu caráter seletivo e excludente não é uma disfunção, mas a sua própria forma de articulação com o capital (KUENZER, 1997, p.22).

Gentili e Silva (1996, p.12) entendem que um dos fundamentos da educação no Estado neoliberal é “atrelar a educação institucionalizada aos objetivos estreitos de preparação para o local de trabalho”. Assim, segundo esses autores, a educação não prepara o indivíduo para o trabalho em si, mas o enquadra no sistema neoliberal já imposto, com o objetivo de repassar os valores, as ideias, os fundamentos do sistema econômico vigente.

De acordo com Freire (1967), para entender a relação de dominação existente dentro do sistema educacional brasileiro é necessário entender o homem como um “ser de relações”, e não somente um “ser de contatos”, já que esses seres são superficiais, acrílicos e que apenas aceitam, passivamente, o modelo educacional à serviço dos setores sociais dominantes. O “ser de contatos” não está “com o mundo”, mas sim “apenas no mundo”. Segundo Freire (1986), o homem é um ser essencialmente de integração e sua grande luta é a de superar os fatores que o fazem acomodado, que o coisificam, e que não o deixam ser um “sujeito de decisões”, mas um puro objeto (ou assujeitado, na concepção althusseriana), domesticado e acomodado. Significa dizer que a comodidade é uma importante característica do “ser de contatos”. Freire (1986, p.80) afirma que “esta falsa concepção de educação, que se baseia no depósito de informes nos educandos, constitui, no fundo, um obstáculo à transformação [...]”.

Verifica-se, nestes termos, que a classe dominante pretende incultir, na classe dominada, uma apatia. Ensina Bauer (2008, p.96), que “a conduta do oprimido é, por

excelência, um comportamento prescrito, ou seja, ela reflete, na essência, a orientação do opressor”.

Os pressupostos neoliberais implantados na política educacional propõem um Estado minimalista, com a apresentação do espaço escolar como lugar de salvação das classes mais desfavorecidas. Nessa escola existe a ilusão de que serão vencedores aqueles que possuem méritos, com o falseamento da desigualdade de classes dentro da própria escola.

Desta forma, o Estado se exime e se distancia de suas responsabilidades, não investe em infraestrutura, em pessoal, em espaço geográfico, na medida em que repassa tais tarefas para a sociedade civil. O Poder Público, então, convoca a sociedade civil para participar, e porque não dizer assumir, ações genuinamente estatais, com a finalidade clara de redução de custos. Neste sentido, o entendimento de Saviani (2008):

Advoga-se a valorização dos mecanismos de mercado, o apelo à iniciativa privada e às organizações não-governamentais, a redução do tamanho do Estado e das iniciativas do setor público. Seguindo essa orientação, as diversas reformas educativas levadas a efeito em diferentes países apresentam um denominador comum: o empenho em reduzir custos, encargos e investimentos públicos buscando senão transferi-los, ao menos dividi-los (parceria é a palavra da moda) com a iniciativa privada e as organizações não-governamentais (SAVIANI, 2008, p.438).

Várias teorias sobre educação, no sistema neoliberal, reforçam a educação como instrumento de manutenção do *status quo*, como característica própria da luta de classes, de modo a alcançar à perpetuação do domínio das classes elitistas em desfavor da classe trabalhadora. Necessário e urgente que se pense em um modelo educacional crítico, emancipador, transformador, em que os estudantes tenham condições de reconhecer e perceber a estrutura e o funcionamento do sistema de dominação neoliberal e que, com isso, possam alterá-lo, transformá-lo.

Ensina Saviani (2000, p.30): “o papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes”. O mesmo autor menciona ainda que deve existir a possibilidade de articulação de uma proposta pedagógica, cujo ponto de referência seja a transformação da sociedade e não sua manutenção ou perpetuação.

Percebe-se, facilmente, que a educação se atrela intimamente à política econômica e, conseqüentemente, à ideologia neoliberal. Por isso, o projeto educacional ou as políticas públicas educacionais estão em contínua adaptação ao cenário econômico das sociedades capitalistas. Formam-se cidadãos hábeis a continuar o processo de desenvolvimento das premissas do sistema econômico vigente, sem pensamento crítico, sem valorização de seus

saberes práticos, ou seja, forma-se apenas mão-de-obra com objetivo de disseminação dos ideais mercadológicos. A educação forma cidadãos para o mercado de trabalho, a eles reservada a detenção da força de trabalho.

Segundo Gentili (1996, p.20) “a grande operação estratégica do neoliberalismo consiste em transferir a educação da esfera da política para a esfera do mercado, questionando assim seu caráter de direito e reduzindo-a a sua condição de propriedade.” O pensamento neoliberal, como já mencionado, responsabiliza os desafortunados pela sua pobreza, os sem escolaridade pela sua condição social, com a separação da sociedade entre vencedores e vencidos, com a conseqüente acentuação das injustiças sociais.

Como já mencionado, as políticas públicas, que se baseiam no neoliberalismo, consideram a educação como instrumento capaz de reconstruir a estrutura da sociedade, e diminuir as mazelas sociais.

Percebe-se que as políticas públicas educacionais estão intensamente pautadas em um aspecto autoritário e segregador, por meio das quais se enxerga o espaço escolar como palco de reconstrução da cidadania, com possibilidades de extirpar as desigualdades sociais. Nada mais contraditório! Esse discurso mistifica e prolonga a situação de exclusão da classe dominada.

O grande desafio é a ruptura desse processo pedagógico dependente e atrasado, instituído pela escola e que deixa de atender, exclusivamente, aos interesses da classe dominante. Por certo, como já sobejamente assinalado acima, a própria classe dominada pode fazer uso da ideologia própria dos aparelhos ideológicos de Estado e voltar-se contra a classe dominante. Pode-se dizer que esta seja a origem do processo subversivo.

Ou seja, deve-se concretizar um projeto educacional imbuído em uma educação emancipatória e crítica, com a busca de efetivação de uma política social e econômica e a conseqüente efetividade da educação ambiental de modo a verdadeiramente se alcançar a tão decantada sustentabilidade. Significa dizer, sob certo ponto de vista, a alteração da ideologia dominante como resultado da luta de classes. Um dos pontos a serem trabalhados, valorizados nos estudantes, para a efetivação dessa educação emancipatória, é a criatividade.

Segundo Gallo (1995, p.76): “a educação deve então ser um processo que acompanhe o desenvolvimento físico, psicológico e intelectual da criança, levando-a a um desenvolvimento social em que se cumpram etapas na conquista da liberdade.” Importante, neste sentido, que o estudante se faça e se sinta parte de uma totalidade, deixe de estar inserido em um aprendizado alienado, mascarado, ilusório. Por isso, é necessário que se dê

oportunidade ao estudante de levar para o espaço escolar suas vivências, seus saberes práticos, de modo a configurar uma instrução plural.

Todo esse contexto não possui capacidade suficiente – e é bom dizer – para se modificar a ideologia. Trata-se, contudo, de passo extremamente importante com a finalidade de criar nos estudantes a consciência crítica que lhes permita afastar-se, o mais possível, da condição de sujeito sustentada por Louis Althusser.

Para desconstruir o fundamento ideológico neoliberal na educação, primeiramente, deve-se ter a consciência de que o sucesso de um determinado indivíduo nem sempre se correlaciona com seu sucesso escolar. Na verdade, o êxito do homem advém de sua completa formação de suas qualidades, capacidades, habilidades que são desenvolvidas para a construção de uma sociedade mais justa.

Ensina Gallo (1995) que deve-se pensar em uma escola além da escola, em que seja oferecida:

[...] uma educação em que no próprio processo pedagógico os alunos e os professores são iniciados em um gradativo processo de convivência livre e autêntica, em que a liberdade é construída permanentemente por todos através das múltiplas relações sociais (GALLO, 1995, p.79).

É também entendimento do autor acerca da questão:

[...] para que uma pessoa possa se construir e assumir sua liberdade, é necessário que ela se conheça, e se conheça por inteiro: se descubra como um corpo, como uma consciência, como um ser social, todas estas características plenamente integradas e articuladas (GALLO, 1995, p.79).

O grande desafio, atualmente, é construir uma escola capaz de educar de maneira ampla, transdisciplinar, ou seja, formar consciência crítica ao estudante-cidadão para diminuição das diferenças sociais entre as classes e a transformação da ideologia dominante.

Talvez a solução para a transformação social e econômica do modelo perpetuado pelo processo educativo no sistema neoliberal, seja o envolvimento de todos os segmentos da sociedade e do Estado. A família, a igreja, a família, o próprio Estado, devem se utilizar do que Althusser denominou de aparelhos ideológicos. Isto, com a finalidade de servir e influenciar na construção de cidadãos críticos e aptos a transformar a sociedade por meio da subversão ao próprio modelo econômico posto pela classe dominante. Para tanto, necessária a utilização dos aparelhos de dominação em favor da libertação.

### **3 INEFICÁCIA DO DIREITO AMBIENTAL BRASILEIRO: RESPOSTAS ALTHUSSERIANAS**

A Primeira Conferência Mundial sobre o Homem e o Meio Ambiente, realizada em 1972, na cidade de Estocolmo, na Suécia, marca a preocupação internacional com a proteção e preservação do meio ambiente. Decerto, é possível enumerar ações empreendidas em diversos países, entretanto, sem o caráter global que culminou com a realização dessa Conferência. Mesmo no Brasil se pode verificar a existência de legislação, ainda que superficial e carente de mecanismos que busquem efetiva preservação ambiental. O grande marco legislativo brasileiro, anterior a Constituição Federal de 1988, é a Lei Federal 6.938, de 31 de agosto de 1981, a qual, dada a sua importância, foi recepcionada pelo constituinte originário.

Outras conferências ocorreram depois de Estocolmo/1972 como, por exemplo, a Rio + 20 (realizada no Brasil, na cidade do Rio de Janeiro, em 1992) e a Cúpula Mundial sobre o Desenvolvimento Sustentável (também denominada Rio + 10, realizada na cidade de Johannesburgo, na África do Sul, em 2002) e, mais recentemente, a Conferência de Paris sobre o Clima (ou Conferência das Partes – COP21, realizada na França, na cidade de Paris, em 2015). Todos esses eventos têm por finalidade a discussão e aprovação de medidas que tentem, ao menos, reduzir a crise ambiental.

Já na Constituição Federal de 1988 é possível vislumbrar reflexos das discussões ocorridas em Estocolmo/1972. De lá pra cá, o ordenamento jurídico brasileiro foi recheado com diplomas legais e infralegais de proteção e preservação do meio ambiente. Entretanto, com fundamento nos ensinamentos de Neves (2013), sabe-se que, na verdade, o legislador busca, por meio da elaboração de leis cujo texto se pretende assecuratório da proteção do meio ambiente, muito mais “dar uma resposta” aos anseios da sociedade do que propriamente criar mecanismos efetivos para a verdadeira efetivação da sustentabilidade. Trata-se, no dizer do autor, da “constituição simbólica”, seja ela formal ou material.

De clareza solar a correlação dessa “constituição simbólica” com a perspectiva althusseriana da ideologia. Ao agir dessa forma, o legislador atua em favor da perpetuação do poder da classe dominante, na medida em que reduz a possibilidade de subversão da classe dominada. Essas questões serão abordadas no presente capítulo.



### 3.1 A crise ambiental

A relação entre o homem e o meio ambiente sempre existiu. Entretanto, a maneira de se relacionar com os diversos aspectos componentes do meio ambiente<sup>7</sup> (natural, artificial, cultural e do trabalho) mudou radicalmente no decorrer da história.

Inicialmente, de acordo com Bachelet (1995, p.100) “o homem exerceu uma relação de dependência com o meio ambiente em que estava inserido, ou seja, ele se submetia à natureza e também se contentava com o que ela oferecia”. Nas comunidades primitivas, portanto, o homem se relacionava com a natureza de maneira rudimentar, pois mantinha uma visão sagrada do meio ambiente. Este também é o entendimento de Drew (2002, p.01), segundo o qual “o homem primitivo via a natureza como sinônimo de Deus [...] e, portanto, ela devia ser temida, respeitada e aplacada”.

Nessa fase da história, o homem dependia e respeitava a natureza, pois entendia ser parte do meio ambiente juntamente com os outros seres vivos. Denomina-se essa fase *biocentrista*, ou seja, o homem é considerado apenas mais um componente da natureza, a qual está posta no centro. Para Junges (2004, p.112) o “Biocentrismo [é] mentalidade que põe no centro das suas reflexões e ações os interesses dos seres vivos, entendendo que o ser humano é apenas um elo a mais na corrente da vida”.

Entretanto, o pensamento biocentrista não perdurou por muito tempo. Afirma Milaré (2005, p.430) que o cenário mundial modificou-se, drasticamente, quando o homem “dominou os mares, conquistou novas terras, desenvolveu a ciência e a técnica, inventou a máquina, construiu a fábrica e gerou uma civilização caracterizada pelo incremento econômico e tecnológico.” A humanidade, a partir de então, deixou de lado a visão *biocentrista* e abraçou o paradigma *antropocentrista*.

Segundo Boff (2004), a visão antropocentrista coloca o homem, nas sociedades atuais, como centro do mundo, ou seja:

[...] tudo deve partir dele e retornar a ele. Tudo deve estar a seu serviço. Sente-se como Prometeu, capaz de debelar com seu ingênuo e força todos os obstáculos que se opõem a seu propósito. E o seu propósito é o *dominium terrae*, a conquista e dominação da Terra (BOFF, 2004, p.100).

---

<sup>7</sup> Nota: A doutrina majoritária entende haver quatro tipos de meio ambiente: o natural, o artificial, o cultural e o do trabalho.

Foi com a Revolução Industrial, ocorrida entre os séculos XVIII e XIX, que se consolidou o sistema capitalista no mundo. Havia chegado o progresso econômico para a humanidade, principalmente para a Inglaterra, a Europa, os Estados Unidos e o Japão. Tem-se com Castilho (2015) que a pobreza grassava na Europa até a metade do século VIII. Pode-se dizer que a situação era inimaginável para os padrões atuais. Além de inúmeras doenças (sífilis, peste negra, varíola, sarampo e tuberculose), havia a fome. Os castelos dos nobres europeus, segundo o próprio autor, eram sujos e pobres, ladeados por aldeões, mais sujos e pobres ainda. Por esta razão, a expectativa de vida era extremamente baixa. A reviravolta ocorreu exatamente com a Revolução Industrial. Afirma Castilho (2015):

Foi a Revolução Industrial, iniciada na Inglaterra, depois de 1750, que tirou o mundo desse atraso civilizatório. Principalmente porque, mais do que promover novas tecnologias, permite uma mobilidade social, ou seja, as pessoas tiveram oportunidade de evoluir economicamente e sair das categorias em que nasceram e as quais estavam aprisionadas. Essas mudanças levaram a alterações na estrutura da família e à divisão do trabalho (CASTILHO, 2015, p.284).

Entretanto, não se deve ter a ilusão de que o progresso alcançou todas as pessoas. De fato, houve alterações significativas na estrutura social da humanidade naquela época. Ocorreu a substituição do trabalho manual pelo trabalho proveniente de máquinas, as quais, cada dia, tornavam-se mais potentes. Essa substituição tornou a produção mais acelerada e conseqüentemente gerou lucros enormes. Com efeito, a população migrou para os centros urbanos para melhorar de vida, fato que tornou a mão-de-obra disponível e barata. Foi dessa maneira que nasceu a classe dos trabalhadores e a classe dos empregadores. Este é exatamente o argumento utilizado por Karl Marx e Friedrich Engels para a criação da distinção entre a classe dominante, detentora dos meios de produção e a classe dominada, detentora da força de produção.

É nesse período também que se percebe a polarização da economia mundial: países industrializados ou desenvolvidos e os países em processo de industrialização ou em desenvolvimento e subdesenvolvidos. Aqui, a relação com o meio ambiente se torna mais drástica, pois houve crescente exploração da natureza de maneira desenfreada, acelerada, sem que ela tivesse tempo e condições para recompor o que lhe foi tirado. O homem passou a explorar a natureza de forma predatória e veloz.

A desproporcionalidade entre a ausência de limitação das necessidades humanas criada ideologicamente e a limitação dos recursos naturais desencadeou a crise ambiental.

Nesta época tinha-se por pressuposto a infinitude dos recursos naturais. Corroborando tal pensamento, assevera Dias (2004):

[...] ao se aumentar o consumo, aumenta-se a pressão sobre os recursos naturais, ou seja, necessita-se mais água, mais matérias-primas, mais eletricidade, mais combustíveis, mais solos férteis, etc. Com isso, cresce a degradação ambiental em todas as suas formas. Perde-se então a qualidade de vida (DIAS, 2004, p.11).

Deve-se levar em conta e analisar, sobre a óptica de Althusser (1970), como o sistema econômico neoliberal incentiva e colabora com a crise ambiental contemporânea. Como já visto, a relação do homem com o meio ambiente, na sociedade neoliberal, é essencialmente destrutiva. Tal relação provém do modo de produção e consumo no sistema capitalista. Também advém da ideologia veiculada pela classe dominante a satisfação de todas as necessidades humanas a ser obtida pelo consumo desenfreado dos produtos e serviços. Assim o é porque a ideologia dominante incute na sociedade contemporânea uma tal necessidade a partir da qual assegura seus interesses econômicos, políticos e sociais, com fundamento em modelo de ética utilitarista e antropocêntrica.

Por muitos anos, a importância de preservação ambiental ficou esquecida. A sociedade capitalista sempre preconizou um desenvolvimento econômico acelerado sem levar em conta as consequências dessa prática utilitarista econômica. A ideologia, como afirma Althusser (1970), é usada como ferramenta para mascarar a realidade de dominação contemporânea, principalmente em relação à realidade ambiental. Neste sentido, somente se dava importância à geração de lucros e riquezas para a classe dominante se manter, perpetuadamente, no poder. O uso de bens e serviços pela classe dominante não se prestava a outra finalidade senão, de maneira ideológica, garantir o modo de destruição ambiental.

A ideologia exerce, como já afirmado acima, papel fundamental para a manutenção da burguesia dentro do sistema neoliberal, com sua manutenção como classe dominante. Existe uma perpetuação de ideias que visam à reprodução das relações de produção, já que elas representam os interesses da burguesia capitalista. Além disso, não só se representam por ideias, mas também por atitudes.

Althusser (1970) se refere à ideologia não simplesmente como uma imposição de ideias e pensamentos, mas também como uma expressão material no mundo, ou seja, ela se efetiva e se materializa em práticas sociais difundidas através dos aparelhos ideológicos na sociedade neoliberal. Neste sentido, o autor entende que o neoliberalismo constrói argumentos para a sustentação de um sistema injusto socialmente e desigual economicamente. Tais

argumentos objetivam atingir um grande número de indivíduos, direcionando-os para a inércia, sem questionar a hegemonia da classe dominante. Claro que, apesar disto, uma parcela da classe dominada pode insurgir-se contra tais desmandos.

Não é demais lembrar, como já sobejamente apontado no presente trabalho, a classe dominante detém o poder estatal e utiliza tais aparelhos ideológicos para persuadir a maior parte da sociedade, com o intuito de que a classe dominada tolere e aceite pacificamente sua exploração econômica. Esses aparelhos ideológicos se tornam ferramentas de difusão e consolidação da ideologia da classe dominante na sociedade capitalista. Toda essa construção histórica, é bom que se diga, no entendimento de Marx e Engels, ocorreu exatamente durante o período da Revolução Industrial.

Foster (2005), ao legitimar os estudos de Althusser (1970), entende que a alienação incide também na relação dos homens com a natureza. Trata-se, portanto, da exploração econômica, entendida em uma de suas maiores dimensões, na qual estão englobadas a coisificação social, a sujeição política e a ilusão ideológica.

O entendimento de Guerra (2012) é que, com base no desenfreado crescimento econômico e na despreocupação com o meio ambiente, ocorre sensível exaurimento dos recursos naturais, de modo a provocar o desencadeamento de uma crise ambiental sem precedentes, com sérios prejuízos para a humanidade. Inegável que a humanidade avançou com o desenvolvimento das ciências e da tecnologia, com a Revolução Industrial e com o processo de urbanização. Concomitantemente, porém, aprofundou também o aumento das desigualdades econômicas, da injustiça social e da degradação ambiental. Eis que nasce uma possível solução para o enfrentamento desses graves problemas: o desenvolvimento sustentável.

O desenvolvimento sustentável será objeto de capítulo específico dada a sua importância, uma vez que trouxe novo paradigma na relação entre sociedade, economia e meio ambiente, além de uma abertura para a forma simbólica da existência humana.

O meio ambiente saudável e ecologicamente equilibrado para as presentes e futuras gerações é considerado pilar para o desenvolvimento sustentável. A questão que se põe está na possibilidade de compatibilização entre a economia capitalista e a preservação ambiental.

O discurso neoliberal, segundo o qual ocorreu a exploração ambiental a todo custo, sofreu forte abalo principalmente após a década de 1970, com a crise ambiental no planeta decorrente de diversos desastres ambientais. A necessidade de se enfrentar essa crise, de proporção gigantesca, mostrou a urgência em se defender o desenvolvimento sustentável de forma rápida e eficaz. A crise ambiental atual revela uma particularidade interessante se

comparada com outras crises mundiais, ou seja é uma crise proveniente quase que exclusivamente da atividade humana, na medida em que está em jogo a exploração desmedida dos recursos naturais. Neste modelo econômico da sociedade, toma-se por pressuposto a infinitude dos recursos naturais, bem como o interesse de se satisfazer, a qualquer custo, as necessidades humanas. Isto, em toda a extensão do planeta.

Contudo, dentro de uma perspectiva ideológica althusseriana, a sociedade capitalista contemporânea precisou necessariamente se adaptar e tentar comprovar que enxerga e se posiciona sobre a responsabilidade pelo futuro da humanidade.

Recentemente, alguns estudiosos sobre a crise ambiental, dentre os quais, Loureiro e Layrargues (2006) têm alertado para a situação de “duplo risco” que atinge as sociedades periféricas, em virtude da conjugação dos riscos da pobreza e dos riscos tecnológicos. É o caso de moradores ribeirinhos de encostas, áreas contaminadas, moradores em contato com rejeitos da mineração, dentre outros, que vivem em constante risco de vida.

A incerteza do futuro, a imprevisibilidade, a irreversibilidade, e, em certos casos, a dificuldade ou impossibilidade de se imputar responsabilidades, tornaram-se preocupações frequentes na seara ambiental para os diversos países. Como afirma Giddens (1999):

A ciência e a tecnologia costumavam ser vistas como alheias à política, mas essa visão se tornou obsoleta...A tomada de decisão nesses contextos não pode ser deixada aos ‘especialistas’, mas tem que envolver políticos e cidadãos. Não se pode esperar que os especialistas saibam automaticamente o que é bom para nós, tampouco podem eles sempre fornecer verdades inquestionáveis; eles deveriam ser convocados para justificar suas conclusões e planos de ação diante do escrutínio público (GIDDENS, 1999, p.68-69).

Compreender a crise ambiental de forma crítica talvez seja um caminho para solução ou, pelo menos, minimização dos impactos ambientais nos dias de hoje. Observam-se dois caminhos: o primeiro, diz respeito à reprodução do que já está imposto, sem qualquer instante de criticidade ou inconformismo, com a aceitação passiva da ideologia dominante. Dessa forma, as teorias de Althusser (1970) encontram guarida no conceito de ideologia, já que é na reprodução de ideias e atitudes que se mantém o poder da classe dominante, sem indagações, sem revoltas – com resignação no mais exato sentido do termo.

O outro caminho, mais árduo, porém mais efetivo para o que se propõe, é o de caráter emancipatório, transformador, questionador. Apesar do seu grau de incerteza, é o melhor destino a ser seguido, pois permite a renovação da ética, da política e da própria sociedade. Santos (1995, p.45) lembra que “[...] a crise, a verdadeira crise, é continuar como está”.

Assim, o melhor caminho a ser seguido é o emancipatório, ferramenta de resistência, na medida em que rejeita as políticas mercadológicas como verdade incontestável, com a possibilidade de construção de uma sociedade mais justa e mais sustentável. Está aí a importância da construção de um processo educacional emancipatório, participativo e coerente com as dificuldades enfrentadas pelo ser humano, pelo Estado e pelo próprio planeta.

### **3.2 Ineficácia das normas ambientais vigentes**

O Estado contemporâneo deve ter, como uma de suas principais metas, a resolução das questões ambientais. Pelo menos, com fundamento na teoria de Althusser (1970), este é o discurso da classe dominante. Tratou-se acima, com o suporte teórico de Neves (2013), que a preocupação da classe dominante quanto à preservação do meio ambiente se restringe à adoção de algumas medidas (criação de leis, criação de organismos) pouco ou nada efetivas.

Também como dito acima, a temática ambiental já possuía tratamento jurídico em nosso país. Antes de 1988, a questão ambiental era tratada somente por meio de normas infraconstitucionais. Com a promulgação da Carta Magna de 1988, a preocupação com a preservação do meio ambiente adquiriu contornos mais avançados, como se constata pela simples leitura do artigo 225.

Art. 225. 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 protegê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações (BRASIL, 1988).

A partir de então, foram criados diversos instrumentos materiais e processuais para efetivar a tutela ambiental. Este, o entendimento de Freitas e Freitas (1992). Segundo os autores, foi com a Constituição de 1988, em seu artigo 225 especificamente, que se regulou e instrumentalizou, de maneira efetiva, a tutela ambiental no Brasil:

[...] a Constituição Federal de 1988 trouxe significativo avanço à proteção do meio ambiente. A matéria, anteriormente, era objeto de normas infraconstitucionais, sujeitas à modificação. A nova Carta, no art. 225, disciplinou, de forma precisa e atualizada o assunto (FREITAS; FREITAS, 1992, p.13).

O tema do meio ambiente, na Constituição Federal de 1988, está inserido no título VIII, “Da ordem social” e não no título II “Dos direitos e garantias fundamentais”, o que não retira sua natureza jurídica de direito fundamental. Já é questão pacífica na doutrina e na

jurisprudência que o rol de direitos fundamentais extrapola aquele elencado no artigo 5º da Constituição Federal de 1988. Ademais, considerados os conceitos de *constituição formal* e *constituição material*, é perfeitamente admissível encontrar direitos fundamentais previstos em diplomas outros que não o livro da Constituição Federal de 1988. É o que a doutrina chama de *bloco de constitucionalidade*. Ensina Filho (1999) que o direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado é um direito de solidariedade, em relação ao qual é perfeitamente possível traçar sua árvore genealógica, desde o direito à vida (de primeira geração), com passagem pelo direito à saúde (de segunda geração).

Vale a pena ressaltar que a classificação dos direitos fundamentais em dimensões não é pacífica e varia de acordo com o entendimento de estudiosos. Costa (2013) cita algumas dessas definições em sua obra. Uma delas é baseada em Hesse:

Historicamente e em seu significado atual, são os direitos fundamentais sobretudo direitos humanos: o que com eles se põe em jogo são as condições essenciais da vida individual e comunitária em liberdade e da dignidade humana, uma área que não perdeu, nas circunstâncias atuais, sua importância para o nosso tempo (COSTA, 2013, p.15)

Miranda, também citado por Costa (2013):

Na verdade, precisamente por os direitos fundamentais poderem ser entendidos *prima facie* como direitos inerentes à própria noção de pessoa, como os direitos que constituem a base jurídica da vida humana no seu nível atual de dignidade, como as bases principais da situação jurídica de cada pessoa, eles dependem das filosofias políticas, sociais e econômicas e das circunstâncias de cada época e lugar. Não excluimos – bem pelo contrário – o papel do Direito Natural, o apelo ao valor e à dignidade da pessoa humana, os direitos derivados da natureza do homem ou da natureza do Direito (COSTA, 2013, p.14).

Segundo determinado entendimento acerca das dimensões, os direitos fundamentais podem ser classificados em 1) direitos de primeira dimensão, 2) direitos de segunda dimensão e 3) direitos de terceira dimensão.

Os direitos de primeira dimensão surgiram no final do século XVIII e provêm do pensamento liberal. Tais direitos possuem tendência individualista e, portanto, exigem do Estado uma posição absentéista, omissa. Esses direitos ficaram conhecidos como direitos naturais ou individuais ou, ainda, como direitos civis e políticos. São exemplos, o direito à vida, à propriedade e à liberdade (MEDEIROS, 2006).

Os direitos de segunda dimensão têm sua origem no início do século XX, no contexto da Revolução Industrial. Eles surgem como instrumento para conferir aos indivíduos melhores condições de vida. Neste sentido, exigem do Estado uma atitude positiva,

intervencionista, de modo que não pode deixar as pessoas isoladas. Deve-se configurar, pois, como um Estado que age. São exemplos dos direitos de segunda dimensão os direitos sociais, culturais e econômicos. Explica Lewandowski (2003):

A crescente pressão das massas forçou o Estado a abandonar a posição de mero espectador passivo dos conflitos sociais, na qual havia sido colocado pelos ideólogos liberais, obrigando-o a atuar na busca de soluções para os problemas da comunidade. Renunciando à sua postura abstencionista, o Estado passou a adotar uma atitude positiva, conferindo ao indivíduo, enquanto membro da coletividade, os denominados direitos econômicos, sociais e culturais, de segunda geração (LEWANDOWISKI, 2003, p.417).

Por sua vez, os direitos fundamentais de terceira dimensão têm como característica não somente a atuação efetiva do Estado, como também das pessoas, com a finalidade de se salvaguardar os direitos da coletividade, em sentido lato, já que se tratam de direitos coletivos, difusos ou individuais homogêneos. Segundo Lewandowski (2003), esses direitos fundamentais surgem na segunda metade do século XX, em decorrência de um contexto de guerras, globalização e, conseqüentemente, degradação global do meio ambiente. Podem ser chamados de direitos de solidariedade, como afirmado por Filho (1999) ou de fraternidade, no entendimento de Padilha (2010). Como exemplos de direitos fundamentais de terceira geração tem-se o direito à paz, à autodeterminação dos povos, ao desenvolvimento e à proteção do meio ambiente, dentre outros. Atualmente, já se fala em direitos de quarta, quinta, sexta dimensões, tomados por pressupostos determinados aspectos da modernidade. Sampaio (2002) comunga com essa divisão:

[...] como o sistema de direitos anda a incorporar os anseios e necessidades humanas que se apresentam com o tempo, há quem fale já de uma quinta geração dos direitos humanos com múltiplas interpretações. Tehrarian (1997 a e b) diz sobre “direitos ainda a serem desenvolvidos e articulados”, mas que tratam do cuidado, compaixão e amor por todas as formas de vida, reconhecendo-se que a segurança humana não pode ser plenamente realizada se não começarmos a ver o indivíduo como parte do cosmos e carente de sentimentos de amor e cuidado, todas definidas como prévias condições de “segurança ontológica” para usar a expressão de Laing (1969). Para Marzouki (2003), tais direitos seriam direitos oriundos de respostas à dominação biofísica que impõe uma visão única do predicado “animal” do homem, conduzindo os “clássicos” direitos econômicos, culturais e sociais a todas as formas físicas e plásticas, de modo a impedir a tirania do estereótipo de beleza e medidas que acaba por conduzir a formas de preconceitos com raças ou padrões reputados inferiores ou fisicamente imperfeitos. Essa visão de complementaridade é encontrada também em Lebech (2000), todavia em relação ao direito à vida sob os desafios das novas tecnologias, derivando então um direito à identidade individual, ao patrimônio genético e à proteção contra o abuso de técnicas de clonagem (SAMPAIO, 2002, p.302).



Neste trabalho, à parte da discussão acerca de quantas e quais são as dimensões dos direitos fundamentais, considera-se o direito ao meio ambiente como direito fundamental de terceira dimensão. Compartilha-se a mesma opinião de Padilha (2010), segundo a qual:

[...] o direito ambiental nasce da necessidade de proteção ao meio ambiente, vítima da exploração e agressão crescente e desproporcional, inaugurando uma nova dimensão aos direitos até então conhecidos, numa elevação crescente de coletivização que os identifica como metaindividuais e de terceira dimensão (PADILHA, 2010, p.43).

Afirma ainda a autora (2010):

[...] não bastam direitos humanos de liberdade (primeira dimensão) e de igualdade (segunda dimensão), pois para se conquistar condições de vida sadia, é imprescindível a manutenção do equilíbrio do meio ambiente, cuja qualidade permita uma vida de dignidade e bem-estar, enquanto um direito humano de fraternidade, que impõe, inclusive a responsabilidade das atuais gerações para com as futuras gerações (PADILHA, 2010, p.44).

Foi com esse espírito que a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano, de Estocolmo/1972, relacionou intimamente a ideia de proteção ambiental com os direitos humanos, na Seção II, “Dos Princípios”:

Princípio 1. O homem tem o direito fundamental a liberdade, igualdade e adequadas condições de vida, num meio ambiente cuja qualidade permita uma vida de dignidade e bem-estar, e tem a solene responsabilidade de proteger e melhorar o meio ambiente para a presente e as futuras gerações

Também com esse espírito o constituinte originário previu a proteção do meio ambiente ecologicamente equilibrado como imposição constitucional. Importante frisar, a partir da leitura atenta do dispositivo, que não se trata de simplesmente proteger o meio ambiente em si, mas sim de proteger um meio ambiente ecologicamente equilibrado.

Como dito, é vasta a legislação que trata da proteção ambiental no Brasil. De acordo com a página eletrônica da EMBRAPA<sup>8</sup> (Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária) as leis infraconstitucionais mais importantes na legislação brasileira são as seguintes:

- 1) Decreto-lei nº 25 de 30 de novembro de 1979, conhecida como Lei do Patrimônio Cultural: protege os bens de valor etnográfico, arqueológico, monumentos naturais, sítios e paisagens de valor notável pela natureza ou a partir da intervenção humana;

---

<sup>8</sup> Disponível em: <https://www.embrapa.br>. Acesso em 10 de abril de 2016.

- 2) Lei nº 6.453 de 17 de outubro de 1977, conhecida como a Lei das Atividades Nucleares: dispõe sobre a responsabilidade civil por danos nucleares e a responsabilidade criminal por atos relacionados com as atividades nucleares;
- 3) Lei nº 6.766 de 19 de dezembro de 1979, conhecida como a Lei do Parcelamento do Solo Urbano: estabelece as regras para loteamentos urbanos;
- 4) Lei nº 6.803 de 02 de julho de 1980, conhecida como a Lei do Zoneamento Industrial nas áreas críticas de poluição: atribui aos Estados e Municípios o poder de estabelecer padrões ambientais para licenciamento e instalação de indústrias, exigindo o Estudo de Impacto Ambiental;
- 5) Lei nº 6.902 de 27 de abril de 1981, conhecida como Lei da Área de Proteção Ambiental: criou as “estações ecológicas” e as “áreas de proteção ambiental”. Considera-se estações ecológicas as áreas representativas de ecossistemas brasileiros, em que apenas dez por cento dessas áreas podem sofrer alterações para fins científicos, os noventa por cento restantes permanecem intocadas. Já as áreas de proteção ambiental ou APAS são as áreas que mesmo sendo de propriedade privada, o poder público limita as atividades econômicas com o objetivo de proteção ao meio ambiente;
- 6) Lei nº 6.938 de 17 de janeiro de 1981, conhecida como a Lei da Política Nacional do Meio Ambiente: estabelece, dentre outras disposições, a obrigatoriedade dos estudos e respectivos relatórios de impacto ambiental (EIA-RIMA);
- 7) Lei nº 7.347 de 24 de julho de 1985, conhecida como Lei da Ação Civil Pública: considerada a lei dos interesses difusos;
- 8) Lei nº 7.661 de 16 de maio de 1988, conhecida como Lei do Gerenciamento Costeiro;
- 9) Lei nº 7.735 de 22 de fevereiro de 1989, conhecida como a Lei de criação do IBAMA, órgão que possui a competência de executar a política nacional do meio ambiente;
- 10) Lei nº 7.802 de 10 de julho de 1989, conhecida como a Lei dos Agrotóxicos: regulamenta desde a pesquisa e fabricação dos agrotóxicos até sua comercialização, aplicação. Controle, fiscalização e o destino das embalagens;
- 11) Lei nº 7.805 de 18 de julho de 1989, conhecida como Lei da Exploração Mineral: regulamenta as atividades garimpeiras;

- 12) Lei nº 8.171 de 17 de janeiro de 1991, conhecida como Lei da Política Agrícola: estabelece a obrigação do Poder Público de disciplinar e fiscalizar o uso racional do solo, água, fauna e flora, dentre outras atribuições;
- 13) Lei nº 9.443 de 08 de janeiro de 1997, conhecida como Lei de Recursos Hídricos: institui a Política Nacional de Recursos Hídricos e cria o Sistema Nacional de Recursos Hídricos;
- 14) Lei nº 9.605 de 12 de fevereiro de 1998, conhecida como Lei dos Crimes Ambientais: reordena a legislação ambiental brasileira no que se refere as infrações e penalidades.

De acordo com Wolff (2000, p. 47-49), além das citadas leis, não se pode esquecer de mencionar:

- 15) Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Foi alterada pela Lei nº 12.796 de 04 de abril de 2013;
- 16) Lei nº 9.985 de 18 de julho de 2000, que instituiu o Sistema Nacional de Conservação da Natureza, objetivando a conservação de variedades de espécies biológicas e dos recursos genéticos, a preservação e restauração da diversidade de ecossistemas naturais e a promoção do desenvolvimento sustentável a partir dos recursos naturais;
- 17) Lei nº 11.445 de 05 de janeiro de 2007, conhecida como Lei da Política Nacional de Saneamento Básico: dispõe sobre a drenagem urbana, abastecimento de água, esgotamento sanitário e resíduos sólidos;
- 18) Lei nº 12.305 de 02 de agosto de 2010, instituiu a Política Nacional de Resíduos Sólidos;
- 19) Lei nº 12.651 de 25 de maio de 2012, conhecida como Novo Código Florestal Brasileiro: dispõe sobre a proteção da vegetação nativa. Revogou o Código Florestal antigo, a Lei nº 4.771 de 15 de setembro de 1965.
- 20) Lei nº 13.123 de 20 de maio de 2015, conhecida como Lei da Diversidade Biológica: dispõe sobre o acesso ao patrimônio genético, sobre a proteção e o acesso ao conhecimento tradicional associado e sobre a repartição de benefícios para conservação e uso sustentável da biodiversidade, dentre outras atribuições.

O número de diplomas legislativos cujo objeto é a proteção e a preservação do meio ambiente ecologicamente equilibrado não garante que tal finalidade seja alcançada. Basta mencionar alguns episódios recentes de desrespeito às leis e consequentes graves danos ambientais. De todo modo, é preciso transpor os obstáculos que impedem a eficácia das normas ambientais no Brasil.

Para alguns estudiosos da seara ambiental, os atos preventivos e repressivos – estes com a conotação exata dada por Louis Althusser (1970) – não são eficientes e não garantem a proteção e preservação do meio ambiente ecologicamente equilibrado para as gerações presentes, tampouco para as gerações futuras. Segundo Silva (2004), é necessário repensar uma nova ordem com parâmetros próprios e mais adequados.

O sistema jurídico ambiental constituído apenas por normas interventoras de caráter proibitivo e repressivo não é apropriado para solucionar os gravíssimos problemas ambientais de hoje em dia. Um sistema misto, composto de normas ambientais de caráter meramente orientador ou de prêmio e apoiado em alguns pontos de alto risco por normas ambientais de caráter proibitivo e repressivo, parece ser o mais indicado (SILVA, 2004, p.459).

Esse novo parâmetro teria como fundamento uma maior e mais efetiva garantia de proteção ambiental, por estar vinculado à participação de setores públicos e privados, inclusive com a participação da comunidade nos processos de decisão da gestão. Por óbvio, tal contexto implicaria em mudança significativa das relações de poder atualmente existentes, com a efetiva subversão dessas relações pela parcela da classe dominada que não se submete aos ditames supostamente inquestionáveis da classe dominante.

Ainda de acordo com Silva (2004), o novo sistema jurídico ambiental deveria ser direcionado para as especificidades da preservação ambiental e dos recursos naturais em favor da sociedade como um todo e não somente da classe dominante, considerada a existência de multiplicidade de leis, decretos e normas jurídicas isoladas.

Forçoso reconhecer que os problemas ambientais do nosso tempo possuem alta complexidade, na medida em que existe forte apelo consumista e inexistente a possibilidade primeiro de que a natureza possa se recompor com a mesma rapidez com que é degradada e, segundo, pela certeza de que os recursos naturais são finitos. Neste sentido, a solução perpassa, necessariamente, pela aplicação de normas jurídicas ambientais de força preventiva e coercitiva. Entretanto, a maneira como é aplicada a legislação ambiental quase nunca ataca a raiz, qual seja, a verdadeira realização da sustentabilidade. Como consequência, não se

alcança efetiva garantia da preservação do meio ambiente para as gerações presentes e futuras.

Segundo Silva (2004), o Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA) promoveu levantamento por meio do qual relacionou 67 (sessenta e sete) leis ordinárias, 27 (vinte e sete) decretos-leis, 325 (trezentos e vinte e cinco) decretos, 61 (sessenta e uma) resoluções expedidas pelo Conselho Nacional do Meio Ambiente CONAMA e, finalmente, 481 (quatrocentos e oitenta e uma) portarias e instruções normativas emitidas apenas pelos diversos órgãos federais que atuam no campo ambiental. Saliente-se que todos esses dispositivos normativos destinam-se àqueles que infringem a legislação ambiental e, por conseguinte, colocam em risco o meio ambiente e os recursos naturais, tanto renováveis como não renováveis.

### **3.3 Ineficiência dos mecanismos repressivos e dos mecanismos ideológicos: uma primeira resposta à crise educacional ambiental**

É da essência de qualquer arcabouço jurídico utilizar-se, em tese como última alternativa, de mecanismos de caráter repressivo para garantir o controle social por parte do Estado. Esse poder coercitivo também é verificado, como não poderia deixar de ser, no Direito Ambiental Brasileiro, já que se utiliza, largamente, das sanções para garantia e preservação do meio ambiente sadio e ecologicamente equilibrado.

Assim, por se tratar, simultaneamente, de aparelho ideológico e aparelho repressivo de Estado, o Direito atua como instrumento de controle social, por meio do qual se pretende assegurar os interesses da classe dominante com o uso legitimado da violência já consubstanciada nas normas jurídicas.

A legislação ambiental adota, quase sempre, os mecanismos repressivos, já que é precária e, porque não dizer, insuficiente a conscientização da importância da preservação e proteção do meio ambiente para as presentes e futuras gerações. Primeiro porque a intenção é criar também na classe dominada a necessidade de consumo irrefreado, com vistas à geração de lucros cada vez mais crescentes para a classe dominante. Segundo porque a própria classe dominante não pretende reduzir os níveis de produção e, conseqüentemente, de consumo.

Conforme já dito acima, a humanidade passa atualmente por grave crise ambiental. O Direito deveria ser instrumento eficaz na busca de se evitar os comportamentos que destroem a natureza. Existem, inclusive, diversos princípios ambientais que exprimem o poder

repressivo e coercitivo do Direito Ambiental, como por exemplo o princípio do poluidor-pagador, da precaução, da prevenção, da responsabilidade, dentre outros.

Todavia, esse mecanismo repressivo não é eficiente. É possível afirmar, com fundamento nas lições de Louis Althusser, que os aparelhos repressivos de Estado relativos à preservação ambiental mostram-se ineficientes para evitar a crescente degradação do meio ambiente. Por certo, número tão elevado de diplomas normativos demonstra exatamente a dificuldade de se evitar que o progresso da humanidade resulte em crescente deterioração dos recursos naturais. Também é sabido que os institutos normativos previstos nem sempre são aplicados da forma como deveriam ser.

Nota-se, como uma primeira resposta, que, apesar da importância e da relevância dos mecanismos repressivos de Estado na seara ambiental, verifica-se, no cotidiano sua ineficiência. A coerção contida na norma jurídica ambiental não atinge os objetivos propostos. Em conformidade com Althusser (1970), o Estado é o representante da classe dominante, é quem dita as regras do jogo econômico e social. Ora, se a própria classe dominante mantém o poder de Estado, certamente também há de manipular as instituições, inclusive, por óbvio, os aparelhos repressivos. Não haverá, então, interesse na efetividade da aplicação das normas jurídicas já que a classe dominante seria, simultaneamente, criadora das sanções e objeto delas.

Em relação à ineficiência dos aparelhos ideológicos de Estado, é possível dizer que existe uma íntima relação entre o modelo educacional atualmente vigente e a crise ambiental que assola todo o planeta. O fato é que o sistema educacional, fundamentado na ideologia da classe dominante, não se propõe à realização de verdadeira sustentabilidade, mas, ao contrário, incentiva o consumo irresponsável. É nesse contexto de modernidade avançada, quase sempre incerta, complexa e insustentável, que se deve inserir a educação ambiental pautada em firmes propósitos de se alcançar a sustentabilidade. Neste sentido, a questão mais importante é saber como a educação ambiental contribuiria para minimizar os frequentes problemas socioambientais existentes nos dias de hoje.

A crise ambiental, globalizada a partir das décadas de 1960 e 1970, tornou-se mais evidente e, por conseguinte, mais debatida, já que se passou a reconhecer a possibilidade de que seus efeitos atinjam a todos indiscriminadamente.

Acontece que, como afirmam Viola e Leis (1991), a crise ambiental, mesmo globalizada, atinge distintamente as diversas nações e grupos sociais, já que estes possuem diferentes níveis de educação, de desenvolvimento econômico e de organização política. Como consequência, desenvolvem maior ou menor capacidade de proteção dos impactos

socioambientais e dos danos deles decorrentes. Por isto, segundo os autores, pode-se falar em poluição da miséria e em poluição da riqueza.

A poluição da miséria caracteriza-se pelos impactos socioambientais provenientes da subnutrição, da falta de saneamento básico, da ausência de água potável, da falta de tratamento do lixo *etc.* Já a poluição da riqueza caracteriza-se pela presença de usinas nucleares, de consumo exacerbado, de chuva ácida *etc.* Entretanto, não se trata aqui de dividir o mundo em países desenvolvidos e não desenvolvidos. Tal concepção seria por demais simplista. Neste diapasão, ensina Buarque (1993):

[...] desigualdade não se dá mais por classes e países. Não se trata de opor “países ricos” contra “países pobres”, ou proletariado contra burguesia. Os países e as classes estão tão divididos quanto o planeta. Trata-se de opor excluídos do progresso contra aqueles que são incluídos graças à exclusão (BUARQUE, 1993, p.70-71).

A Educação Ambiental é tida, corriqueiramente, como um dos instrumentos capazes de frear a intensa degradação dos recursos naturais nos dias atuais. Contudo, verdadeiro é que a simples introdução da educação ambiental no processo educacional brasileiro não trará resultados positivos, na medida em que a educação quase sempre reforça o sistema dominante de exploração predatória dos recursos naturais. De acordo com Freire (1997), a educação, no Brasil, enfrenta inúmeros problemas, tais como falta de capacitação dos educadores, currículos fechados, falta de motivação dos educadores e educandos, falta de comprometimento com questões sociais e políticas *etc.* Atualmente, em nosso país, educa-se para reproduzir os preceitos e mandamentos da classe dominante, com vistas a sua perpetuação no poder.

O entendimento é de que a educação está alicerçada nas bases econômicas da sociedade capitalista e, portanto, é uma força que influencia a vida econômica do Estado. A própria classe dominante estabelece a estrutura da educação sempre de acordo com os seus próprios interesses. Aqui, está presente a teoria althusseriana, na medida em que a tarefa primordial da classe dominante é reproduzir sua ideologia por meio da educação oficial, de modo a construir uma realidade que lhe é favorável e evitar que se tenha uma percepção crítica de todo o processo político, econômico e social da sociedade capitalista.

Por este motivo é que as transformações sociais previstas para acontecer em consequência do processo educacional estão presentes somente no discurso, seja na própria lei, em políticas públicas ou em manuais didáticos. De fato, por se tratar de aparelho ideológico de Estado, não se pretende, conforme inúmeras vezes mencionado acima, formar

sujeitos conscientes e críticos. Assim, a legislação referente a processos educacionais transformadores é meramente teórica e quase nunca é colocada em prática.

Freire e Shor (1986) discordam do sistema educacional baseado no conhecimento ordenado ou oficial. Para os autores, esse tipo de conhecimento colabora para a comercialização da ideologia oficial dentro da escola. A educação se torna controlável, uma vez que o educador segue apenas o currículo padrão e os estudantes seguem manuais alijados de sua experiência pessoal. Os alunos, nesse modelo, estão acostumados à mera transferência de conhecimento.

Segundo os autores, a educação deve ser um ato de conhecimento, além de ser também um ato político, motivo pelo qual não existe pedagogia neutra. A falta de neutralidade é entendida pelo fato de que toda pedagogia possui relação com a sociedade e com o próprio Estado, e por consequência, com o poder e a dominação. Trata-se, pois, de aparelho ideológico de Estado, nos termos althusserianos.

O fato de os alunos estarem acostumados com a aprendizagem passiva constitui sério problema para a mudança de paradigma. Somente com consciência crítica dos atores envolvidos dentro do espaço escolar, ou seja, alunos, professores, pedagogos, diretores, é que a sala de aula, e por consequência, toda a escola se transformará em um lugar em que se valorize o caráter libertador e emancipatório.

Importante ressaltar, ainda, que as instituições de ensino transformaram-se em instrumentos de comercialização de ideias das classes dominantes, desinteressadas no desenvolvimento do pensamento crítico dos envolvidos no ambiente escolar. Não poderia ser diferente. Contudo, somente se combate a crise educacional de um país quando se tem conhecimento amplo, irrestrito e crítico dos mecanismos de opressão e exploração econômica. Somente com a consciência dos malefícios dos mecanismos utilizados pela classe dominante no processo educacional é que o sujeito tem condições de lutar contra a dominação. Daí a grande responsabilidade da educação no Brasil, mas uma educação libertadora, emancipadora e crítica.

Como exposto, atualmente, existe um crescente desgaste do ensino ou da pedagogia tradicional, na qual os alunos apenas recebem os conhecimentos do professor, de forma passiva e acrítica. O currículo escolar é algo maçante e sem criatividade e está sempre direcionado e dependente da posição político e ideológica da classe que detém o poder naquele momento.



### **3.4 Aparente insuficiência dos mecanismos de Estado: não se quer preservar**

A atuação dos mecanismos repressivos e ideológicos de Estado, diante da problemática ambiental é ineficiente, haja vista a crescente degradação do meio ambiente em decorrência da exploração irresponsável dos recursos naturais, do consumo desenfreado, da desigualdade social, do aumento da pobreza, do crescimento populacional desmedido e carente de planejamento, dentre outros. Sabe-se, pois, que a “doentia” e predatória relação do homem com o meio ambiente é proveniente do modelo de desenvolvimento adotado na sociedade atual.

Como já dito neste trabalho, Althusser (1970) prega a importância, como motor da história, da luta de classe. Somente a partir dela é que se tem a dimensão do papel e da influência da ideologia dentro da formação social. Para o referido autor, as classes sociais têm sua origem dentro do próprio Estado e de seus aparelhos, e a classe dominante só se preservará no poder se utilizar os mecanismos repressivos e ideológicos de Estado.

O Direito e, especificamente o Direito Ambiental, pode funcionar tanto como aparelho ideológico quanto como aparelho repressivo de Estado. Como aparelho ideológico de Estado, conforme já mencionado neste trabalho, pode-se dizer que as políticas públicas educacionais e ambientais devem ser entendidas como subproduto da ideologia capitalista. O discurso do Direito Ambiental, quando se presta à preservação dos recursos naturais do planeta, sem a realização verdadeira da sustentabilidade, é mero reflexo da ideologia economicista praticada pela classe dominante, revestida do poder de Estado.

Por outro lado, a configuração do Direito Ambiental como mecanismo repressivo pode ser exemplificada pela Lei de Crimes Ambientais (Lei Federal nº 9.605, de 12 de fevereiro de 1998). A referida lei surgiu com o objetivo de aplicação de sanções penais aos agentes que praticarem conduta lesiva ao meio ambiente. Entretanto, mesmo depois do advento desse diploma legal não se consegue diminuir os impactos ambientais negativos causados ao meio ambiente, uma vez que não possui força suficiente para gerar no agente os pressupostos da prevenção, seja positiva ou negativa.

Os deveres do Estado na seara ambiental são múltiplos e, infelizmente, não raras vezes, seja pela falta de atuação e fiscalização do poder público ou por uma atuação e fiscalização ineficazes, não se consegue, de maneira efetiva, defender e preservar o meio ambiente, tanto para as presentes quanto para as futuras gerações.

Com fundamento nos conceitos althusserianos analisados no presente trabalho, é perfeitamente possível dizer que a classe dominante não se considera parte do meio ambiente,

e sim, a “dona” de todas as riquezas do planeta. Por isto, pode explorar os recursos naturais da maneira que lhe convier, sem qualquer preocupação com a preservação do meio ambiente.

A sociedade e o próprio Estado, essencialmente capitalista, analisam o meio ambiente apenas sobre seu aspecto econômico, apesar de sua preservação e conservação serem exigência constitucional e de se determinar a compatibilização entre o desenvolvimento da atividade econômica e o direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado. Entretanto, na prática, os preceitos do desenvolvimento sustentável são ineficientes, uma vez que a sustentabilidade permanece adstrita ao discurso ideológico.

Althusser (1970) demonstra o papel da ideologia imposta pela classe dominante quando esta culpa o miserável pela sua miserabilidade, o desempregado pelo seu desemprego, o analfabeto pelo seu analfabetismo, e assim por diante. Esse discurso é interessante para que a classe dominante se mantenha no poder, sem qualquer risco, na medida em que, ao adotar o discurso da meritocracia, sustenta uma suposta inquestionável possibilidade de que todos os sujeitos alcancem elevados níveis sociais e econômicos. Ao fazê-lo, disfarça a desigualdade social existente.

Gentili (1996) corrobora com tal pensamento quando escreve:

Trata-se, segundo os neoliberais, de um problema cultural provocado pela ideologia dos direitos sociais e a falsa promessa de que uma suposta condição de cidadania nos coloca a todos em igualdade de condições para exigir o que só deveria ser outorgado àqueles que, graças ao mérito e ao esforço individual, se consagram como consumidores empreendedores (GENTILI, 1996, p.23).

Ocorre por meio da ideologia, portanto, o apaziguamento da dominação e exploração entre as classes sociais. A diferença social é, pois, disfarçada pelo mecanismo ideológico da naturalização dessas desigualdades. Conforme Chauí (2001), citada por Loureiro, Barbosa e Zborowski (2009), a classe dominada se torna subordinada como efeito de um discurso que pretende tornar natural a dominação. A divisão do trabalho tem papel fundamental nesse processo, visto que a classe dominante busca fazer com que essa dominação não seja percebida pelos dominados.

Quando se afirma “não se quer preservar” tem-se em mente que, ainda que o discurso – inclusive jurídico – sinalize e até determine a defesa e a proteção do meio ambiente, o que se verifica na prática é realmente um descaso para com a verdadeira realização da sustentabilidade. Ou seja, os interesses econômicos inequivocamente predominam sobre o direito a um meio ambiente ecologicamente equilibrado. O consumo e a satisfação das necessidades, muito além das básicas, são postos em primeiro plano em detrimento à

preservação dos recursos naturais. Esta, a consequência de uma política econômica e social excludente, amparada pelo próprio Estado, investido da ideologia da classe dominante.

Loureiro; Barbosa; Zborowski (2009, p. 109) entendem que o Estado é um estratégico instrumento no uso da violência simbólica (já mencionada no presente trabalho). A violência simbólica se manifesta por dois motivos: primeiro, por estar ligada à produção ideológica, em consequência do que existe grande investimento no uso de uma linguagem estritamente técnica e jurídica utilizada em favor de uma elite detentora de capital cultural, especializada em produzir e em legitimar ideias na sociedade. O segundo motivo, por estar ligado à disseminação da produção ideológica, o que faz com que o conflito não seja exteriorizado, mas sejam desestimulados o diálogo e a discussão de ideias.

Ainda de acordo com os autores, a omissão do Estado ou a utilização de um discurso tecnocrático e de naturalização do desenvolvimentismo capitalista tem sido determinante na continuidade dos problemas e dos impactos ambientais, bem como dos danos sociais, muitas vezes irreversíveis, principalmente em relação aos sujeitos socialmente excluídos.

Alier (2007), citado por Loureiro; Barbosa; Zborowski (2009), informa a existência de três correntes do ambientalismo, assim denominadas: *culto ao silvestre* ou *conservadorismo*, *credo da ecoeficiência* e *ecologismo dos pobres*.

Resumidamente, a corrente do *culto ao silvestre* ou *conservadorismo* nasce da admiração das belas paisagens e da intenção de se preservar a vida selvagem. Inexiste preocupação com as consequências do processo da industrialização, da urbanização ou do crescimento econômico. Argumenta-se que, para a conservação do meio ambiente, é necessário o conhecimento, a valoração e uso da biodiversidade.

A segunda corrente, denominada *credo da ecoeficiência* estuda os impactos ambientais e os riscos à saúde humana decorrentes das atividades industriais, da urbanização e da agricultura moderna. Defende-se o crescimento econômico, ainda que não a qualquer custo, além de acreditar no desenvolvimento sustentável, na modernização ecológica, na gestão eficiente e na utilização tecnicamente correta dos recursos.

Assim, percebe-se que essas duas primeiras correntes do ambientalismo são legitimadas pela ideologia dominante, na medida em que funcionam na lógica do mercado. Não existem questionamentos e nem preocupação em modificar a estrutura do sistema político-econômico das classes dominantes. Por isto, essas correntes se complementam e são reproduzidas pelos meios de comunicação de massa, além de serem facilmente aceitas pela opinião pública.

Por último, a terceira corrente, o *ecologismo dos pobres*, desafia as outras duas.

O eixo principal desta terceira corrente não é uma reverência sagrada à natureza, mas antes um interesse material pelo meio ambiente como fonte de condição para subsistência; não em razão de uma preocupação relacionada com os direitos das demais espécies e das futuras gerações de humanos. Mas, sim, pelos humanos pobres de hoje. Essa corrente não compartilha os mesmos fundamentos éticos (nem estéticos) do culto ao silvestre. Sua ética nasce de uma demanda por justiça social contemporânea entre os humanos (ALIER *apud* LOUREIRO; LAYARGUES; CASTRO, 2006, p.83).

Entretanto, um ponto que merece consideração nessa terceira corrente refere-se à difícil e complexa definição do termo pobreza. Loureiro, Barbosa e Zborowski (2009) mencionam que o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, em 1980, fixou como critério para se determinar a pobreza a renda diária de US\$1,00 (um dólar) por pessoa. Entretanto, sabe-se que a concepção de pobreza tem várias dimensões além do consumo e da renda, como dispõe o PNUD. Pode-se incluir fatores relacionados à saúde, à educação, ao saneamento, à habitação, dentre outros. Por isto, é tão complicado mensurar a pobreza. A questão é muito mais abrangente do que aumentar apenas o padrão de consumo e da renda.

O *ecologismo dos pobres* se apresenta sob condição de vulnerabilidade econômica e socioambiental e, por isto, suas ações devem ser politicamente organizadas. A luta por uma justiça ambiental passa necessariamente pela conscientização de classe (LOUREIRO; BARBOSA; ZBOROWSKI, 2006).

Os referidos autores acreditam que somente a corrente da *ecologia dos pobres* é capaz de contradizer o discurso hegemônico da modernização ecológica (ou *ecoeficiência*), segundo a qual os problemas ambientais exigem soluções meramente técnicas. Ao contrário, devem ser encaradas como questões atinentes à esfera política, em busca da democratização do acesso e uso do ambiente.

### **3.5 Necessária mudança de paradigma: a encíclica papal *Laudato si***

Em 18 de junho de 2015 foi publicada a Encíclica Papal *Laudato si*, cujo nome em português é *Louvado sejas*. A menção a esse documento papal, longe de ser referência a questões religiosas, tem sua importância na medida em que engloba diversos aspectos tratados no presente trabalho. É o que se verá a seguir.

Primeiramente, tomada a corrente da *ecologia dos pobres*, o documento contém feroz crítica ao consumismo desenfreado e à exploração irresponsável dos recursos

naturais. Critica-se a lógica do domínio tecnocrático extremamente destrutiva e que causa danos irreparáveis à natureza, além de explorar pessoas e populações mais vulneráveis. Tal lógica de mercado, segundo a Encíclica, “não garante o desenvolvimento humano integral nem a inclusão social” (109);

A partir daí, há um apelo a uma significativa mudança de postura com a finalidade de combater a extrema degradação ambiental e, por consequência, as alterações climáticas. A comunidade científica, em especial, concorda plenamente com as afirmações feitas pelo Papa Francisco na Encíclica. Portanto, o sentido de que a pobreza é, a um só tempo, causa e consequência da degradação ambiental, a Encíclica papal condena a busca desmedida de lucro, a crença excessiva e exclusiva na tecnologia (inclusive como forma de superação dos problemas ambientais) e a carência de visão política.

Nada mais próximo do que aquilo que se tem afirmado no presente trabalho. Já se disse que a crise ambiental decorre exatamente de uma decisão política, por meio da qual a classe dominante pretende, com a utilização dos recursos naturais, satisfazer as suas necessidades – que extrapolam, em muito, as necessidades básicas – com o crescente incentivo ao consumismo inveterado. Neste sentido, conforme já dito acima, a educação ambiental é algo que se mantém apenas e tão somente ao nível do discurso, sem que haja efetiva adoção de medidas que visem à sustentabilidade.

O documento traz sensível preocupação com as gerações presentes e as gerações futuras, no sentido do princípio da responsabilidade intergeracional. Tal preocupação faz com que uma questão fundamental seja colocada:

160. Quel genre de monde voulons-nous laisser à ceux qui nous succèdent, aux enfants qui grandissent ? Cette question ne concerne pas seulement l'environnement de manière isolée, parce qu'on ne peut pas poser la question de manière fragmentaire. Quand nous nous interrogeons sur le monde que nous voulons laisser, nous parlons surtout de son orientation générale, de son sens, de ses valeurs. Si cette question de fond n'est pas prise en compte, je ne crois pas que nos préoccupations écologiques puissent obtenir des effets significatifs. Mais si cette question est posée avec courage, elle nous conduit inexorablement à d'autres interrogations très directes : pour quoi passons-nous en ce monde, pour quoi venons-nous à cette vie, pour quoi travaillons-nous et luttons-nous, pour quoi cette terre a-t-elle besoin de nous ? C'est pourquoi, il ne suffit plus de dire que nous devons nous préoccuper des générations futures. Il est nécessaire de réaliser que ce qui est en jeu, c'est notre propre dignité. Nous sommes, nous-mêmes, les premiers à avoir intérêt à laisser une planète habitable à l'humanité qui nous succédera. C'est un drame pour nous-mêmes, parce que cela met en crise le sens de notre propre passage sur cette terre (FRANCISCO, 2015, ITEM 160)<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup> Nota: 160. Que tipo de mundo queremos deixar a quem vai suceder-nos, às crianças que estão a crescer? Esta pergunta não toca apenas o meio ambiente de maneira isolada, porque não se pode pôr a questão de forma fragmentária. Quando nos interrogamos acerca do mundo que queremos deixar, referimo-nos sobretudo à sua orientação geral, ao seu sentido, aos seus valores. Se não pulsa nelas esta pergunta de fundo, não creio que as

Outra aproximação com os conceitos althusserianos é aquela segundo a qual a classe dominante, dados os seus interesses, em especial a perpetuação do poder, não se reconhece como parte integrante do meio ambiente. Ao contrário, adotada a postura antropocêntrica, toma-se a si mesma como referência e se coloca no centro das ações que culminam na exploração dos recursos naturais. Como consequência, a natureza é tratada como um simples objeto a ser dominado, tanto quanto como ocorre com a classe dominada. Assim, toda forma de descarte, seja ambiental ou humano, é perfeitamente admissível e a sustentabilidade é algo que não precisa verdadeiramente se realizar. Tal lógica é, indubitavelmente, extremamente perversa.

Mais uma questão importante é o abandono da meritocracia, com o efetivo investimento nos sujeitos, de modo que saiam da posição de assujeitamento e se tornem verdadeiros sujeitos de transformação social. A educação ambiental pautada na *ecologia dos pobres* tem por fundamento a noção de justiça em razão da busca pela redução das desigualdades sociais bem como do reconhecimento de pertença ao meio ambiente.

A mudança deve ocorrer também na ideologia adotada pelos aparelhos ideológicos de Estado, ou seja, as instituições, as quais são igualmente responsáveis pela sustentabilidade. Os alicerces atuais nos quais estão assentados tais aparelhos, também com base no documento papal, impedem sobremaneira a adoção de um novo paradigma. Exatamente por se tratar de uma decisão política, a Encíclica sinaliza para o fato de que somente escolhas solidárias, nas quais esteja realmente incluída a classe dominada, “é o caminho para deixar um mundo sustentável às gerações futuras, não por meio de proclamações, mas através de um compromisso de cuidado com os pobres de hoje” (162). Significa dizer, portanto, que os aparelhos ideológicos e repressivos de Estado, dentre os quais o Direito – e mais especificamente o Direito Ambiental – devem estar pautados em efetiva pretensão de defesa e proteção do meio ambiente, muito além do mero discurso no qual atualmente estão envolvidos.

---

nas preocupações ecológicas possam alcançar efeitos importantes. Mas, se esta pergunta é posta com coragem, leva-nos inexoravelmente a outras questões muito directas: Com que finalidade passamos por este mundo? Para que viemos a esta vida? Para que trabalhamos e lutamos? Que necessidade tem de nós esta terra? Por isso, já não basta dizer que devemos preocupar-nos com as gerações futuras; exige-se ter consciência de que é a nossa própria dignidade que está em jogo. Somos nós os primeiros interessados em deixar um planeta habitável para a humanidade que nos vai suceder. Trata-se de um drama para nós mesmos, porque isto chama em causa o significado da nossa passagem por esta terra. (Tradução nossa)

## 4 EDUCAÇÃO: MECANISMO IDEOLÓGICO DE (IN)EFICÁCIA AMBIENTAL

O conceito de educação ambiental é encontrado no art. 1º da Lei Federal 9.795, de 27 de abril de 1999:

Art. 1º. Entendem-se por educação ambiental 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. (BRASIL, 1999)

A sustentabilidade constitui o novo paradigma da utilização dos recursos naturais no mundo atual e a educação ambiental se apresenta, então, como ferramenta para se alcançar o tão desejado e urgente desenvolvimento sustentável. A partir do conceito legal, Loureiro (2011) afirma que a educação ambiental

[...] contribui para a tentativa de implementação de um padrão civilizacional e societário distinto do vigente pautado numa nova ética da relação sociedade-natureza. Dessa forma, para a real transformação do quadro de crise estrutural e conjuntural em que vivemos, a educação ambiental, por definição, é elemento estratégico na formação de ampla consciência crítica das relações sociais e de produção que situam a inserção humana na natureza. (LOUREIRO, 2011, p.73-74)

Tem razão o autor. Os efeitos da educação ambiental seriam, de fato, esses, não fosse a educação um aparelho de ideológico de Estado estruturado pela classe dominante e que, no modelo atual, mantém ao nível do discurso a finalidade de se alcançar a sustentabilidade ambiental. Conforme dito acima, a ampla e avançada legislação ambiental brasileira possui uma ineficiência inquestionável, tanto pelo fato de que os indivíduos não têm conhecimento dessa legislação, quanto pelo fato de não terem passado por um processo de educação ambiental que os torne sujeitos de defesa e proteção da natureza.

As possibilidades dessa modalidade de educação e, paralelamente, sua ineficácia, serão tratadas no presente capítulo. De início, apresentar-se-á o conceito de sustentabilidade para, em seguida, associá-lo à educação ambiental.

### 4.1 Breve evolução histórica do conceito de desenvolvimento sustentável

A ideia da sustentabilidade teve seu início na Conferência de Estocolmo, em 1972, na qual adotou-se o termo *ecodesenvolvimento* (SILVA, 2014). Durante a reunião da Assembléia Geral da ONU, ocorrida em 1983, foi criada a Comissão Mundial sobre o Meio

Ambiente e Desenvolvimento, então presidida pela Primeira-Ministra norueguesa Gro Harlem Brundtland. Em 1987, apresentou-se o relatório intitulado *Nosso Futuro Comum*, que tinha como objetivo, por meio de estratégias ambientais de longo prazo, alcançar, até por volta do ano 2000, um modelo de desenvolvimento sustentável. O relatório recomendava que, a partir daí, houvesse maior cooperação entre todos os países, independentemente dos diferentes estágios de desenvolvimento econômico e social atingido. A partir de então, o documento passou a utilizar a expressão *desenvolvimento sustentável*, entendido como:

Desenvolvimento sustentável, segundo a Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento (*World Commission on Environment and Development*) significa **“um desenvolvimento que faz face às necessidades das gerações presentes sem comprometer a capacidade das gerações futuras na satisfação de suas próprias necessidades”**. As gerações presentes devem buscar o seu bem-estar através do crescimento econômico e social, mas sem comprometer os recursos naturais fundamentais para a qualidade de vida das gerações subsequentes (THOMÉ, 2014, p.58). (*grifos no original*).

Até então, o desenvolvimento econômico era o único fator identificador de crescimento e grau de desenvolvimento de um país ou de uma sociedade. Não havia a preocupação com a proteção ambiental, muito menos com a justiça social. Hansen (2014, p.62) afirma que “desenvolvido é o país que consegue um nível de rentabilidade econômica e de estabilidade da atividade empresarial, mensurada pelo valor que tais empresas apresentam no âmbito das bolsas de valores dos principais centros econômicos globais”. A partir da década de 1970 passou-se a questionar as consequências desse modelo desenvolvimentista dissipador e insustentável.

A partir da já consolidada constatação da finitude dos recursos naturais do planeta, o homem começou a se preocupar com a degradação ambiental e suas consequências para a vida humana e de toda a natureza. A busca por soluções passou a ser uma preocupação e uma tarefa de todos. Neste sentido, a adoção de uma postura de desenvolvimento sustentável se tornou imprescindível para atenuar a degradação do meio ambiente, embasado no seguinte tripé: desenvolvimento econômico com equidade social e preservação ambiental, considerado o direito das gerações futuras como um princípio ético básico (THOMÉ, 2014).

O princípio do desenvolvimento sustentável pode ser encontrado na Constituição Federal de 1988, nos artigos 170 a 192, que tratam da Ordem Econômica e Financeira e nos artigos 193 a 232 que dispõem sobre a Ordem Social, os quais abarcam a proteção ambiental, econômica e social. Especialmente quando se combinam o artigo 170 e o artigo 225 da Carta



Magna, deve-se entender que o desenvolvimento deveria ser ambientalmente correto, socialmente justo e economicamente viável.

A partir da elaboração do conceito de desenvolvimento sustentável, necessário se faz enxergar o direito ambiental, além da mera proteção de seus recursos naturais, de maneira exclusivamente tecnocrática. O que se exige dos atores sociais envolvidos e do Poder Público, nos dias de hoje, é a manutenção dos métodos e práticas econômicas, com equidade social, pautadas na perspectiva de efetiva preservação ambiental.

Em junho de 1992, na cidade do Rio de Janeiro, a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente Desenvolvimento elaborou a Agenda 21, que tem por objetivo, segundo Leff (2006, p.138) “[...] dar institucionalidade e legitimidade às políticas do desenvolvimento sustentável. Dessa forma, foi se prefigurando uma estratégia discursiva para dissolver as contradições entre meio ambiente e desenvolvimento”.

A Agenda 21 é um programa de alcance mundial, com a participação do Poder Público e de várias organizações sociais empenhados em garantir que o desenvolvimento sustentável esteja presente nas ações protetivas ao meio ambiente empreendidas pelos Estados que compõem a comunidade internacional.

Galli (2008) cita alguns princípios da Agenda 21 para demonstrar o destaque e a importância do desenvolvimento sustentável para o futuro do planeta. De fato, o Princípio 1, com fundamento na visão antropocêntrica, afirma que “os seres humanos constituem o centro das preocupações relacionadas com o desenvolvimento sustentável. Têm direito a uma vida saudável e produtiva em harmonia com a natureza”. A autora ainda cita o Princípio 3, que, com fundamento na responsabilidade intergeracional, dispõe que “o direito ao desenvolvimento deve exercer-se de forma tal que responda equitativamente às necessidades de desenvolvimento e ambientais das gerações presentes e futuras”. Por último, preleciona acerca do Princípio 4, de acordo com o qual “a fim de alcançar o desenvolvimento sustentável, a proteção do meio ambiente deverá constituir parte integrante do processo de desenvolvimento e não poderá considerar-se de forma isolada”. (GALLI, 2008, p.160).

Outra importante contribuição na discussão acerca da importância e da urgência em se adotar o desenvolvimento sustentável no mundo foi o pronunciamento, em 1993, de Al Gore, intitulado “A Terra em balanço”. Diz ele:

Afinal, os homens e mulheres de cada geração devem compartilhar a mesma terra – a única que temos – e nós compartilhamos também a responsabilidade de assegurar que aquilo que uma geração chama de futuro conseguirá amadurecer incólume, para tornar-se o que outra geração chamará de presente. Estamos hoje, imoralmente,

impondo às gerações futuras nossos próprios projetos disfuncionais e ritmos discordantes, e esses fardos serão extremamente difíceis de se carregar. Contudo há uma saída. Um padrão de disfuncionalidade não precisa persistir indefinidamente e a chave da mudança é a impiedosa luz da verdade. (...) nossa civilização pode e deve mudar, confrontando as regras tácitas que nos impulsionam a destruir a terra. (...) se a crise do meio ambiente está enraizada no padrão disfuncional da relação da civilização com o mundo natural, confrontar e compreender totalmente este padrão e reconhecer seu impacto destruidor sobre o meio ambiente e sobre nós é o primeiro passo para chorar o que perdemos, reparar os danos causados à terra e à nossa civilização e aceitar a nova responsabilidade daquilo que significa ser o verdadeiro guardião da terra (GORE, 1993, p.260-261).

Em 2002, na Cúpula Mundial sobre o Desenvolvimento Sustentável, ocorrida em Johannesburgo, na África do Sul, estabeleceu-se um Plano de Implementação para conseguir alcançar os objetivos e os fundamentos do desenvolvimento sustentável. Os participantes desse encontro se comprometeram a agir conjuntamente para salvar o planeta e desenvolveram um novo conceito de desenvolvimento sustentável.

Pelicioni e Philippi Jr (2005) prelecionam acerca dessa nova forma de entender o desenvolvimento sustentável:

O que é o desenvolvimento sustentável? Ele representa um delicado balanço de interesses opostos. Ele representa o balanço entre o conceito de desenvolvimento e o conceito de proteção ambiental. O conceito de desenvolvimento é direito humano. Já não há mais espaço para negar a ele este status legal. O conceito de proteção ambiental é semelhante à importante concepção de vários direitos humanos, como o direito à vida, o direito a um adequado padrão de vida e o direito à saúde (PELICIONI; PHILIPPI JR, 2005, p.59).

Pode-se perceber que, com base nesses autores, o desenvolvimento econômico passou a ocupar novo *locus*, qual seja o direito humano. Fácil perceber, então, que, retomado os conceitos de Karl Marx e de Louis Althusser, a classe dominada tem o mesmo direito de usufruir dos benefícios do desenvolvimento que a classe dominante. Para tanto, a ideologia na qual está pautada a noção de desenvolvimento deve, necessariamente, contemplar os interesses daquela.

Segundo Galli (2008), dois importantes documentos foram produzidos durante a Cúpula. O primeiro consiste na Declaração Política que salienta a questão do desenvolvimento sustentável, com a menção aos compromissos gerais a serem assumidos para que se alcancem os seus objetivos como, por exemplo, a participação popular democrática. O segundo refere-se ao Plano de Ação em que se identificam várias metas, tais como educação, erradicação da pobreza, alteração de padrões de consumo e de proteção, biodiversidade e proteção dos recursos naturais.

Por óbvio, tais documentos podem, tanto quanto outros, permanecerem somente no nível do discurso, na condição de aparelhos ideológicos de Estado e também de, por se tratarem de normas jurídicas, de aparelhos repressivos de Estado.

A certeza é que a questão ambiental, na atualidade, é muito grave e complexa e que, para muitas indagações, ainda não se tem resposta. Torna-se necessário a construção de novas explicações ou paradigmas de conhecimento que permitam um desenvolvimento sustentável, com a solução dos graves desequilíbrios, muitas vezes provocados pela situação de pobreza da população mundial. Isso não é nada simples!

Outra certeza é que o meio ambiente não pode mais ser considerado apenas fonte de matéria-prima para o avanço do progresso econômico. Não existe mais espaço para esse pensamento obsoleto e cruel. O meio ambiente ecologicamente equilibrado deve ser reconhecido como um direito difuso, consideradas as presentes e as futuras gerações.

Assim, para se alcançar, com base nos documentos mencionados, a realização verdadeira do desenvolvimento sustentável, imprescindível que se avance na preservação ambiental e na conservação do meio ambiente ecologicamente equilibrado. Isto porque a questão vai muito além de se acabar com o desmatamento, de se produzir energias renováveis, de se reduzir o efeito estufa. O modelo tecnocrático de desenvolvimento sustentável não tem mais razão de ser, se não se buscar real redução das desigualdades sociais com, ao menos, a diminuição dos níveis de pobreza no mundo.

Inquestionavelmente, os mais graves problemas ambientais são causados pelos países considerados desenvolvidos. Destaca Martine (1993) que menos de um quarto da população mundial consome 80% dos bens e mercadorias produzidos pelo homem. Tal número comprova o grande desnível social existente entre os países. Enquanto aqueles reconhecidamente desenvolvidos adotam práticas de consumo desenfreado e de exploração irresponsável dos recursos naturais, inclusive no território dos países denominados subdesenvolvidos ou em desenvolvimento, estes, exatamente em razão dos elevados índices de pobreza de sua população, também contribuem para a degradação ambiental. Já se afirmou no presente trabalho que a pobreza é, concomitantemente, causa e efeito dos problemas ambientais.

Para se melhorar ou manter um meio ambiente ecologicamente equilibrado e sadio, deve-se sempre correlacionar as causas e os efeitos da degradação ambiental, em especial pela adoção dos princípios da prevenção e da precaução. Para tanto, esse processo de verificação deve ser feito por meio de um levantamento da situação real, ou seja, um diagnóstico do perigo ambiental, sem deixar que outros interesses de ordem econômica, política ou cultural

interferiram na tomada de decisões. Trata-se, portanto, do diagnóstico dialógico-problematizador acima mencionado.

O princípio do desenvolvimento sustentável exige, portanto, a correlação e o tratamento adequado da Ordem Econômica e Financeira, tratada nos artigos 170 e seguintes da Constituição Federal de 1988; Da Ordem Social prevista nos artigos 193 a 232, também do texto constitucional e, principalmente, nos artigos 225 e seguintes, adotada, para tanto, a interpretação sistemática dos dispositivos. Significa dizer que, para a efetivação dos objetivos e fundamentos do desenvolvimento sustentável, deve-se atender a uma eficiência econômica pautada em uma preocupação com as questões sociais envolvidas no progresso econômico, sem se esquecer de valorizar e proteger o meio ambiente.

#### **4.2 Educação ambiental e eficácia das normas jurídicas**

Entende-se que uma importante aliada para a concretização do desenvolvimento sustentável no mundo é a educação ambiental. Decerto, não a educação ambiental oferecida nos moldes acima mencionados, qual seja, aquela que não forma sujeitos preocupados com a defesa e a proteção do meio ambiente ecologicamente equilibrado, mas que adota tal discurso apenas como forma de camuflar os interesses da classe dominante. Trata-se de um modelo de educação ambiental por meio do qual os sujeitos possam aprender a pensar o desenvolvimento sustentável e colocá-lo em prática no ambiente em que vivem. O direito a esse modelo de educação ambiental deveria ser garantido a todos.

A educação ambiental atualmente proposta, por ser um aparelho ideológico de Estado, ainda está alinhada com a postura do consumo desenfreado nas sociedades capitalistas, com o uso indiscriminado de agrotóxicos, com a poluição de rios e mares, dentre outros tantos exemplos. A educação ambiental, dessa forma, por si só não emancipa os sujeitos e os mantém na condição de submissos à ideologia dominante.

Assis (2000, p.57-58), no mesmo sentido de Galli (2008), já citada acima, entende-se que uma das causas da degradação ambiental é a falta de conhecimento: “[...] seja por desespero, seja por ignorância ou por inconsciência o homem está destruindo as bases de seu próprio meio de existência, com a violação dos sistemas naturais”. Acredita-se que, de fato, tal aspecto seja de extrema relevância. É sabido que o analfabetismo no Brasil ainda apresenta índices alarmantes, apesar de haver o discurso de maior acesso à educação. Contudo, inadmissível a correlação diretamente proporcional entre analfabetismo e degradação

ambiental, já que sujeitos que também cursaram Educação Superior são igualmente responsáveis pela exploração irresponsável dos recursos naturais.

Pode-se dizer que depois da Revolução Industrial a educação formal se revestiu de visão científica, em posição independente da teologia cristã. A educação passou a ser reconhecida em dois polos antagônicos: como a ferramenta mais eficaz para a conscientização de que é necessária a transformação da sociedade ou como instrumento de manutenção do *status quo*. Como consequência, surgiram vários ramos da educação, dentre eles, a educação ambiental, entendida como meio de formar sujeitos capazes de estabelecer relação harmoniosa com a natureza. Portanto, a educação ambiental nasceu da crescente preocupação com a degradação ambiental causada pelo homem.

Com fundamento em Dill (2008) e em outros renomados autores, demonstra-se, a seguir, a real abrangência e o significado da expressão educação ambiental pelo mundo.

Os Estados Unidos foram o primeiro país a fazer uso da expressão educação ambiental, em 1970, ano em que começavam as reuniões preparatórias para a Conferência de Estocolmo de 1972. Segundo Dias (2003), nesta época a União Internacional para a Conservação da Natureza (IUCN) definiu a educação ambiental como:

[...] um processo de reconhecimento de valores e classificação de conceitos, voltados para o desenvolvimento de habilidades e atitudes necessárias à compreensão e apreciação das inter-relações entre o homem, sua cultura e seu entorno biofísico (DIAS, 2003, p.98).

A educação ambiental, nesses primórdios, possuía como objetivo apenas advertir sobre os problemas da destruição do meio ambiente.

Já em 1977, aconteceu a I Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental, em Tbilisi, na antiga União Soviética. Este evento é considerado marco histórico na evolução da educação ambiental no mundo. Nessa Conferência, a educação ambiental passou a ser uma proposta pedagógica, com o objetivo de transformar o ser humano em um defensor da natureza. Em conformidade com a Recomendação nº 1, letra b, da Conferência de Tbilisi, a educação ambiental como “o resultado de uma reorientação e articulação de diversas disciplinas e experiências educativas que facilitam a percepção integrada do meio ambiente, tornando possível uma ação mais racional e capaz de resolver as necessidades sociais.”<sup>10</sup>

---

<sup>10</sup> Conferência de Tbilisi. Disponível em: <http://www.meioambiente.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=72>. Acesso em 14 de abril de 2016.

A partir dessa época, a consciência sobre a importância da educação ambiental para o enfrentamento dos problemas ambientais cresceu muito em todo o mundo.

Ainda de acordo com Dill (2008), em 1987, aconteceu em Moscou, o Congresso Internacional sobre Educação e Formação Ambiental que definiu a educação ambiental como:

[...] processo permanente no qual os indivíduos e a comunidade tomam consciência do seu meio ambiente e adquirem conhecimentos, habilidades, experiências, valores e a determinação que os tornam capazes de agir, individual ou coletivamente, na busca de soluções para os problemas ambientais, presentes e futuros (DILL, 2008, p.78).

Em 1992, com a Rio-92 e o Tratado de Educação Ambiental para as Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, a compreensão acerca da importância da educação ambiental passou por significativo avanço, na medida em que teve reconhecido seu caráter interdisciplinar, permanente e holístico no processo da aprendizagem (DILL, 2008).

Dias (2003), citado por Dill (2008), afirma que a educação ambiental foi novamente definida na Conferência Internacional sobre o Meio Ambiente e Sociedade: Educação e Conscientização Pública para a Sustentabilidade, organizada pela UNESCO e o governo da Grécia, no período compreendido entre os dias 8 a 12 de dezembro de 1997. A Declaração de Thessaloniki, documento elaborado durante o referido evento, definiu a educação ambiental como “um meio de trazer mudanças em comportamentos e estilos de vida, para disseminar conhecimentos e desenvolver habilidades na preparação do público, para suportar mudanças rumo à sustentabilidade oriundas de outros setores da sociedade”.

O mesmo autor resume o conceito de educação ambiental como “um processo por meio do qual as pessoas aprendem como funciona o ambiente, como dependemos dele, como o afetamos e como promovemos a sua sustentabilidade” (DIAS *apud* DILL, 2003, p.100).

Segundo Dill (2008), a educação ambiental deve estar inserida em uma atmosfera transformadora, uma vez que deve formar sujeitos preocupados com a preservação ambiental:

[...] diante das ameaças que pairam sobre o meio ambiente, além de ensinar as primeiras letras ao homem, já há algum tempo, a educação precisa também mostrar-lhe o caminho para a melhoria da qualidade de vida. Neste ínterim, inserida no próprio direito à educação, como princípio fundamental da condição humana, nasce a educação ambiental, que visa formar o sujeito ecológico e social, respeitar e preservar os recursos naturais (DILL, 2008, p.77).

Layrargues (2006), sob a perspectiva sociológica, define a educação ambiental da seguinte maneira:

A educação ambiental, antes de tudo, é Educação, esse é um pressuposto inquestionável. Nesse sentido, nenhuma discussão a respeito das metas, objetivos e avaliação da educação ambiental que mereça credibilidade pode deixar de abordar a perspectiva sociológica da educação como um instrumento ideológico de reprodução das condições sociais. Nesse sentido, na medida do possível, a educação ambiental deveria ser analiticamente enquadrada na perspectiva de uma prática pedagógica destinada seja a manter ou alterar as relações sociais historicamente construídas, mesmo que essa prática pedagógica não seja destinada exatamente ao convívio social, mas ao convívio humano com a natureza. Ilusão ou ingenuidade seria deixá-la de fora desse enquadramento teórico, como se a educação ambiental estivesse isenta da interação com a mudança social, como se a educação ambiental fosse, tal qual o ambientalismo fundamentalista, supra-ideológico (LAYRARGUES 2006, p.85).

Diante desse emaranhado de conceitos, percebe-se que a definição de educação ambiental passou por alterações ao longo do tempo. E é importante que seja dessa forma, já que a educação ambiental deve servir para ensinar o homem a maneira mais correta de se viver no planeta sem destruí-lo de maneira tão drástica. Além do que, o próprio conceito de meio ambiente passou por transformações, bem como a própria relação do homem com a natureza.

Mesmo com a ampliação do acesso à educação, um dos grandes problemas atuais é o analfabetismo. Sobre esta questão, Sirvinkas (2012) aponta a existência de diversas formas de analfabetismo:

1º) Analfabetismo tradicional – o cidadão não sabe ler nem escrever; 2º) Analfabetismo funcional – o cidadão sabe ler e escrever, mas não entende ou tem dificuldade em interpretar o sentido do texto; 3º) Analfabetismo virtual – o cidadão não sabe utilizar o computador; e 4º) Analfabetismo numérico – o cidadão não possui noção dos números básicos que cercam sua vida, tem dificuldade em pensar em termos lógicos, estimar quantidades e ter um senso de probabilidades e estatísticas. 5º) Analfabetismo ambiental – o cidadão não conhece o ciclo da vida e dos recursos ambientais. Muitas pessoas têm nível superior e até pós-doutorado, mas não possuem a mínima noção do que se passa à sua volta (SIRVINKAS, 2012, p.95).

É possível, então, encontrar o analfabetismo em várias modalidades, como o funcional, o ambiental, o econômico. Em todas as formas, é considerado grave problema mundial e deve ser solucionado para que se alcance ao menos a redução das desigualdades, a elevação do nível de bem-estar social e, por conseguinte, para se atingir um desenvolvimento econômico sustentável.

Para Boff (2004), os chamados “analfabetos ambientais” estão presentes em toda a sociedade, são de todos os níveis sociais, de todas as idades, de todos os gêneros. Daí se vê a importância da educação ambiental não-formal, ou seja, não é preciso que o sujeito frequente uma escola para deixar de ser analfabeto ambiental.

Em relação ao analfabetismo ambiental, Nalini (2001) ensina:

Quase todos são analfabetos em muitos campos de saber importantes para suas necessidades vitais, fazendo-nos mais dependentes uns dos outros. Se possuímos consciência dos perigos que ameaçam o planeta, poucos são os que alteram substancialmente sua existência para poupá-lo. Para cuidar do planeta precisamos todos passar por uma reeducação ecológica e relembrar todos os conhecimentos básicos ora esquecidos (NALINI, 2001, p.67).

Tozoni-Reis (2004) aponta que, pela educação, pode-se enfrentar os problemas ambientais, já que se trata de um fenômeno humano.

O ser humano é o único ser vivo que passa completa e constantemente pelo processo educativo, ele é um ser inacabado. Ao nascer, não traz, além de sua base biológica, os instrumentos necessários e adequados à sua sobrevivência como espécie. O ser humano relaciona-se com a natureza de forma bastante diferente de outras espécies vivas, é o único que precisa transformar a natureza para promover sua vida. Enquanto outras espécies vivas retiram da natureza os elementos de que necessitam para sobreviver, até mesmo determinando mudanças como consequência dessas ações, somente as ações do ser humano sobre a natureza determinam grandes transformações. As consequências da ação intencional e transformadora dos homens no mundo são determinantes da crise ambiental planetária que se vem desenvolvendo durante toda a história da humanidade. Essa ação intencional e transformadora é uma característica essencialmente humana (TOZONI-REIS, 2004, p.63-64).

Pode-se concluir, então, que a educação ambiental pode e deve ser instrumento para que as pessoas pensem e desenvolvam alternativas que considerem a sobrevivência de todos os seres vivos, com qualidade, bem como a proteção dos recursos naturais no planeta.

Conforme afirmado acima, a vasta e avançada legislação ambiental do Brasil tem-se mostrado ineficiente, uma vez que os sujeitos não são formados para defenderem a natureza. Como sabido, a defesa e a proteção do meio ambiente são deveres do Poder Público e da coletividade. Entretanto mantido o modelo hegemônico atualmente vigente, com a supremacia da ideologia da classe dominante, segundo a qual é preciso satisfazer as necessidades a qualquer custo, a educação ambiental não possui a menor condição de atingir os objetivos propostos. Para que a educação ambiental possua efeito verdadeiramente transformador é necessário reconhecer os interesses da classe dominada.

Para que todos aprendam a cuidar e a preservar o meio ambiente, importante democratizar a educação ambiental, de modo que se discutam as questões ambientais por meio dos canais de comunicação e se passe a colocar esse debate como parte do cotidiano dos sujeitos, tomados não como seres assujeitados ao poder da classe dominante, mas como sujeitos de transformação social.



A união entre atores sociais e instituições públicas e privadas em torno da divulgação da educação ambiental pode minimizar as catástrofes ambientais, bem como auxiliar na resolução de conflitos, se houver efetivo interesse na preservação ambiental. A fim de que isto aconteça é imprescindível que as ações de defesa e proteção do meio ambiente não sejam mero discurso, mas práticas efetivas pautadas na perspectiva do desenvolvimento econômico sustentável, com equidade social.

Portanto, para se diminuir os problemas ambientais deve-se ter um modelo de educação ambiental emancipatório, crítico, capaz de construir a verdadeira cidadania. Segundo Haddad (2006):

A Educação Ambiental emancipatória é considerada de fundamental importância na medida em que se formam cidadãos capazes de refletir, criticar e transformar a ordem social, exercendo a cidadania ativa para fazer valer o dever e o direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, disposto na Constituição Federal do Brasil de 1988, institucionalizando, com isso, os direitos humanos através do direito à vida (HADDAD, 2006, p.455).

Essa tarefa não é fácil, já que a classe dominante não manifesta nenhum interesse, senão no discurso, de mudar o modelo econômico atualmente vigente. Por consequência, existe uma relação umbilical entre pobreza, exclusão social e degradação ambiental. A exclusão social e a deterioração ambiental advêm do modelo econômico que as sociedades e países capitalistas resolveram adotar. Nesse sistema econômico somente importa a expansão do capital, com a geração de lucros exorbitantes para a classe dominante em detrimento da exploração responsável dos recursos naturais do planeta Terra, sem qualquer preocupação com as gerações presentes e muito menos com as gerações futuras.

Afirmam Pelicioni e Philippi Jr (2005):

A Educação Ambiental vai formar e preparar cidadãos para a reflexão crítica e para uma ação social corretiva ou transformadora do sistema, de forma a tornar viável o desenvolvimento integral dos seres humanos. Ela se coloca em uma posição contrária ao modelo de desenvolvimento econômico vigente no sistema capitalista selvagem, em que os valores éticos, de justiça social e solidariedade não são considerados nem a cooperação é estimulada, mas prevalecem o lucro a qualquer preço, a competição, o egoísmo e os privilégios de poucos em detrimento da maioria da população (PELICIONI; PHILIPPI JR, 2005, p.04).

A conclusão a que se chega é que as possibilidades de aplicação e aprimoramento do desenvolvimento sustentável passam pela introdução de novos paradigmas que estabeleçam diferentes prioridades de políticas de Estado, bem como a construção de uma relação democrática entre Estado e sociedade. Impossível enfrentar os desafios do desenvolvimento

sustentável sem relacioná-los com os problemas sociais e o progresso econômico. Assim, como já feito acima, mister se faz refletir sobre a eficiência e eficácia das normas legais, as quais, na concepção althusseriana, estão a serviço da classe dominante. As prioridades devem ser revistas e nelas devem ser incluídas aquelas próprias da classe dominada, pois não existe mais espaço apenas para o progresso econômico, distante da equidade social e da preservação ambiental.

Reconhecidamente, a educação, seja formal ou não-formal, oferece ao sujeito as bases necessárias para que promova transformações em suas relações sociais, bem como em suas relações com o meio ambiente. Por intermédio dela é possível desenhar uma sociedade que seja responsável pela preservação ambiental. Significa dizer que o sujeito poderia se envolver e se responsabilizar individual e socialmente pela proteção da natureza, pelo mundo em que vive, com o desenvolvimento de uma nova consciência ecológica.

Neste sentido, Silva (2001) afirma que essa nova consciência ecológica se manifesta em dois níveis: o primeiro, de dimensão individual, que diz respeito à conscientização dos sujeitos em relação aos problemas ambientais, de modo a tomar a preservação ambiental como um “problema cívico”; o segundo, de dimensão institucional, relaciona-se com a multiplicação e desenvolvimento de instituições ligadas à resolução de problemas ambientais e à sua proteção. Pode-se configurar tanto internamente (dentro do país) quanto externamente (em nível internacional).

As questões ambientais advindas dessa nova consciência ecológica são importantes para a melhor e mais efetiva regulação e proteção ambiental. Clarisse e Ássima (2014) entendem que somente com a informação e a consequente participação dos sujeitos no debate das políticas públicas ambientais, por exemplo, é que se constroem medidas sustentáveis para resguardar os recursos naturais.

Assevera Machado (2006) que a conscientização é uma forma de instrução que não se processa apenas nas instituições de ensino oficiais. Segundo o autor, quando a Constituição Federal de 1988 se refere à “conscientização pública”, na medida em que determina a obrigatoriedade do Poder Público na preservação ambiental, não restringe a sua implementação como responsabilidade exclusiva do Estado. A própria Lei de Política Nacional da Educação Ambiental a entende como um processo educativo amplo e sinaliza para o fato de que os meios de comunicação em massa também são responsáveis por essa conscientização. Assim dispõe o artigo 3º, IV, da Lei 9.795/1999:

Art. 3º Como parte do processo educativo mais amplo, todos têm direito à educação ambiental, incumbindo:

[...]

IV - aos meios de comunicação de massa, colaborar de maneira ativa e permanente na disseminação de informações e práticas educativas sobre meio ambiente e incorporar a dimensão ambiental em sua programação (BRASIL, 1999).

Sobre o tema “conscientização pública”, Custódio (2005) destaca a necessidade da efetiva participação pública no processo:

Não resta dúvida de que, diante de qualquer iniciativa, visando à elaboração, à alteração, à aprovação, à interpretação, à aplicação ou à execução de normas de ordem constitucional, legal ou regulamentar, ou de projetos de ordem técnica, de imediato ou mediato comprometimento ambiental, social, econômico, sanitário ou cultural, com vinculações à efetiva execução da Política Ambiental (em nível nacional, estadual, distrital e municipal) torna-se inadiável a participação de autênticas pessoas físicas e jurídicas, de direito público e de direito privado, de especialistas e técnicos dos diversos ramos da Ciência, pessoalmente, em equipe ou em comunidade, com as autoridades políticas e governamentais, com as forças econômicas, com as escolas ou universidades, com as associações de classe em seus diversos níveis e conhecimentos, para a cooperação ou participação, as contribuições oportunas e ajustáveis tanto à compatibilização do progresso com o equilíbrio notadamente sócio-econômico-ambiental ao bem-estar de todos como à solução pacífica das controvérsias correlatas. Evidentemente, além da participação dos cientistas em geral, na forma prevista, tornam-se indispensáveis as efetivas cooperação, participação e contribuição de autênticos educandos e profissionais da Ciência do Direito, na pessoas dos estudantes do Direito em geral e do Direito Ambiental em particular, dos advogados e dos juristas em geral, constitucional e legalmente indispensáveis à administração da Justiça perante todos os Poderes Públicos (Legislativo, Executivo e Judiciário) e Privados, para soluções extrajudiciais e judiciais adequadas ao justo equilíbrio sócio-econômico-ambiental e à Paz Social. Trata-se de equilíbrio indispensável tanto ao adequado e legítimo desenvolvimento nacional como ao conhecimento, à valorização, à defesa, à recuperação, à melhoria e à preservação da qualidade ambiental propícia ao bem-estar de todos e à sadia continuidade da VIDA presente e futura (CUSTÓDIO, 2005, p.43-44).

Segundo Saito (1997), citado por Ruscheinsky (2008), para que a educação ambiental atinja as finalidades a que se propõe é imprescindível a superação de quatro grandes desafios. O primeiro deles é a busca por uma sociedade democrática e socialmente justa, ou seja, uma sociedade ambientalmente saudável somente se confirma com a redução das desigualdade sociais. É a interdependência entre meio ambiente e sociedade, constituída em sua visão multilateral e interdisciplinar. Este desafio é também mencionado na Encíclica *Laudato si*.

Para a compreensão dessa interdependência entre sociedade e meio ambiente, necessário entender o segundo desafio, qual seja, a condução do desvelamento das relações de dominação em nossa sociedade. Para Ruscheinsky (2008), o segundo desafio encontra-se presente na Política Nacional de Educação Ambiental de forma marcante, dada a menção

explícita, dentro dos seus princípios básicos, da vinculação entre ética, educação, trabalho e práticas sociais. Consta-se que a efetivação e o cumprimento desses princípios exige o desvelamento das relações de dominação na sociedade, vez que o modelo de educação ambiental proposto possui características de criticidade e compromisso social.

Art. 4º São princípios básicos da educação ambiental:  
IV - a vinculação entre a ética, a educação, o trabalho e as práticas sociais (BRASIL, 1999).

O referido autor exemplifica como tratar um problema ambiental de forma socialmente compromissada: a questão do lixo urbano, a qual não deve ser tratada de forma superficial e de maneira tecnocrática, de modo que a discussão esgote-se na simples afirmação de que os órgãos competentes devem fazer a necessária coleta seletiva de lixo. Antes e além disso, deve-se, de forma imprescindível, explicitar e entender o fato de que o serviço da coleta de lixo domiciliar é desigual e por consequência, aparece a figura do catador de lixo, tão marginalizado social e economicamente.

Também Layrargues (2002) entende que a prática pedagógica ambiental tem cunho pragmático e, por isto mesmo, menos eficiente. Blauth (1996) concorda com Layrargues (2002) e afirma que o foco, por exemplo, do problema dos resíduos sólidos está, equivocadamente, apenas na reciclagem. Tal ação provoca efeito tranquilizador nos sujeitos, mas estimula o consumo de produtos, sobretudo os descartáveis e/ou recicláveis. Esses sujeitos entendem que, por serem produtos recicláveis, são também necessariamente ecológicos.

Ao contrário, exige-se que se tenha, tanto quanto possível, consciência de todas as facetas da realidade social, ambiental e econômica apresentadas na sociedade de hoje. Já se disse acima que a compreensão da realidade é sempre parcial. Daí percebe-se a importância da inserção da educação não-formal no processo educacional escolar, já que esse tipo de educação possui um caráter popular, de reconhecimento e respeito às experiências pessoais, e deve ser articulada com os anseios da classe dominada. Dessa forma, deve-se intervir na realidade efetivamente, na busca de uma sociedade mais justa social, econômica e ambientalmente.

O terceiro desafio consiste em viver, efetiva e concretamente, as ações transformadoras. Entretanto, trata-se da prática de uma ação transformadora intencional, de caráter coletivo, com os mesmos objetivos acima mencionados. Segundo o autor, o Estado não pode se eximir de enfrentar esse desafio. Ao contrário, deve funcionar como instância

reguladora, de modo a intervir para minimizar as desigualdades sociais e econômicas, por meio de políticas sociais e edição e aplicação de legislação protetora.

O quarto desafio para a educação ambiental refere-se à necessidade de constante busca do conhecimento. Para Saito (2001), citado por Ruscheinsky (2008), esse quarto desafio está baseado no reconhecimento de que o processo de conhecimento da realidade é dinâmico. Parte-se do pressuposto de que as alterações promovidas na ciência e na tecnologia são constantes, principalmente nas questões ambientais e sociais. A Lei Federal 9.795/1999 confirma essa necessidade de conhecimento em seu artigo 4º, incisos V e VI:

Art. 4º São princípios básicos da educação ambiental:  
 V - a garantia de continuidade e permanência do processo educativo;  
 VI - a permanente avaliação crítica do processo educativo (BRASIL, 1999).

Saito (2001) acredita que o enfrentamento desses quatro desafios acima expostos é a garantia da construção de uma sociedade ambientalmente mais equilibrada, mais justa econômica e socialmente e, portanto, mais democrática.

Todavia, Santos (2005), citado por Ruscheinsky (2008), entende a necessidade de acréscimo de um quinto desafio para a educação ambiental: a instrumentalização científico-tecnológica para a resolução dos conflitos socioambientais. Isto porque adota o entendimento de Carson (2010), também citada por Ruscheinsky (2008), segundo o qual um diagnóstico bem instrumentalizado científica e tecnologicamente permite a compreensão da real dimensão e do impacto do problema ambiental. Como consequência, a educação ambiental deixará de ser mera retórica ambientalista para se tornar discurso muito bem embasado e minucioso. Ruscheinsky (2008) afirma:

[...] são os conflitos socioambientais, sua compreensão e resolução que permitem efetivamente viabilizar a realização de um processo de educação ambiental em que se construam valores, atitudes, habilidades e competências durante o curso da busca da solução e cuja formação do sujeito no processo em si contribua para encontrar e implementar essa mesma solução. Ou seja, a solução do conflito socioambiental e o processo formativo de educação ambiental estão intimamente associados tal que um contribui para o outro, um sendo ingrediente para a obtenção do outro como produto (RUSCHEINSKY, 2008, p.69).

A partir desses cinco desafios, Ruscheinsky (2008) afirma que o objetivo da educação ambiental residiria na tentativa de estruturação de um modelo dialógico-problematizador dos conflitos ambientais, com a conquista de uma autonomia cidadã. Tanto o caráter transformador da realidade quanto o estilo emancipatório devem ser impressos nas práticas de educação ambiental, principalmente com a articulação dos seus cinco desafios

propostos. Significa dizer que é imprescindível cumprir efetivamente os princípios e objetivos da Política Nacional de Educação Ambiental, para além de sua caracterização como aparelho ideológico de Estado. Ou seja, há a necessidade de que tais princípios e objetivos sejam postos em prática e não permaneçam simplesmente ao nível do discurso ideológico.

Com fundamento em Machado (2006) é possível acrescentar, ainda, um sexto desafio, qual seja, a chamada manipulação da informação, imposta pelos veículos de comunicação em massa com o objetivo de só transmitirem informações selecionadas. Isto porque, na visão althusseriana, a mídia é também um perigoso e potente aparelho ideológico de Estado. A visão deformada da realidade de acordo com os interesses da classe dominante, seja em virtude da ausência de informação, seja em virtude de sua manipulação, é causa de opressão e subordinação da classe dominada. Assim, não há que se falar em sociedade igualitária, justa e democrática, em nenhum de seus aspectos (social, econômico ou ambiental).

O mesmo autor cita um exemplo de situação em que a transmissão da informação pode funcionar de maneira deturpada:

Na relação professor/aluno encontra-se, algumas vezes, a vontade inconsciente do professor de não passar toda a informação para o aluno, para conservar uma superioridade nessa relação. Outras vezes o professor só transmite a informação consoante seus pontos de vista, recusando-se a informar outras opiniões, deixando de capacitar os alunos na compreensão da diversidade de opiniões – uma das bases da sociedade democrática (MACHADO, 2006, p.32).

Inegável que os educadores de hoje estão acostumados apenas com a transferência de informação e o papel dos estudantes está restrito à absorção de conhecimento já preestabelecido pelo professor. Freire e Shor (1986) advertem sobre a imposição e a ampla normatividade dos currículos oficiais nas escolas. A autora os denomina de “currículo acadêmico livresco” e afirma:

[...] qualquer um desses currículos é apresentado como um sistema não-valorativo, onde a análise conceitual não tem contato com o mundo real dos estudantes. [...] Quando um curso descreve em detalhes uma parcela da realidade, não oferece aos alunos um desvendamento crítico dos aspectos políticos. Quando um curso oferece estruturas conceituais, esses conceitos são abstratos, tão longinquamente aplicáveis à realidade em que se vive que mantêm os alunos desarmados para contestar sua cultura (FREIRE; SHOR, 1986, p.132).

Os referidos autores entendem que a educação deve ser praticada dentro e fora da instituição de ensino (educação formal e educação não-formal) e não apostam na educação

como a única ferramenta eficiente para a construção de uma sociedade mais justa, social e economicamente. Segundo Freire (1986):

[...] se compreendermos a natureza limitada e vinculada da educação, se compreendermos como a educação formal se relaciona com a sociedade global, sem ser, apenas, a reprodutora da ideologia dominante, e sem ser, também, a principal alavanca da transformação; se compreendermos desse modo nossa prática educacional, evitaremos, então, um certo otimismo ingênuo que pode levar-nos, no futuro, a um terrível pessimismo. Ao evitar o otimismo ingênuo no início, estaremos evitando cair no desespero e no ceticismo (FREIRE; SHOR, 1986, p.127).

Ainda para Freire (1986), as verdadeiras alavancas de transformação estão fora da escola e dentro das comunidades e dos movimentos sociais. Entretanto, somente a educação libertadora, dialógica, pode auxiliar na transformação da sociedade, uma vez que, nesse modelo de educação tanto alunos quanto professores são agentes críticos do conhecimento e ocupam posição de sujeitos diversa daquela caracterizada por Louis Althusser, ou seja, assujeitados à ideologia da classe dominante. A educação libertadora não propõe apenas técnicas para a alfabetização ou qualquer especialização profissional, mas seus métodos trazem a razão de ser de cada objeto estudado, além de trazerem uma perspectiva crítica sobre o processo de ensino na escola e sobre a própria sociedade.

Tal é a importância do processo dialógico que Ruscheinsky (2008) ensina:

O processo dialógico permitiria não apenas compreender os conflitos socioambientais e desvelar sua complexidade e os interesses envolvidos (segundo desafio – desvelamento das condições de opressão social), mas também promover uma ‘cultura de participação socioeducacional, em que a escolaridade venha a transpor seus muros e se envolva diretamente nos problemas da comunidade ao seu redor, e se engaje nos movimentos reivindicatórios ali organizados’ (terceiro desafio – prática de uma ação transformadora intencional (RUSCHEINSKY, 2008, p. 253-254).

Tal contexto exige significativa mudança das relações de poder. Deve-se ter sempre em mente que o sistema de ensino foi criado e estruturado pelo Estado e que é a voz da classe dominante. Por isso, é construído a partir de seus interesses e suas convicções, de modo a ser conveniente com a perpetuação das relações de poder, na medida em que pretende manter a classe dominada em posição de desconhecimento ou de pensamento acrítico sobre a luta de classes, subjulgada por meio da dominação ideológica. Como consequência, percebe-se um enorme prejuízo social e também ambiental advindo do estado de sujeição ideológica da classe dominada, envolta em uma atmosfera de incentivo ao consumo desenfreado e de exploração irresponsável dos recursos naturais.

Importante apontar também que geralmente o professor adota postura autoritária na sala de aula, e por conseguinte, os alunos precisam assumir postura tímida e silenciosa. (FREIRE; SHOR, 1986). Deste modo, o processo de ensino não possui atrativo nenhum, pois o currículo oficial solidifica o pensamento acrítico e, assim, a conexão da dominação ideológica se reproduz dentro do espaço escolar.

Conforme apontado no início do presente capítulo, não se tem um modelo de educação ambiental preocupado em formar sujeitos envolvidos com a defesa e a proteção do meio ambiente ecologicamente equilibrado. Galli (2008) enumera alguns fatores para explicar a falta de conhecimento dos sujeitos com relação às questões ambientais. Primeiro, a autora cita a herança de hábitos culturais nocivos ao meio ambiente, como por exemplo, uso indiscriminado de agrotóxico, a exploração irrefreada dos minérios, dentre outros. Segundo, pelo consumismo desenfreado de matérias-primas, devido à urbanização não planejada e, principalmente, pela ineficiência da educação ambiental em todos os níveis. Decerto, a adoção de tais práticas satisfaz os interesses da classe dominante.

Viana (1999) propõe, inclusive, um modelo de educação ambiental calcado em uma nova proposta, com a finalidade de melhorar a relação do sujeito com o meio ambiente. Trata-se do conceito de *envolvimento sustentável*. Segundo esse autor, pode-se entender *envolvimento sustentável* como:

[...] o conjunto de políticas e ações direcionadas para fortalecer o envolvimento das sociedades com os ecossistemas locais, fortalecendo e expandindo os seus laços sociais, econômicos, culturais, espirituais e ecológicos, com o objetivo de buscar a sustentabilidade em todas as suas dimensões (VIANA, 1999, p. 243).

O autor propõe sua implementação dentro da educação ambiental, principalmente em sua vertente não-formal, haja vista a importância de se conhecer e se valorizar os conhecimentos tradicionais.

Ruscheinsky (2008) também apresenta uma proposta para a educação ambiental. Segundo o autor, a problematização da realidade dos conflitos ambientais deveria ser efetivada por meio daquilo que denomina *simetria invertida*. Ou seja, primeiro se abordam os problemas, para depois trabalharem-se os conceitos, as leis e os fenômenos científicos. Além disso, o material didático deve contribuir para concretizar ações integradas à educação ambiental, de modo que não traga conteúdo meramente informativo e contemplativo. Assim, a utilização dos problemas ambientais como vetor e objeto da aprendizagem, tanto no ensino



formal quanto no ensino não-formal, resulta na adoção de um conhecimento verdadeiro, crítico e contextualizado da realidade que se apresenta.

Para o autor, torna-se necessária a flexibilização dos currículos escolares até então padronizados e dotados de característica “livresca” (FREIRE; SHOR, 1986), pautado nas ideias liberais e na disseminação da fragmentação do saber e do poder organizado. Trata-se, pois, de reconhecimento dos interesses da classe dominada, bem como de sua experiência, de modo a se elaborar um currículo transformador da realidade social.

O referido autor cita também como exemplo de uma concepção de política neoliberal: a criação e a proliferação de ONGs. Ensina Ruscheinsky (2008):

Inegavelmente, as ONGs contribuíram para fortalecer e difundir ainda mais a ideia da necessária diminuição do Estado para implantar a descentralização e a autonomia, ao mesmo tempo em que permitiram, em diversas situações, a reconfiguração do papel do Estado para atender aos interesses dos setores dominantes. Por isso, termos como ‘autonomia’, ‘descentralização’, ‘diversidade’ e ‘comunidade’ se tornaram bastante populares, carregando para alguns a ideia de democratização e, para outros, de minimização do papel regulador e provedor do Estado (RUSCHEINSKY, 2008, p.57).

A interdisciplinaridade é outra situação necessária dentro do processo da educação ambiental. Sauvè, (2005), citado por Dill (2008), elenca considerações sobre as críticas acerca da interdisciplinaridade da educação ambiental. Segundo a autora, a educação ambiental ameaça sobremaneira a integridade das disciplinas específicas. Corre-se o risco de esvaziar o ensino das ciências de seu conteúdo disciplinar. Se são introduzidas as problemáticas ambientais, por exemplo, não se faz química. Educar pelos valores, isso não é ciência.

Além do mais, a ciência utiliza um método particular, quer dizer, um método experimental, hipotético-dedutivo. Trata-se de entrar em contato direto com a realidade, de observar, de se questionar, de emitir hipóteses, de verificá-las. Para a autora, as atividades em educação ambiental eliminam o contato com o objeto de aprendizagem e, por isso, se atribuem um caráter pseudo-científico, já que a educação ambiental limita-se a buscar informações em documentos, sem verificar a exatidão; dá uma pretensa garantia científica, sem estimular o espírito crítico.

Por conseguinte, existe grande semelhança entre o processo científico e o processo de resolução de problemas, tais como a observação do meio, a problematização e o acompanhamento do processo de resolução. Esta convergência pode ser vantajosamente utilizada para aproximar a EA e o ensino das ciências.

Por fim, salienta a autora que se a educação ambiental for limitada ao ensino das ciências, perde-se o sentido. Para ela, a educação ambiental não pode se contentar com um enfoque científico das realidades biofísicas ou com uma investigação “da boa resposta” como é habitualmente em ciências.

Dill (2008) parte em defesa da interdisciplinariedade, com fundamento em autores renomados, tais como Dias, Capra, dentre outros, os quais acreditam que somente por meio da interdisciplinaridade da educação ambiental no ensino formal é possível buscar novos conhecimentos, já que as disciplinas individuais, por si mesmas, não têm o condão de proporcionar efetiva soluções dos problemas ambientais. Ainda assim, já se defendeu no presente trabalho que a educação ambiental precisa possuir característica transdisciplinar.

A educação ambiental, no entender de Almeida (1992), também deve ser progressista, usada como instrumento de transformação social para reflexão dos próprios valores da sociedade moderna. Não deve apenas incluir a pauta ambiental na escola e na sociedade. É fundamental, conforme se tem exaustivamente afirmado, que a educação ambiental forma sujeitos preocupados com a defesa e a proteção do meio ambiente ecologicamente equilibrado.

### **4.3 Educação ambiental no Brasil**

Antes de se abordar a educação ambiental no Brasil propriamente dita, far-se-á breve percurso acerca da educação em seu sentido formal e, para tanto, adotar-se-ão como parâmetro alguns diplomas legais que tratam do processo educacional. Com o objetivo de se conceber e efetivar uma educação mais igualitária e de qualidade, foram criados vários planos nacionais da educação.

O primeiro Plano Nacional de Educação surgiu em 1962, por iniciativa do Ministério da Educação e aprovado pelo Conselho Federal de Educação. Teve como base a Lei Federal 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que estabelecia as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Libâneo e outros (2006) afirmam:

[...] o Plano sofreu duas revisões (em 1965, em razão da lei que estabeleceu o Salário-Educação, e em 1966, criando os ginásios orientados para o trabalho), constituía um conjunto de metas qualitativas e quantitativas a ser alcançadas em 8 anos, além de estabelecer critérios para a aplicação de recursos destinados à educação. Esse plano, porém, de iniciativa do MEC e aprovado pelo Conselho

Federal de Educação, não constituiu uma lei que determinasse os objetivos e as metas da educação no país (LIBÂNEO; OLIVEIRA; MIRZA, 2006, p.155).

Como dito, tal plano não obteve resultado prático na época. Somente com a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 214, que se efetivou o Plano Nacional de Educação:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - melhoria da qualidade do ensino;

IV - formação para o trabalho;

V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.

VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (BRASIL, 1988).

O Plano Nacional de Educação concretizou-se, isto é, adquiriu efetividade, com a instituição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei Federal 9.394, de 20 de dezembro de 1996). Preceitua o art. 87, § 1º:

Art. 87. [...]

§ 1º. A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos (BRASIL, 1996).

Destaca Dourado (2006) que o Plano Nacional de Educação foi aprovado a partir de duas propostas: o Plano do Ministério da Educação e o Plano apresentado pela sociedade civil. Como era de se prever, esses dois planos continham várias distinções, desde a estrutura até o financiamento necessário à educação. Após ser enviado ao Congresso Nacional houve a limitação das ideias contidas no Plano da sociedade civil, efetivada com os vetos presidenciais que “implicariam limites efetivos à gestão e ao financiamento da educação” (DOURADO, 2006, p.32).

O atual Plano Nacional de Educação<sup>11</sup> é decenal, ou seja, vai além de uma determinada gestão de governo, com a impossibilidade de que a mudança de gestão propicie

<sup>11</sup> Plano Nacional de Educação. Disponível em <http://pne.mec.gov.br/>. Acesso em 07 de abril de 2016.

uma descontinuidade dos objetivos do Plano. Foi instituído pela Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, com término previsto para 2024.

A responsabilidade pela oferta da educação é compartilhada entre todos os entes federativos. Cada Estado, Município e o Distrito Federal deve instituir seu próprio plano de educação, em conformidade com o Plano Nacional. Entretanto, os Municípios possuem responsabilidade direta na oferta da educação infantil, por exemplo. Mas, ainda que essa responsabilidade seja diretamente do ente municipal, a União e os Estados devem apoiar o Município para garantir o direito da educação para todas as crianças.<sup>12</sup>

No ensino fundamental, a responsabilidade é compartilhada diretamente entre o Município e o Estado. Entretanto, a União deve viabilizar mecanismos para que essa garantia seja plenamente efetivada. Com relação ao ensino médio, profissional e superior, não existe responsabilidade direta do ente municipal, o qual deve desenvolver ações e iniciativas juntamente com os Estados, a União, as instituições de ensino profissionalizantes, de ensino superior, sempre na busca de maior acesso dos munícipes ao maior nível de ensino possível<sup>13</sup>

A Lei 13.005/2014 possui uma parte geral, na qual são definidas as diretrizes, a participação da sociedade, os prazos, dentre outros assuntos. No anexo, estão inseridas as metas e estratégias, em número de 20 (vinte) e 254 (duzentos e cinquenta e quatro), respectivamente. Dentre as metas pode-se citar as metas estruturantes por meio das quais se pretende garantir o direito à educação básica com qualidade, a superação das desigualdades, a valorização da diversidade e a efetivação da gestão democrática, dentre outras. Como exemplos das estratégias, tem-se o estímulo à participação e à consulta de profissionais da educação, alunos e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares. Desta forma, pretende-se assegurar a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares, bem como favorecer processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira nos estabelecimentos de ensino.<sup>14</sup>

Um dos grandes desafios do Plano Nacional da Educação é a implementação de forma efetiva e obrigatória da educação integral. Segundo esse mesmo Plano 2014-2024, em sua sexta meta, ficou estabelecido que pelo menos 50% das escolas no Brasil têm obrigação de oferecer à sociedade a escola em tempo integral e, que no mínimo 25% dos estudantes curse a educação básica. Para que essa meta se concretize, necessário que os Municípios

---

<sup>12</sup> Plano Nacional de Educação. Disponível em <http://pne.mec.gov.br/>. Acesso em 07 de abril de 2016.

<sup>13</sup> Plano Nacional de Educação. Disponível em <http://pne.mec.gov.br/>. Acesso em 07 de abril de 2016.

<sup>14</sup> Plano Nacional de Educação. Disponível em <http://pne.mec.gov.br/>. Acesso em 07 de abril de 2016.

contem com a colaboração dos Estados e da União, de maneira suplementar, principalmente na elaboração de metas e estratégias para aumentar a oferta de educação integral na sociedade brasileira.

Como se pode facilmente perceber, o discurso no qual está envolto o Plano Nacional de Educação reflete uma ideologia de possibilidade de acesso de todos os sujeitos, independentemente da classe na qual estão inseridos, além de disfarçar as desigualdades sociais e afastar-se do discurso das conquistas decorrentes única e exclusivamente da meritocracia. Contudo, tomada a educação em sua concepção althusseriana de aparelho ideológico de Estado, forçoso reconhecer que as metas e estratégias expressas no Plano Nacional de Educação dificilmente serão cumpridas, vez que a classe dominante, inequivocamente responsável pela elaboração do documento, não tem nenhum interesse de que a classe dominada ascenda, verdadeiramente, à educação formal. Mesmo que o tenham, tratar-se-á de inserção em um modelo educacional que pretende manter as relações de poder, de modo que os sujeitos permaneçam na posição de assujeitados, acríticos e resignados com a posição que ocupam.

Assim, sabe-se que para o sucesso e a consolidação do Plano Nacional de Educação na sociedade brasileira, importante o engajamento sério e responsável de todos os atores sociais, sejam públicos ou privados, com o reconhecimento dos interesses da classe dominada. Somente com o esforço conjunto desses protagonistas é que se vai chegar a uma educação de qualidade, emancipadora e sem manipulação.

Abordada a educação de maneira geral, é o momento de se tratar da educação ambiental no Brasil. Adams (2005), citado por Dill (2008), afirma que o Conselho Nacional do Meio Ambiente (CONAMA) definiu a educação ambiental:

[...] como um processo de formação e informação, orientado para o desenvolvimento da consciência crítica sobre as questões ambientais, e de atividades que levem a participação das comunidades na preservação do equilíbrio ambiental (ADAMS *apud* DILL, 2008, p.80).

Galli (2008) apresenta um esboço cronológico dos instrumentos normativos brasileiros atinentes à educação ambiental. Como se trata de um trabalho minucioso e detalhado da autora, será adotado como linha mestra dos parágrafos seguintes.

Segundo a autora, a primeira vez que se tratou da educação ambiental em nosso ordenamento jurídico, embora de forma precária, foi no primeiro Código Florestal (Decreto-Lei nº 23.793, de 23 de janeiro de 1934). Esse código suscitou a importância da preservação

das árvores, com o fomento da silvicultura. Ainda no mesmo ano de 1934, promulgou-se o Código das Águas, o Decreto 24.643 de 10 de julho, em que se estabeleceram regras sobre uso e aproveitamento das águas de domínio público e privado.

Também a Lei Federal 4.024/1961, alterada pela Lei Federal 9.131, de 24 de novembro de 1995, fixou em seu artigo 7º as diretrizes e bases da educação nacional e estabeleceu, dentre outras assertivas, a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação nacional. Acrescenta ainda a autora, a Lei Federal 4.771, de 15 de setembro de 1965 (Código Florestal). Este diploma legal estabeleceu que nenhuma autoridade poderia permitir a adoção de livros escolares carentes de referência à educação florestal e a obrigatoriedade de que as estações de rádio e televisão incluíssem, semanalmente, em sua programação, textos e dispositivos de interesse florestal. Também determinou que a União e os Estados promovessem a criação e o desenvolvimento de escolas para o ensino florestal, além de instituir a semana florestal, obrigatoriamente comemorada nas escolas e estabelecimentos públicos ou subvencionados.

Em 1967, o Decreto-Lei nº 221, de 28 de fevereiro, dispunha sobre a proteção e o estímulo à pesca e determinava que as pessoas jurídicas poderiam deduzir as despesas feitas a título de doação a instituições especializadas, públicas ou privadas, sem fins lucrativos, para realização de programas especiais de ensino tecnológico da pesca ou de pesquisa de recursos pesqueiros. Cita, ainda, a criação da Secretaria Especial do Meio ambiente (SEMA), em 1973, que, segundo as palavras da referida autora, inicia a educação ambiental no Brasil:

Entre as atribuições, “o esclarecimento e a educação do povo brasileiro para o uso adequado dos recursos naturais, tendo em vista a conservação do meio ambiente”. A SEMA criou uma Coordenadoria de Comunicação Social e Educação Ambiental, vinculada ao Gabinete da Presidência, e sua equipe de Educação Ambiental, através do Programa Nossa Natureza e com recursos do Programa Nacional do Meio Ambiente, desenvolveu ações precursoras de Educação Ambiental (GALLI, 2008, p.124-125).

Como efeito da Conferência de Tbilisi, em 1977, a interdisciplinaridade foi efetivada em todos os níveis de ensino no Brasil e a disciplina de Ciências Ambientais passou a fazer parte do currículo dos cursos de Engenharia. Em 1981, promulgou-se a Lei Federal 6.938, de 31 de agosto, conhecida como a Lei da Política Nacional do Meio Ambiente, em que se verificou a apreciação do tema *educação ambiental* diretamente em uma legislação brasileira.

A educação ambiental passa a ser considerada como um princípio da referida lei e, nas palavras de Galli (2008, p.126), “ganha o ‘status’ a que faz jus, e é, inclusive considerada necessária aos interesses da segurança nacional”. Além disso, a Lei Federal 6.938/1981

estabelece que a Política Nacional do Meio Ambiente terá como objetivo “a difusão de tecnologias de manejo do meio ambiente, a divulgação de dados e informações ambientais e a formação de uma consciência pública sobre a necessidade de preservar a qualidade ambiental e o equilíbrio ecológico”.

Continua a autora, que no ano de 1984, o Conselho Nacional do Meio Ambiente (CONAMA) expediu uma Resolução por meio da qual estabeleceu as diretrizes para a Educação Ambiental. Já em 1987, o Ministério da Educação incluiu a Educação Ambiental nos currículos escolares dos então denominados 1º e 2º graus. Também estabeleceu, por meio do Parecer 226 do Conselho Federal de Educação que a Educação Ambiental possui caráter interdisciplinar. Finalmente, em 1988, com a Constituição Federal, que inquestionavelmente representa um marco histórico e jurídico, houve sensível evolução na tratativa do tema do meio ambiente, do desenvolvimento sustentável e, por consequência, da Educação Ambiental.

A significativa evolução refere-se ao fato de que, pela primeira vez no ordenamento jurídico brasileiro, a educação ambiental foi tratada como elemento da defesa e proteção do meio ambiente ecologicamente equilibrado. Até então, era tratada como modalidade da educação. Assim ocorreu porque a visão tecnocrática da educação ambiental se tornou rasa e levou a uma posição acrítica e sem qualquer discussão social sobre o tema. A maior preocupação, como já dito acima, era resolver problemas com enfoque no uso da tecnologia e da substituição dos recursos naturais utilizados. Afirma Loureiro (2012) que a educação ambiental, nesse modelo tecnocrático, ignorou princípios do fazer educacional não-formal e a diversidade e a radicalidade inserida no ambientalismo. Desta forma, manteve os pressupostos da educação estruturada pela classe dominante e não alcançou o sentido de educação como vetor da transformação social e civilizacional.

De forma inovadora, então, o artigo 225 da Constituição Federal de 1988 tratou da proteção jurídica e social do meio ambiente. O ambiente ecologicamente equilibrado deve ser protegido e preservado pelo Poder Público e por todos. Para garantir a efetividade do equilíbrio ambiental, deve-se contar com a promoção da educação ambiental em todos os níveis de ensino, como afirma o inciso VI do referido artigo:

Art. 225. 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.

§ 1º. Para assegurar a efetividade desse direito, incumbe ao Poder Público:

[...]

VI – promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente (BRASIL, 1988).

Galli (2008) afirma que em 1989, por meio da Lei Federal 7.735, de 22 de fevereiro, extinguiu-se a Secretaria Especial do Meio Ambiente (SEMA) e a Superintendência do Desenvolvimento da Pesca (SUDEPE), bem como foi criado o Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Renováveis (IBAMA), em cuja estrutura foi inserida a Divisão de Educação Ambiental (DIED), vinculada à Diretoria de Incentivo à Pesquisa e à Divulgação Técnico Científica (DIRPED).

De acordo com Cascino (1999), em 1989 foi organizado um evento de extrema importância: o I Fórum de Educação Ambiental. Em conjunto, o Poder Público e a sociedade civil buscaram aglutinar as mais diversas concepções ambientalistas e os mais variados princípios ou ideias sobre educação ambiental.

Já em 1990, de acordo com Galli (2008), foi criado um Grupo de Trabalho na Divisão de Educação Ambiental para elaboração de diretrizes da Educação Ambiental do IBAMA. Também nesse ano, o CONAMA editou a Resolução 002 que instituiu o Programa Nacional de Educação e Controle da Poluição Sonora, com objetivo de conscientizar e educar a sociedade para a responsabilidade ambiental e social de todos. Dentre seus objetivos, cita-se a promoção de cursos técnicos para capacitação pessoal e controle dos problemas de poluição sonora nos órgãos do meio ambiente estaduais e municipais em todo o país; a divulgação, junto à população, pelos meios de comunicação disponíveis, de matéria educativa e conscientizadora dos efeitos prejudiciais causados pelo excesso de ruído e, por fim, a introdução do tema “poluição sonora” nos cursos secundários da rede oficial e privada de ensino, de acordo com um Programa de Educação Nacional;

O texto da Resolução 002/1990 reconhece a importância da educação ambiental como instrumento de defesa e proteção do meio ambiente ecologicamente equilibrado e entende o aprendizado, com a conseqüente consciência ambiental, como elemento fundamental para a efetivação dessa determinação constitucional. Resta saber se permanecerá somente ao nível do discurso, como aparelho ideológico de Estado.

Em 1991, O MEC, por meio da Portaria 678, regulamentou o que dispõe a Constituição Federal de 1988 no que diz respeito à determinação de que todos os currículos de todos os sistemas de ensino, nos seus diversos níveis e modalidades, incluíssem conteúdos de educação ambiental. Ainda em 1991, segundo Galli (2008), tramitou no Congresso Nacional o Projeto de Lei nº 253/91, que previa a criação da disciplina Educação Ambiental, especificamente.



A criação de uma disciplina específica e apartada dentro dos currículos escolares não foi bem vista por alguns educadores. Alerta Dias (1995):

[...] emanada de uma disciplina, a educação ambiental perderia a maior parte do seu potencial inovador, integrador e revolucionário até. (...) muitas vezes, à Educação foi dada a incumbência de ser o agente de mudanças desejáveis na sociedade, e a ela se acoplam as “educações” (sexual, antidroga, para o trânsito, para a saúde e higiene, etc). Entre elas, nenhuma tem um apelo tão premente e globalizador quanto a EA (mesmo porque, pela sua própria natureza integradora, permeia várias áreas), e um efeito tão devastador quando falha no seu objetivo de desenvolvimento da consciência crítica pela sociedade em relação à problemática ambiental e aos seus aspectos socioculturais, econômicos, políticos, científicos, tecnológicos, ecológicos e éticos. Na verdade, existe a Educação, e esta, quando fiel à sua natureza integradora, incluiria tudo (DIAS, 1995, p. 23-24).

Após a realização da Conferência Rio-92, o MEC, por meio da Portaria 773/1993 com a finalidade de concretização das recomendações aprovadas na Conferência, instituiu em caráter permanente um Grupo de Trabalho para a Educação Ambiental, com objetivo de coordenar, apoiar, acompanhar, avaliar e orientar as ações, metas e estratégias para a implementação da educação ambiental nos sistemas de ensino, em todos os níveis e modalidade (GALLI, 2008).

Já em 1994, aprovou-se o Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA), com participação do Ministério do Meio Ambiente (MMA), do IBAMA, do MEC, do Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT) e do Ministério da Cultura (MINC). O referido Programa propunha a introdução da Educação Ambiental no sistema de ensino formal e não-formal.

A partir de 1997, foram apresentados os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) com o tema “Convívio Social, Ética e Meio Ambiente”, em que se inseria a dimensão ambiental como tema transversal nos currículos do ensino fundamental (GALLI, 2008). A transversalidade significa que determinado conteúdo não está submetido à criação de disciplina específica. Tais conteúdos, podem e devem ser estudados no contexto das disciplinas tradicionais, de forma articulada. De acordo com o MEC:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, frutos de um longo processo de discussões sobre as reformas curriculares que tiveram início nos anos 80, ressaltam a importância da participação da sociedade no cotidiano escolar, como forma de promover o exercício da cidadania e a necessidade de articulação e integração entre as diferentes instâncias de governo. Ressaltam ainda a importância da elaboração do projeto educativo da escola, inserindo procedimentos, atitudes e valores no convívio

escolar e a necessidade de tratar de alguns temas sociais urgentes, de abrangência nacional, denominados como temas transversais<sup>15</sup> (BRASIL, 1997).

O tema transversal relacionado ao meio ambiente tem como finalidade maior a formação de alunos conscientes e críticos da importância da preservação ambiental. Para atingir esse escopo, necessário que os alunos do ensino fundamental consigam atingir alguns objetivos estampados nos PCNs, tais como:

- a) Identificar-se como parte integrante da natureza e sentir-se afetivamente ligados a ela, percebendo os processos pessoais como elementos fundamentais para uma atuação criativa, responsável e respeitosa em relação ao meio ambiente;
- b) Perceber, apreciar e valorizar a diversidade natural e sociocultural, adotando posturas de respeito aos diferentes aspectos e formas do patrimônio natural, étnico e cultural;
- c) Observar e analisar fatos e situações do ponto de vista ambiental, de modo crítico, reconhecendo as necessidades e oportunidades de atuar de modo propositivo, a para garantir um meio ambiente saudável e a boa qualidade de vida;
- d) Adotar posturas na escola, em casa e em sua comunidade que os levem a interações construtivas, justas e ambientalmente sustentáveis;
- e) Compreender que os problemas ambientais interferem na qualidade de vida das pessoas, tanto local quanto globalmente;
- f) Conhecer e compreender, de modo integrado, as noções básicas relacionadas ao meio ambiente;
- g) Perceber, em diversos fenômenos naturais, encadeamentos e relações de causa/efeito que condicionam a vida no espaço (geográfico) e no tempo (histórico), utilizando essa percepção para posicionar-se criticamente diante das condições ambientais de seu meio;
- h) Compreender a necessidade e dominar alguns procedimentos de conservação e manejo dos recursos naturais com os quais interagem, aplicando-os no dia-a-dia.<sup>16</sup>

Assim de fato deve ser. Entretanto, o ponto crucial é exatamente o reconhecimento dos interesses da classe dominada por parte da classe dominante, bem como a adoção de um modelo educacional efetivamente transformador, com a superação da ideologia própria dos aparelhos ideológicos de Estado estruturados com a finalidade de perpetuação das relações de poder. Do contrário, dificilmente – para não dizer, quem sabe, nunca – os objetivos acima mencionados serão atingidos. O próprio Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação justifica a importância dos referidos objetivos na formação curricular dos alunos de ensino fundamental:

Considerando a importância da temática ambiental, a escola deverá, ao longo das oito séries do ensino fundamental, oferecer meios efetivos para cada aluno compreender os fatos naturais e humanos referentes a essa temática, desenvolver

---

<sup>15</sup> Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/politicas.pdf>. Acesso em 16 de abril de 2016.

<sup>16</sup> Disponível em: [http://www.fnde.gov.br/home/pcn/5\\_8/transversais\\_pcn5a8/pcn\\_meioambiente.pdf](http://www.fnde.gov.br/home/pcn/5_8/transversais_pcn5a8/pcn_meioambiente.pdf). Acesso em 16 de abril de 2016.

suas potencialidades e adotar posturas pessoais e comportamentos sociais que lhe permitam viver numa relação construtiva consigo mesmo e com seu meio, colaborando para que a sociedade seja ambientalmente sustentável e socialmente justa; protegendo, preservando todas as manifestações de vida no planeta; e garantindo as condições para que ela prospere em toda a sua força, abundância e diversidade<sup>17</sup>.

De importância fundamental também é a Lei Federal 9.795, de 27 de abril de 1999, que dispõe sobre a educação ambiental e institui a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), de modo a determinar que a educação ambiental seja exercida para todos e que suas ações estejam voltadas para a conservação do meio ambiente ecologicamente equilibrado. Foi regulamentada pelo Decreto 4.281, de 25 de junho de 2002, que dispõe em seu artigo 1º:

Art. 1º. Educação Ambiental são 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 (BRASIL, 1999).

Sobre a importância da definição de educação ambiental disciplinada no artigo 1º supramencionado, Antunes (2005) diz:

A definição constante do artigo 1º é extremamente importante, pois por ela se pode perceber que os processos de educação ambiental devem ter por finalidade a plena capacitação do indivíduo para compreender adequadamente as implicações ambientais do desenvolvimento econômico e social (ANTUNES, 2005, p.251).

Percebe-se que a educação ambiental, a partir da referida lei, tornou-se uma política pública, com a finalidade de conscientizar a todos para a fundamental importância de se preservar a natureza de maneira sustentável em favor das presentes e futuras gerações.

Atualmente, com a introdução do tema *educação ambiental* nos currículos escolares brasileiros, tem-se observado sua crescente flexibilização, exatamente como proposto por Ruscheinsky (2008), pelo fato de que a temática ambiental deve ser estudada de forma transversal e não em uma disciplina específica.

Layargues (2006, p.73) comunga com a visão de Althusser sobre o papel da ideologia nos aparelhos do Estado e enxerga na promulgação da Política Nacional de Educação Ambiental a “presença de mecanismos que podem ser considerados associados à reprodução das condições sociais com características reprodutivistas que revelam o papel ideológico dos aparelhos de Estado”.

---

<sup>17</sup>Disponível em :[http://www.fnde.gov.br/home/pcn/5\\_8/transversais\\_pcn5a8/pcn\\_meioambiente.pdf](http://www.fnde.gov.br/home/pcn/5_8/transversais_pcn5a8/pcn_meioambiente.pdf). Acesso em 16 de abril de 2016.

O mesmo autor, citado por Ruscheinsky (2008), enumera alguns desses mecanismos, por exemplo, 1) a formulação do texto de forma assistencialista, 2) a implementação precoce sem organização social coletiva dos educadores ambientais e sem definição clara do campo político-ideológico dos modelos de educação ambiental e, finalmente, 3) o emprego de violência simbólica que impõe uma concepção naturalista de educação ambiental, de modo a reduzi-la à possibilidade de integração de conceitos como risco, conflito, vulnerabilidade e justiça socioambiental.

Por sua vez, o artigo 2º da PNEA dispõe:

Art. 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, 1999)

Como o artigo 225 da Constituição Federal de 1988 preconiza que o meio ambiente é um direito de todos, de modo que incumbe ao Poder Público e à coletividade sua defesa e preservação, a educação ambiental deve ser promovida amplamente. O artigo 3º da PNEA dispõe:

Art. 3º 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 melhoria do meio ambiente;

II - às instituições educativas, promover a educação ambiental de maneira integrada aos programas educacionais que desenvolvem;

III - aos órgãos integrantes do Sistema Nacional de Meio Ambiente - Sisnama, promover ações de educação ambiental integradas aos programas de conservação, recuperação e melhoria do meio ambiente;

IV - aos meios de comunicação de massa, colaborar de maneira ativa e permanente na disseminação de informações e práticas educativas sobre meio ambiente e incorporar a dimensão ambiental em sua programação;

V - às empresas, entidades de classe, instituições públicas e privadas, promover programas destinados à capacitação dos trabalhadores, visando à melhoria e ao controle efetivo sobre o ambiente de trabalho, bem como sobre as repercussões do processo produtivo no meio ambiente;

VI - à sociedade como um todo, 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 (BRASIL, 1999).

Assim, de acordo com a Lei da Política Nacional do Meio Ambiente, a educação ambiental deve fazer parte da educação formal em todas as fases do processo educacional (artigos 9º ao 12) e também da educação não-formal (artigo 13). As entidades responsáveis pela efetivação do processo educacional ambiental são o Poder Público, as instituições

educacionais, os órgãos integrantes do Sistema Nacional do Meio Ambiente (SISNAMA), os meios de comunicação de massa, as empresas, as famílias, as entidades de classe, bem como as instituições públicas e privadas e a sociedade em geral.

Não é possível falar na possibilidade de que todos esses atores sociais participem ativamente dessa proposta de educação ambiental, se não houver efetiva mudança de paradigma de modo a permitir a estruturação de um processo educacional dialógico e transformador. Para tanto, imprescindível o reconhecimento das necessidades e interesses da classe dominada, com a efetiva adoção de uma postura que permita aos sujeitos deixarem a posição de submissos (assujeitados) à ideologia da classe dominante. Neste sentido, exige-se significativa mudança das relações de poder.

No artigo 4º, a Lei Federal 9.795/1999 aponta os princípios basilares da educação ambiental. Notável a preocupação do legislador em relação à construção de ideias e atitudes dos sujeitos, que devem ser sempre condizentes com a preservação e o equilíbrio do meio ambiente. O legislador também confere importância à questão da ética ambiental, com a exigência de sua vinculação com a educação, o trabalho e as práticas sociais, além de valorizar o saber prático do estudante.

Art. 4º São princípios básicos da educação ambiental:

- I - o enfoque humanista, holístico, democrático e participativo;
- 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;
- III - o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, na perspectiva da inter, multi e transdisciplinaridade;
- IV - a vinculação entre a ética, a educação, o trabalho e as práticas sociais;
- V - a garantia de continuidade e permanência do processo educativo;
- VI - a permanente avaliação crítica do processo educativo;
- VII - a abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais, nacionais e globais;
- VIII - o reconhecimento e o respeito à pluralidade e à diversidade individual e cultural (BRASIL, 1999).

Estipula-se no artigo 5º os objetivos fundamentais da educação ambiental. São eles:

Art. 5º São objetivos fundamentais da educação ambiental:

- I - 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;
- II - a garantia de democratização das informações ambientais;
- III - o estímulo e o fortalecimento de uma consciência crítica sobre a problemática ambiental e social;
- IV - 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;

- V - 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;
- VI - o fomento e o fortalecimento da integração com a ciência e a tecnologia;
- VII - o fortalecimento da cidadania, autodeterminação dos povos e solidariedade como fundamentos para o futuro da humanidade (BRASIL, 1999).

Mais uma vez deve-se afirmar que a delimitação dos objetivos fundamentais da educação ambiental nada significa se não houver significativa mudança de paradigma. Caso se mantenha a ideologia da classe dominante, segundo a qual os recursos naturais podem ser explorados de maneira irresponsável, na medida em que é inquestionável a satisfação de todas as necessidades dos sujeitos que a compõem – mesmo que extrapolem as necessidades básicas – nenhuma mudança de fato ocorrerá. O Direito Ambiental, sustentáculo da educação ambiental, considerado aparelho ideológico de Estado e, simultaneamente, aparelho repressivo de Estado, deve adquirir a eficácia que supostamente lhe é conferida. Do contrário, a educação ambiental continuará a não formar sujeitos preocupados com a defesa e a proteção do meio ambiente ecologicamente equilibrado, mas somente sujeitos estimulados à promoção de um consumo inveterado, despreocupados com a preservação dos recursos naturais,

A questão da transdisciplinaridade na educação ambiental, já defendida no presente trabalho, também o é, dentro do ensino formal, nos artigos 9º e 10 da PNEA, na medida em que deve ser desenvolvida em todo o projeto pedagógico. Conforme dito acima, também em virtude da transversalidade, a educação ambiental não deve constituir disciplina específica. Ao contrário, deve ser promovida por meio de uma prática educacional integrada, global, em todas as disciplinas do currículo escolar, em todos os níveis e modalidades.

O ensino não-formal, por sua vez, está disposto no artigo 13 da PNEA. Nesse artigo, percebe-se a importância do papel da sociedade, do Poder Público e das organizações sociais para a satisfação da necessidade premente de se preservar e cuidar do meio ambiente.

Sobre a importância da Lei da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), Silva (2004) ressalta:

Esta lei representa um enorme passo no sentido de criar as condições necessárias para promover a conscientização de toda a população no sentido de cuidar dos recursos naturais. Permeia o sentimento de todos aqueles que militam nos órgãos ambientais o fato de que sem a educação ambiental esta luta não terá fim (SILVA, 2004, p.51).

Concorda-se com Silva (2004) acerca da inegável importância da Lei Federal 9.795/1999 para a efetiva proteção do ambiente, desde que seja verdadeiro instrumento para o

conhecimento, a capacitação, a promoção de medidas necessárias para a consciência ambiental, a sustentabilidade e o direito das gerações futuras, dentre outras. A PNEA, de fato, permitirá toda a sistematização do matéria educação ambiental de forma clara e precisa. Entretanto, espera-se o seu cumprimento, com a mudança de paradigma do processo educacional, a fim de que os problemas ambientais sejam resolvidos.

Neste mesmo sentido, Nalini (2001) apresenta passos necessários para a estruturação de um modelo de educação ambiental transformador:

[...] para buscar a verdadeira educação ambiental, deve-se seguir três passos, sendo o primeiro o estudo permanente, que deflui no aprendizado, que faz o conhecimento, que significa entender a verdade para compreendê-la e respeitá-la. O segundo passo é a participação em projetos e atividades em movimentos ecológicos. O último passo é a vivência e disseminação da ética ambiental, que é o motor de retroalimentação do sistema (NALINI, 2001, p.123).

Com a finalidade de superação da falta de conscientização e de responsabilidade ambiental, imprescindível a adoção efetiva das ações de educação ambiental capazes de mobilizar e envolver toda a sociedade brasileira. Para tanto, deve-se abandonar a atual ideologia que sustenta a relação com o meio ambiente, pautado no incentivo ao consumismo e à exploração irresponsáveis.

#### **4.4 Ambientalismo crítico e consciência ecológica: enfrentamento do *status quo***

Os movimentos ambientalistas surgiram em lugares e épocas variadas, conforme afirma Loureiro (2012). Como já explicitado, foi, principalmente, com a Revolução Industrial e sua ideologia econômica, que se formaram os primeiros pensamentos e ações sobre as consequências da degradação ambiental promovida pelo homem. Por também ser dessa época a estruturação do sistema capitalista e, conseqüentemente, uma nova ordem de relação do poder compreendida por Karl Marx, no presente trabalho apresentar-se-á um brevíssimo histórico do movimento ambientalista exatamente a partir do século XVIII.

Ainda de acordo com Loureiro (2012, p.70), entre os séculos XVIII e XIX, os sujeitos foram entendidos a partir de duas grandes visões de mundo, seja “como agente de transformação histórica e societária, em que a educação necessariamente é dialógica e possui um caráter emancipatório” ou, então, “definido a partir das capacidade individuais em si, em que a educação tenha função de transmitir os valores e conhecimentos vistos como universais [...] (visão liberal e conservadora)”.

Para o autor, neste sentido a educação é causa e efeito de “processos teóricos e práticos políticos, culturais e sociais que redefinem os valores que são considerados, a uma dada sociedade, adequados a uma vida digna e sustentável (ou não)” (LOUREIRO, 2012, p.71). Por este motivo o movimento ambientalista está constituído por tendências, sejam sincronizadas, sejam antagônicas, em relação ao entendimento do humano na natureza.

Conclui o autor que:

É aí nesse contexto que a ecologia política se consolida, questionando a concentração urbana e a insalubridade da vida em cidades não planejadas e inchadas, a poluição, o modelo de produção e consumo e propondo uma ação política radical e articulada, entre os diferentes movimentos sociais contemporâneos, capaz de levar à ruptura com a sociedade industrial capitalista” (LOUREIRO, 2012, p.71).

Exatamente por estar inserido nessa perspectiva antagônica, o movimento ambientalista tem natureza plural cuja atuação dos atores sociais envolvidos é diretamente proporcional ao modelo pelo qual compreendem e atuam para a solução dos problemas ambientais. Assim para o autor (2012, p.72), é “movimento social nascido nas últimas décadas que se contrapõe ao individualismo, à fragmentação dos saberes e à racionalidade ambiental, buscando repensar o destino do planeta a partir da relação entre partes e todo”. Conforme se verifica a proposta tem clara fundamentação na transversalidade e na transdisciplinariedade dos conteúdos, com o reconhecimento dos interesses, das demandas e da experiência vivida pela classe dominada, com a ocorrência de significativa modificação das relações de poder.

Como visto, a própria comunidade científica ambientalista não constrói único discurso com relação às mudanças a serem efetivadas para desconstituir a crescente crise ambiental pela qual passa a humanidade. São unânimes em dizer acerca da necessidade premente de se promover relevantes mudanças na relação com o meio ambiente. Contudo, exatamente pela posição que ocupam, conforme afirmado acima, visualizam de maneira diferente as formas de se efetivarem tais mudanças. Alguns ambientalistas entendem que as providências devem ser urgentes e profundas. Outros entendem que devem ser apenas mudanças superficiais, sem qualquer alteração nas relações de poder dentro da sociedade.

Os movimentos ambientalistas, dada a sua natureza, são, antes de mais nada, movimentos sociais. A educação ambiental deveria, neste sentido, assumir posição comprometida com a transformação social, os movimentos sociais, as lutas políticas, as instituições públicas e privadas, com objetivo de redefinir a relação estabelecida entre o



homem e a natureza. Assim, deve substituir-se a relação meramente utilitarista para adotar-se uma relação mais harmoniosa com o meio ambiente.

Segundo Loureiro, Layargues e Castro (2009), existe uma dificuldade em perceber o vínculo entre a questão ambiental e a questão social porque

[...] desde que se cunhou o termo educação ambiental, o adjetivo ‘ambiental’ foi predominantemente compreendido como sinônimo de ‘ecológico’. E assim se cristalizou um significado muito comum da educação ambiental: algo que diz respeito à ecologia, apesar de Tbilisi já dizer ao contrário desde 1977...Só que ‘ambiental’ é muito mais que ‘ecológico’. Educação ambiental não é sinônimo de ‘educação ecológica’, porque vai além do aprendizado sobre a estrutura e o funcionamento dos sistemas ecológicos, e abrange também a compreensão da estrutura e funcionamento dos sistemas sociais (LOUREIRO; LAYARGUES; CASTRO 2009, p.26).

A mudança de paradigma, com o reconhecimento dos interesses da classe dominada e a superação das desigualdades sociais, somada à consciência ecológica, é necessária para a construção de uma sociedade e um mundo mais harmonioso e sadio, em decorrência da defesa e preservação do meio ambiente ecologicamente equilibrado. É sabido que a degradação ambiental acontece pela exploração econômica irresponsável do homem sobre a natureza. Somente se conquista ou adquire a consciência ecológica com o entendimento da realidade vivida no planeta.

Para Morin (1975):

[...] a consciência ecológica é historicamente uma maneira radicalmente nova de apresentar os problemas de insalubridade, nocividade e de poluição, até então julgados excêntricos, com relação aos 'verdadeiros' temas políticos; esta tendência se torna um projeto político global, já que ela critica e rejeita, tanto os fundamentos do humanismo ocidental, quanto os princípios do crescimento e do desenvolvimento que propulsam a civilização tecnocrática (MORIN, 1975, p.23).

De acordo com Loureiro, Layargues e Castro (2011), é gradativa a perda do caráter emancipatório do ambientalismo, e isso se deve à despolitização dos discursos e práticas ambientais acrescido do esvaziamento dos conflitos inerentes à questão ambiental que, de modo crescente, é substituído por discursos conciliatórios, de maneira acrítica, nos quais tomam-se os discursos apenas como instrumento a serviço de sua reprodutividade da dominação do capital.

Para Althusser (1970), considerado um teórico crítico-reprodutivista, o sistema educacional é dependente das ideologias dominantes, de modo que representa apenas um aparelho ideológico de sua reprodução. Já Freire (1986) entende que, apesar da escola

funcionar como aparelho reprodutor e ideológico de Estado, o processo de dominação não é linear, e apresenta rupturas por meio das quais se pode exercer práticas educacionais críticas. Para Freire (1986), citado por Loureiro, Layrargues e Castro (2011, p. 128), “a educação e a escola são um espaço possível e importante de luta contra-hegemônica, ainda que limitado”.

Ainda de acordo com esses autores (2011, p.132-137) existem diversas propostas teóricas-práticas de educação ambiental, a saber, *proposta conservadora*, a do *conservadorismo dinâmico* e a *emancipatória* ou *crítica*.

A tendência conservadora caracteriza-se por 1) uma concepção reducionista, fragmentada e unilateral da questão ambiental, pautada em um modelo tecnocrático; 2) uma compreensão naturalista e conservacionista da crise ambiental, alijada de efetiva preocupação com a preservação dos recursos naturais; 3) uma tendência a sobrevalorizar as respostas tecnológicas diante dos desafios ambientais (conforme já apontado no presente trabalho); 4) uma leitura individualista e comportamentalista da educação e dos problemas ambientais; 5) uma abordagem despolitizada da temática ambiental; dentre outras. Essa concepção se coaduna perfeitamente com toda a argumentação acima exposta.

O *conservadorismo dinâmico* se caracteriza por um perfil reformista, superficial, reducionista e opera por mudanças aparentes e parciais nas relações sociais e nas relações entre a sociedade e o ambiente enquanto conserva a sua essência. Por seu dinamismo e pela influência enganadora, essa proposta é o mais poderoso obstáculo a uma abordagem transformadora dos problemas ambientais. Isto porque, representa um discurso hegemônico no campo ambiental, avalizado por organismos governamentais e não-governamentais, públicos e privados (os quais são os mais visados nos meios de comunicação de massa. Também utiliza uma linguagem científica e técnica, que transmite imagem de neutralidade e, quase sempre, inquestionável. Assim, atuam também como desmobilizador de insatisfação pública, já que possui ampla divulgação na mídia.

A tendência emancipatória da educação ambiental, por sua vez, caracteriza-se por: 1) uma compreensão complexa e multidimensional da questão ambiental de modo a se tentar, quanto possível, o abarcamento mais amplo da realidade; 2) uma defesa do amplo desenvolvimento das liberdades e possibilidades humanas e não humanas, para além de um modelo tecnocrático, no qual se reduzam, ao menos, os interesses da classe dominante e a consequente exploração da classe menos favorecida; 3) uma atitude crítica diante dos desafios da crise civilizatória de modo a considerar interesses e necessidades da classe dominada, bem como o reconhecimento de sua experiência vivida; dentre outras.

Portanto, cabe aos sujeitos envolvidos no processo de educação ambiental entenderem e discutirem a verdadeira intenção da maioria dos discursos oficiais, promovidos pela ideologia dominante. Assim, a educação ambiental pode tanto favorecer a manutenção da estrutura social, econômica e política de uma sociedade, com a reprodução dos valores e interesses da classe dominante, e como também ser utilizada como ferramenta de renovação do sistema político, social e econômico vigentes.

#### **4.5 Papel das escolas na formação (ou não) da cidadania ecológica**

Desde o início deste trabalho, adotou-se a concepção althusseriana da educação como aparelho ideológico de Estado. Nestes termos, é de fácil percepção que a educação, de maneira geral, se presta à manutenção das relações de poder estabelecidas entre as classes dominantes e as classes dominadas. A inclusão dos princípios da educação ambiental, dentro das instituições de ensino, deveria contribuir enormemente para a construção da cidadania ecológica tanto nos alunos quanto nos professores. ´

É deveras simplista que a adoção desses critérios transformadores acima descritos seria a solução eficiente para a conseqüente mudança de paradigma, de modo a considerar, no processo educacional, à adoção imediata de uma política transformadora da realidade. Somente ocorrerá tal fato se a classe dominante retroceder em sua busca irresponsável pela exploração dos recursos naturais. Além do que, inadmissível no caso de alijamento dos interesses e necessidades da classe dominante.

A própria Lei Federal 9.795/1999, como dito anteriormente, entende que a Educação Ambiental deve estar presente nas propostas educacionais das instituições de ensino públicas e privadas, as quais englobam a educação básica (ensino infantil, ensino fundamental e ensino médio), a educação superior, a educação especial, a educação profissional, bem como a educação de jovens e adultos, sem distinção, ao menos em tese, das desigualdades sociais existentes.

Toda essa aparente e superficial preocupação do Poder Público e das instituições de ensino têm por objetivo transformar o espaço escolar em um ambiente de conscientização e sensibilização sobre as questões ambientais. Entretanto, esse mesmo espaço escolar funciona como aparelho ideológico de Estado na reprodução da ideologia dominante.

A introdução da temática ambiental nas instituições escolares públicas e privadas, em todos os graus de ensino, pode e deve funcionar como um instrumento de transformação da

relação do ser humano com a natureza, tornando-a uma relação saudável e ecologicamente equilibrada.

Sobre a inserção da temática ambiental nas escolas, afirma Flick (2009):

[...] na temática ambiental, a escola oferece um espaço um impacto expressivo na sociedade, através da sua mais fiel tradução: o trabalho dos profissionais em educação, em função da abertura de caminhos de difusão com os alunos, que permitam reflexões sobre o papel destes, como cidadãos em relação ao meio ambiente. Este é o mister do professor: a responsabilidade de acordar o aluno para o bom senso de descobrir dentro de si a autoconfiança e potencialidade para o exercício de sua cidadania, desencadeando posturas e atuações mediante as dificuldades socioambientais (FLICK, 2009, p.18).

É papel dos educadores, amparados pelo poder público e pelas próprias instituições de ensino, desenvolver ações e práticas educativas em todas as disciplinas escolares, de maneira interdisciplinar, bem como reconhecer e valorizar o conhecimento além dos muros escolares. Deve trazer a família, a comunidade para o debate ambiental enfrentado por eles.

Ensina Marcato (2012):

[...] a Educação Ambiental fica relegada ou, ainda não foi adotada, pela escola e pelos educadores ambientais. É público e notório que a Educação Ambiental é – timidamente, desenvolvida nas escolas, estando na maioria das vezes ausente das práticas adotadas pelos educadores, não obstante algumas atividades pontuais sejam propostas inerentes à preservação do ambiente (MARCATO, 2002, p.03).

Ainda sobre a interdisciplinaridade da Educação Ambiental, Loureiro (2012) afirma que numa abordagem ambiental é imprescindível que as ciências sociais dialoguem diretamente com a biologia, a química, *etc*, denominadas como “ciências da natureza” e, em contrapartida, deve-se fazer referência à compreensão da dinâmica da vida, das relações ecossistêmicas, da capacidade de suporte ambiental e do modo como os seres humanos se organizam.

Quanto à compreensão dos aspectos econômicos atualmente vigentes, forçoso o reconhecimento da presença e do funcionamento da ideologia e a compreensão dos impactos do modelo econômico em uma perspectiva de educação ambiental tecnocrática. Indubitavelmente, a discussão acerca da neutralidade é mero pressuposto teórico, haja vista a impossibilidade de que alguém, a partir de suas experiências vivida ao longo da vida, mantenha-se totalmente inerte à mobilização trazida pela delimitação de um objeto de estudo. Não se admite mais o distanciamento racional entre sujeito e objeto, de modo que ambos intervêm reciprocamente um no outro. Esta é exatamente a linha de raciocínio de Capra

(1975), em sua obra “O Tao da Física”, segundo a qual tanto o sujeito quanto o objeto de estudo sofrem significativas variações a partir do ponto de vista que cada um ocupa.

Segundo Loureiro (2012), os educadores devem levar para a discussão o que se denomina *temas geradores*. Estes, devem refletir os problemas que são definidos como comuns, após um processo participativo e são trabalhados de um modo contextualizado:

Os temas geradores servem, em síntese, como eixos articuladores entre temáticas e disciplinas, e devem ser definidos pela capacidade coletiva e dialógica de desvelar os problemas, partindo de um eixo comum, da convicção de que todos podem aprender em comunhão, de que todos sabem algo que é válido e de que cabe ao sujeito individual construir o conhecimento e ressignificar o que aprendeu (LOUREIRO, 2012, p.53).

Ao reafirmar a importância do papel dos educadores na transformação do meio ambiente ecologicamente equilibrado, Loureiro (2012) enfatiza:

[...] cabe aos educadores ambientais entender a profundidade da crise em que estamos inseridos, considerando suas causas estruturais, para trabalhar com os sujeitos do processo educativo de modo que a própria compreensão do atual momento seja ampliada e a informação seja contextualizada, servindo como parâmetro para a construção de alternativas teóricas e práticas. O fato é que, apesar da expansão dos mecanismos tecnológicos de gestão e produção limpa e dos inúmeros documentos internacionais assinados pelos países membros da ONU, o cenário vivido demonstra que não podemos ser ingênuos e acreditar no avanço tecnológico, na ‘boa-fé’ e na cooperação como opções únicas, uma vez que são evidentes os limites destas iniciativas que buscam minimizar os efeitos degradantes do modo como produzimos descolando o pensar e a ética do todo social (LOUREIRO, 2012, p.60).

A Educação Ambiental deve ser contextualizada para se tornar efetiva. Deve atuar na realidade das pessoas, e deve deixar de culpar ou responsabilizar o sujeito, individualmente e além de uma perspectiva meritocrática pela degradação e destruição da natureza. A responsabilidade é, sobretudo, das relações de poder existentes e da estruturada distinção entre a classe dominante e a classe dominada, de modo que esta ofereça apenas e tão somente sua força de trabalho a partir dos pressupostos da dominação. Com isto, pretende-se que sejam subjugados e, conseqüentemente aceitem de forma passiva as relações de poder existentes e o *status quo*, como decisão divina, pautados na carência de condições individuais de atingir o topo do sistema capitalista (que é a base do sistema de meritocracia).

Loureiro (2012) inclusive remete à importância das mudanças sociais e coletivas em prol da conservação ambiental, feitas dentro do ambiente escolar. Para tanto, deve ocorrer o envolvimento dos diversos atores sociais (funcionários, professores e comunidade) com a rediscussão da própria gestão escolar; o repensar dos conteúdos e as atividades

extracurriculares a partir do cotidiano de vida, de modo a colocar a questão definida como geradora da prática educacional ambiental em sua real complexidade. Já nos projetos das comunidades, Loureiro (2012) entende ser fundamental o estímulo da compreensão global da realidade em que se vive, a socialização da informação e o diálogo entre saberes, com a mudança das condutas locais e o favorecimento da organização e da mobilização para processos de intervenção nas políticas públicas, de cobrança e de diálogo com governos e iniciativa privada.

Cimino (2007) faz referência ao professor Libâneo (2006) ao considerar o perfil do educador no século XXI. Para ele, o professor deve ser capaz de ajustar sua didática às novas realidades da sociedade informatizada e globalizada, do conhecimento, do aluno, dos diversos universos culturais, dos meios de comunicação.

Libâneo (2006) citado por Cimino (2007) afirma:

[...] o novo professor precisaria, no mínimo, de uma cultura geral mais ampliada, capacidade de aprender a aprender, competência para saber agir na sala de aula, habilidades comunicativas, domínio da linguagem informacional, saber usar os meios de comunicação e articular as aulas com as mídias e as multimídias (CIMINO, 2007, p.86).

O referido autor destaca, ainda, alguns pontos nos quais devem se basear as novas atitudes docentes, são eles: 1) assumir o ensino como, por meio da mediação, pode-se ser admitida aprendizagem ativa do aluno com a mediação pedagógica do professor; 2) modificar a ideia de escola e de prática pluridisciplinares para uma escola e uma prática interdisciplinar; 3) conhecer as estratégias do ensinar a pensar. Ensinar a aprender a aprender, de modo que os sujeitos envolvidos no processo educacional não sejam meros reprodutores da ideologia da classe dominante. Ao contrário, possam ascender à posição de sujeitos transformadores e, por consequência, atuarem efetivamente na mudança de paradigma educacional elitizado; 4) persistir no empenho de auxiliar os alunos a buscarem uma perspectiva crítica dos conteúdos, a se habituarem a aprender as realidades enfocadas nos conteúdos escolares de forma crítico-reflexiva, dentre outros.

Para Cimino (2007) inúmeros educadores ainda trabalham sob a ótica reprodutivista, aliás, são pouquíssimos os profissionais da educação que se curvam e almejam o desenvolvimento das habilidades intelectuais de seus educandos. Entretanto, existem aqueles professores que buscam a redefinição de seu papel, todavia, exige-se uma formação diferenciada para a atuação em novas perspectivas didáticas.

Não se deve mais aceitar nem comungar com uma educação “bancária” (FREIRE, 1987, p.60). Loureiro(2012) entende que esse tipo de educação acarreta a dominação e aceitação de premissas perigosas, tais como: o professor educa, aluno é educado; educador é o quem sabe, educando, quem não sabe; educador é o quem define as escolhas, educando segue a prescrição; educador é quem define o conteúdo programático, o educando se acomoda a ele; educador é o sujeito do processo, educando é o objeto.

As escolas devem relacionar o conhecimento científico com os saberes populares. Deve gerar nos educandos e educadores uma responsabilidade individual e social, de forma a entender e decifrar as ideologias e interesses “obscuros” dos modelos e processos pedagógicos.

Quintas (2000) citado por Loureiro (2012) elenca alguns princípios do fazer educativo da educação ambiental emancipatória. Primeiro, entende que a educação deve ser instrumento mediador de interesses e conflitos entre atores sociais. Os sujeitos são concretos, portanto, diferentes uns dos outros. Eles são situados socialmente com nomes, história, interesses e necessidades próprios. Para o autor, em termos educacionais e políticos, a verdade só é legítima quando é construída pelo questionamento, pelo enfrentamento democrático de ideias e conhecimentos.

O segundo princípio assevera que somente por meio da perspectiva crítica e histórica é que se percebem as implicações das relações existentes entre educação, sociedade, trabalho e natureza, em um processo global de aprendizagem permanente em todas as esferas da vida

Terceiro, a compreensão de que o desenvolvimento da capacidade teórica está dissociada com o agir nas situações concretas do cotidiano de vida. Ou seja, teoria sem prática é exercício racional abstrato sem efeito concreto, prática sem teoria é ativismo que não resulta em processos objetivos de mudança.

Por último, o pressuposto de que a preparação dos sujeitos de ação educativa é feita, prioritariamente, para que estes sujeitos se organizem e intervenham nos processos decisórios nos diferentes espaços de participação existentes. Como dito, a ação emancipadora e transformadora da educação não depende só do ensino dentro das escolas, ela deve ser global. Os educadores devem elaborar uma práxis cidadã incluindo as esferas familiar, o trabalho, as políticas públicas e muitos outros atores sociais. Loureiro (2012) afirma que é preciso articular a cotidianidade ao macrossocial, em uma atuação política que gere, simultaneamente, as transformações individuais e coletivas.

O mesmo autor argumenta sobre a importância da práxis na visão e no desenvolvimento de uma educação ambiental emancipatória. Inicialmente o autor cita Freire

(1987, p.67) para tomar a práxis, na medida em que: “implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo”. E continua:

Não nos educamos abstratamente, mas na atividade humana coletiva, mediada pela natureza, com sujeitos localizados temporal e espacialmente. Ter clareza disso é o que nos leva a atuar em Educação Ambiental, mas não a partir de um discurso genérico de que todos nós somos igualmente responsáveis e vítimas do processo de degradação ecossistêmica. Educar para transformar é agir conscientemente em processos sociais que se constituem conflitivamente por atores sociais que possuem projetos distintos de sociedade, que se apropriam material e simbolicamente da natureza de modo desigual. Educar para emancipar é reconhecer os sujeitos sociais e trabalhar com estes em suas especialidades. A práxis educativa transformadora é, portanto, aquela que fornece ao processo educativo as condições para a ação modificadora e simultânea dos indivíduos e dos grupos sociais; que trabalha a partir da realidade cotidiana visando à superação das relações de dominação e de exclusão que caracterizam e definem a sociedade capitalista globalizada (LOUREIRO,2012, p. 144-145).

Enfim, a educação nas escolas deve ser pensada e perpetrada sem qualquer dissociação com o processo de transformação social. Deve-se sempre buscar a formação de um sujeito verdadeiramente consciente da cidadania ecológica e planetária. Além disso, o educador deve ser motivado e desafiado a refletir sobre sua prática pedagógica, com vistas aos diferentes significados da educação ambiental na sociedade de hoje.



## 5 CONCLUSÃO

Tomada a concepção de Marx relativamente às relações de poder existentes entre as classes dominantes, detentoras dos meios de produção, e a classe dominada, detentora da força de trabalho, tem-se como motor da história a luta de classes, na qual a primeira delas se pretende manter indefinidamente no poder, para tanto com a utilização dos poderes de Estado e da ideologia que lhe é própria. Coube a Louis Althusser cunhar os institutos denominados *aparelhos ideológicos de Estado* e *aparelhos repressivos de Estado*. O Direito Ambiental, de maneira específica, situa-se em relação híbrida com tais modalidades de aparelhos de Estado. A sua função, em tese, seria a defesa e a proteção do meio ambiente ecologicamente equilibrado para as presentes e as futuras gerações. Entretanto, dada uma série de características, tem se demonstrado inteiramente ineficaz, haja vista seu distanciamento da verdadeira realização da sustentabilidade, uma vez que é reconhecidamente aparelho estruturado e utilizado pelo Estado.

Inegavelmente a humanidade vivencia uma grave crise ambiental, motivada pelos interesses econômicos das grandes empresas e, porque não dizer, do próprio Poder Público, responsável que seria pela preservação e precaução dos impactos ambientais, com vistas à satisfação do direito das presentes e futuras gerações. Neste sentido, o Direito Ambiental permanece exclusivamente no nível do discurso hegemônico, com a prática cotidiana de incentivo ao consumo e da exploração irresponsável dos recursos naturais.

A solução para essa grave crise está restrita, na maioria das vezes, a uma intervenção meramente tecnocrática, inclusive com a busca de recursos naturais renováveis hábeis a superar a drástica redução daqueles até então utilizados.

Outro ponto importante a se considerar é que, como efeito das desigualdades sociais, a pobreza é, a um só tempo, causa e efeito da degradação ambiental, bem como o seguimento da população que mais sofre com os efeitos da degradação do meio ambiente. A ausência de infraestrutura básica das então denominadas comunidades, faz com que os processos de degradação ambiental sejam exacerbados, haja vista a carência de conhecimento, estrutura de saneamento básico e das menores condições de uma qualidade de vida saudável.

Para tanto, existem premência e exigência de que a hegemonia da classe dominante ceda espaço aos interesses e demanda da classe dominada, de modo que haja uma mudança de paradigma transformadora, em caráter efetivo, das relações de poder. Significa dizer que, particularmente, os aparelhos ideológicos de Estado adquiram estrutura dialógico-transformadora, com o abandono do incentivo desenfreado ao consumo e da exploração

irresponsável dos recursos naturais, na medida em que a classe dominada precisa ser ouvida, naquilo que já foi apontado em relação às suas demandas e interesses, com vistas à efetiva redução das desigualdades sociais.

O processo educacional, ainda que reconhecidamente um instrumento próprio das classes dominantes, também deve passar por significativo processo de mudança: desde a flexibilização dos currículos escolares com a inclusão da educação não-formal em paralelo com a educação formal, até a participação comprometida de todos os atores sociais envolvidos no processo (sejam professores, diretores, alunos, funcionários e pais), a fim de que o processo educacional adquira contornos mais democráticos e transformadores, com a formação de cidadãos conscientes e críticos de seu relevante papel no processo de transformação social.

Também não poderia ser diferente com a educação ambiental, cuja proposta deve ser, necessariamente, a formação de sujeitos capazes de verdadeiramente, atuarem na defesa e na proteção dos recursos naturais. Vale a pena enfatizar que também o movimento ambientalista é carente de uma visão única acerca das medidas necessárias para a preservação do meio ambiente. Essas visões decorrem exatamente do modelo educacional por meio do qual os doutrinadores foram formados, bem como em relação à visão de mundo adotada por cada um deles.

Nestes termos, a educação ambiental surge como um elemento hábil a superar os mais diversos problemas da crise pela qual passa o meio ambiente. Não se trata, entretanto de um modelo educacional ambiental calcado exclusivamente nos interesses da classe dominante e no seu hábito de promover o consumo desenfreado e a exploração irresponsável da natureza. É preciso construir um modelo educacional dialógico e transformador, hábil a reconhecer os interesses e demandas da classe dominada.

Mesmo a legislação brasileira traz, abstratamente, importantes e significativos avanços na proposta de educação ambiental e, por conseguinte, da preservação do meio ambiente ecologicamente equilibrado. Contudo, as previsões contidas nos diplomas legais, explicadas pelo pensamento althusseriano, permanecem totalmente desprovidas de viabilidade prática, pautadas que são no inquestionável interesse da classe dominante. Insista-se: É de suma importância a mudança de paradigma e a substituição do lugar dos sujeitos submissos à ideologia que apregoa uma realidade desvirtualizada, bem como, a posição ocupada por cada um desses sujeitos, para uma posição de sujeitos de transformação social. Para tanto, é necessária a redução das desigualdades sociais e a consequente formação de sujeitos conscientes e críticos dentro do processo educacional.

Fundamental compreender que a educação ambiental pode auxiliar na transformação da sociedade degradadora ambientalmente, desde que seja uma educação ambiental consubstanciada de seu caráter libertador, emancipatório, dialógico, capaz de transformar a sociedade e o planeta. Para tanto, há que se alterar o próprio sistema de exploração econômica e a educação pode auxiliar nessa missão.

Como dito, a educação ambiental, dever do Estado, deve ser implementada em todos os níveis de ensino, de forma transversal, transdisciplinar e coletiva. Seu conteúdo deve ir além dos muros escolares e dos livros didáticos. A teoria e a prática cotidiana devem ser igualmente valorizadas dentro do espaço escolar, com a finalidade de construção e de valorização das instituições de ensino, desde que possuam caráter transformador. A noção e a referência da seriedade da necessidade da preservação ambiental, aliada ao desenvolvimento econômico e da equidade social, consubstanciam os três pilares do desenvolvimento sustentável.

Importante dizer que a formação dos educadores deve ser diferenciada e marcada por um pressuposto imprescindível na formação da cidadania ecológica: a conscientização da importância do seu papel na formação do aluno-cidadão.

Portanto, acredita-se que a educação ambiental crítica, transformadora, dialógica pode levar a mudança de comportamento do sujeito com a natureza, por meio da mudança de paradigma.

Todavia, apesar das grandes dificuldades e obstáculos existentes na implementação de uma educação ambiental libertadora, emancipatória, crítica, pode-se entender a necessidade de algumas ações e comportamentos que devem ser exigidos da comunidade escolar, do Poder Público e da própria sociedade, tais como: a interdisciplinaridade como instrumento pedagógico; mudanças nas estruturas curriculares, de forma a permitir que a práxis social e ambiental se interajam com o processo educacional transmitido pela instituição de ensino; a necessidade de aperfeiçoamento contínuo dos educadores e de toda a comunidade escolar; a correlação e a contextualização das questões ambientais com as experiências vividas pelos atores sociais envolvidos na questão educacional e ambiental.

Este é um dos desafios para se ter uma educação ambiental eficiente para a conservação e a preservação do meio ambiente na sociedade de hoje. O maior deles, entretanto, é exatamente a redução da desigualdade existente entre as classes sociais se não de uma substituição da ideologia dominante, ao menos o reconhecimento dos interesses da classe dominada, especialmente com a construção de sujeitos aptos a atuarem em favor da transformação social e não de se manterem meramente em posição de sujeitos submissos aos

demanda da classe dominante, de modo que, como verdadeiro sujeito, abandone a posição de submissão e resignação quanto à ideologia propagada em diversos setores da sociedade brasileira, tanto com relação aos meios de comunicação, quanto no discurso do Poder Político Neoliberal.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, J.M. de. Educação como instrumento de transformação. In: INEP. **Desenvolvimento e educação ambiental**. Brasília: INEP, 1992.
- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Editorial Presença/Martins Fontes, 1970.
- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. 3.ed. Tradução Joaquim José de Moura Ramos. Lisboa: Editorial Presença, 1980.
- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. 2.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- ALVES, Alaor Caffé. **Estado e ideologia: aparência e realidade**. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E; GENTILI, P. (Org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado Democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ANTUNES, Marcus Vinicius Martins. **Luz e sombras: ensaios de interpretação marxista**. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1997.
- ANTUNES, Paulo de Bessa. **Direito Ambiental**. 5.ed. rev. ampl. e atual. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2005.
- ASSIS, Fátima Rangel dos Santos de. **Responsabilidade civil no Direito Ambiental**. Rio de Janeiro: Destaque, 2000.
- BACHELET, Michel. **Ingerência ecológica**. Direito ambiental em questão. Tradução Fernanda Oliveira. Lisboa: Instituto Portugal, 1995.
- BLAUTH, P. Rotulagem ambiental e consciência ecológica. **Debates Socioambientais**. São Paulo, n. 2, 1996.
- BOBBIO, Norberto. **Da estrutura à função: novos estudos de Teoria do Direito**. Barueri: Manole, 2007.
- BOFF, Leonardo. **Ecologia: grito de guerra, grito dos pobres**. Rio de Janeiro: Sextante, 2004.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm)>. Acesso em: 23 abr. 2016.
- BRASIL. Decreto-Lei n. 4.657, de 4 de setembro de 1942. Lei de introdução às normas do Direito brasileiro. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 4 de setembro de 1942. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/Del4657compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del4657compilado.htm)>. Acesso em: 25 abr. 2016.

BRASIL. Lei n. 6.938, de 31 de agosto de 1981. Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2 set. 1981. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L6938.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L6938.htm)>. Acesso em: 23 abr. 2016.

BRASIL. Lei n. 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 28 abr. 1999. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19795.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm)>. Acesso em: 23 abr. 2016.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 23 abr. 2016.

BRASIL. Lei n. 12.305, de 2 de agosto de 2010. Institui a Política Nacional de Resíduos Sólidos; altera a Lei no 9.605, de 12 de fevereiro de 1998; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 3 ago. 2010. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/112305.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112305.htm)>. Acesso em: 23 abr. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Serviço de estatística educacional**. Cuiabá: SEC/MT; Rio de Janeiro: FENAME, 1981.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **PNDA/2013**. Disponível em: <[http://portal.inep.gov.br/c/journal/view\\_article\\_content?groupId=10157&articleId=139346&version=1.3](http://portal.inep.gov.br/c/journal/view_article_content?groupId=10157&articleId=139346&version=1.3)>. Acesso em: 22 fev. 2015.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Declaração de Estocolmo 1972**. Disponível em: <[http://www.mma.gov.br/estruturas/agenda21/\\_arquivos/estocolmo.doc](http://www.mma.gov.br/estruturas/agenda21/_arquivos/estocolmo.doc)>. Acesso em: 20 abr. 2016.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Carta de Belgrado**. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/port/sdi/ea/deds/pdfs/crtbelgrado.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2016.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Declaração de Tbilisi**. Disponível em: <<http://www.meioambiente.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=72>>. Acesso em: 20 abr. 2016.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Declaração de Moscou**. Disponível em: <<http://www.meioambiente.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=72>>. Acesso em: 20 abr. 2016.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ensino médio. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2000.

BRASIL. **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais ensino médio: Linguagem, Códigos e suas Tecnologias.** Brasília: MEC/SEF, 2002.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUARQUE, C. O pensamento em um mundo terceiro mundo. In: BURSZTYN, M. (Org.). **Para pensar o desenvolvimento sustentável.** São Paulo: Brasiliense, 1993.

CASCINO, Fábio. **Educação ambiental: princípios, história, formação de professores.** São Paulo: Senac, 1999.

CIMA. **Subsídios técnicos para a elaboração de Relatório Nacional do Brasil para a CNUMAD.** Brasília, 1991.

CIMINO, Valdir. **O papel do educador na era da interdependência: como incrementar as relações entre educadores e alunos por meio de uma comunicação ética e solidária.** São Paulo: Clio Editora, 2007.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia.** 34.ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1991.

COSTA, Beatriz Souza. **Meio ambiente como direito a vida: Brasil, Portugal e Espanha.** 2.ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2013.

CUSTÓDIO, Helita Barreira. **Direito ambiental e questões jurídicas relevantes.** Campinas: Millennium, 2005.

DIAS, Genebaldo Freire. **Educação ambiental: princípios e práticas.** 4.ed. São Paulo: Gaia, 1995.

DIAS, Genebaldo Freire. **Educação ambiental: princípios e práticas.** 8.ed. São Paulo: Gaia, 2003.

DIAS, Genebaldo Freire. **Ecopercepção: um resumo didático dos desafios socioambientais.** São Paulo: Gaia, 2004.

DILL, Michele Amaral. **Educação ambiental crítica: a forma da consciência ecológica.** Porto Alegre: Nuria Fabris, 2008.

DREW, David. **Processos interativos homem-meio ambiente.** Tradução João Alves dos Santos. 5.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

DOURADO, Luiz Fernandes. Plano Nacional de Educação: avaliações e retomada do protagonismo da sociedade civil organizada na luta pela educação. In: FERREIRA, Naura S. Carapeto (Org.). **Políticas públicas e gestão da educação: polêmicas, fundamentos e análises.** Brasília: Liber Livro, 2006.

ENCÍCLICA PAPAL. Disponível em: < [http://w2.vatican.va/content/francesco/en/encyclicals/documents/papa-francesco\\_20150524\\_enciclica-laudato-si.html](http://w2.vatican.va/content/francesco/en/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.html). Acesso em: 25 abr. 2016.

FILHO, João dos Santos. Necessidade da ideologia ao desinteresse ideológico pela história: marxistas e marxianos. **Revista Espaço Acadêmico**, Ano I, n. 01, jun. 2001.

FILHO, Manuel Gonçalves Ferreira. **Estado de Direito e Constituição**. v. 2. São Paulo: Saraiva, 1999.

FIORILLO, Antônio Pacheco; FERREIRA, Renata Marques. (Coords.). **Direito ambiental contemporâneo**. São Paulo: Saraiva, 2015.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOSTER, John Bellamy. **A ecologia de Marx: materialismo e natureza**. Tradução Maria Teresa Machado. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

FREITAS, Vladimir Passos; FREITAS, Gilberto Passos. **Crimes contra a natureza**. 3.ed. São Paulo: Revistas dos Tribunais, 1992.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia** – o cotidiano do professor. Tradução Adriana Lopez. Coleção Educação e Comunicação, v. 18. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. Um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1996.

FRIGOTTO, G. **Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional**. In: GENTILI, P. (Org.) **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Tradução Vania PaganiniThurler; Tomaz Tadeu da Silva. 7.ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

GALLI, Alessandra. **Educação ambiental como instrumento para o desenvolvimento sustentável**. Curitiba: Juruá, 2008.

GALLO, Silvio. **Pedagogia do risco: experiências anarquistas em educação**. Campinas: Papirus, 1995.

GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 1996.



GENTILI, Pablo A. A. **Escola S.A.:** quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: GENTILI, P. (Org.). **Escola S.A.:** quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996.

GENTILI, P. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação e crise do trabalho:** perspectivas de final de século. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. (Coleção Estudos Culturais em Educação).

GENTILI, P. Adeus à Escola Pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das majorias. In: GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da exclusão:** crítica ao neoliberalismo em educação. Tradução Vania Paganini Thurler; Tomaz Tadeu da Silva. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. (Coleção Estudos Culturais em Educação).

GIDDENS, A. A. **Terceira via:** reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia. Rio de Janeiro: Record, 1999.

GORE, Albert. **A terra em balanço.** Tradução Elenice Mazzilli. São Paulo: Augustus, 1993.

GRANZIERA, Maria Luíza Machado. **Direito Ambiental.** 4.ed. rev. atual. São Paulo: Atlas, 2015.

GRAU, Eros Roberto. **A ordem econômica na Constituição de 1988.** 11.ed. São Paulo: Malheiros, 2006.

GUERRA, Sidney. **Resíduos sólidos.** Rio de Janeiro: Editora Forense, 2012.

GUSTIN, Miraci Barbosa de Souza; DIAS, Maria Teresa Fonseca. **Repensando a teoria jurídica:** teoria e pratica. 4.ed. atual. Belo Horizonte: Del Rey, 2013.

HADDAD, Cecília de Lara; ANDRADE, Tasi O.; FREIXÊDAS, Valéria M. Educação ambiental: construindo cidadania e direitos humanos. In: BENJAMIN, Antônio H. (Org.). CONGRESSO INTERNACIONAL DE DIREITO AMBIENTAL: DIREITOS HUMANOS E MEIO AMBIENTE. **Anais do...** São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, v.1, 2006.

HANGEN, Gilban Luiz. A sociedade de consumo e o paradoxo da proteção ambiental. In: FLORES, Nilton Cesar (Org.). **A sustentabilidade ambiental em suas múltiplas faces.** Campinas: Millenium, 2014.

HEYWOOD, Andrew. **Ideologias políticas:** do liberalismo ao fascismo. São Paulo: Ática, 2010.

JUNGES, José Roque. **Ética ambiental.** São Leopoldo: Unisinos, 2004.

KELSEN, Hans. **Teoria pura do Direito.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

KUENZER, Acácia Z. **Ensino de 2º grau:** o trabalho como princípio educativo. São Paulo: Cortez, 1997.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. Muita além da natureza: educação ambiental e reprodução social. In: LOUREIRO, Carlos Frederico B.; LAYRARGUES, Philippe Pomier; CASTRO, Ronaldo Souza de (Orgs.). **Pensamento complexo, dialética e educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2006.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. Muita além da natureza: educação ambiental e reprodução social. In: LOUREIRO, Carlos Frederico B.; LAYRARGUES, Philippe Pomier; CASTRO, Ronaldo Souza de. (Orgs.). **Pensamento complexo, dialética e educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2006.

LAYRARGUES, P. P. O cinismo da reciclagem: o significado ideológico da reciclagem da lata de alumínio e suas implicações para a educação ambiental. In: LOUREIRO, C. F.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. (Org.). **Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania**. São Paulo: Cortez, 2002.

LOUREIRO, C. F.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. (Org.). **Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. **Trajatória e fundamentos da educação ambiental**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LOUREIRO, C. F.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. (Org.). **Repensar a educação ambiental: um olhar crítico**. São Paulo: Cortez, 2009.

LAVORATO, Marilena Lino de Almeida. A importância da consciência ambiental para o Brasil e para o mundo. **Educação Ambiental em Ação**, v. 1, n. 4, mar. 2003. Disponível em: <[http://www.cienciamao.usp.br/tudo/exibir.php?midia=reaa&cod=\\_aimportanciadaconscienci](http://www.cienciamao.usp.br/tudo/exibir.php?midia=reaa&cod=_aimportanciadaconscienci)>. Acesso em: 25 abr. 2016.

LEWANDOWISK, Enrique Ricardo. **A formação da doutrina dos direitos fundamentais**. São Paulo: Revistas USP, 2003.

LEFF, Enrique. **Racionalidade ambiental: a reaproximação social da natureza**. Tradução Luis Carlos Cabral. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; MIRZA, Seabra Toschi. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2006.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. **Trajatória e fundamentos da educação ambiental**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MARCATTO, Celso. **Educação ambiental: conceitos e princípios**. Belo Horizonte: FEAM, 2002.

MARTINS, Estêvão C. de Rezende. **Cultura e poder**. 2.ed. São Paulo: Saraiva, 2007.

MARX, Karl Heinrich; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido comunista**. Tradução Marco Aurélio Nogueira e Leandro Konder. Petrópolis: Vozes, 1990.

MARX, Karl Heinrich; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MACHADO, Paulo Affonso Leme. **Direito à informação e meio ambiente**. São Paulo: Malheiros, 2006.

MENDONÇA, Juliana Cunha. **Identificação ideológica, atuações e coligações partidárias dos partidos políticos na cidade de Parintins**. Projeto de pesquisa da PIBIC/UFAM/FAPEAM. Amazonas, 2013.

MILARÉ, Edis. **Direito do ambiente: doutrina, jurisprudência e glossário**. 4.ed. rev. atual. ampl. São Paulo: RT, 2005.

MILARÉ, Edis. **Direito do ambiente**. A gestão ambiental em foco. 6.ed. São Paulo: Editora Revistas dos Tribunais, 2009.

MIRANDA, Iderval Lima. Resenha. **Sitientibus**, n.14, Feira de Santana, 1996.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/EdgarMorin.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2016.

MOTTA, Luiz Eduardo; SERRA, Carlos Henrique Aguiar. A ideologia em Althusser e Laclau: diálogos (im)pertinentes. **Revista de Sociologia e Política**, v. 22, n. 50, 2014.

NALINI, José Renato. **Ética ambiental**. São Paulo: Millennium, 2001.

OLIVA, J. T.; MUHRINGER, S. M. A introdução da dimensão ambiental no ensino formal. In: BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Educação ambiental: curso básico à distância; educação e educação ambiental II**. 2. ed. Brasília: MMA, 2001.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Sobre diferenças individuais e diferenças culturais: o lugar da abordagem histórico-cultural. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas**. 4.ed. São Paulo: Summus, 1997. p. 45-62.

PELICIONI, Maria Cecília F.; PHILIPPI JR., Arlindo (Eds). **Educação ambiental e sustentabilidade**. Barueri: Manole, 2005.

PETRAS, J. Os fundamentos do neoliberalismo. In: RAMPINELLI, V. J.; OURIQUES, N. D. (Orgs.). **No fio da navalha: crítica das reformas neoliberais de FHC**. São Paulo: Xamã, 1997.

PHILIPPI, Luiz Sérgio. A construção do desenvolvimento sustentável. In: LEITE, Ana Lúcia Tostes de Aquino; MININNI-MEDINA, Naná (Coord.). **Educação ambiental: curso básico a distância: questões ambientais: conceito, história, problemas e alternativas**, v. 2, 2.ed. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2001.

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o poder e o socialismo**. 4.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil**. 27.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

RUSCHEINSKY, Aloísio; MOTA, L. L. Na prática social compreender abordagens ambientais. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 82, mar. 2008.

SAITO, C. H. Sustentabilidade como novo paradigma de consenso: crise e resgate da utopia. **Geosul**, v. 12, n. 23. Florianópolis: UFSC, 1997a.

SAITO, C. H. Educação ambiental, representação do espaço e cidadania: uma contribuição metodológica a partir dos fundamentos de geoprocessamento. **Revista Educação**, v. XX, n. 33. Porto Alegre: PUCRS, 1997b.

SAITO, C. H. Por que investigação-ação, empowerment e as ideias de Paulo Freire se integram? In: MION, R. A.; SAITO, C. H. (Org.). **Investigação-ação: mudando o trabalho de formar professores**. Ponta Grossa: Gráfica Planeta, 2001.

SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 1995.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 33.ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas do Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHULTZ, T. W. **O capital humano: investimentos em educação e pesquisa**. Tradução Marco Aurélio de Moura Matos. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

SILVA, Américo Luis Martins da. **Direito do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais**. v. 1. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2004.

SILVA, Vasco Pereira da. **Verde cor de Direito – lições de Direito do meio ambiente**. Coimbra: Almedina, 2001.

SIRVINSKAS, Luís Paulo. **Manual de Direito Ambiental**. 10.ed. rev., atual. e ampl. São Paulo: Saraiva, 2012.

SPAGNOL, Antônio Sérgio. **Sociologia jurídica**. São Paulo: Saraiva, 2013. Coleção Direito Vivo - coordenação Joel Fábio Rodrigues Maciel.

STEPHAN, Clarisse; CASELLA, Ássima. Envolvimento e participação social: o caminho do desenvolvimento sustentável a partir da educação ambiental. In: CARLI, Ana Alice de; MARTINS, Saadia Borba (Org.). **Educação ambiental: premissa inafastável ao desenvolvimento econômico sustentável**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2014.

SILVA, Romeu Faria Thomé da. **Manual de Direito Ambiental**. 4.ed. rev. ampl. e atual. Salvador: Editora Juspodium, 2014.

STRECK, Lenio Luiz. **Hermenêutica jurídica e(m) crise: uma exploração hermenêutica da construção do Direito**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 1999.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Educação ambiental: natureza, razão e história.** Campinas: Autores Associados, 2004.

VIANA, Virgílio M. **Envolvimento sustentável e conservação das florestas brasileiras.** v. 5. Brasília, 1999.

VIOLA, E. J.; LEIS, H. R. Desordem global da biosfera e a nova ordem internacional: o papel organizador do ecologismo. In: LEIS, H. R. (Org.). **Ecologia e política mundial.** Rio de Janeiro: Fase; Petrópolis: Vozes, 1991.

WOLFF, Simone. **Legislação ambiental brasileira: grau de adequação à convenção sobre a diversidade biológica.** Brasília: MMA, 2000.

ZIZEK, Slavoj (Org.). **Um mapa da ideologia.** Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.