

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM DIREITO AMBIENTAL E POLÍTICAS PÚBLICAS

GLEIDSON JOSÉ MONTEIRO SALHEB

AS DIMENSÕES POLÍTICA E SIMBÓLICA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Macapá
2010

GLEIDSON JOSÉ MONTEIRO SALHEB

AS DIMENSÕES POLÍTICA E SIMBÓLICA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direito Ambiental e Políticas Públicas da Universidade Federal do Amapá para a obtenção do título de mestre.

Orientadora: Professora Doutora Eugênia da Luz Silva Foster

Linha de pesquisa: Meio Ambiente e Políticas Públicas

Macapá
2010

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM DIREITO AMBIENTAL E POLÍTICAS PÚBLICAS

GLEIDSON JOSÉ MONTEIRO SALHEB

As dimensões política e simbólica da educação ambiental

Dissertação defendida e aprovada em 11 /06/2010 pela banca examinadora

Prof^a. Dr^a. Eugênia da Luz Silva Foster – UNIFAP
Orientadora e Presidente da Banca Examinadora

Prof^a. Dr^a. Simone Pereira Garcia – UNIFAP
Examinadora

Prof. Dr. Adalberto Carvalho Ribeiro – UNIFAP
Examinador

Prof. Dr.
Nicolau Eládio Bassalo Crispino – UNIFAP
Examinador

Ao Criador e sustentador de todos os seres e todas as coisas, àquele em quem todos os tesouros da sabedoria e do conhecimento estão ocultos.

Dedico:

Aos meus antepassados vindos da mãe África, especialmente à minha bisavó Ananízia (Bisa Nízia);

Ao querido Paulo Roberto Andrade de Melo, advogado, colega de curso e professor como eu (*in memorian*).

Agradeço:

À minha orientadora Eugenia da Luz Silva Foster pela disposição, confiança e paciência nos momentos improdutivos;

À minha esposa Joseane Nunes Salheb e aos meus filhos Natan Nunes Salheb e Micael Nunes Salheb pela compreensão nos momentos de minha ausência e por me inspirarem na jornada da vida;

À amiga Aline Heringer Raposo pelo apoio emocional e estímulo precioso nos momentos tristonhos;

À amiga Anne Heringer Raposo pela leitura do texto provisório e sugestões que resultaram em acréscimos ou decréscimos no texto final;

À amiga Claudilene de Fátima Carvalho por ter cedido o espaço que me serviu de “escritório” para a composição da dissertação;

À secretária do PPGDAPP Antonia Neura Oliveira Nascimento pela prontidão em atender as “demandas” dos pós-graduandos e pela competência no exercício de suas funções.

Enquanto a cor da pele for mais importante que o brilho dos olhos, haverá guerra. Robert Nesta Marley (Bob Marley).

Eu tenho um sonho. O sonho de ver meus filhos julgados por sua personalidade, não pela cor de sua pele. Martin Luther King

RESUMO

SALHEB, Gleidson José Monteiro. *As dimensões política e simbólica da educação ambiental*. Macapá-AP, 2010. 132 p. Dissertação (Mestrado em Direito Ambiental e Políticas Públicas) – Universidade Federal do Amapá.

A educação tem sido apontada como um dos componentes fundamentais de enfrentamento da crise socioambiental. O composto duo-vocabular *Educação Ambiental* tem sido evocado, então, para referenciar as práticas educativas relacionadas à questão ambiental. Suas prerrogativas e características peculiares consignam uma *identidade própria*, por um lado; e uma *missão especial*, por outro. A legislação vigente preconiza aspectos políticos e simbólicos na implementação de políticas públicas, o que possibilita o endereçamento da educação ambiental para o atendimento de demandas socioambientais objetivas, como aquelas provenientes das comunidades tradicionais quilombolas. As comissões interinstitucionais de educação ambiental, CIEA's, têm caráter democrático, consultivo e deliberativo, tendo como finalidade a promoção, discussão, implementação, gestão, coordenação, acompanhamento e avaliação das atividades de educação ambiental nos Estados. Todavia, a variedade de opções teórico-metodológicas e a complexidades do campo ambiental dificulta o trabalho dos agentes públicos responsáveis pela formulação e execução de políticas públicas. Desta forma, proposições críticas convivem com perspectivas ingênuas, acarretando prejuízo para o atendimento de demandas específicas, tornando ineficazes as políticas públicas. A educação ambiental de tradição crítica se inscreve numa perspectiva que questiona o modelo de desenvolvimento dominante, propõe uma nova racionalidade social e se identifica com os ideais de democracia, emancipação e justiça ambiental. Nesta dissertação objetivou-se compreender as tensões existentes entre os fundamentos normativos, teóricos e metodológicos da Educação Ambiental, considerando ainda as dimensões simbólica e política desta, com a avaliação das implicações para as demandas socioambientais provenientes das Comunidades Tradicionais Quilombolas. A partir da técnica de entrevista chegou-se às falas dos agentes sociais da Comissão Interinstitucional de Educação Ambiental do Amapá. Estas falas foram ponderadas sobre o prisma da análise do discurso, evidenciando assim o aspecto linguístico associado ao contexto histórico, social e ideológico destes agentes. Conclui-se que há muitas tensões entre os fundamentos normativos e teórico-metodológicos e que as dimensões política e simbólica da Educação Ambiental, no contexto local, são diminutas, ausentes ou inexistentes e que implicações negativas recaem sobre as demandas socioambientais provenientes das Comunidades Tradicionais Quilombolas.

Palavras-chave: educação ambiental – campo ambiental – comunidades tradicionais quilombolas – políticas públicas – discurso – justiça ambiental.

ABSTRAC

SALHEB, Gleidson José Monteiro. *The political and symbolic dimensions of environmental education*. Macapá-AP, 2010. 132 p. Dissertation (Master in Environmental Law and Public Policies) – Universidade Federal do Amapá.

Education has been identified as one of the fundamental components of the environmental crisis. Compost duo-vocabulary Environmental Education has been raised, then, to cite the educational practices related to environmental issues. Prerogatives and peculiar consign their own identity on the one hand, and a special mission, on the other. The legislation calls for political and symbolic in the implementation of public policies, which allows the addressing of environmental education to meet the demands of environmental objective, such as those from traditional “quilombolas” communities. The institutional committees on environmental education, CIEA `s have a democratic, consultative and deliberative view to the promotion, discussion, implementation, management, coordination, monitoring and evaluation of environmental education activities in the States. However, the variety of theoretical and methodological options and the complexities of the environmental field makes the work of public officials responsible for formulating and implementing public policies. Thus, critical propositions living with naive perspective, causing injury to the care of specific demands, making it ineffective public policies. The tradition of environmental education is part of a critical perspective that questions the dominant development model, proposes a new social rationality and identifies with the ideals of democracy, empowerment and environmental justice. This dissertation aimed to understand the tensions between the normative foundations, theoretical and methodological approaches of environmental education and considering the symbolic and political dimensions of this, with the assessment of the implications for social and environmental demands from the Traditional Communities Quilombolas. From the interview technique came to the speeches of the social agents of the Interinstitutional Commission on Environmental Education of Amapá. These lines were weighted on the prism of discourse analysis, thus underlining the linguistic aspect associated with the historical, social and ideological agent. We conclude that there are tensions between the normative foundations and theoretical-methodological and the political and symbolic dimensions of environmental education in the local context, is low, missing or nonexistent, and that has focused on the negative implications of social and environmental demands from the traditional Quilombola Communities .

Key Words: environmental education - environmental field - traditional “quilombolas” communities - public policy - discourse - environmental justice.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AL/AP: Assembléia Legislativa do Estado do Amapá

CAPA: Conselho de Articulação dos Pescadores do Amapá

CIEA: Comissão Interinstitucional de Educação Ambiental

CIEA/AP: Comissão Interinstitucional de Educação Ambiental do Amapá

CJ/AP: Coletivo Jovem do Amapá

COAM: Conselho de Associação de Moradores do Estado do Amapá

CTQ: Comunidades Tradicionais Quilombolas

EA: Educação Ambiental

RURAP: Instituto de Desenvolvimento Rural do Amapá

IAMAZON: Instituto Educacional e Ambiental dos Filhos da Amazônia Legal

IBAMA: Instituto Brasileiro de Meio ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis

IESA: Instituto de Estudos Sócio Ambientais

MPE: Ministério Público Estadual

PEA: Programa de Educação Ambiental

PEA/AP: Projeto-Lei da Política de Educação Ambiental do Estado do Amapá

PNDSPCT: Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais

PPLEA: Políticas Públicas Locais em EA

SEED: Secretaria de Estado de Educação

SEMA: Secretaria de Estado de Meio Ambiente

TAC: Termo de Ajustamento de Conduta

UNA: União dos Negros do Amapá

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	11
1. FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL	19
1.1. Campo social.....	20
1.2. A gênese social do campo ambiental.....	21
1.3. Campo Ambiental, poder e violência simbólica.....	25
1.4. Correntes teórico-metodológicas da Educação Ambiental.....	27
1.5. Educação Ambiental Crítica.....	40
2 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS	47
2.1 A questão ambiental à luz do direito.....	48
2.2 O Estado Ambiental de Direito.....	52
2.3 Legislação ambiental brasileira.....	53
2.4 Políticas Públicas Ambientais.....	55
2.5 Eflorescência da Educação Ambiental.....	62
3 AS DEMANDAS SOCIOAMBIENTAIS DAS COMUNIDADES TRADICIONAIS QUILOMBOLAS	67
3.1 Reminiscências Identitárias Quilombolas.....	68
3.2 Caracterização das demandas socioambientais quilombolas.....	73
3.3 O papel da Educação Ambiental.....	86
4 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL	91
4.1 A Política Estadual de Educação Ambiental.....	93
4.2 Caracterização da Comissão de Educação Ambiental.....	94
4.3 Atores, discursos e sentidos.....	95
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	113
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	119

INTRODUÇÃO

O agravamento crescente das problemáticas relacionadas à crise socioambiental impulsionou, desde a segunda metade dos anos de 1960, um intenso debate nos cenários nacional e internacional, mobilizando organizações não governamentais, grupos comunitários, agências estatais, instituições de ensino e pesquisa, etc. No mundo acadêmico, um sem-número de ideias e teorias¹ buscando equacionar a relação *homem-meio ambiente* tem explicitado a extensão da problemática e proporcionado não só a reflexão teórica como o desenvolvimento de pesquisas de natureza inter e transdisciplinar. No plano político e governamental, ações prioritárias têm redundado na criação de órgãos e entidades, na formulação de leis, políticas públicas ambientais e estratégias de convergência participativa de amplos setores da sociedade civil organizada, com vistas ao estudo, formulação de respostas ou possíveis resoluções das problemáticas socioambientais. Nesta conjuntura, a educação tem sido apontada como um dos componentes fundamentais de enfrentamento desta crise. Isso porque há uma ideia, mais ou menos consensual, de que há certos valores que se perderam e outros que reclamam a descoberta, relações que precisam ser rescindidas e outras necessitando de restauração, experiências exigindo a negação e outras ainda não saboreadas existencialmente.

Mas ao se falar da precípua *função* da *educação*, nesta conjuntura, a suspeição logo recai sobre o ensino considerado tradicional. Acusado de não responder satisfatoriamente às demandas socioambientais e ainda contribuir, talvez, para o atual estado de coisas, este cede espaço para novas perspectivas filosóficas, epistemológicas, metodológicas, éticas. Uma nova educação que perpassasse “as graves e urgentes questões ambientais é tarefa inadiável”, começou-se a propalar aqui e ali (CASCINO, 2003, p. 12). O composto duo-vocabular *Educação Ambiental* (EA) tem sido evocado, então, para referenciar as práticas educativas relacionadas à questão ambiental. As prerrogativas e características peculiares destas práticas educativas consignam uma *identidade própria* (em oposição àquela educação reconhecida como *não ambiental*),

¹ Fritjof Capra, Ignacy Sachs, Moacir Gadotti, Lindomar Boneti, Isabel Carvalho, Michel Löwy, Paulo Martinez, José Junges, são apenas alguns nomes que têm introduzido a problemática socioambiental no campo acadêmico, a partir de diferentes domínios do conhecimento. É interessante notar que disciplinas tradicionais também têm se dedicado à consideração destas problemáticas: ouve-se falar de *psicologia ambiental*, *história ambiental*, *sociologia ambiental*, *antropologia ambiental*, *geografia ambiental*, *economia ambiental*, *ética ambiental*, *pedagogia da terra*, etc.

por um lado; e uma *missão especial* (que já não pode ser conferida à educação tradicional), por outro. As concepções, classificações, denominações e aspirações que giram em torno da educação ambiental, não obstante, subsistem sob a égide da diversidade (LAYRARGUES, 2004).

Fortemente vinculados à noção de *meio ambiente*, os aspectos teóricos e metodológicos da EA evoluíram de uma abordagem preocupada exclusivamente com a manutenção da feição natural do meio ambiente àquela interessada em desvendar as disputas políticas, os interesses ocultos e os meandros do poder no território da apropriação e utilização dos recursos naturais (DIAS, 1993). Sob os auspícios da crítica político-social, o “mais ingênuo e primário reducionismo” associado ao ecologismo recebeu olhares agudos de reprimenda, porque as “raízes profundas das nossas mazelas ambientais, situadas nos modelos de desenvolvimento adotados sob a tutela dos credores internacionais” não eram consideradas nesta perspectiva (*Ibid.*, p. 26). A assunção de uma perspectiva crítica na EA, porém, não pôs fim às ênfases “ecologistas”, pelo contrário, ao lado destas, novas abordagens também surgiram e, decorridas várias décadas, a EA ainda é caracterizada por uma fluidez² tamanha nos seus aspectos teórico-práticos, ao ponto de concepções e práticas diversificadas (ou até mutuamente excludentes) conviverem pacificamente e responderem pela mesma alcunha, isto é, “Educação Ambiental”.

O que se chama de EA, afinal? A “educação” praticada por empresários legalmente obrigados ou vitimados por um Termo de Ajustamento de Conduta (TAC) depois de terem sido flagrados, repetidas vezes, causando dano ao meio ambiente; as proposições descabidas de supostos intelectuais defensores de uma “educação” que, ao final, deixa o peixe morrer de velho e o homem morrer de fome; as “ações educativas” promovidas pelo setor comercial visando a “formação” de consumidores ecologicamente responsáveis; as políticas governamentais de implantação de “tecnologias limpas” objetivando o uso “consciente” dos recursos naturais; a educação como instrumento de reflexão-ação capaz de preparar o cidadão para exigir justiça social ou “ambiental”, igualdade nas relações econômicas, autogestão, compromisso

² Santos e Sato (2001) denominam *esperança de Pandora* o estado conjuntural que serve de palco para as disputas teórico-metodológicas relativas à EA. Pedrini (2002a, *passim*) afirma que a própria constituição da PONEA (Política Nacional de Educação Ambiental) prescindiu de debates mais amplos com os diversos setores da sociedade civil organizada, abrindo espaço, obviamente, para a multiplicidade de concepções e práticas confusas, contraditórias ou ambíguas.

ético nas relações sociedade-natureza. Destarte, o que se percebe é que “diferentes matrizes de valores e interesses”, foram originando “um quadro bastante complexo de educações ambientais com orientações metodológicas e políticas bastante variadas” no cenário nacional (CARVALHO, 1998, p. 124).

A atuação dos agentes públicos na formulação de estratégias de enfrentamento da problemática socioambiental em solo brasileiro foi tardia e posterior à ação de amplos setores da sociedade civil. A Educação Ambiental, oferecida como instrumento de enfrentamento desta problemática, percorreu um intervalo de tempo de quase vinte anos desde a sua menção como um simples princípio da Política Nacional do Meio Ambiente (PNMA, Lei 6.938 de 1981)³ até sua indicação como instrumento mais amplo de fundamentação de políticas públicas quando da criação da Política Nacional de Educação Ambiental (PONEA, Lei 9.795 de 1999). A natureza complexa das questões socioambientais pôs em xeque o saber tradicional e tornou evidente a necessidade de, através de um método interdisciplinar, reintegrar o conhecimento objetivando a apreensão da realidade complexa: há muitas variáveis a considerar, seja de natureza econômica, social, política, cultural, jurídica, científica. O tratamento das questões socioambientais no âmbito da educação esbarra, entre outras coisas, na multiplicidade das bases teórico-metodológicas, na sua conciliação com os fundamentos normativos e na consideração dos seus dimensionamentos político e simbólico.

Delineadas algumas questões históricas e normativas relativas às problemáticas socioambientais, alguns questionamentos éticos fundamentais se impõem. Na verdade, tais questionamentos traduzem o norte metodológico, a delimitação do objeto de estudo, a problemática suscitada e as hipóteses aventadas nesta dissertação. Questiona-se, então: diante da *esperança de pandora*, acima mencionada, que marco teórico-metodológico melhor coaduna com os princípios humanista, democrático, participativo, crítico, político, pluralista do ponto de vista cultural, patentemente expressos no texto normativo?⁴ Como as dimensões simbólica e política da EA podem ser contempladas nos princípios e ações das Políticas Públicas Locais para a Educação Ambiental (PPLEA)?

Assumindo uma postura crítica e advogando que a EA⁵ precisa deixar as generalizações, abstrações, os equívocos e assumir a realidade ou concretude dos

³ Art. 2º, inciso X.

⁴ Artigo 4º da PONEA.

⁵ Evidentemente que se trata da EA promovida pelos agentes formuladores de políticas públicas.

problemas ambientais, contribuindo de maneira objetiva para a superação de problemas sociais decorrentes é que se propõe, nesta dissertação, o estabelecimento da necessária relação entre as problemáticas ambientais consignadas pela EA (na esfera local) e as demandas ambientais provenientes de contextos socioculturais distintos, como os das Comunidades Tradicionais Quilombolas (CTQ)⁶. Parte-se do pressuposto de que essa relação assenta-se na harmonização⁷ entre os ditames normativos orientadores das políticas públicas e os referenciais teóricos e metodológicos adotados. Havendo efetividade, os princípios (humanista, democrático, participativo, crítico, político, pluralista) acima mencionados serão mais facilmente observados e tenderão à produção de resultados satisfatórios; existindo tensão, as PPLEA estarão em desacordo com a legislação pertinente e facilmente passarão ao largo de demandas específicas, como as originadas nas CTQ.

Esta abordagem permitirá discutir não só a pertinência das dimensões simbólica e política da EA, mas endereçá-la a uma realidade específica, socioculturalmente distinta e de grande relevância no contexto local. A discussão da *dimensão simbólica* da EA permite evidenciar não só as diferenças que há na percepção das questões ambientais, senão também levar à compreensão de que as “diferentes representações” do meio ambiente devem “ser a base da busca de negociação e solução dos problemas ambientais” (REIGOTA, 2001, p. 20). Semelhantemente, a consideração da *dimensão política* da EA demonstra que as questões ambientais surgem de uma dinâmica conflitiva originária de um contexto sociopolítico complexo e, sobretudo, que para cumprir com seu papel promotor de bem-aventuranças socioambientais, a EA precisa ser entendida como *educação política*, ou seja, orientada para a crítica dos “sistemas autoritários, tecnocráticos e populistas”, com vistas a colaborar “na busca e construção de alternativas sociais, baseadas em princípios ecológicos, éticos e de justiça, para com as gerações atuais e futuras” (*Ibid.*, p. 25).

Esta dissertação objetiva investigar e trazer à baila aquelas questões ou temáticas essenciais relativas à Educação Ambiental. Tais questões, num contexto mais amplo, abrangem os fundamentos teóricos, as referências metodológicas, as políticas públicas

⁶ É claro que esse é o interesse particular dessa dissertação. Todavia, as demandas de outras comunidades tradicionais (como as ribeirinhas, indígenas, extrativistas, de pescadores artesanais, etc.) que dependem dos recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, também merecem atenção dos formuladores de políticas públicas para a EA.

⁷ Em aproximação à ideia de *efetividade*, isto é, a observação ou aplicação do princípio normativo com modificação da realidade fática (CUNHA, 2008, p.114).

nacionais, etc. Num contexto mais localizado, as temáticas envolvem as demandas socioambientais originárias das CTQ e as PPLEA. Para tanto, escolheu-se como objeto de estudo a Comissão Interinstitucional de Educação Ambiental do Amapá (CIEA-AP) representada por seus agentes sociais e que, segundo a legislação pertinente, deve promover o diálogo entre os diversos setores da sociedade enquanto órgão colegiado, sendo a responsável pela gestão do Programa de Educação Ambiental, o estímulo, fortalecimento, acompanhamento e avaliação da implementação da Política Estadual e Nacional de EA, a concretização da Política Estadual de EA com base na legislação nacional e nas deliberações ou recomendações oriundas de conferências oficiais, órgãos públicos, etc.

Considerando a relevância dos referenciais teórico-metodológicos para a formulação das PPLEA, sua relação com as bases jurídicas e os dimensionamentos político e simbólico desta, além da necessidade de enfrentamento das demandas socioambientais provenientes das CTQ, chegou-se aos seguintes problemas: 1) As dimensões simbólica e política da Educação Ambiental são contempladas concomitante e indissociavelmente na formulação/implantação das políticas públicas locais? 2) Que tensões existem entre os fundamentos normativos e teórico-metodológicos da Educação Ambiental e quais suas implicações para as demandas socioambientais provenientes das Comunidades Tradicionais Quilombolas? As seguintes hipóteses são oferecidas: 1) O caráter incipiente e a multiplicidade de atores envolvidos na formulação e implementação das políticas públicas locais não favorecem a plena contemplação das dimensões simbólica e política da Educação Ambiental 2) Muitas são as tensões existentes entre os fundamentos normativos e teórico-metodológicos da Educação Ambiental e, conseqüentemente, implicações negativas recaem sobre as demandas socioambientais provenientes das Comunidades Tradicionais Quilombolas.

Quanto aos objetivos, procurou-se no aspecto geral: discutir as dimensões política e simbólica da Educação Ambiental, endereçando-a para o atendimento das demandas socioambientais objetivas das Comunidades Tradicionais Quilombolas; e especificamente: 1) compreender as tensões existentes entre os fundamentos normativos e teórico-metodológicos da Educação Ambiental e avaliar suas implicações para as demandas socioambientais provenientes das Comunidades Tradicionais Quilombolas 2) Propor a caracterização das principais demandas socioambientais provenientes das Comunidades Tradicionais Quilombolas no Amapá 3) Identificar categorias/conceitos de natureza simbólica e política representativas das práticas sociais dos atores sócio-

institucionais formuladores das Públicas Locais para a Educação Ambiental 4) Estabelecer críticas às ações e projetos das Políticas Públicas Locais em Educação Ambiental, frente à necessidade de estabelecimento de políticas públicas socioculturalmente distintas.

A trilha metodológica segue um itinerário que incluiu⁸, simultaneamente, várias teorias de abordagem como a Teoria dos Campos Sociais, o Paradigma da Complexidade, a perspectiva da Educação Ambiental Crítica e os instrumentos de operacionalização da pesquisa que são a entrevista semi-estruturada e a análise do discurso. A entrevista combinando perguntas abertas e fechadas é endereçada aos agentes sociais integrantes da CIEA-AP. As respostas obtidas são transcritas e, a partir das falas destes agentes, procede-se com a análise, retirando-se do discurso global duas unidades de registro, a saber, a palavra e o tema. Uma significação mais ampla, associada às premissas teóricas, é então atribuída às palavras e temas por meio do exercício de pragmática analítica, evidenciando o aspecto linguístico associado ao contexto histórico, social e ideológico, a fim de se comprovar ou não as hipóteses aventadas.

Cabe aqui fazer uma advertência quanto à postura metodológica adotada. Esta dissertação não se apóia em todos os fundamentos do Pensamento Complexo, todavia, alguns de seus paradigmas, princípios ou pressupostos estão balizando a reflexão sobre a complexidade das questões socioambientais. Edgar Morin, que é um dos principais proponentes do pensamento complexo, afirma que a maneira como os conhecimentos são adquiridos tradicionalmente tem levado a erros, ignorâncias, cegueiras, como resultado de um modo mutilador da organização do conhecimento, incapaz de apreender a complexidade do real (MORIN, 2001).

Dentre os princípios ou posturas balizadas no Pensamento Complexo e aqui evocadas, destaca-se: o *princípio dialógico*, que pressupõe a associação complexa de instâncias aparentemente opostas, porém conjuntamente necessárias à existência, ao funcionamento e ao desenvolvimento de um fenômeno organizado; a *relação sujeito-objeto*⁹ como constitutivos um do outro de maneira recíproca e inseparável, sendo estes

⁸ Minayo (2007) chama à atenção para o fato de que a criatividade do pesquisador, fundamentada na sua experiência, capacidade pessoal e sensibilidade, também integra a trilha metodológica que norteia o pensamento na abordagem da realidade.

⁹ É bom que se recorde, aliás, que o objeto das Ciências Sociais é histórico e, por tanto, sujeito à contingência, ao devir ou fenômeno dialético, afinal, a “provisionalidade, o dinamismo e a especificidade são características de qualquer questão social” (MINAYO, 2007, p. 12). Na

considerados duas emergências últimas da relação sistema-ecossistema (a sociedade, o conhecimento, o ser humano são reconhecidos como um sistema aberto de interações e sujeito à revitalização); a *coerência e abertura epistemológica* que preconiza o princípio da incerteza e de autorreferência que traz em si um princípio autocrítico e autorreflexivo, que torna as verdades biodegradáveis, mortais e ao mesmo tempo vivas; a *ciência* que é encarada como transdisciplinar, aberta ao acaso, à inventividade e criatividade; o *método* entendido não como engessamento do conhecimento, mas como disciplina do pensamento que permite elaborar uma estratégia cognitiva, bem situada e contextualizada, tornando o sujeito-pesquisador apto para enfrentar o desafio onipresente da complexidade (MORIN, 2005; MORIN, 2005; MORIN, CIURANA e MOTA, 2007).

Ao longo da dissertação algumas perguntas são feitas sem necessariamente que “respostas objetivas” sejam oferecidas. Tais perguntas poderiam incomodar aqueles que, defendendo um caminho metodológico apropriado para a legitimação do conhecimento tido como racional e acadêmico, acabam se filiando à pretensão objetivo-racionalista de recorte positivista que ignora a postura humana no processo de configuração do saber. Nas questões relacionadas ao método científico, que necessariamente perpassam todo trabalho acadêmico, há se de considerar a primazia da pergunta sobre a resposta. Tal primazia é a base do conceito de saber e o melhor caminho para se estabelecer o diálogo¹⁰ que possibilita a compreensão científica e humildade acadêmica. O saber é fundamentalmente dialético. A primazia da pergunta para a essência do saber “demonstra da maneira mais originária a limitação da ideia de método para o saber. Todo perguntar e todo querer saber pressupõe um saber que não se sabe. Mas o que conduz a uma pergunta determinada é um não saber determinado” (GADAMER, 1997, p. 477).

A dissertação está dividida em quatro capítulos. O primeiro capítulo percorre o itinerário da EA quanto aos aspectos teórico e metodológico, localizando-o no interior

perspectiva do pensamento complexo, o objeto não deve ser adequado à ciência, mas a ciência deve ser adequada ao objeto.

¹⁰ A Educação Ambiental, na sua perspectiva crítica, é signatária de uma tradição pedagógica com características contestatórias e libertárias da contracultura, mas também assentada na abertura dialógica (CARVALHO, 2008; REIGOTA, 2006). Paulo Freire afirma que essa abertura tem razões éticas, políticas e pedagógicas. Tratando-se, enfim, de uma “experiência da abertura como experiência fundante do ser inacabado que terminou por se saber inacabado”, e “seria impossível saber-se inacabado e não se abrir ao mundo e aos outros à procura de explicação, de respostas a múltiplas perguntas” (FREIRE, 2002, p. 153).

dos campos de poderes inerentes à questão ambiental. O segundo capítulo focaliza a EA no contexto do direito e das políticas públicas ambientais, abordando as dimensões política e simbólica daquela. O terceiro capítulo caracteriza as principais demandas socioambientais das CTQ, destacando as Comunidades Quilombolas do Ambé, Curiaú e Lagoa dos Índios, e evidenciando o papel fundamental da EA. O quarto e último capítulo identifica as políticas públicas locais para a EA, ressaltando a Política Estadual de EA, caracterizando a Comissão Interinstitucional de Educação Ambiental do Amapá (CIEA-AP) com seus atores socioinstitucionais e seus discursos, oferecendo uma análise dos sentidos apreendidos associada às hipóteses aventadas sobre a situação local.

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

"Aqueles que sonham à noite no sombrio de suas mentes acordam para descobrir que era tudo mera presunção. Mas aqueles que sonham durante o dia são homens perigosos, pois eles podem sonhar de olhos abertos e tornar seus sonhos possíveis."

(T.E Lawrence)

Métodos, técnicas, formalidade, não-formalidade, teorias, ideologia, polissemia, poderes, tautologia. Como percorrer os itinerários da EA? A quem ou a quem nos remeteria, afinal, este novo campo de saber? Por que questionar o seu papel ante as demandas socioambientais originárias de contextos socioculturais tão peculiares, como os das comunidades tradicionais quilombolas? Captar e interpretar a diversidade de compreensões, saberes e fazeres educacionais relacionados à questão ambiental é uma tarefa árdua e de incontáveis variáveis a considerar. Esta tarefa exige, decerto, a compreensão das dinâmicas associadas ao conjunto de campos de poderes inerentes à questão ambiental, isto é, a apreensão daquele quadro social no qual se configuram os conflitos de representações, interesses, discursos e práticas relativos à problemática socioambiental. Similarmente, esta empreitada requer a explicitação das tramas teóricas, dos arcos metodológicos, dos conducentes epistemológicos, bem como das implicações sociais, políticas, econômicas e culturais das escolhas dos agentes promotores de Políticas Públicas para a Educação Ambiental.

Para tal intento, serão evocadas as noções operatórias de *campo social*, *habitus*, *agente social*, *capital cultural*, *capital social* e *poder simbólico*, cruciais para o entendimento da rede de interações sociais alojada no interior daquilo que se tem denominado *campo ambiental*. As principais correntes teórico-metodológicas da EA serão aludidas, destacando-se as abordagens de orientação crítica, no intuito de se demonstrar como estas coadunariam com os interesses e necessidades originários de contextos socioculturalmente distintos. Como nota informativa, adianta-se que, desde que se cunhou o termo *Educação Ambiental*, diversas classificações e denominações explicitaram muitos caminhos que preencheram de sentido as práticas e reflexões pedagógicas relacionadas à questão ambiental (LAYRARGUES, 2004).

1.1 Campo social

Para entendermos os papéis e o funcionamento social das instituições direta ou indiretamente responsáveis pelo ensino na contemporaneidade, para apreendermos as relações entre os diferentes agentes sociais e analisarmos criticamente as condições de produção e distribuição de bens culturais e simbólicos adjetivados de *ambientais*, dentre os quais se inscreve a *Educação* dita *Ambiental*, é preciso lançar mão de alguns conceitos e categorias analíticas que nos permitam¹¹ penetrar o já referido e denso *campo ambiental*. Desta forma, adentraremos o universo de instauração de sentidos lançados sobre o mundo natural, acedendo à trama simbólica que transforma a natureza em cultura e, numa espécie de efeito bumerangue, modifica o humano por meio desta cultura criada, ou seja, o mundo natural que se *inscreve* na essência humana, o mundo humano que é legendado no coração da natureza.

Campo social, uma das principais categorias analíticas da sociologia de Bourdieu, corresponde à noção de espaço de atividade social determinado por atividades estruturadas no interior do mesmo, isto é, espaço onde os agentes socioinstitucionais travam um luta constante para apropriar-se de produtos específicos que são objeto de disputa. Análogo a um *campo de batalha*, o *campo social* é, simultaneamente, um espaço de conflito e competição, definido por regularidades de conduta e regras definidas internamente (BOURDIEU, 2006).

Nesta perspectiva, podemos antecipar que o campo ambiental pode representar um espaço de dominação e a EA pode transforma-se em mera aliada do discurso ideológico de inculcação dos valores e projetos de uma elite dominante, num mundo caracterizado pela desigualdade social e hegemonia cultural pendente para os países considerados *desenvolvidos*. A *luta objetiva* no campo ambiental é travada em torno do monopólio de decisão sobre o que é a EA e sobre as práticas decorrentes, tidas como mais eficazes nos processos e demandas emanadas do contexto social: “houve momentos que se discutia as características da educação ambiental formal, não formal e informal (...) as modalidades da Educação Conservacionista, ao Ar Livre e Ecológica” ou simplesmente “a Educação ‘para’, ‘sobre o’ e ‘no’ ambiente” (LAYRARGUES, 2004, p 7).

¹¹ Retomando os preceitos durkheimianos, Pierre Bourdieu propõe que os fatos sociais devam ser *construídos* para que se tornem *objeto* de estudo. Para tanto, é necessário a constituição de um quadro de referências, de maneira que as *questões* sejam formuladas adequadamente e as *respostas* alcancem um nível considerável de inteligibilidade. Uma vez constituído este *quadro*, pode-se proceder com a análise dos arquivos, o experimento, a observação direta, etc.

1.2 A gênese social do campo ambiental

A compreensão da gênese social de um campo é condição fundamental para a apreensão de sua *forma, lógica e conteúdo*. De fato, a *lógica original* inscrita na autonomia relativa de determinado campo de produção cultural é o que permite perceber a *relação objetiva* entre cada agente e o produto do seu trabalho intelectual. Com efeito, a apreensão daquilo que traduz, na referida gênese social de um campo, a necessidade peculiar da crença que o ampara é:

O jogo da linguagem que nele se joga, das coisas materiais e simbólicas em jogo que nele se geram, é explicar, *tornar necessário*, subtrair ao absurdo do arbítrio e do não-motivado os atos dos produtores e as obras por eles produzidas e não, como geralmente se julga, reduzir ou destruir (BOURDIEU, 2006, p. 69 *grifos do autor*).

Tendo em vista a compreensão da gênese social do campo ambiental, é possível afirmar que esta empreitada permite definir e/ou descrever, especificamente, os mecanismo e conceitos mais gerais próprios deste campo e, ainda, referir as lutas intelectuais que neste campo têm lugar, enfocando o distintivo *poder simbólico*, isto é, o poder sobre o uso particular de categorias e conceitos que remontam, na verdade, à visão e sentido do mundo, quer este seja natural, quer seja social.

O campo é um “espaço social de relações objetivas” pelo qual se apreende a forma concreta das interações sociais, e não exclusivamente o “universo relativamente autônomo de relações específicas” (*idem*, p. 65,66). Diferentes forças sociais e variegados atores configuram a trama política do campo ambiental. Neste campo, isto é, neste espaço em que ocorrem as relações entre os indivíduos, grupos e estruturas sociais, é que se trava a “disputa pelo poder simbólico de nomear e atribuir sentido ao que seria a conduta humana desejável e um meio ambiente ideal” (CARVALHO, 2001c, p.47). Este espaço, sempre dinâmico e obedecendo a leis próprias, é palco das disputas sobre o direito de impor o discurso legítimo e, por assim dizer, a ação eficaz. As práticas assim como os discursos da educação neste espaço são, com efeito, o produto do funcionamento de um campo social cuja lógica peculiar está duplamente determinada: as relações de forças específicas que configuram a estrutura deste campo e orientam as lutas ou conflitos de competência, por um lado; as diferenciadas práticas educacionais internas ao campo que limitam o espaço de possibilidade de um projeto coeso, socialmente engajado e eficiente nos seus ideais de promoção de justiça socioambiental, por outro lado.

O conhecimento dos processos de subjetivação implicados na internalização de um *ideário ecológico*, como parte integrante da constituição da identidade dos profissionais atuantes no campo ambiental, é de fundamental importância para entendermos as tensões e distinções simbólicas inerentes a este campo específico.

Considera-se a formação do profissional ambiental, de um modo geral, e do educador ambiental, em particular, como parte da constituição de um campo de relações sociais – materiais, institucionais e simbólicas – em torno da preocupação ambiental, que caracteriza um *campo ambiental*, onde se destaca a noção de *sujeito ecológico*, como articuladora do *ethos* deste campo (CARVALHO, 2005, p. 51, *grifos da autora*).

Para Bourdieu, a distinção dos sistemas simbólicos se dá pelo “conjunto do grupo” ou ainda “por um corpo de especialistas” e, mais precisamente, por “um campo de produção e de circulação relativamente autônomo” (BOURDIEU, 2006, p.12). O *sujeito ecológico* é, portanto, originário do *campo ambiental*, sendo que suas formações subjetivas e identitárias residem “no entrecruzamento de sua condição de ser singular, individual, irrepitível, e sua natureza social, histórica, constituído na relação com os outros e com o outro da cultura” (CARVALHO, *op. cit.*, p.52).

O campo ambiental é heterogêneo e complexo. Uma rede de narrativas, significações, valores éticos, políticos, culturais, simbólicos e existenciais *regulam e medeiam* as relações sociais, a vida individual e coletiva. Este *campo autônomo* é configurado por aspectos *instituídos* e por feições *instituintes* ou, para usar as expressões de Bourdieu, por *estruturas estruturadas* e *estruturas estruturantes*. Por esta razão, o campo ambiental não pode ser encarado como estruturas fixas, porque os campos são produtos da história das suas posições constitutivas e das disposições que elas privilegiam (BOURDIEU, 2001, p.129).

1.2.1 Habitus¹², agentes sociais e capital

As disposições, modos de perceber, sentir, realizar, pensar e agir numa dada circunstância, caracterizam o *habitus*. Este significa, então, “o sistema de disposições duráveis e transferíveis, que funciona como princípio gerador e organizador de práticas e de representações, associado a uma classe particular de condições de existência”

¹² Esta categoria permitirá compreender o processo de *socialização* dos saberes e do saber-fazer acumulados historicamente relativos à EA. Também norteará a apreensão dos rumos identitários oferecidos pelas agências sociais oficiais, enquanto espaços plurais e de múltiplas relações de poder.

(THIRY-CHERQUES, 2006, p.34). As regras do jogo, associadas a determinado campo, estão contidas no habitus, sendo este o fundamento da ação, percepção, reflexão e juízos de realidade. Aliás, a “prática cumulativa” de certo conjunto de saberes e do “saber-fazer acumulados” dos especialistas também perfazem o habitus (BOURDIEU, 2006, p.64).

O habitus é uma espécie de *segunda natureza*, de conteúdo paradoxal: é, ao mesmo tempo, inconsciente/condicionado e intencional/calculado. Sendo assim, é adequado pensá-lo, na atualidade, como “produto de um processo simultâneo e sucessivo de uma pluralidade de estímulos e referências não homogêneas, não necessariamente coerentes” (SETTON, 2002, p. 66). Trata-se de uma matriz composta por esquemas híbridos, acionada conforme o contexto de produção e a intenção prática de quem o produz. Decerto, o habitus do homem contemporâneo é “forjado pela interação de distintos ambientes, em uma configuração” que está “longe de oferecer padrões de conduta fechados” (*Idem*).

Todo *agente social* apreende o social por meio de suas estruturas mentais. Estas são produto da interiorização do social que geram visões de mundo e contribuem para a construção deste próprio mundo. É como *habitus* que a história social se inscreve no corpo e na mente humana, seja no estado *objetivado*, isto é, por meio dos monumentos, livros, teorias, seja no estado *incorporado*, quer dizer, por meio de disposições *subjetivas*. Todo agente social, assim, é um complexo de elementos subjetivos e objetivos, individuais e coletivos, imbricados e indissociáveis.

O habitus¹³ atua como princípio gerador/unificador de uma *coletividade*, retraduzindo características intrínsecas e racionais de uma posição e estilo de vida unitário. Mas atua, também, como estrutura condutora da *individualidade*. Enfim, o habitus é uma espécie de interiorização da objetividade social que produz uma exteriorização da interioridade, não só está inscrito no indivíduo, como o indivíduo se situa em um determinado universo coletivo. As insígnias da posição social que o indivíduo ocupa, os símbolos, as crenças, os gostos, as preferências que caracterizam essa posição social, são incorporadas pelos agentes, tornando-se parte da natureza do próprio indivíduo, constituindo-se num *habitus*.

¹³ O *habitus* pode ser *primário* ou *secundário*. O primeiro é transmitido de maneira implícita e inconscientemente pela educação familiar e regras de classe. O segundo é explícito, metodicamente organizado, proveniente da educação escolar, da indústria cultural e dos meios de comunicação de massa.

O habitus referido ao campo ambiental se acha entre o tênue sistema das relações estruturais que moldam as ações dos sujeitos ecológicos (agentes sociais) e as ações tangíveis destes sujeitos que estruturam as próprias relações. O campo estrutura o habitus e o habitus constitui o campo. A posição no campo condiciona a forma de consumo seja das coisas, do ensino, como também da política, das artes, etc. Essa posição também é determinante da maneira como os agentes produzem e acumulam. O campo ambiental é um espaço de relações objetivas entre indivíduos, coletividades ou instituições que competem pela dominação de um *cabedal específico*.

Enquanto um espaço estruturado e estruturante, o campo ambiental inclui uma série de práticas e políticas pedagógicas, religiosas e culturais, que se organizam de forma mais ou menos instituídas, seja no âmbito do poder público, seja na esfera da organização coletiva dos grupos, associações ou movimentos da sociedade civil; reúne e forma um corpo de militantes, profissionais e especialistas; formula conceitos e adquire visibilidade através de um circuito de publicações, eventos, documentos e posições sobre temas ambientais (CARVALHO, 2005, p. 53).

O *sujeito ecológico* só pode ser definido se referido ao *anti* ou *não* ambiental. Este é um *sujeito ideal*, cuja trajetória biográfica obrigatoriamente precisa vincular-se ao *mundo ambiental*, por oposição ao universo *anti* ou *não* ambiental proveniente do modelo civilizatório predatório das sociedades contemporâneas. Este *tipo ideal* está “invariavelmente atravessado pelas várias injunções, deslocamentos, tensões e contradições que caracterizam o fazer profissional neste universo fortemente identificado com uma tradição romântica e com ideais militantes” (CARVALHO, *op. cit.*, p. 54). A *posição*¹⁴ deste sujeito aponta para a faceta *objetiva* do campo ambiental, já a *face subjetiva* é indicada por sua *disposição* neste campo, isto é, por sua maneira de se mover orientada por tendências mentais e habilidades práticas. O sujeito ecológico pode ser definido, então, como:

Um projeto identitário, apoiado em uma matriz de traços e tendências supostamente capazes de traduzir os ideais do campo. Neste sentido, enquanto uma identidade de narrativa ambientalmente orientada, o sujeito ecológico seria aquele tipo ideal capaz de encarnar os dilemas societários, éticos e estéticos configurados pela crise societária em sua tradução contracultural; tributário de um projeto de sociedade socialmente emancipada e ambientalmente sustentada (CARVALHO, *idem*).

¹⁴ A posição é *causa e resultado* do habitus do campo ambiental. Ela indica e conforma o habitus da classe, ou subclasse, em que se posiciona o sujeito ecológico (agente social).

O *habitus* reside num *agente social*, isto é, naquele que atua segundo preferências, classificações e percepções dadas e que é dotado de um senso prático. O agente é produto de estruturas sociais profundas: para subsistir socialmente, todo indivíduo precisa submeter-se a uma trama pela qual a trajetória de sua existência social é potencializada. Por meio de estruturas mentais, princípios geradores e orientadores da ação, o agente constrói o mundo e por ele é construído. Não se trata de mero destino, nem tampouco do reino absoluto do livre-arbítrio. Certa margem de liberdade permite ao agente mover-se pelas regras dominantes do campo no qual está inserido.

Princípios geradores e organizadores de práticas, representações, pensamentos e ações impõem-se aos agentes sociais, indivíduos ou grupos, empurrando-os para um *jogo* que lhes exige sacrifícios, a fim de que possam subsistir socialmente. Em se tratando do campo ambiental, são os *sujeitos ecológicos* os principais tributários de um *horizonte* que se descortina em estilos existenciais, vertentes cognitivas e possibilidades de ação. Para exemplificarmos, “a militância ao ser incorporada como um *habitus*, parece atravessar as opções profissionais gerando uma forma particular de ser um *profissional ambiental* (CARVALHO, 2005, p.55 *grifos da autora*).

Capital, para Bourdieu, representa os interesses postos em jogo no campo, envolvendo não só os bens econômicos, como também os bens de natureza cultural, social e simbólica (BOURDIEU, 2006). À semelhança dos campos político ou econômico, o ingresso no campo ambiental requer do agente (sujeito ecológico) um montante de capital. Para tanto, este agente faz uso de certas estratégias, objetivando *conservar* ou *conquistar* posições, numa luta que pode ser *explícita* (arena política e material) ou *simbólica* (discursos ou narrativas). Os *dividendos* desta luta podem redundar na *conservação* (reprodução) ou *subversão* (contestação) da ordem estabelecida.

1.3 Campo ambiental, poder e violência simbólica

Cada campo possui objetos e princípios gnosiológicos próprios, valores, cabedais e interesses específicos e resulta de processos de diferenciação social, da forma de ser, estar e conhecer o mundo. O campo ambiental é constituído por agentes que travam um constante embate pelo monopólio do capital específico deste campo: agentes dominantes e agentes postulantes. Não raro, aqueles lançam mão da *violência simbólica* para impedir que estes ascendam à condição pretendida. Tal violência, que não é explícita ou evidente, é considerada legítima no campo na medida em que é intrínseca a

este, sendo ainda exercida com a cumplicidade dos que a sofrem. Na verdade, agentes sociais dominantes e agentes sociais dominados ou postulantes encontram-se unidos no mundo social, por mais repugnante e revoltante que este seja, e entrelaçados numa relação de cumplicidade aparentemente blindada à investida do questionamento crítico. Por meio dessa relação obscura de adesão subserviente é que os efeitos do poder simbólico se manifestam (BOURDIEU, 2006).

O poder simbólico se faz reconhecer como todo poder que consegue impor significações como legítimas, se deixando ignorar em sua verdade de poder e de violência arbitrária. No campo de produção simbólica é que são travadas as lutas simbólicas entre as classes, pois “é ao servirem os seus interesses na luta interna do campo de produção (e só nesta medida) que os produtores servem aos interesses dos grupos exteriores ao campo de produção (BOURDIEU, 2007, p.12). Os símbolos afirmam-se, assim, como os instrumentos por excelência de integração social, tornando possível a reprodução da ordem estabelecida.

A EA nasceu num contexto sociopolítico marcado pela crítica contracultural. O vocábulo *ambiental*, assim, “longe de cumprir apenas uma função adjetivante, ao especificar uma educação em particular, constitui um traço identitário da EA, marcando sua origem num contexto histórico determinado: os movimentos sociais ambientais e seu horizonte de crítica” ao modelo cultural vigente (CARVALHO, 2002, p.85). O componente *ambiental* da educação, deste modo, ganha uma função substantiva ao demarcar o pertencimento desta educação a uma tradição com seu universo de valores, práticas e atores sociais. Neste sentido, a EA nasceu num contexto de contestação da ordem estabelecida num campo social caracterizado por lutas simbólicas.

No embate recente sobre renomear esta prática educativa como *educação para o desenvolvimento sustentável*, para exemplificar o poder simbólico implicado no campo ambiental, o que parece estar em jogo é uma disputa entre um conceito fundamental, construído no ambiente institucional e conciliatório do debate da ONU após 1989, e as raízes contraculturais da educação ambiental advindas do movimento ecológico. As ramificações desta disputa e, principalmente, as implicações das ações dos sujeitos que travam esse embate na pretensa defesa do interesse coletivo, podem seguir o curso do falso óbvio ou do horizonte da contracorrente. Esse constante embate pelo monopólio do capital específico do campo ambiental com seus múltiplos *sujeitos* ou *agentes* concorrentes desembocou numa verdadeira miscelânea teórico-metodológica seguida de uma diversidade de nomenclaturas.

1.4 Correntes teórico-metodológicas da Educação Ambiental

Distintos discursos sobre a EA e a proposição de diferentes maneiras de praticar a ação educativa no campo ambiental evidenciam a existência de variegadas *correntes*¹⁵. Além disso, numa mesma corrente podem ser incorporadas “uma pluralidade e uma diversidade de proposições” ou, ainda, “uma mesma proposição pode corresponder a duas ou três correntes diferentes, segundo o ângulo sob o qual é analisada” (SAUVÉ, 2005, p. 17). Uma *cartografia* possível¹⁶ destas correntes envolve as tradições mais antigas e mais recentes, aquelas já consagradas ou rejeitadas. Tal *cartografia* centraliza-se: na acepção dominante de meio ambiente, na intenção ou alvo fundamental da ação pedagógica, nos enfoques privilegiados, exemplos de estratégias ou modelos ilustrativos.

1.4.1 Corrente naturalista

A *relação* com a natureza, seja sob o enfoque cognitivo, afetivo, experiencial, espiritual ou artístico traduz a acepção naturalista. Alinhada a uma tradição antiga esta corrente adere mais especificamente ao movimento *nature education*¹⁷ e às proposições *outdoor education*¹⁸. Steve Van Matre representa bem a corrente naturalista. Insatisfeito com a ineficácia de uma educação centrada na *resolução de problemas*, ele criou

Um Instituto de Educação para a terra, cujo programa educativo consiste em convidar as crianças (ou outros participantes) a viverem experiências cognitivas e afetivas, em um meio natural, explorando o enfoque experiencial, a pedagogia do jogo e o atrativo de se pôr em situações misteriosas ou mágicas, a fim de adquirir uma compreensão dos fenômenos ecológicos e de desenvolver um vínculo com a natureza (SAUVÉ, *op. cit.*, p. 19)

Semelhantemente, Michel Cohen assevera que de nada adianta a tentativa de solução dos problemas ambientais sem o conhecimento dos mecanismos de funcionamento da natureza¹⁹. Neste enfoque há características sensualistas e

¹⁵ Seguindo a proposição de Sauvé (2005, p.17), uma *corrente* representa um conjunto de características semelhantes do ponto de vista teórico, pedagógico, ético ou simplesmente uma “maneira geral de conceber e praticar” a EA (p.17).

¹⁶ Isto representa a ideia de que outras *cartografias* s o possíveis e/ou até necessárias.

¹⁷ “Educa o para o meio natural”.

¹⁸ “Educa o ao ar livre”.

¹⁹ Reconhecendo o *valor intr seco* da natureza, para além da valora o de seus *recursos* que podem proporcionar bem-estar ao ser humano, alguns naturalistas, como Darlene Clover, s o defensores dos *direitos de existência da natureza*, por e para ela mesma.

espiritualistas, uma vez que “se trata de explorar a dimensão simbólica de nossa relação com a natureza e de se compreender que somos parte dela” (SAUVÉ, 2005, p. 19).

1.4.2 Corrente conservacionista/recursista

Para os defensores desta corrente, o meio ambiente deve ser *conservado* com vistas à provisão de *recursos* para a satisfação das necessidades humanas. Eis porque a *gestão ambiental* é o carro-chefe deste enfoque. Clássicos programas de EA, como os centrados nos três “R” – Redução, Reutilização e Reciclagem – exemplificam a preocupação com a gestão dos recursos naturais.

Geralmente dá-se ênfase ao desenvolvimento de habilidades de gestão ambiental e ao ecocivismo. Encontram aqui imperativos de ação: comportamentos individuais e projetos coletivos. Recentemente a educação para o consumo, além de uma perspectiva econômica, integrou mais explicitamente uma preocupação ambiental da conservação de recursos, associada a uma preocupação de equidade social (*idem*, p. 20).

1.4.3 Corrente resolutiva

Surgida no início dos anos 70, quando os sintomas de uma crise socioambiental ganharam proporções nunca antes vistas, esta corrente privilegia “proposições em que o meio ambiente é considerado principalmente como um conjunto de problemas” (*idem*, p. 21). Adotando a perspectiva fundamental de EA proposta pela UNESCO (Programa Internacional de Educação Ambiental 1975-1995), a corrente resolutiva procura “informar ou levar as pessoas a se informarem sobre problemáticas ambientais, assim como (...) desenvolver habilidades voltadas para resolvê-las” (*idem*).

Harold R. Hungerford e colaboradores, ligados à Southern Illinois University, “desenvolveram um modelo pedagógico centrado no desenvolvimento sequencial de habilidades de resolução de problemas” (*idem*). Neste *modelo*, tanto os componentes sociais quanto os elementos biofísicos e suas controvérsias *inerentes* são levados em conta na identificação, diagnóstico e busca de soluções de uma *situação-problema*. Nos Estados Unidos esta corrente foi proposta como *padrão nacional*, ocasionando o protesto de educadores que valorizam a diversidade de concepções e práticas da EA. Essa experiência norte-americana é exemplar e tem seus correlatos em outros países: sempre que uma tendência surge com força política, e no caso da corrente resolutiva a força vem da UNESCO, outras tendências são relegadas.

14.4 Corrente sistêmica

O enfoque dado por esta corrente apóia-se nos estudos da ecologia e biologia transdisciplinar, inspiradoras da ecologia humana. Realçando aspectos *cognitivos* e ensejando a *otimização* na tomada de decisões, a abordagem sistêmica procura promover habilidades analíticas e sintéticas.

A análise sistêmica possibilita identificar os diferentes componentes de um sistema ambiental e salientar as relações entre seus componentes, como as relações entre os elementos biofísicos e sociais de uma situação ambiental. Esta análise é uma etapa essencial que autoriza obter em seguida uma visão de conjunto que corresponde a uma síntese da realidade apreendida (SAUVÉ, 2005, p. 22).

Os israelenses Shoshana Keiny e Moshe Shashack desenvolveram um método pedagógico alicerçado na abordagem sistêmica que consiste na observação e análise de uma dada realidade ou fenômeno ambiental, considerando seus componentes e elementos e as relações correspondentes estabelecidas. Isso permitiria “chegar a uma compreensão global da problemática em questão”, ensejando uma “visão de conjunto” que possibilitaria a escolha de “soluções mais apropriadas” (*idem*).

André Giordan e Chirstian Souchon também aderem à abordagem sistêmica associada a “um modo de trabalho interdisciplinar que possa levar em conta a complexidade dos objetos e dos fenômenos estudados” (*idem*). Num primeiro momento este modo de trabalho levaria à identificação de dados ou componentes do sistema.

Elementos do sistema, quer dizer, os atores e fatores (inclusive humanos) aparentemente responsáveis por um estado (ou por uma mudança de estado); as interações entre estes elementos (a sinergia, por exemplo, ou os efeitos contraditórios); as estruturas nas quais os fatores (ou os seres) intervêm (incluindo as fronteiras do sistema, as redes de transporte e de comunicação, os depósitos ou lugares de armazenamento de materiais e de energia); as regras ou as leis que regem a vida destes elementos (fluxos, centros de decisão, cadeias de realimentação, prazos, etc.) (*idem*).

Num segundo momento se compreenderia as relações entre os diversos elementos e se identificaria as relações causais entre os acontecimentos caracterizadores da situação observada. Por fim, a compreensão sistemática desta situação ofereceria a oportunidade de escolha de soluções menos prejudiciais e mais adequadas ao meio ambiente.

1.4.5 Corrente científica

Enfatizando o *processo científico*, esta corrente objetiva a abordagem rigorosa da realidade com suas e problemáticas socioambientais, focalizando as relações de causa e efeito.

O processo está centrado na indução de hipóteses a partir de observações e na verificação de hipóteses, por meio de novas observações ou por experimentação. Nesta corrente, a educação ambiental está seguidamente associada ao desenvolvimento de conhecimentos e de habilidades relativas às ciências do meio ambiente, do campo de pesquisa essencialmente interdisciplinar para a interdisciplinaridade. Como na corrente sistêmica, o enfoque é sobretudo cognitivo: o meio ambiente é objeto de conhecimento para escolher uma solução ou ação apropriada. As habilidades ligadas à observação e à experimentação são particularmente necessárias (SAUVÉ, 2005, p. 23).

A EA associada a este campo provém, em grande medida, de autores ou pedagogos que têm interesse na educação “a partir de preocupações do âmbito da didática das ciências ou, mais ainda, de seus campos de interesse em ciências do meio ambiente” (*idem*). O meio ambiente é uma espécie de *atrativo* estimulante do interesse científico ou uma *inquietação* que proporcionaria uma “dimensão social e ética à atividade científica” (*idem*). Esta corrente integra tanto o enfoque *sistêmico* quanto as abordagens *resolutiva* e *conservacionista/recursista*. Louis Goffin propôs um modelo pedagógico seqüencial, baseado nas etapas de um processo científico, envolvendo: “uma exploração do meio, a observação dos fenômenos e a criação de hipóteses, a verificação de hipóteses, a concepção de um projeto para resolver um problema ou melhorar uma situação” (*Idem*).

1.4.6. Corrente humanista

Esta corrente situa-se na confluência entre natureza e cultura, enfatizando a *dimensão humana* do meio ambiente que corresponde “a um meio de vida, com suas dimensões históricas, culturais, políticas, econômicas, estéticas, etc.” (SAUVÉ, *op. cit.*, p. 25). Em outros termos, a dimensão simbólica do meio ambiente, para esta corrente, é tão importante quanto sua dimensão biofísica.

O “patrimônio” não é somente natural, é igualmente cultural: as construções e os ordenamentos humanos são testemunhos da aliança entre a criação humana e os materiais e as possibilidades da natureza. A arquitetura, entre outros elementos, encontra-se no centro desta interação. O meio ambiente é também o da cidade, da praça pública, dos jardins cultivados, etc. (*idem*).

A *paisagem*, interesse de educadores que encaram a questão ambiental sob a ótica da geografia e outras ciências humanas, é frequentemente evocada na apreensão do meio ambiente. Embora o aspecto cognitivo, o rigor da observação, da análise e da síntese sejam imprescindíveis nesta corrente, os aspectos sensorial, sensitivo, afetivo e criativo também têm o seu valor.

Bernard Dehan e Josette Oberlinkels propõem um modelo de intervenção bastante característico desta corrente. Tal modelo consiste na exploração do meio ambiente como meio de vida, cuja representação deve servir de base para o conhecimento deste e com vistas à melhor intervenção. As etapas deste modelo incluem: “exploração do meio de vida por meio de estratégias de itinerário, de leitura da paisagem, de observações livres e dirigidas, etc.” (SAUVÉ, 2005, p. 25). A proposição de um projeto de pesquisa que permita conhecer mais apuradamente um aspecto particular ou uma realidade específica do meio de vida, os recursos próprios deste meio, as suas pessoas, seus documentos e o próprio saber do grupo são relevantes na abordagem da corrente humanista.

1.4.7 Corrente moral/ética

Considerando a relação humanidade/meio ambiente, muitos defendem a tese de que o fundamento desta relação é de *ordem ética*²⁰, tornando uma intervenção neste *nível* algo prioritário.

O atuar baseia-se em um conjunto de valores, mais ou menos conscientes e coerentes entre eles. Assim, diversas proposições de educação ambiental enfatizam o desenvolvimento dos valores ambientais. Alguns convidam para a adoção de uma “moral ambiental”, prescrevendo um código de comportamentos socialmente desejáveis (como os que o ecocivismo propõe); mas, mais fundamentalmente ainda, pode-se tratar de desenvolver uma verdadeira “competência ética”, e de construir seu próprio sistema de valores (SAUVÉ, *op. cit.*, p. 25, *grifos do autor*).

Louis Iozzi propõe um modelo pedagógico que prioriza o *desenvolvimento moral* dos alunos vinculado ao desenvolvimento do raciocínio sociocientífico. A ideia é proporcionar a *confrontação* em situações morais, de maneira a favorecer *escolha justificada*, isto é, a conduta baseada num sistema de referência ético que seja próprio

²⁰ Diferentes correntes éticas se alinham neste ideal: antropocentrismo débil ou mitigado, biocentrismo mitigado ou global, sociocentrismo, ecocentrismo, etc. (JUNGES, 2004). Tal perspectiva também compreende outras possibilidades: enfoques afetivos, espirituais ou holísticos.

àquele que escolhe ou decide-se. Esta estratégia do *dilema moral* segue uma sequência: a proposição de um *caso*²¹, sua análise (incluindo componentes científicos, sociais e morais), o apontamento de uma conduta adequada (solução) e a justificativa de tal solução.

1.4.8 Corrente holística

Alguns educadores denunciam que enfoques racionalistas e analíticos constituem a própria base originária de muitos problemas de natureza ambiental nos dias atuais. Para estes, imprescindível é que se leve “em conta não apenas o conjunto das múltiplas dimensões das realidades socioambientais, mas também das diversas dimensões da pessoa que entra em relação com estas realidades, da globalidade e da complexidade de seu ser-no-mundo” (SAUVÉ, 2005, p. 27).

Considerando a *totalidade* de cada ser, a realidade e a própria rede de relações unificadoras dos seres entre si e doadoras de sentido, a corrente holística não se restringe a proposições homogêneas, pelo contrário, absorve uma variada gama de pressupostos e práticas²². O Instituto de Ecopedagogia da Bélgica oferece bons exemplos de abordagens holísticas: “enfoques sensorial, cognitivo, afetivo, intuitivo, criativo (...) os campos do raciocínio, do imaginado, do formalizado, do sentido” (*idem*).

Inspirado em Heidegger (filosofia) e Goethe (poesia naturalista), Nigel Hoffmann propõe um “enfoque orgânico das realidades ambientais” (*idem*). Isto representa um processo de investigação que *solicita* e permite que o *ser* das coisas se revele com sua *linguagem* peculiar, e não simplesmente um conhecer exterior explicativo.

Permitir aos seres (as plantas, os animais, as pedras, as paisagens, etc.) falar por si mesmos, com sua própria natureza, antes de encerrar essas naturezas a priori ou logo a seguir em nossas linguagens e teorias permitirá que nos ocupemos melhor deles (...) Se escutamos a linguagem das coisas, se aprendemos a trabalhar de maneira criativa em colaboração com as forças criativas do meio ambiente, podemos criar paisagens nas quais os elementos (naturais, adaptados, construídos) se desenvolvem e se harmonizam como em um jardim (*idem*).

²¹ Um caso de desobediência civil frente a uma situação que se deseja denunciar, por exemplo.

²² Isto não representa, todavia, a impossibilidade de que certas ênfases sejam dadas: alguns centralizam suas preocupações em aspectos *psicopedagógicos*, outros abordam aspectos *cosmológicos*.

1.4.9 Corrente biorregionalista

O conceito de biorregionalismo tem duas acepções fundamentais: a de *espaço geográfico*, cujas características naturais são mais importantes que suas peculiaridades políticas, e a de *sentimento identitário*, incluindo os conhecimentos tradicionais que podem proporcionar a valorização da comunidade natural de um agrupamento comunitário qualquer.

Uma biorregião é um lugar geográfico que corresponde habitualmente a uma bacia hidrográfica e que possui características comuns como relevo, a altitude, a flora e a fauna. A História e a cultura dos humanos que a habitam fazem parte também da definição de uma biorregião. A perspectiva biorregional nos leva então a olhar um lugar sob o ângulo dos sistemas naturais e sociais, cujas relações dinâmicas contribuem para criar um sentimento de “lugar de vida” arraigado na história natural assim como na história cultural (NOZICK, 1995, p. 99 *apud* SAUVÉ, 2005, p. 28, *grifos da autora*).

A EA, na perspectiva biorregionalista, fundamenta-se numa ética *ecocêntrica* cuja preocupação fundamental é proporcionar “uma relação preferencial com o meio local ou regional”, o “desenvolvimento de um sentimento de pertença” e o “compromisso em favor da valorização deste meio” (SAUVÉ, 2005, p. 28). Os trabalhos de David Orr e Wendel Berry propõem uma *aprendizagem* que possibilite a *reabilitação da terra*. Já Elsa Talero e Gloria Humana de Gauthier defendem que a *escola* deve ser o centro de desenvolvimento socioambiental.

A visão biorregional permitiria a contemplação do local, do regional ou daquilo que está próximo e não apenas uma noção abstrata de lugar. A recuperação da história de um lugar permitiria o desenvolvimento de relações entre a comunidade e o ambiente biofísico que ela habita, além da proximidade com a terra e o desenvolvimento de valores comunitários de cooperação, participação, solidariedade e reciprocidade.

Com um enfoque participativo a EA deve comprometer-se com um processo de reconhecimento do meio natural – que permita a elaboração de um mapa conceitual peculiar – com a identificação das problemáticas socioambientais e a construção de projetos resolutivos que representem o efetivo desenvolvimento da comunidade local. Deve haver uma intrínseca relação entre o projeto escolhido e o currículo escolar. Na relação entre currículo formal e projeto pedagógico, este deve proporcionar àquele uma significação contextual de maneira a repercutir na da economia biorregional.

1.4.10 Corrente praxica²³

A *ação* é a ênfase prioritária desta corrente: “aprendizagem *na* ação, *pela* ação e *para* a melhora desta” (SAUVÉ, 2005, p. 29, *grifos do autor*). A abordagem aqui não é de natureza apriorística, antes, a *situação de ação* permite aprender *pelo* e *para* o projeto, isto é, “a aprendizagem convida a uma reflexão na ação, no projeto em curso” (*idem*). A *pesquisa-ação* é o processo por excelência da corrente praxica. Por meio da dinâmica participativa, o objetivo fundamental é *promover mudanças*, seja nas pessoas ou no meio ambiente. Diferentes atores estão envolvidos na promoção desta mudança pretendida, podendo ser *esta* de *ordem socioambiental e/ou educacional*.

O modelo pedagógico desenvolvido por Willian Stapp e colaboradores, é ilustrativo desta corrente. Lançando mão da pesquisa-ação para a resolução de problemas e tornando as problemáticas socioambientais o alvo prioritário, a vida comunitária é o contexto imediato deste modelo.

Mas, além do processo habitual de resolução de problemas, trata-se de integrar uma reflexão constante sobre o projeto de ação empreendido: por que empreendemos esse projeto? Nossa finalidade e nossos objetivos mudam no caminho? Nossas estratégias são apropriadas? O que ainda devemos aprender? Nossa dinâmica de trabalho é saudável? (*idem*).

Aprendizagem que se aprende na ação. Mudanças socioambientais consorciadas às necessárias mudanças educacionais que exigem, obviamente, mudanças no processo ensino-aprendizagem. Envolvimento de atores juvenis, fitando a complexidade da realidade atual e futura, eis as características fundamentais do modelo pedagógico de EA proposto por Willian Stapp.

1.4.11 Corrente de crítica social

A *teoria crítica*, inicialmente proposta no âmbito dos estudos sociológicos do campo da educação, encontra a EA nos anos de 1980. Esta corrente concentra-se essencialmente “na análise das dinâmicas sociais que se encontram na base das realidades e problemáticas ambientais: análise de intenções, de posições, de argumentos, de valores explícitos e implícitos, de decisões e ações dos diferentes protagonistas de uma situação” (SAUVÉ, 2005, p. 30). Esta corrente, enfim, indagará:

²³ *Práxis* deriva do vocábulo grego $\pi\rho\alpha\chi\iota\varsigma$. Este termo “qualifica de modo geral tudo o que concerne à ação – mais especialmente moral – e em particular como consequência de conhecimentos adquiridos (“trabalhos práticos”) ou de um projeto” (DUROZOI; ROUSSEL, 2005, p. 377, *grifos dos autores*).

Existe coerência entre os fundamentos anunciados e os projetos empreendidos? Há ruptura entre a palavra e a ação? Em particular, as relações de poder são identificadas e denunciadas: quem decide o quê? Para quem? Por quê? Como a relação com o ambiente se submete ao jogo dos valores dominantes? Qual é a relação entre o saber e o poder? Quem tem ou pretende ter o saber? Pra que fins? As mesmas perguntas são formuladas a propósito das realidades e problemáticas educacionais, cuja ligação com estas últimas deve ser explícita: a educação é ao mesmo tempo o reflexo da dinâmica social e o cadinho das mudanças (SAUVÉ, 2005, p. 30).

As proposições que se orientam pela *corrente de crítica social* questionam, igualmente, a integração da EA no meio escolar e perguntam qual prática pode contribuir para aplacar a herança funesta do colonialismo, especialmente nos países em desenvolvimento. Tal postura crítica atua, necessariamente, como um *componente político* que “aponta para a transformação de realidades” (*idem*). Esta postura crítica, todavia, não se vincula a discursos estéreis, posto que “na pesquisa ou no curso dela emergem projetos de ação em uma perspectiva de emancipação, de libertação das alienações” (*idem*). Mas se esta postura é crítica, questionando os lugares-comuns e as correntes dominantes, também é autocrítica porque questiona “a pertinência de seus próprios fundamentos” e “a coerência de seu próprio atuar” (*idem*).

Chaia Heller propõe um processo pedagógico fundamentado em três tempos. Esses tempos correspondem a “uma fase crítica, uma fase de resistência e uma fase de reconstrução” (*idem*). Inspirada no anarquismo social, esta “rejeita os preceitos liberais clássicos do individualismo e da concorrência para propor em seu lugar os valores de coletividade e cooperação” (HELLER, 2003, p.104, *apud* SAUVÉ, *op. cit.*). A proponente desta perspectiva teórico-metodológica vincula-se à corrente da ecologia social ou, mais objetivamente falando, ao Instituto para a Ecologia Social que atua no processo de transformação socioecológica por meio de ativismos e da educação. A postura crítica da autora adota uma expectativa feminista.

Alberto Alzate Patiño da Universidade de Córdoba (Colômbia) propõe um modelo de intervenção que congrega elementos tanto da corrente biorregionalista quanto da vertente de crítica social. Centrado “numa pedagogia de projetos interdisciplinares²⁴” este modelo “aponta para o desenvolvimento de um saber-ação” que seja útil tanto na “resolução de problemas locais” quanto para o desenvolvimento

²⁴ Além dos saberes propriamente científicos, os saberes cotidianos, de experiência ou tradicionais, são considerados relevantes também.

do lugar (SAUVÉ, 2005, p. 31). Diversas etapas integram este modelo: começando pela análise²⁵ de um *tema ambiental*, veiculados em jornais, revistas, artigos científicos; prosseguindo pela *problematização* da temática analisada e sua *relação* com a realidade local; culminado na elaboração de projetos²⁶ que apontem soluções numa perspectiva crítica e que serão apresentados às autoridades locais com vistas ao seu financiamento e execução. Esta postura crítica aplicada à realidade local é igualmente considerada na avaliação ou análise das realidades educacionais mais amplas. Nesta perspectiva questiona-se, por exemplo, a relação entre teoria e prática educacional aplicada ao meio ambiente, as premissas e valores que fundamentam as políticas públicas educacionais, as estruturas organizacionais amplas e até as práticas do cotidiano escolar no interior das salas de aula.

1.4.12 Corrente feminista

Embora adote a análise e denúncia das relações de poder entre os grupos sociais nos campos políticos e econômicos, típicas da corrente de crítica social²⁷, a ênfase desta corrente recai sobre as relações de gênero ou, mais objetivamente, as “relações de poder que os homens ainda exercem sobre as mulheres, em certos contextos” objetivando “integrar as perspectivas e os valores feministas aos modos de governo, de produção, de consumo, de organização social” (SAUVÉ, *op. cit.*, p. 32). A corrente feminista defende a tese de que sempre houve uma estreita relação entre *dominação feminina e exploração da natureza*. Todo projeto que aponte para o estabelecimento de relações harmônicas com a natureza requer, portanto, a revisão das relações humanas ou, mais especificamente, da relação entre homens e mulheres. A afetividade ou *saber cuidar*, a intuição e o simbolismo espiritual ou artístico das realidades ambientais são valorizados sobremaneira. No aspecto ético, enfatiza-se o afetuoso, atencioso do “outro humano e o outro como humano” (SAUVÉ, *op. cit., idem*).

²⁵ Esta análise envolve o julgamento das intenções, o tipo de enfoque, os fundamentos, as implicações, etc.

²⁶ A comunidade escolar tem intensa e fundamental importância nesta culminância do modelo e que consiste na elaboração de projetos. Os alunos, especialmente, são convidados a refletir sobre a *essência* do projeto “para assim aclarar sua razão de ser e seu significado (...) e para descobrir o que se aprende realizando tal ação” (SAUVÉ, *op. cit., idem*).

²⁷ O predomínio do enfoque racionalista, próprio da corrente de crítica social, não integra o *mote* da corrente feminista.

Annette Greenall Gough é um nome representativo da corrente feminista na perspectiva da EA. Denunciando a ausência de contribuição feminina nos grandes e importantes eventos relativos à EA, a ativista associa a ideia de *desenvolvimento sustentável* a “uma visão²⁸ de mundo que consagra o predomínio das atuais relações de poder em nossas sociedades” (SAUVÉ, 2005, p. 32). Darlene Clover e seus colaboradores propõem um modelo de intervenção educacional que, embora integre a proposta feminista, complementa-se com os enfoques naturalista, andragógico, etnográfico e crítico. Seguindo a linha pedagógica freireana, Clover destaca a perspectiva feminista de educação como processo de “conscientização”, isto é,

Processo no qual as pessoas não são receptoras de um saber exógeno, mas sujeitos em aprendizagem que despertam para as realidades socioculturais, que dão forma à sua vida e desenvolvem habilidades para transformar estas realidades que lhes concernem (CLOVER, 2000, p.16, *apud* SAUVÉ, 2005, p. 32).

A educação feminista busca transformar as mulheres, incluindo no processo de aprendizagem sua realidade cotidiana e sua própria experiência. A educação feminista de adultos se caracteriza por uma forte conotação política de mobilização e de desenvolvimento de um poder-fazer (*empowerment*). O processo de aprendizagem é constituído de paixão, emoção e criatividade: oficinas de poesia, contos, dança, canto e desenho são usadas como estratégia de expressão de emoções.

1.4.13 Corrente etnográfica

O caráter cultural da relação com o meio ambiente é a principal ênfase da corrente etnográfica. Fazendo forte oposição ao etnocentrismo²⁹, esta corrente defende que “é preciso levar em conta a cultura de referência das populações ou das comunidades envolvidas” no processo educativo, não impondo uma determinada visão de mundo (SAUVÉ, *op. cit.*, p.34). A corrente etnográfica não defende simplesmente a adaptação da pedagogia às realidades culturais diferenciadas, busca igualmente “inspiração nas pedagogias de diversas culturas que têm outra relação com o meio ambiente” (*idem*). Por exemplo:

²⁸ Para Annette Gough, esta visão vincula-se a *homens brancos*, pertencentes à *classe média* e muito bem *educados*.

²⁹ Lévi-Strauss utiliza o termo *etnocentrismo* para referir à atitude que repudia formas culturais, sejam estas morais, religiosas, culturais ou estéticas, que são mais afastadas daquelas com as quais nos identificamos. O *etnocídio* é a destruição da identidade cultural de um grupo étnico (DUROZOI; ROUSSEL, 2005, p. 171).

O estudo das formas educativas ameríndias inverte nossa concepção centrada na transmissão da informação ou do saber-fazer. A educação ameríndia é antes um companheirismo iniciático que busca a imersão na experiência e sua compreensão simbólica (...) O sentido não é dado *a priori*, emerge de ressonâncias simbólicas que se revelam na interação entre uma pessoa e um evento. Todo evento é potencialmente portador de sentido por integrar, seja um rio, uma atividade artesanal, a caça ou um ato da vida cotidiana (GALVANI, 2001, *apud* SAUVÉ, *op. cit.*, p. 34).

Thierry Pardo explora os contornos, as características e as possibilidades da certa etnopedagogia. Inspirado em estratégias educacionais utilizadas por populações autóctones, ele explora o universo lingüístico, por exemplo, na designação de um mesmo objeto, para narrar os contos, as lendas, as canções, etc. Michel Caduto e Joseph Bruchac propõem um modelo de intervenção pedagógica intitulado *Os Guardiões da Terra*. A partir dos contos ameríndios, procura-se “desenvolver uma compreensão e uma apreciação da Terra para adotar um atuar responsável em relação ao meio ambiente e às populações humanas que são parte dele” (SAUVÉ, 2005, p. 35). O objetivo fundamental deste modelo é imprimir uma relação humana com o meio ambiente fundamentada no *pertencimento* ou *empatia* e não no *controle*.

1.4.14 Corrente da ecoeducação

Esta corrente não está preocupada com a *solução de problemas*, senão com a *formação humana* para uma atuação significativa e responsável. O meio ambiente é percebido como uma esfera de interação essencial para a *ecoformação* ou para a *ecoontogênese*. Para Gaston Pineau, três são os *movimentos* em torno dos quais a *formação* articula-se, a saber: a *socialização*, a *personalização* e a *ecologização*. À formação dominante, quase exclusiva, oriunda dos sistemas educativos dá-se o nome de *heteroformação*; ao processo por meio do qual o sujeito reage, tomando as rédeas de seu próprio poder de formação, designa-se *autoformação*; e *ecoformação* ao processo de formação originário das influências do ambiente físico sobre a pessoa, permitindo a constituição de sua *história ecológica*. A proposição da ecoformação entende, enfim, que o meio ambiente tem papel fundamental na trajetória de formação humana para as múltiplas interações possíveis de desenvolvimento.

O meio ambiente nos forma, nos deforma e nos transforma, pelo menos tanto quanto nós o formamos, o deformamos, o transformamos. Neste espaço de reciprocidade aceita ou rejeitada se processa nossa relação com o mundo. Nesta fronteira (de espaço e tempo) elaboram-se os fundamentos de nossos atos para o meio ambiente. No espaço entre a própria pessoa e o outro (trata-se de uma pessoa, um animal, um objeto, um lugar...). A ecoformação dedica-se a trabalhar sobre o “ser-no-mundo”: conscientizar-se do que acontece entre as pessoas e o mundo, em interações vitais ao mesmo tempo para a pessoa e para o mundo (COTTEREAU, 1999, *apud* SAUVÉ, 2005, p. 36).

Tom Berryman é o propositor do conceito de ecoontogênese, isto é, “gênese da pessoa em relação ao seu meio ambiente, Oikos”³⁰ (SAUVÉ, *op. cit.*, p. 36). Para Berryman, as diferentes faixas etárias³¹ relacionam-se diferenciadamente com o meio ambiente, exigindo práticas educativas também diferenciadas para bebês, crianças, adolescentes, etc. Salienta também a influência do meio ambiente no desenvolvimento do sujeito, isto é, na sua *ontogênese*, por esta razão, “são os laços com o meio ambiente que devem ser considerados em educação ambiental como um elemento central e primordial” (*idem*, p. 37).

1.4.15 Corrente do desenvolvimento sustentável

Esta corrente originou-se da penetração da ideologia do desenvolvimento sustentável no campo da educação. O capítulo 36 da Agenda 21 que trata da promoção do ensino preconiza:

O ensino tem fundamental importância na promoção do desenvolvimento sustentável e para aumentar a capacidade do povo para abordar questões de meio ambiente e desenvolvimento (...) Tanto o ensino formal como o informal são indispensáveis para modificar a atitude das pessoas, para que estas tenham capacidade de avaliar os problemas do desenvolvimento sustentável e abordá-los. O ensino é também fundamental para conferir consciência ambiental e ética, valores e atitudes, técnicas e comportamentos em consonância com o desenvolvimento sustentável e que favoreçam a participação pública efetiva nas tomadas de decisão. Para ser eficaz, o ensino sobre meio ambiente e desenvolvimento deve abordar a dinâmica do desenvolvimento do meio físico/biológico e do sócio-econômico e do desenvolvimento humano (que pode incluir o espiritual).

³⁰ Este termo é a transliteração da palavra grega **οἶκος** que significa “casa”. Berryman chegou ao conceito de ecoontogênese depois de atualizar, traduzir e analisar literaturas de cunho psicológico, especialmente no contexto norte-americano.

³¹Tais quais algumas teorias do desenvolvimento (Freud e Piaget, por exemplo), a ecoontogênese, segundo Berryman, procura caracterizar e diferenciar os períodos de desenvolvimento psicomotor, a relação destes com o meio ambiente e as práticas educacionais decorrentes.

A proposta desta corrente é educar para o uso racional dos recursos naturais, considerando as presentes e futuras gerações. A educação, logo, torna-se mais uma ferramenta a serviço do discurso do desenvolvimento sustentável. Não obstante o capítulo 36 da Agenda 21 mencionar a *abordagem* dos aspectos *socioeconômicos*, para os defensores desta corrente “a educação ambiental estaria limitada a um enfoque naturalista e não integraria as preocupações sociais, em particular as considerações econômicas no tratamento das problemáticas ambientais” (SAUVÉ, 2005, p. 37).

Desde o início da década de 1990 a UNESCO e outros organismos da ONU apregoam uma *reforma completa* dos sistemas de ensino. Num documento intitulado *Reforma da Educação para um Desenvolvimento Sustentável*, apresentado e difundido no Congresso Eco - Ed, pretende-se fomentar o capítulo 36 da Agenda 21:

A função de uma educação que responde às necessidades do desenvolvimento sustentável consiste essencialmente em desenvolver os recursos humanos, em apoiar o progresso técnico e em promover as condições culturais que favoreçam as mudanças sociais e econômicas. Isso é a chave da utilização criadora e efetiva do potencial humano e de todas as formas de capital para assegurar um crescimento rápido e mais justo, reduzindo as incidências sobre o meio ambiente (...) A educação aparece cada vez mais, não apenas como um serviço social, mas como um objeto de política econômica (ALBALA-BERTRAND, et al, 1992, *apud* SAUVÉ, *op. cit.*, p. 38).

Todavia, assim como outras correntes, esta do desenvolvimento sustentável integra diversas práticas e concepções. É assim que algumas tendências menos economicistas e mais integradas aos aspectos sociais, procuram um caminho pedagógico alternativo, a exemplo da EA para o *consumo sustentável*, que se preocupa com “as disparidades econômicas, a pobreza e a obrigação de satisfazer as necessidades fundamentais” (GONZÁLES-GAUDIANO, 1990, *apud* SAUVÉ, *op. cit.*, p. 38).

1.5 Educação Ambiental Crítica

O apontamento desta *cartografia das correntes em EA* não tem a intenção de proceder com uma avaliação crítica de cada corrente, senão demonstrar o amplo e complexo espectro de possibilidades teóricas e metodológicas que são colocadas aos agentes promotores de políticas públicas ambientais ou, mais especificamente, aos agentes promotores de políticas públicas para a EA. Todavia, diante dessa amplitude e complexidade de possibilidades teóricas e metodológicas, é preciso afirmar que esta dissertação se alinha às abordagens de orientação crítica ou, mais objetivamente

falando, aos aspectos teórico-práticos nomeados de *Educação Ambiental Crítica*. Esta abordagem tem alguma relação com a *corrente de crítica social*. Todavia, a *corrente de crítica social* tem uma identidade mais referenciada no plano internacional, enquanto a *Educação Ambiental Crítica* tem sido proposta por intelectuais e profissionais que têm como referência a realidade socioambiental brasileira, a luta do movimento ambientalista construída em solo nacional e as proposições de educadores brasileiros, a exemplo de Paulo Freire, alinhadas com as ideias da teoria educacional crítica e a educação popular.

Essa diversidade de nomenclaturas e práticas trouxe a lume a necessidade de re-significação dos sentidos identitários da EA. A EA crítica segue o norte de dois movimentos simultâneos: um que representa uma espécie de “refinamento conceitual”, fruto do “amadurecimento do campo” e outro que significa a demarcação de “fronteiras identitárias internas” (LAYRARGUES, 2004, p.10). Os aspectos teóricos e metodológicos da EA evoluíram de uma abordagem preocupada exclusivamente com a manutenção da feição natural do meio ambiente àquela interessada em desvendar as disputas políticas, os interesses ocultos e os meandros do poder no território da apropriação e utilização dos recursos naturais (DIAS, 1993).

A crítica de orientação política e social rejeitou o denominado ingênuo e primário reducionismo associado ao ecologismo. As “raízes profundas das nossas mazelas ambientais, situadas nos modelos de desenvolvimento adotados sob a tutela dos credores internacionais” não eram consideradas nesta vertente (DIAS, *op. cit.* p. 26). A EA crítica não se distingue apenas pelos seus aspectos teóricos ou práticos, senão também pela sua postura ética e política. A EA crítica tem suas raízes nos ideais democráticos e emancipatórios do pensamento crítico aplicado à educação “que rompe com uma visão de educação tecnicista, difusora e repassadora de conhecimentos, convocando a educação a assumir a mediação na construção social de conhecimentos implicados na vida dos sujeitos” (CARVALHO, 2004b, p.20).

Diante deste variado mosaico de teorias e possibilidades metodológicas, reitera-se a *dúvida radical*³² proposta na introdução deste trabalho: 1) As dimensões simbólica e política da Educação Ambiental são contempladas concomitante e indissociavelmente na formulação/implantação das políticas públicas locais? 2) Que tensões existem entre

³² Esse termo é utilizado por Bourdieu para referir-se ao caminho metodológico que rompe com o senso comum sobre determinado problema social e suas explicações circulantes (BOURDIEU, 2007a).

os fundamentos normativos e teórico-metodológicos da Educação Ambiental e quais suas implicações para as demandas socioambientais provenientes das Comunidades Tradicionais Quilombolas? Adotando a postura da EA crítica e defendendo a sua contribuição para a superação de problemas de natureza ambiental em contextos socioculturais distintivos é que se propõe, nesta dissertação, o estabelecimento da necessária relação entre as problemáticas ambientais consignadas pela EA na esfera local e as demandas socioambientais das CTQ.

Complementarmente, o que se coloca é a importância das heranças etnoculturais do mundo da tradição. Não se trata, simplesmente, de realçar o valor que estas heranças têm *em si*, mas evocá-lo como elemento contestador das contradições geradas pelo modelo civilizatório das sociedades contemporâneas. Por certo, “seria no mínimo temerário imaginar que as antigas representações simbólicas tenham sido abolidas sem deixar rastro e, por extensão, que a hegemonia do universo de referência da modernidade seja incontestável” (WALDMAN, 2006, p. 46). Hoje nos deparamos com dois mundos: um referenciado na *modernidade* e outro na *tradição*. Esses *mundos* impõem relações e dinâmicas completamente distintas quanto ao uso e valorização dos recursos e bens naturais. No mundo referenciado no modelo societário contemporâneo, deparamo-nos com uma relação predatória. No mundo da tradição é diferente: há um diálogo e interação permanentes com o meio ambiente.

Tal interação era básica na constituição do seu espaço de vida. Em todas as sociedades tradicionais, a presença da natureza nos mitos, nas cosmogonias, nas representações simbólicas, nas manifestações religiosas e, além disso, nas práticas materiais e nas transformações incorporadas á paisagem criada sempre foi uma evidência marcante (WALDMAN, *op. cit.*, p.55,56).

Há uma pressuposição fundamental nesta dissertação de que a relação entre as problemáticas ambientais consignadas pela EA e as demandas socioambientais provenientes das CTQ devam assentar-se na harmonização entre os ditames normativos orientadores das políticas públicas e os referenciais teórico-metodológicos adotados por seus agentes promotores. Havendo essa harmonização, os princípios humanista, democrático, participativo, crítico, político e cultural terão maior efetividade e tenderão à produção de resultados satisfatórios; existindo tensão, as PPLEA estarão em desacordo com a legislação pertinente e facilmente passarão ao largo de demandas específicas, como as originadas nas CTQ.

A peculiaridade da condição socioambiental do Amapá ou, mais especificamente, a característica distintiva do meio ambiente natural-cultural do entorno urbano de Macapá faz recair sobre os agentes promotores das PPLEA uma responsabilidade não menos peculiar: as Comunidades Tradicionais (indígenas, quilombolas, ribeirinhas) abundantes no Estado do Amapá têm seus direitos territoriais e culturais reconhecidos pela Carta Magna como um *bem*, cabendo ao Estado o dever de proteger e fazer respeitar esse bem³³.

Além do mais, a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (PNDSPT)³⁴ reforça a legislação anterior preconizando, entre outras coisas: o caráter sociocultural distintivo dos Povos e Comunidades Tradicionais; o respeito aos seus territórios tradicionais (necessários a sua reprodução cultural, social e econômica); a pluralidade socioambiental, econômica e cultural das comunidades e dos povos tradicionais que interagem nos diferentes biomas e ecossistemas, sejam em áreas rurais ou urbanas; a promoção dos meios necessários para a efetiva participação dos povos e comunidades tradicionais nas instâncias de controle social e nos processos decisórios relacionados aos seus direitos e interesses; e a articulação desta política específica com as demais políticas públicas relacionadas aos direitos dos povos e comunidades tradicionais nas diferentes esferas de governo.

Não obstante, os territórios, assim como a história, a memória e os valores destes grupos socioculturalmente distintos têm sido sistematicamente ameaçados ao longo dos tempos. É assim que “as terras das comunidades remanescentes de quilombos do Amapá vêm sendo ocupadas por proprietários particulares” restando “apenas áreas de terras públicas, de domínio da União” (BRASIL, 2005b, p.12). Não bastassem as demandas fundiárias, algumas comunidades sofrem com problemas relacionados à proximidade do núcleo urbano da Capital Macapá, como os da especulação imobiliária intensa e degradação ambiental causada por agentes externos, caso da Comunidade da Lagoa dos Índios e Curiaú.

³³ Art. 231 da CF. e art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

³⁴ Criada pelo decreto 6.040, de 07 de fevereiro de 2007.

Estas demandas são classificadas, na verdade, como *conflitos ambientais*³⁵, isto é, um conjunto de litígios que envolvem grupos sociais que possuem modos diferenciados de apropriação, uso e significação do território. Esses conflitos se dão quando esses grupos têm suas bases material, econômica e cultural ameaçadas por impactos indesejados (ACSERALD, 2004b). A freqüente violação de direitos fundamentais destas comunidades nos leva a mais um questionamento: o significado de cultura, trazido no bojo das discussões sobre direitos, sentidos, heranças, aquisições, políticas públicas dirigidas a agrupamentos sociais com características distintivas pode prescindir da possível relação que há entre *conceito antropológico* e *estratégias de dominação cultural*?

Diante deste quadro, repetimos o questionamento ético feito na introdução desta dissertação: que alternativa teórico-metodológica melhor coaduna com os princípios humanista, democrático, participativo, crítico, político, pluralista e cultural da PONEA? Que opção pode melhor contribuir para a defesa e proteção dos direitos territoriais, políticos e culturais das CTQ? Dentre as possíveis respostas, lembramos que a EA crítica³⁶ “está impregnada da utopia de mudar radicalmente as relações que conhecemos hoje, sejam elas entre a humanidade, sejam entre esta e a natureza” (REIGOTA, 2006 p. 11). Por sua “natureza complexa e interdisciplinar, que envolve aspectos da vida cotidiana, questiona a qualidade de vida e explicita as interdependências entre ambiente e sociedade”, esta abordagem explicita a dinâmica das forças sociais, políticas e culturais; os poderes, contra-poderes, as interlocuções e endereçamentos da agenda pública ambiental, além de contribuir para o projeto emancipatório da sociedade em geral e de grupos socioculturalmente distintos (RUSCHEINSKY, 2002, p.27).

Considerando a importância do componente educativo na solução dos problemas socioambientais e a relevância das questões socioculturais, pode-se afirmar que é preciso unir esforços para que as PPLEA contemplem estas demandas socioambientais das CTQ, estabelecendo princípios e diretrizes, proposições e ações que garantam uma educação diferenciada e voltada para atuação crítica e emancipada destas comunidades, por uma razão nem sempre patente: a complexidade relacionada à formulação e

³⁵ A Rede Brasileira de Justiça Ambiental (RBJA) lançou relatório informando que o Amapá concentra 9% dos conflitos mapeados na Amazônia Legal (REDE BRASILEIRA DE JUSTIÇA AMBIENTAL, 2008).

³⁶ Esta perspectiva contempla a opção pessoal do autor da dissertação, sem necessariamente reduzi-la à égide de uma EA ideal ou mesmo menosprezar outras perspectivas teórico-metodológicas.

operacionalização de políticas públicas tende a refletir “o contexto da inter-relação entre produção econômica, cultura e interesses dos grupos dominantes”, sendo o componente ideológico responsável por tornar verdades relativas em absolutas e penderes para as classes hegemônicas (BONETI, 2006, p.12). De igual modo, as políticas públicas veiculam interesses específicos, geralmente camuflados, determinados em instâncias globais, nacionais e locais em que a concepção etnocêntrica tende a predominar, seja nos aspectos políticos, econômicos ou nas feições técnicas e científicas. É assim que se passa a acreditar que:

Comunidades ou pessoas que utilizam modelos singulares de produção da vida material e/ou social jamais podem se desenvolver socialmente a partir das suas próprias experiências, mas dependem do impulso da força de ideias e de tecnologias de comunidades externas. Esta é a razão porque as políticas públicas se caracterizam como antidiferencialistas (BONETI, *op. cit.*, p.24)

Não obstante as ações públicas camuflarem interesses conflitantes e certas instâncias decisórias se encontrarem num contexto sociopolítico equidistante, ainda há uma tênue relação entre “exclusão social, igualdade/diferença (...) e as políticas públicas de promoção do desenvolvimento” (BONETI, 2003, p.72). As políticas públicas de promoção do desenvolvimento podem, contraditoriamente, corroborar o processo de exclusão social ou cultural sem que seus formuladores/implementadores se dêem conta disso. Arraigar as questões socioculturais nos princípios e objetivos da EA em consórcio com as de natureza política torna-se justificável, então, porque os problemas socioambientais não conhecem fronteiras geopolíticas, e também por que:

Destruir culturas é destruir os referenciais e os valores dos grupos humanos, impossibilitando a satisfação existencial de sociedades inteiras. Este é o risco maior que vivemos hoje, pois a globalização comercial, que visa padronizar os consumidores e os costumes para ampliar mercados, faz isso através da destruição das culturas locais (MILANEZ, 2004, p.13).

A EA pode transformar-se em estratégia de (re) domesticação das populações dos países em desenvolvimento, com o intuito de amoldá-las às exigências do grande capital internacional quando se reconhece que problemáticas socioambientais relacionam-se também à crise de produção. Esta estratégia de (re) domesticação poderia significar, entre outras coisas, a imposição de limites no uso de recursos naturais para provável exploração posterior. Isto poderia acarretar sacrifício socioeconômico para

aquelas populações tradicionais que dependem dos recursos da floresta para sua sobrevivência. Também poderia significar a diminuição de liberdades individuais, coletivas ou a redução das condições mínimas de consumo necessárias à sobrevivência, o que poderia ferir uma série de direitos universais indivisíveis (CARVALHO, 2007).

CAPITULO 2

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS AMBIENTAIS

Entendemos por políticas públicas o resultado da dinâmica do jogo de forças que se estabelece no âmbito das relações de poder, relações essas constituídas pelos grupos econômicos e políticos, classes sociais e demais organizações da sociedade civil (...) Nesse caso, o Estado se apresenta como agente repassador à sociedade civil das decisões saídas do âmbito da correlação de forças entre os agentes do poder.

(Lindomar Boneti)

Já mencionamos que Estado brasileiro alcançou a caravana do ideário educativo-ambiental quando esta já percorrera algumas léguas e, ainda assim, com certa parcimônia. No aspecto jurídico, imprescindível para a atuação dos agentes públicos³⁷, um íterim de quase vinte anos separam a menção da EA como: um dos princípios da PNMA (Art. 2º, inciso X da Lei 6.938 de 1981); um dos deveres do Poder Público para o cumprimento do dispositivo constitucional que trata da necessidade do meio ambiente ecologicamente equilibrado (Art. 225 da Constituição Federal de 1988); ou como instrumento de políticas públicas educativo-ambientais, balizado em princípios normativos figurados em conceitos, princípios, objetivos e responsabilidades específicas (PONEA).

A EA está de tal maneira contida nos discursos dos agentes promotores de políticas públicas ambientais que se tem a impressão de que não há qualquer disputa ideológica subjacente aos modelos políticos e pedagógicos adotados na esfera estatal ou implicações nefastas na adoção desta ou daquela corrente da EA por parte dos referidos agentes. Semelhantemente, os princípios e regras que regem a PONEA são “aplicados” uniformemente a toda e qualquer realidade, independentemente do contexto econômico, social ou cultural, como se o país não fosse caracterizado pela pluralidade e diversidade.

³⁷ O poder público não só precisa como é obrigado peremptoriamente a agir segundo os ditames da lei (MORAES, 2002, p. 20-23). A relativa demora de previsão normativa específica elucida, em grande medida, a resposta tardia do poder público no encaminhamento de políticas públicas para a EA.

2.1 A questão ambiental à luz do direito³⁸

A importância do meio ambiente foi construída paulatinamente no âmbito jurídico. Pode-se afirmar, então, que este “alcançou a *puberdade* legal, possui características de um adulto, mas ainda dista da maturidade” (MORAES, 2002, p.13, *grifos do autor*). Enquanto *bem jurídico*, o meio ambiente passou da esfera estritamente particular à esfera administrativa estatal, especialmente com o advento dos *Direitos de Terceira Geração*³⁹, isto é, aqueles relativos à coletividade e cuja proteção é função precípua do Estado. Uma ideia fundamental surge neste contexto, a saber, que o meio ambiente constitui patrimônio de interesse público que deve ser assegurado e protegido pelos organismos sociais e instituições estatais ou, dito de outra forma, sua garantia e proteção dependem da atuação do poder público, assim como da coletividade.

O *Direito Ambiental* é o ramo do direito que trata da efetiva proteção ambiental ou do direito substantivo ao meio ambiente saudável. Este constitui prerrogativa jurídica de titularidade coletiva e, enquanto tal, reflete o processo de afirmação dos direitos humanos, uma vez que o esgotamento dos recursos naturais ou sua degradação, podem significar o impedimento das gerações futuras usufruírem de outros direitos como os econômicos, sociais, culturais. De fato, o gozo pleno dos direitos humanos depende umbilicalmente dos recursos ambientais:

Do ponto de vista biológico, a dependência do homem em relação ao ambiente é total: o ser humano não pode sobreviver mais do que quatro minutos sem respirar, mais de uma semana sem beber água e mais de um mês sem se alimentar. O único local conhecido do universo no qual o homem pode respirar, tomar água e alimentar-se é a terra. Nessa ótica o ambiente estaria intrinsecamente relacionado com os direitos à vida e à saúde (CARVALHO, 2007, p. 141, 142).

Ainda que se encontrem referências de alguma relevância em tratados internacionais celebrados desde os finais do século XIX, a emergência das normas de proteção ambiental internacional foi um fenômeno típico da segunda metade do século XX (SOARES, 2003). A gradual redução da camada de ozônio, as mudanças climáticas relacionadas à emissão de gases de efeito estufa, a rápida extinção de variegados

³⁸ A intenção deste tópico é trazer a lume e aprofundar o componente *jurídico* da questão ambiental para, posteriormente, introduzir o componente propriamente *educativo* das políticas públicas ambientais.

³⁹ A *Primeira Geração de Direitos* relaciona-se aos elementos “formadores da personalidade humana: a vida, a intimidade, a segurança pessoal, a igualdade, o direito de expressão”; já a *Segunda Geração de Direitos* corresponde à tutela estatal que permitiu “não só a garantia dos elementos da *persona*, mas os direitos que essa possuía em razão das coisas e das obrigações” (MORAES, *op. cit.*, p. 15).

espécimes tanto da fauna quanto da flora, os elevados níveis de poluição do ar, da terra, do solo, dos rios, mares e oceanos, implicaram num alerta universal.

O chamado *ciclo social de conferências* da ONU, isto é, os diferentes encontros internacionais cuja temática motivadora relacionava-se à questão socioambiental, será o *locus privilegiado* do referido alerta universal. Debates intensos, ideias, conceitos, agentes, perspectivas diversas e/ou concorrentes, intenções, disposições, ocultações. Para longe do aparente consenso, a formatação de uma *nova legislação* voltada à proteção ambiental não se dará sem o confronto e antagonismo de propostas ou sem que a desconfiança quanto aos reais interesses em jogo se estabeleça, especialmente quando se considera os *negócios* daquelas nações que mais contribuíram para o estado atual de degradação ambiental.

A configuração do direito ambiental no Brasil foi influenciada, inquestionavelmente, pelas respostas que a sociedade internacional deu aos problemas ambientais. Historicamente, dois eventos de âmbito mundial projetaram o direito ambiental, integrando-o à pauta política das nações em todo o mundo, a saber, a *Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente Humano* e a *Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento*.

2.1.1 Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano

A década de 60 caracterizou-se pela mobilização incipiente que denunciava⁴⁰ o estado de uma crise ambiental sem precedentes e projetava um futuro desolador. Esta crise, provocada pelo modelo de desenvolvimento baseado no crescimento desenfreado, ignorava a união entre sistemas econômicos e bióticos, bem como a existência de limites naturais que deveriam ser respeitados pelos empreendimentos econômicos. A partir da constatação de que os efeitos degradantes de um crescimento desordenado se faziam sentir além das fronteiras dos Estados que os produziam, surgiu a necessidade de um ordenamento jurídico de cunho internacional. Em 1972, em Estocolmo, dezenas de especialistas e representantes governamentais reuniram-se para discutir a problemática socioambiental e encaminhar propostas responsivas. A Conferência de Estocolmo foi um marco inicial por que:

⁴⁰ O livro *Primavera Silenciosa* de Rachel Carson (1962) é reconhecido hoje como precursor do alerta público das condições ambientais já calamitosas à época. E, apesar do ataque pessoal sofrido e da ridicularização das suas ideias, “a análise e revisão dos dados de Carson provaram-se corretas” (CARVALHO, 2007, p.142).

Esse foi o primeiro foro mundial a debater os graves problemas ambientais do planeta. Embora não tenha declarado o direito humano ao ambiente, ela estabeleceu claramente o elo entre meio ambiente e direitos humanos civis e políticos (liberdade, igualdade e dignidade) e econômicos, sociais e culturais (adequada condição de vida e bem-estar)... (CARVALHO, 2007, p. 142).

O tratamento da problemática ambiental, neste foro, resultou na formulação da *Declaração de Estocolmo*, embasada em 26 princípios. Afora o litígio entre os países desenvolvidos e aqueles em desenvolvimento, que girava em torno do ônus econômico e social para a adoção do modelo de *desenvolvimento sustentável*, especialmente para países como o Brasil, o resultado foi positivo, repercutindo posteriormente no ordenamento jurídico dos países participantes.

A *Carta Mundial para a Natureza*, proclamada em 1982 pela Assembléia Geral da ONU foi o primeiro instrumento ambiental de abrangência geral adotado após a Conferência de Estocolmo. Embora não fizesse referência direta aos direitos humanos, “ela instituiu a razão e o fundamento ético da proteção ambiental, na tentativa de integrar a preocupação com os seres humanos e com o reconhecimento do valor intrínseco da natureza” (CARVALHO, *op. cit.*, p. 157). Cinco anos depois, a Comissão Brundtland⁴¹ publicou seu relatório⁴², no qual um grupo de especialistas jurídicos formulou o direito ao ambiente nos seguintes termos: “todo ser humano tem o direito fundamental a um ambiente adequado à saúde e ao bem-estar” (*idem*). É neste documento, como se verá posteriormente, que o conceito de *desenvolvimento sustentável* terá suas bases lançadas, abrindo-se espaço para um amplo debate internacional de diferentes organismos e agentes sociais.

2.1.2 Conferencia das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (UNCED)

Decorridos vinte anos da Conferência de Estocolmo, realizou-se no Rio de Janeiro a Conferencia das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento⁴³. Importantes documentos foram ali celebrados como a *Carta da Terra* e a *Agenda 21*. O primeiro documento repercutiu radical e subversivamente nas ideias sobre a qualidade

⁴¹ Comissão Mundial sobre Ambiente e Desenvolvimento (CMMAD), formada por representantes governamentais, ONGs e comunidade científica de vários países. O codinome *Brundtland* desta Comissão deveu-se ao papel destacado da primeira-ministra norueguesa Gro Harlen Brundtland, que a presidiu.

⁴² Intitulado *Nosso futuro comum*.

⁴³ Também chamada Rio-92.

de vida, “na economia e desenvolvimento tecnológico, na arquitetura dos edifícios com materiais eco-compatíveis, na visão do mundo e na ação política, na pedagogia e na programação curricular dos estudos” (FERRERO; HOLLAND, 2004, p. 16). O segundo caracterizou-se pelas ambiguidades de seus formuladores denunciadas nas terminologias adotadas que recomendam o *ter direito*, sem referência objetiva aos direitos humanos, embora as dimensões sociais e econômicas do meio ambiente sejam referidas: “O parágrafo 6º do capítulo dispõe que o acesso ao abrigo seguro e saudável é essencial ao bem-estar físico, psicológico, social e econômico e deve ser parte fundamental das ações nacional e internacional (CARVALHO, 2007, p. 160).

O que não se sabe, ao certo, é se o não reconhecimento patente da relação entre direitos humanos e a sadia qualidade ambiental foi um *esquecimento* condicionado pela multiplicidade de problemas surgidos no contexto da conferência, ou uma *deliberada omissão* dos representantes de países desenvolvidos. O certo é que os defensores do direito humano ao meio ambiente ecologicamente equilibrado usaram de *estratégias* para lograr êxito nos seus intentos.

O foco foi então centralizado na identificação de direitos humanos, cuja fruição poderia ser considerada pré-requisito para a proteção ambiental. A ênfase passou a ser dada de caráter processual, especialmente nos direitos à informação, à participação pública e aos remédios jurídicos capazes de instrumentalizarem a sociedade para atuar em defesa do meio ambiente (CARVALHO, *op. cit.*, p. 160, *grifos do autor*).

Destarte, a *Declaração do Rio* reproduziu a ausência da relação *direitos humanos e proteção do meio ambiente*. Esta relação, já consagrada em acordos nacionais e internacionais, declarações e resoluções, seria imprescindível uma vez que são a própria base da vida material e a integridade de direitos globalmente consagrados que estão em jogo, isto é, direitos políticos, econômicos, sociais, culturais, etc. Este fenômeno social que despertou as nações para a necessidade de proteção dos recursos naturais e a consequente exigência do seu uso racional, demonstrou que os dispositivos jurídicos punitivos ou remédios jurídicos haveriam de ser acompanhados da *educação* para novos valores e procedimentos éticos.

2.2 O Estado Ambiental de Direito

O surgimento do direito ao meio ambiente está relacionado, como observamos, à evolução dos direitos e seu conteúdo essencial o identifica como um direito fundamental de terceira geração. Como produto da história, da complexa dinâmica social, este direito procura atender aos anseios e necessidades da sociedade contemporânea. O direito Ambiental, na verdade, atinge o âmago da organização societária contemporânea, porque acentua a necessidade de reformulação e/ou modificação do padrão de responsabilidade quanto à proteção do meio ambiente: “se trata de um direito de responsabilidade compartilhada por todos, isto é, um misto de direitos e deveres de todos, não se inserindo mais como um direito subjetivo de perfil egoístico” (PUREZA, 1997, p. 24).

A exigência de profundas mudanças na estrutura da sociedade contemporânea que pudessem favorecer a proposição de alternativas reais de superação da atual crise ambiental oportunizou o surgimento do *Estado Ambiental de Direito*. Neste novo contexto, persegue-se um novo paradigma de desenvolvimento que esteja alicerçado na solidariedade social e que também seja capaz de conduzir à efetiva proteção do meio ambiente e à real promoção da qualidade de vida de todos. Isto implica num Estado que, “além de ser um Estado de Direito, um Estado Democrático e um Estado Social, deve também modelar-se como Estado Ambiental” (CANOTILHO, 1995, p. 22).

É possível pensar o Estado de Direito Ambiental traçando um comparativo deste com os Estados Liberal e Social (CAPELLA, 1994). No Estado Liberal a principal instituição é o Mercado, os sujeitos de direitos são os burgueses ou proprietários e sua principal finalidade é a garantia das liberdades individuais. No Estado social, a principal instituição é o próprio Estado, os sujeitos de direitos são os trabalhadores e sua principal finalidade é a promoção da igualdade. No Estado Ambiental a natureza tem a primazia institucional, todo ente humano é sujeito de direitos e sua finalidade principal é a busca da igualdade substancial entre todos os cidadãos. Para alcançar tal finalidade, o estado lança mão do aparato jurídico regulador do uso racional do patrimônio natural.

No Estado Ambiental as funções estatais são ampliadas porque incorporam novos valores, novos patamares éticos e novas possibilidades de efetiva participação do cidadão na coisa pública. A defesa e proteção do meio ambiente, o advento da ética e educação ambientais, a proposição da gestão ambiental participativa, a formulação de uma democracia e justiça ambientais, a exigência de promoção da sadia qualidade de vida humana, são corolários positivos do surgimento do Estado Ambiental de Direito.

Impõem-se ao Estado, neste sentido, a redefinição do direito de propriedade sobre os recursos naturais e a reconfiguração do sistema de mercado clássico. No primeiro caso, promulga-se a função socioambiental da propriedade; no segundo, reforça-se o uso equilibrado ou racional dos recursos naturais (NUNES JUNIOR, 2004).

Esta evolução certamente propiciará relativa mudança nos institutos, arcabouços e categorias jurídicas, impulsionando a renovação dos direitos já existentes e possibilitando a emergência de novos direitos. É neste sentido que se antevê a contínua ampliação da titularidade de direitos fundamentais, sem que isso signifique uma qualificação jurídica específica ou a pertença a determinado grupo social. Num Estado Ambiental de Direito, espera-se que todo cidadão esteja ciente de seus direitos e deveres e, pelo reforço de sua autonomia individual e participação nos instrumentos de ação coletiva, contribua efetivamente para a consolidação do direito ao ambiente ecologicamente equilibrado e/ou à sadia qualidade de vida de todos.

2.3 Legislação ambiental brasileira

Como ressalta Campos, “o direito à vida, resultado da consciência de valorização da natureza, é mais antigo do que podemos imaginar” (1998: p.14). Em se tratando do Brasil, é possível afirmar que o discurso de proteção da fauna e da flora “amparado pelo disciplinamento constitucional” e com o intuito de “obstar as práticas que ameaçam o equilíbrio ecológico” não é totalmente estranho às tradições brasileiras, embora se reconheça a influência “de além mar” (*idem*). É possível identificar preocupações ecológicas com o acesso e forma de exploração das matas reais de Pau-Brasil (séculos XVII e XVIII) e com o ordenamento urbanístico em vários municípios brasileiros (século XIX). O Código Florestal (Decreto 23.793/1934), o Código de Águas (Decreto 24.643/1934), a disciplina sobre a Caça (Decreto 24.645/1934), a regulamentação sobre patrimônio cultural (Decreto-lei 25/1937) são exemplos de normatização mais específica de bens ambientais, na história mais recente do Brasil. Um Novo Código Florestal (Lei 4.771/1965) que ainda hoje se encontra em vigor e a Lei de Proteção à Fauna (Lei 5.197/1967) surgiram num contexto de proximidade com preocupações internacionais da qualidade ambiental e o futuro das gerações vindouras⁴⁴.

⁴⁴ É neste período que surge o *Clube de Roma*, uma das mais influentes e conceituadas organizações não governamentais, formada por pessoas ilustres que se reuniam para debater temas de cunho político, econômico, e relacionados ao meio ambiente e desenvolvimento sustentável. O relatório denominado *Os Limites do Crescimento* (1972), encomendado pelo Clube de Roma ao *Massachusset Institute of Technology (MIT)*, foi um dos primeiros

Com a edição da Política Nacional de Meio Ambiente (PNMA, Lei 6.938/81), o Direito Ambiental brasileiro alcança o patamar que hoje se encontra. Esta Lei tem por objetivo a preservação, melhoria e recuperação da qualidade ambiental propícia à vida, visando assegurar, no país, condições ao desenvolvimento socioeconômico, aos interesses da segurança nacional e à proteção da dignidade humana. Esta *preservação* “tem o sentido de perenizar, de perpetuar, de salvaguardar, os recursos naturais” (ANTUNES, 2002, p.83). Já melhoria da qualidade do meio ambiente “significa dar-lhe condições mais adequadas do que aquelas que este apresenta” ou, em outras palavras, “busca estimular o manejo ambiental de forma que a qualidade do meio ambiente seja, progressivamente, superior” (*idem*).

Em termos de avanço do direito ambiental, a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 representa uma das maiores conquistas neste campo. As disposições constitucionais sobre o meio ambiente estão dispersas em todo o texto constitucional, distribuídas em títulos e capítulos. O dispositivo de maior destaque, entretanto, encontra-se no artigo 225, que estabelece: “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 às presentes e futuras gerações” (BRASIL, 1988, p. 35). A alta relevância do bem jurídico tutelado no texto constitucional que estabelece a obrigação do Poder Público e da Comunidade de preservar o meio ambiente, para as presentes e futuras gerações, deixa transparecer uma concepção de bem pertencente a diversas pessoas jurídicas, públicas ou privadas, naturais ou não.

A Constituição criou uma categoria jurídica que impôs a todos uma obrigação de zelo para com o meio ambiente. Todavia, “o conceito de uso comum de todos rompe com o tradicional enfoque de que os bens de uso comum só podem ser bens públicos” (ANTUNES, 2002, p. 57). A Constituição estabelece, de fato, que mesmo no âmbito do domínio particular, outras obrigações podem ser fixadas a fim de que todos, sem exceção, possam fruir de bens ambientais, dos quais são exemplos: “a beleza cênica, a produção de oxigênio, o equilíbrio térmico gerado pela floresta, o refugio de animais silvestres, etc.” (*idem*). Não é sem razão que o texto constitucional brasileiro é considerado um dos mais avançados no mundo no aspecto ambiental.

instrumentos científicos a alertar para o estado de degradação do meio ambiente. Este relatório preconizava o *desenvolvimento zero*, isto é, o congelamento do crescimento econômico das nações, visando à recuperação dos danos ambientais verificados à época.

2.3.1 Legislação da Educação Ambiental

Na PNMA a EA é apontada com um de seus princípios, devendo ser oferecida em todos os níveis de ensino e com o intuito de preparar o cidadão para participar ativamente na defesa do meio ambiente (Art. 2º, Inciso X). Na Constituição Federal Brasileira, a EA figura como obrigação expressa do Estado, com vistas à preservação ambiental (Art. 225, Inciso VI). Amiúde, “a correta implementação de amplos processos de educação ambiental é a maneira mais eficiente e economicamente viável de evitar que sejam causados danos ao meio ambiente” (ANTUNES, 2002, p. 209). A EA está diretamente vinculada a um dos princípios mais importantes do Direito Ambiental que é o *princípio da prevenção*. No entanto, sua eficiência não deriva unicamente da efetivação deste princípio, senão também que representa “uma ferramenta absolutamente imprescindível para a objetivação do princípio democrático” (*idem*). É nesta perspectiva que é criada uma Lei específica, isto é, a Lei n.º 9795, de 27 de abril de 1999, que dispõe sobre EA e institui a Política Nacional de Educação Ambiental (PONEA). Esta Lei está dividida em quatro capítulos que se estendem por 21 artigos. No primeiro capítulo se define o conceito normativo de educação ambiental e se estabelece os princípios que lhes são pertinentes. O capítulo segundo traz as diretrizes para o estabelecimento da Política Nacional de Educação Ambiental. No capítulo terceiro são definidos os mecanismos de execução da PONEA. As disposições finais são delineadas no último capítulo.

Em 05 de janeiro de 2009 foi aprovada a Política Estadual de Educação Ambiental (Lei estadual n.º 1.295) que reproduz o texto da legislação nacional, preconizando os enfoques humanista, holístico, democrático e participativo. A concepção de meio ambiente considera a interdependência entre o meio natural, o socioeconômico, o político e o cultural, sob a ótica da sustentabilidade. Também preconiza a pluralidade de concepções pedagógicas, as perspectivas inter e multidisciplinar, a vinculação entre educação, ética, trabalho e práticas sociais, a articulação com as demandas ambientais locais, regionais e globais, assim como o respeito à diversidade de ideias e à pluralidade cultural.

2.4 Políticas Públicas Ambientais

As pressões do movimento ambientalista principiado nos anos sessenta, fomentado nos anos setenta e mundializado nos anos oitenta repercutiram amplamente em todos os setores das sociedades capitalistas. Na base social do movimento

ambientalista participam atores de diferentes classes: profissionais altamente qualificados, estudantes universitários, camponeses, empresários, funcionários públicos, operários; representantes de minorias ou majorias étnicas e de diferentes idades, isto é, crianças, jovens e aposentados, etc. Surgiram, então, organizações não governamentais e grupos comunitários que defendem a causa ambiental, seja na escala local, regional, nacional ou internacional. Constituíram-se agências estatais em nível federal, estadual e municipal encarregadas da proteção do meio ambiente e/ou dos recursos naturais. Instituições científicas e de pesquisa começaram a orientar seus projetos para a mitigação das problemáticas socioambientais. Nos setores gerenciais e administrativos um novo paradigma de gestão dos processos produtivos baseado na eficiência do uso dos materiais, na conservação da energia e na redução da poluição, foi implementado. Um mercado consumidor preocupado em oferecer alimentos originários de uma agricultura orgânica foi projetado e produtos que tenham sido produzidos a partir de tecnologias limpas ou de matérias primas produzidas de modo sustentável começaram a se firmar em todos os setores industriais.

As políticas públicas ambientais, então, *nascem* neste vasto e complexo contexto, mobilizando diferentes sujeitos sociais em espaços sociais também diferenciados (SILVA-SÁNCHEZ, 2000, p. 13). Nas décadas⁴⁵ de 70 e 80 do século passado, o movimento ambientalista surge como novo interlocutor “que passou a explicitar de forma cada vez mais abrangente os conflitos ambientais na arena política, formulando reivindicações e colocando em discussão a questão de uma *cidadania ambiental*” (*idem*, *grifos nossos*). Três períodos distintos podem ser apontados na história do movimento ecológico ou ambiental no Brasil (VIOLA, 1987). O primeiro, figurado entre os anos de 1974 e 1981, caracterizou-se pelas denúncias de degradação ambiental e a criação de comunidades rurais alternativas, destacando-se a atuação da *Associação Gaúcha de Proteção ao Ambiente Natural* (AGAPAN) e do *Movimento Arte e Pensamento Ecológico* de São Paulo. O segundo período, que se dá entre os anos de 1982 e 1985, durante o importante momento de transição democrática, representou a expansão – quantitativa e qualitativa – dos movimentos iniciais, sem que houvesse uma ampla e irrestrita participação do movimento ecológico na arena política que se

⁴⁵ É importante ressaltar que antes desse período até houve uma *primeira geração* de políticas públicas ambientais no Brasil, todavia, esta “foi elaborada e implementada por iniciativa da vontade do Estado, sem que houvesse uma base social demandatória explícita” (SILVA-SÁNCHEZ, *op. cit.*, p.13).

configurava. Por último, vem o período que se inicia em 1986 e que precipitou a participação político-partidária do movimento ecológico na arena parlamentar que antecedia a Constituinte, criando uma verdadeira *opção ecopolítica*. É deste período a criação do Partido Verde que, através da estratégia de coligações com partidos de esquerda visando conseguir legenda para seus candidatos, procura se firmar como o primeiro partido político no Brasil a defender abertamente a bandeira da causa ambiental.

Parcialmente herdeiros da cultura socialista e particularmente da crítica marxista da ética utilitarista, os movimentos ambientalistas ou ecológicos representaram a real possibilidade de mobilização social e da ação coletiva em prol da causa ambiental. Como movimentos portadores de valores e interesses universais, almejavam ultrapassar as fronteiras de posição social, gênero, raça e idade. A democratização dos processos de tomada de decisão, a ampliação da participação da sociedade civil na resolução dos problemas ambientais e a descentralização das atividades de monitoramento e fiscalização seguem na esteira das transformações impulsionadas pelos movimentos ambientalistas. A atuação do movimento ambientalista impediu um possível retrocesso na política ambiental brasileira. A influência mútua de ideias, os valores, as estratégias de ação de atores sociais diversos, as alianças e conflitos influenciarão decisivamente nas instancias de negociação e proposição de políticas públicas para o setor ambiental, ainda que se esteja num campo marcado por contradições e ambiguidades.

Para alguns, a noção de *Políticas Públicas* está relacionada tradicionalmente, com os resultados da aplicação de recursos públicos, enfatizando-se a questão jurídica ou dos deveres estatais para com o cidadão. Outra possibilidade é fazer recair sobre a destinação e o gerenciamento de recursos públicos o foco da reflexão (BONETI, 2006, p. 7). Para outros, as *vicissitudes* de implementação de programas governamentais representam uma das variáveis centrais da explicação/avaliação do estabelecimento de políticas públicas. Há ainda, a abordagem da *policy analysis* em que se pretende analisar as políticas públicas a partir da inter-relação entre as instituições políticas, o processo político e o próprio conteúdo da política (FREY, 2000). Qualquer que seja a perspectiva sobre o *sentido* ou *significado* atribuído às Políticas Públicas há que se levar em conta a relação entre o Estado, as classes sociais, a sociedade civil organizada, a produção da vida material, os aspectos culturais e ideológicos, no contexto da globalização. É neste sentido que os “tradicionalis limites nacionais estão seriamente ameaçados pela invasão da universalização das relações sociais e econômicas” (BONETI, 2003, p. 19). O

Estado, assim, não pode ser visto como simples instituição de dominação de classes ou mesmo como ente neutro no jogo de relações de poderes e interesses. As formações sociais constroem “verdades absolutas” que “produzem e referenciam as ações institucionais e, em particular, a elaboração e operacionalização das políticas públicas” (BONETI, 2006: p.11).

As Políticas Públicas Ambientais podem ser definidas como ações desencadeadas pelos *Entes Públicos* (em nível federal, estadual e municipal) tendo em vista a mitigação das problemáticas socioambientais e na perspectiva do bem coletivo ou comum. Tais ações podem ser desenvolvidas em parceria com organizações não-governamentais ou com a iniciativa privada e, nos últimos anos, tendem a veicular alguns conceitos-tema como *participação popular* ou *cidadã*, *desenvolvimento sustentável*, *justiça ambiental*, *proteção/conservação* da natureza, etc. Como veremos a seguir, as políticas públicas ambientais podem ser caracterizadas segundo um *recorte* jurídico-social, político-econômico e ético-jurídico.

2.4.1 Políticas Públicas Ambientais: *recorte jurídico-social*

O meio ambiente tornou-se, paulatinamente, num dos temas mais relevantes para as Ciências Jurídicas. A princípio, este era tratado tematicamente como uma *variante* do Direito Administrativo (o que se refletia em regras secundárias: autorizações, licenças outorgadas, etc.), sendo reconhecido tardiamente como tema de um ramo emancipado das Ciências Jurídicas: o Direito Ambiental (MORAES, 2002; FIORILLO, 2003). A Constituição Federal de 1988, refletindo a importância que a temática assumiu no cenário nacional, tratou especificamente do meio ambiente no artigo 225, definindo-o como *bem jurídico*. Este *bem* não possui caracteres exclusivos, pelo contrário, relaciona-se com os demais também dispostos constitucionalmente. Assim,

É da compatibilização de todos que se poderá ter um correto entendimento do que seja o direito ao ambiente e dos demais (ex.: vida, propriedade, saúde, livre iniciativa, educação, etc.), por meio da interpretação sistemática dos textos da lei, pelo menos de toda a Constituição. (MORAES, 2002, p.14).

O direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, como observamos anteriormente, é classificado como *direito de 3ª. geração*, isto é, como *direito* relacionado ao *interesse coletivo*, e como tal, segue alguns princípios fundamentais

como o *princípio da legalidade*⁴⁶ e o *princípio da reserva legal*⁴⁷. Isto significa que alguém só poderá ser obrigado a fazer ou deixar de fazer, pela autoridade da administração pública, “apenas em face da previsão legal, ou seja, não havendo lei que proíba ou limite, a conduta é ilícita” (MORAES, 2002, p.20). Os direitos ambientais relacionam-se, ainda, aos “direitos de acesso à informação, de participação nos processos decisórios das políticas ambientais, de disponibilidade de remédios jurídicos para reparação dos danos ambientais” (CARVALHO, 2007, p.255).

O *Direito de Acesso à Informação* relaciona-se ao “esclarecimento acerca de fatos geradores e orientadores de opinião pública, de repercussão social direta ou indireta”; estando vinculado ao interesse por valores juridicamente protegidos, e ao bem-estar da pessoa humana individual, social ou coletiva e publicamente considerada. O *Direito à Informação* encontra-se entre os direitos e deveres fundamentais e invioláveis, inerentes à dignidade humana, devendo fundamentar-se “em fatos ou acontecimentos de interesse notadamente social e público, de forma oportuna, transparente, imparcial e útil” de maneira a contribuir para o desenvolvimento harmonioso “da sociedade e ao bem comum” (CUSTÓDIO, 2007, p. 4,5).

O *Direito de Participação nos Processos Decisórios*, no direito brasileiro, foi consagrado como princípio da participação dos cidadãos, sendo expresso no art. 1º, Inciso II, do texto constitucional. Esse fundamento conjuga-se com o preceito estabelecido no parágrafo único do referido dispositivo, segundo o qual: “Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição” (BRASIL, 1988, p.9). De acordo como Mirra (1995) há três formas de participação dos cidadãos na tutela jurídica do meio ambiente: a participação pública na elaboração da legislação ambiental; o exercício do direito de ação, tendo em vista provimento judicial que assegure o equilíbrio ambiental; a participação na formulação e execução de políticas ambientais.

As políticas públicas ambientais devem pautar-se, assim, em princípios jurídicos e/ou constitucionais já consagrados no Estado Democrático de Direitos, sob pena de a ilegalidade constituir as metas e os rumos das ações públicas destinadas a proteger o meio ambiente e/ou mitigar os efeitos danosos (relativos à ação humana) já detectados.

⁴⁶ Conduta obrigatória *prevista* na lei. Tem um caráter mais genérico, amplo (MORAES, 2002, p.20).

⁴⁷ Conduta atuante *nos termos* da lei. Tem um caráter mais restrito, embora de maior densidade ou conteúdo, exigindo tratamento exclusivo do legislativo (MORAES, *ibid.*).

2.4.2 Políticas Públicas Ambientais: *recorte político-econômico*

As convenções internacionais sobre meio ambiente têm obrigado a reunião de diversos agentes com vistas à discussão e implementação de ações relacionadas às problemáticas ambientais. Neste contexto hodierno de relações globalizadas as questões políticas, econômicas, ideológicas e culturais afloram, determinando ou condicionando as políticas públicas ambientais. É nesta conjuntura que “verdades absolutas” são produzidas ideologicamente, configurando uma “dinâmica conflitiva” e envolvendo “uma correlação de forças entre interesses de diferentes segmentos ou classes sociais” (BONETI, 2006, p. 11,12). Nesta correlação de forças e interesses conjugados tende-se à camuflagem de “interesses específicos (expressos pelos grupos econômicos, grandes corporações do setor produtivo...)” ou mesmo à mascaração das “problemáticas sociais (reforma agrária, aposentadoria, fome, habitação urbana, violência...)” (*ibid.*).

Estas amarras políticas, econômicas e ideológicas das políticas públicas podem acarretar uma série de problemas de natureza sociocultural. Sabe-se que a ideologia capitalista substitui, nos nossos dias, a ideia de *injustiça social* pela de *incompetência social*: “a ideia de que pobres são pobres porque lhes falta competência para buscar transformações em suas vidas se solidificou, tornando-se, para a grande maioria das populações, verdade inquestionável” (CASCINO, 2003, p. 82). Este palco social onde conflitos e interesses são produzidos constitui-se como espaço de diferenciação social onde são travadas lutas de *poder palpável* e/ou *simbólico* a fim de se manter ou transformar as relações existentes. Os indivíduos estão dispostos, neste campo, de acordo com a estrutura desigual de acesso, uso, apropriação e controle sobre um conjunto de recursos materiais e simbólicos. Há uma dinâmica, neste palco, que subordina os esquemas de percepção e julgamento, instituindo um tipo de *luta* que veicula valores morais, sociais e culturais. O conflito ambiental se caracteriza tanto pela distribuição desigual de poder (aspecto político) quanto pelas categorias, representações e crenças (aspecto simbólico) que estruturam e legitimam as relações de poder.

Assim, os conceitos, categorias e representações veiculados nas políticas públicas podem transformar-se num mero *recurso vocabular* (verborragia) que, aliados a certas práticas específicas, induzem ao engodo e satisfazem os interesses dos detentores do poder econômico. Isso acontece porque a “luta de classes hoje é intermediada por agentes individuais motivados por interesses específicos”, sendo que estes interesses específicos podem motivar o interesse de determinada classe (BONETI,

2003, p. 20). Deste modo, a “luta de classes se constitui quando afinidades de interesses particulares se congregam, instituindo grupos opostos no âmbito da diversidade” (*ibid.*).

2.4.3 Políticas Públicas Ambientais: recorte ético-jurídico

Estas questões remetem à relação entre o Estado e a exclusão/inclusão sociais ou, mais especificamente, à relação entre a formulação/implementação de políticas públicas ambientais e a noção de justiça social e ambiental. A *exclusão social* tem sido entendida a partir de dois eixos fundamentais: “a exclusão social diretamente originada nas relações sociais da produção e a exclusão social de ordem sociocultural e de cidadania” (BONETI, 2003, p. 70). Esta dualidade conceitual desemboca numa falsa noção de exclusão como *luta entre desiguais* e não propriamente originada nas relações econômicas ou produtivas.

A justiça pode ser concebida de uma forma contextualizada, isto é, “enquanto vinculada a uma comunidade política concreta com tradição comum e significados sociais comuns”, sendo “específica de cada esfera social” (ESTEVÃO, 2004, p. 18). Ora, o modo de vida, a visão de homem e de mundo se originam a partir de sistemas de conhecimentos que encerram uma dimensão lógica, cognitiva e simbólica peculiares, relativas a cada formação sociocultural. Similarmente, pode-se dizer que práticas sociais distintas, diferentes sistemas de classificação e de manejo dos recursos naturais, assim como habituais modos de produção, distribuição e consumo decorrem de referenciais ancestrais próprios. Uma realidade sociocultural peculiar exige, para que a justiça abstrata e universalista se transforme em justiça particular concreta, a dispensa de um tratamento que considere o significado característico do bem social em causa por ela partilhada.

O caráter universal da justiça distributiva não tem razão de ser, uma vez que os homens são, em primeiro lugar, ativos na criação de sentidos sociais que são distribuídos de acordo com esses sentidos e, depois, porque os critérios de distribuição (e o seu caráter apropriado) são internos a cada esfera distributiva (ESTEVÃO, *op. cit.*, p.22,23).

Os discursos modernos contra a desigualdade e a exclusão, entretanto, partem de um projeto capitalista referenciado na ideia do universalismo (BONETI, 2003). No bojo destes discursos está a noção de desenvolvimento da base técnica produtiva e da qual a racionalidade científica é uma importante aliada. A partir de um processo de seletividade social o Estado promove a homogeneização dos diferentes, sem que haja uma “distribuição equitativa do direito ao acesso a fatores tecnológicos”, ao contrário,

este incentiva “um processo competitivo beneficiando os sujeitos sociais imbuídos de condições técnicas e de capital” (BONETI, 2003, p. 74). O resultado óbvio deste processo é que, “em áreas onde o Estado promove o desenvolvimento tecnológico por meio da implantação de projetos de desenvolvimento (...) ele apresenta-se como o principal agente promotor da exclusão, pelo fato de promover a destruição do sistema tradicional de produção” (*ibid.*). Portanto, não é possível entender o processo de formulação/implementação de políticas públicas distanciado de sua dimensão social, política, econômica e cultural.

2.5 Eflorescência da Educação Ambiental

A EA busca investigar quais elementos refletem processos de destruição de direitos e de produção de desigualdades, também tendo a capacidade de identificar aberturas que levem ao restabelecimento do equilíbrio na natureza e à construção da democracia na sociedade. Daí porque se deve enfatizar as dimensões simbólica e política da EA, especialmente no contexto local, uma vez que isto significaria a possibilidade de, a um só tempo:

1. *Reconhecer, respeitar e valorizar as culturas não-hegemônicas*, uma vez que tais culturas representam “o acúmulo da experiência humana no meio ambiente e a referência dos seres na sua realização no mundo” (MILANEZ, 2004, p.13). E também porque enfoques democráticos, participativos promovem processos mais abertos e flexíveis com vistas ao *ecodesenvolvimento*, exigindo para tanto a interação com as populações no nível local, a fim de se obter informações mais acuradas sobre o estado do meio ambiente e as possíveis alternativas de enfrentamento dos problemas socioambientais, “sobre o leque diversificado de interesses sociais em jogo e sobre as lógicas igualmente diferenciadas de encaminhamento, processamento e atendimento das demandas sociais” (LEFF, 2002, p. 11).

2. *Efetivar a promoção da igualdade e justiça sociais*, no contexto das diferenças socioculturais, já que um dos grandes desafios da sociedade brasileira, através de seus dirigentes políticos e instituições democráticas, é o de conciliar valores abstratos – como o da igualdade e justiça sociais – com as desigualdades inerentes ao atual modelo de desenvolvimento. O incentivo à permanência das comunidades tradicionais nos seus ambientes peculiares, incrementado com políticas públicas que promovam o

desenvolvimento econômico, social e sustentável destas comunidades, significaria a efetiva promoção da igualdade e justiça sociais com a respectiva tutela da proteção do ambiente ou território tradicional. Deste modo, numa nova representação da dinâmica de gestão ambiental fundamentada na autonomia das populações, todo o trabalho educativo ou pedagógico consiste essencialmente na “compreensão da diversidade de alternativas possíveis de ação e dos processos de ajustamento e negociação entre os atores sociais envolvidos”, o que permitiria a consideração de opções viáveis do ponto de vista técnico, político e social (LEFF, 2002, p. 11).

3. *Integrar, relacionar, unificar e adequar os conhecimentos e experiências das comunidades tradicionais aos novos conceitos da epistemologia ambiental, posto que “as experiências culturais são respostas do ser humano a partir de vivências em ecossistemas diferentes”, sendo proveniente daí “a imensa diversidade cultural, idêntica à diversidade ambiental” (MILANEZ, 2004, p. 11). O componente epistemológico dos novos conhecimentos ambientais deve fundar-se “no potencial ecológico e na conservação da diversidade de modos culturais de aproveitamento de seus recursos”, o que invariavelmente “requer uma caracterização da organização específica de uma formação social” (LEFF, 2002, p. 80) que no caso seria a das CTQ. A questão é oportunizar um maior diálogo inter-saberes, não só entre os diversos ramos do conhecimento já consagrados, mas entre estes e aqueles considerados “populares” ou “tradicionais”, afinal, no paradigma emergente “o conhecimento é total” e “sendo total é também local” (SANTOS, 2008a, p.76). Na conjuntura paradigmática pós-moderna, “os projetos cognitivos locais” são reconstituídos, “salientando-lhes a sua exemplaridade, e por essa via” transformando-os “em pensamento total ilustrado” (Ibid., p.77).*

4. *Orientar a Educação Ambiental numa perspectiva crítica, assentada em bases normativas alinhadas aos ideais de promoção da igualdade e justiça sociais com efetiva participação política das comunidades tradicionais, defendendo-a deliberadamente “como educação política, no sentido de que ela deve reivindicar e preparar os cidadãos para exigir justiça social, cidadania nacional e planetária, autogestão e ética nas relações sociais e com a natureza” (REIGOTA, 2006, p.10). Isto representaria o reconhecimento da importância da participação política das comunidades tradicionais locais no desenvolvimento sustentável porque as “crenças, conceitos e comportamentos se articulam em torno de um sentido de pertencimento e*

criam forte relatividade das leis econômicas no mesmo momento em que o mundo parece uniformizar-se” (ZAOUAL, 2003, p.29). Também poderia significar uma efetiva mudança na base do poder político local e na articulação em níveis estadual e nacional das problemáticas socioambientais, proporcionando a construção de comunidades e novos territórios políticos articulados, em múltiplas escalas, como forma de combater o risco de cooptação das elites locais, nacionais e internacionais.

Na verdade, com o advento do direito ambiental (que está na base da ascensão da EA) o conceito habitual de cidadania é transcendido⁴⁸. Fundamentado no dispositivo constitucional do *direito difuso* – aquele que diz respeito ao interesse de todos – e na prerrogativa da participação cidadã através das organizações representativas da sociedade, o direito ambiental, enquanto ciência jurídica, “analisa e discute as questões e os problemas ambientais em sua relação com o ser humano, tendo por finalidade a proteção do meio ambiente e a melhoria das condições de vida no planeta” (SIRVINSKAS, 2003, p.27). A partir da garantia formal/instrumental dos direitos difusos, abriu-se espaço para a realização dos mesmos.

5. *Efetivar o cumprimento da Política Nacional do Meio Ambiente, da Política Nacional de Educação Ambiental e Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais* que, nos seus princípios constituintes, preconizam a “educação ambiental em todos os níveis do ensino, inclusive a educação da comunidade, objetivando capacitá-la para participação ativa na defesa do meio ambiente” (Lei 6.938/81; art. 2º parágrafo X); “o enfoque humanista, holístico, democrático e participativo (...) a abordagem articulada com as questões ambientais locais, regionais, nacionais e globais (...) o reconhecimento e o respeito à diversidade individual e cultural” (Lei 9.795/99; art. 4º, parágrafos I, VII e VIII respectivamente); “o desenvolvimento sustentável como promoção da melhoria da qualidade de vida dos povos e comunidades tradicionais nas gerações atuais, garantindo as mesmas possibilidades para as gerações futuras e respeitando os seus modos de vida e as suas tradições (...) o reconhecimento e a consolidação dos direitos dos povos e comunidades tradicionais (...) a preservação dos direitos culturais, o exercício de práticas

⁴⁸ O conceito de justiça ambiental mobiliza não só a dimensão socioeconômica, mas também a ambiental, ética, cultural. Daí porque se falar, hoje, de uma *cidadania ambiental* (ACSELRAD; HERCULANO; PÁDUA, 2004).

comunitárias, a memória cultural e a identidade racial e étnica” (Decreto 6.040/07, art. 1º parágrafos V, VIII e XIV).

6. *Oferecer à ética ambiental uma temática relevante*, porque diante das problemáticas ambientais, deve-se perguntar: “qual é o tipo de ética apropriado para a discussão ecológica”, porque a conjuntura em que se desenvolve a questão é crucial, então, “como aconteceria essa discussão num contexto de terceiro mundo excluído, onde imperam a fome, a injustiça e a opressão?” (JUNGES 2004, p.10). Na verdade, “as dificuldades ecológicas só serão equacionadas com a construção de uma sociedade justa e igualitária, onde a vida, em sentido amplo, seja valorizada e preservada” (*Idem*).

7. *Discutir as questões socioculturais associadas à crise socioambiental, no contexto dos Direitos Humanos e do Direito Ambiental Internacional*, posto que “a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em seu art. 22, consagra o direito de todo ser humano à seguridade social e à realização dos direitos econômicos, sociais e culturais” afirmando expressamente que:

Toda pessoa, como membro da sociedade, tem direito à segurança social, e a obter, mediante o esforço nacional e a cooperação internacional, e de acordo com a organização e os recursos de cada Estado, a satisfação dos direitos econômicos, sociais e culturais indispensáveis a sua dignidade e ao livre desenvolvimento de sua personalidade (CARVALHO, 2007, p. 218, grifos do autor).

Da mesma forma, a Declaração de Estocolmo, um dos primeiros instrumentos jurídicos do Direito Ambiental Internacional a estabelecer conexão entre o direito à vida e o estado do ambiente, dispõe que: “... o homem tem o direito fundamental à liberdade, à igualdade, e ao desfrute de **condições de vida adequadas**, em um meio ambiente de qualidade tal que lhe permita levar uma **vida digna**”. (*Idem*, grifos do autor). As CTQ, obviamente, são signatárias de tal direito e o poder público tem o dever de observá-lo no momento de formulação/implementação de políticas públicas.

Tantos recortes, como estes supracitados, talvez causem estranheza, e é bem provável que se diga: “eles não caberiam na empreitada pedagógica da EA”. Todavia, a EA – por sua natureza integradora – está alinhada com os *ideais da complexidade, interdisciplinaridade* e, bem mais que isso, com a *transdisciplinaridade*, isto é, não só com o processo de mera “recomposição do saber fracionado”, mas com a busca de “um conhecimento holístico, integrador (...) um conhecimento reunificador que transcende o

propósito de estabelecer pontes interdisciplinares entre ilhotas científicas isoladas” (LEFF, 2000a, p.43). Na contemporaneidade, exige-se uma educação que tenha por objetivo uma concepção complexa da realidade:

A razão é óbvia, pois uma das preocupações fundamentais de toda educação que se preze é a preocupação pelo melhor modo de convivência na *polis*. Nesse sentido, qualquer estratégia alternativa aos esquemas simplificadores, redutores e castradores presentes nas diferentes dimensões do humano e de seu meio, deve ser bem acolhida, visto que esquemas simplificadores dão lugar a ações simplificadoras, e esquemas unidimensionais dão lugar a ações unidimensionais (MORIN, CIURANA; MOTTA; 2007; p.51, *grifo dos autores*).

A EA crítica tem suas raízes nos ideais democráticos e emancipatórios do pensamento crítico aplicado à educação, inspirando-se em ideias que imergem a educação na vida, na história e nas questões urgentes de nosso tempo, buscando, sobretudo:

Compreender as relações sociedade-natureza e intervir sobre os problemas e conflitos ambientais. Neste sentido, o projeto político-pedagógico de uma Educação Ambiental Crítica seria o de contribuir para uma mudança de valores e atitudes, contribuindo para a formação de um sujeito ecológico. Ou seja, um tipo de subjetividade orientada por sensibilidades solidárias com o meio social e ambiental, modelo para a formação de indivíduos e grupos sociais capazes de identificar, problematizar e agir em relação às questões socioambientais, tendo como horizonte uma ética preocupada com a justiça ambiental (CARVALHO, 2004b, p. 18,19).

Nesta dissertação, pressupõe-se que as PPLEA devem contemplar a realidade sociocultural distintiva das CTQ, sob pena da legislação vigente estar sendo descumprida, especialmente os princípios, diretrizes, e objetivos da PONEA e PNDSPECT. Entretanto, a eficiência da legislação depende, entre outras coisas, do conhecimento do teor normativo, de um aporte hermenêutico adequado e da compreensão de que aspectos ideológicos, políticos e culturais estão implicados na tessitura das políticas públicas. O principal desafio dos formuladores⁴⁹ das PPLEA deve ser, então, a adoção de um *caminho* teórico-metodológico capaz de abranger, enfim, a natureza conflituosa (política) da problemática ambiental, sem perder de vista a disputa pelos sentidos (simbólicos) atribuídos ao ambiental.

⁴⁹ Objetivamente falando, esses formuladores são os 32 representantes socioinstitucionais que integram a CIEA (Comissão Interinstitucional de Educação Ambiental), entidade ligada diretamente à Secretaria de Estado de Meio Ambiente (SEMA) e à Secretaria de Estado de Educação (SEED) e responsável, entre outras coisas, pela gestão do Programa de Educação Ambiental (PEA) e pela efetiva implementação da EA segundo as diretrizes da legislação pertinente.

CAPÍTULO 3

AS DEMANDAS SOCIOAMBIENTAIS DAS COMUNIDADES TRADICIONAIS QUILOMBOLAS

"Temos o direito a sermos iguais quando a diferença nos inferioriza. Temos o direito a sermos diferentes quando a igualdade nos descaracteriza. As pessoas querem ser iguais, mas querem respeitadas suas diferenças. Ou seja, querem participar, mas querem também que suas diferenças sejam reconhecidas e respeitadas."

(Boaventura de Souza Santos)

A EA tem uma proposta ética que, por um lado pretende favorecer o reconhecimento da “alteridade da natureza e a integridade e o direito à existência não utilitária do meio ambiente” e, por outro lado, ambiciona contribuir para a formação de sujeitos capazes de protagonizar a própria história, seja compreendendo o mundo ou nele agindo de forma crítica (CARVALHO, 2008, p 151). Indagar sobre o papel da EA na resolução das demandas socioambientais originárias das CTQ representa empreender um esforço teórico de aglutinar os ideais éticos, políticos e sociais propugnados pela vertente crítica da EA aos ideais emancipatórios das comunidades negras rurais que historicamente lutam, seja para legalizar suas terras, seja para proteger seus territórios ou manter seus modos tradicionais de vida.

Estas *demandas* relacionam-se a *conflitos* gerados pela “tensão entre o caráter público dos bens ambientais e sua disputa por interesses privados” (CARVALHO 2008, p.165). Todavia, fundamental é que se considere que as *relações de poder* entre os sujeitos sociais envolvidos nestes conflitos conjugam determinados significados de meio ambiente, espaço e território, consolidando sentidos diversos. Acsegrad (2004) propõe a existência de três vertentes de conflitos socioambientais no Brasil: o primeiro relacionado aos direitos dos grupos étnicos, como indígenas e quilombolas; o segundo associado às populações atingidas pela construção de usinas hidrelétricas, que hoje formam os “movimentos de barragens”; e aqueles relativos a comunidades que vivem nas unidades de preservação ambiental ou no seu entorno.

Um breve resgate histórico das reais condições de formação e existência nos quilombos, em contraposição às concepções ideologicamente forjadas e vigentes na sociedade até os dias atuais e que menosprezam ou tentam diminuir as conquistas sociais das comunidades negras, demonstrará que uma EA orientada ingenuamente, não será capaz de *ler* e *interpretar* as relações, os conflitos e nem mesmo antevê as possibilidades resolutivas. Do ponto de vista ético, pedagógico e político, a EA só poderá contribuir para a mitigação das demandas socioambientais das CTQ no Amapá, se for orientada como uma educação crítica voltada para a cidadania, que deve “fornecer os elementos para a formação de um sujeito capaz tanto de identificar a dimensão conflituosa das relações sociais que se expressam em torno da questão ambiental quanto posicionar-se diante dela” (CARVALHO, 2008, p. 163).

3.1 Reminiscências identitárias quilombolas

A luta histórica dos descendentes dos povos africanos no Brasil não se dá apenas no plano estrito da vindicação de direitos. No terreno ideológico, muitas são as tentativas de menosprezar ou diminuir suas reivindicações e conquistas sociais. Neste sentido, ideologias “bem sucedidas” imprimem a ideia de que os quilombos representaram simples esconderijo de negros fugitivos, incapazes de se organizar socialmente e lutar politicamente por seus direitos ou, ainda, de que está em curso uma agenda de reivindicações sociais que se vale de uma brecha legal e um discurso étnico desvinculados de sentido histórico e que não serviriam aos interesses da comunidade negra (ALDÉ, 2007). De fato, as questões teóricas relativas aos quilombos e/ou quilombolas são caracterizadas por antagonismos, lacunas e limitações. Há de se reconhecer que existem grupos que se valem de uma "identidade étnica perdida" para reivindicar direitos; que o "fenômeno de ressurreição cultural" está em pleno curso; que os conceitos e critérios utilizados para determinar os "povos tradicionais" são suscetíveis de crítica; que há uma noção inadequada de que os "povos tradicionais" vivem em *perfeita harmonia* com o meio ambiente, são os maiores guardiões da fauna e flora e os mais habilitados protetores dos recursos naturais; e que se corre o risco de se promover uma verdadeira fragmentação étnica num país já dividido socialmente (ALDÉ, *op. cit.*). Todavia, é temerário o discurso que homogeneiza culturalmente o país, se esconde atrás do mito da democracia racial e não reconhece as ricas contribuições emanadas dos modos de vida, de produção da existência e das relações estabelecidas entre as populações tradicionais e seu meio.

Nesta dissertação se evitará, na medida do possível, polarizações que expressem apenas parte de uma ampla possibilidade de reflexão sobre a realidade política, social e cultural brasileira. Portanto, a ideia⁵⁰ de quilombo não está associada univocamente à noção de reparação histórica, senão ao conceito de identidade étnica, cultural e territorial das comunidades negras. Os quilombos tiveram origem diversa, isto é, foram constituídos a partir de diferentes contextos e pretextos. É assim que aquilombamentos formaram-se por escravos de um mesmo senhor, refugiados no interior das fazendas; outros foram constituídos por escravos de senhores diferentes; há muitos casos de aquilombados interagindo com formações camponesas negras, formadas por lavradores pobres, roceiros e libertos e até grupos formados por antigos fugitivos, desertores e mesmo soldados que retornaram da Guerra do Paraguai (GOMES; PIRES, 2007).

Nas várias regiões, a partir de suas roças e economias próprias, os quilombolas formaram um campesinato negro ainda durante a escravidão. Os territórios das comunidades negras têm uma gama de origens, tais como doações de terras realizadas a partir da desagregação da lavoura de monoculturas, como a cana-de-açúcar e o algodão; compra de terra pelos próprios sujeitos, possibilitada pela desestruturação do sistema escravista; bem como de terras que foram conquistadas pelos negros por meio da prestação de serviço de guerra, como as lutas contra insurreições ao lado de tropas oficiais (BRASIL, 2007, p.12).

É apropriado pensar, então, que “o que vai definir este ou aquele local enquanto quilombo é a existência, neles, do *elemento vivo, dinâmico, ameaçador da ordem escravista (...)*” (GUIMARÃES, 1988, p.39, *grifos nossos*). Esse caráter aguerrido dos quilombos no Brasil tem relativa ligação com o significado ancestral da palavra de origem bantu-sudanesa:

A palavra quilombo tem a conotação de uma associação de homens, aberta a todos sem distinção de filiação a qualquer linhagem, na qual os membros eram submetidos a dramáticos rituais de iniciação que os retiravam do âmbito protetor de suas linhagens e os integravam como co-guerreiros num regimento de super-homens invulneráveis às armas de inimigos (MUNANGA, 1995/1996, p. 59).

⁵⁰ Os grupos sociais hoje designados como remanescentes de quilombo receberam, ao longo do tempo, diversas designações geralmente emitidas "de fora para dentro" (ROSA, 2004). Quilombos, comunidades negras rurais, terra de preto e remanescentes de comunidades de quilombos, são termos construídos por categorias sociais distintas, de pontos de vistas diferentes, embora tratem de um mesmo tema e se pretendam referidos a uma e apenas a uma situação social. Nomear, designar é tarefa das mais complexas quando se está diante de situações sociais e agentes tão diversos que lançam mão de categorias também diversas para se auto-referenciar. *Comunidade quilombola* é a designação utilizada nesta dissertação por duas razões fundamentais: 1) é maneira mais usual como as entidades representativas locais referenciam as comunidades negras; 2) é a designação mais utilizada nos documentos oficiais.

Esse quadro histórico distancia-se da percepção ingênua e não menos determinada ideologicamente que atribui aos quilombolas uma atitude covarde e politicamente fragmentada ou mesmo inexistente. A atual luta pela legalização de terras, defesa ou proteção de áreas já demarcadas e a auto-afirmação das comunidades negras rurais remanescentes de quilombos vinculam-se a um histórico que remonta às origens primordiais da vida comunal, ainda nas terras da Mãe África, ou de lutas por direitos e conquistas étnico-raciais, já em solo brasileiro. Assim,

Organizados e se organizando para garantir seu direito imemorial à propriedade das terras que ocupam e reivindicam, lutando contra a especulação imobiliária e a pressão de fazendeiros ou contra o remanejamento de suas comunidades em função de grandes empreendimentos [...] as comunidades negras do campo se reassumem como remanescentes de quilombos e exigem o respeito que lhes é devido (Andrade, 2000, p.3.).

Há um falso argumento que se tenta sustentar aqui e acolá, por boca ou texto deste ou daquele pretenso pesquisador, que não reconhece o direito dos negros à terra. Esse argumento falacioso sustenta a tese – que bem poderia ser antítese uma vez que se opõe ao conceito de reparação histórica – de que o solo brasileiro não poderia conferir identidade étnica aos descendentes de negros como se estivesse implícita a ideia de que, para tanto, houvesse a necessidade de repatriá-los para a sua terra-mãe. Com este argumento parece que se quer defender outra tese, ou seja, a da *pureza cultural* e cuja proposição se assenta na ideia de que cultura que se preza é cultura que se preserva incólume de influências de outras matrizes culturais. Todavia, uma das características da cultura para que esta se mantenha duradoura é a mobilidade, o movimento, a interação. A humanidade é produto de complexas construções simbólicas que são refletidas no contexto societário.

Assim como a cultura nos modelou como uma espécie única – e sem dúvida ainda nos está modelando – assim também ela nos modela como indivíduos separados. É isso o que temos realmente em comum – nem um ser subcultural imutável, nem um consenso de cruzamento cultural estabelecido (GEERTZ, 1978, p. 59).

O quilombo não representou simples lugar de refúgio temporário de escravos fugitivos. Os negros que ali se irmanaram assumiram o vislumbre esperançoso de reconstrução de suas identidades étnicas por meio do uso dos recursos que a terra disponibilizava para a produção da vida material. A cultura não é caracterizada por leis fixas ou imutáveis, pelo contrário, ela se adapta, molda, refaz, cede, concede, oferece e recebe. A cultura, enfim, compreende um conjunto de teias e fluxos cujos significados os indivíduos constroem ao longo da vida (GEERTZ, 1978, p. 59). Um povo desterrado, assim, é capaz de incorporar novos matizes culturais às suas teias primordiais, seja por meio de novos signos, línguas, ou modos de produção da vida material. Uma visão de mundo específica proveniente de um agrupamento social com características culturais distintas contém ideias que se conformam ou confirmam-se enquanto singularidade, ao mesmo tempo em que interagem sob tensão numa relação afiançada com outras possibilidades culturais.

Se há um padrão de significados transmitidos historicamente e simbolicamente incorporados, há de se deduzir que concepções herdadas sob forma simbólica perpetuem conhecimentos e ações em relação à vida, sem que isso represente a recusa deliberada de incorporação de novo ethos, embora “poderosas, penetrantes e duradouras disposições e motivações” sejam infligidas aos homens por visões de mundo sintetizadas em símbolos (GEERTZ, *op. cit.*, p. 109). A consideração do significado de cultura, trazida no bojo das discussões sobre direitos, sentidos, heranças, aquisições e políticas públicas dirigidas a agrupamentos sociais com características distintivas, não pode prescindir da possível relação que há entre *conceito antropológico e estratégias de dominação cultural*.

As contribuições de Geertz (1978) e outros autores como Sahlins (1997), neste sentido, rompem tanto com as vertentes antropológicas clássicas, balizadas nas concepções de evolução cultural e etnocentrismo, quanto com a pretenciosa afirmação de que, na era da globalização, já não sobrevivem marcos culturais e civilizatórios originários de um passado remoto, isto é, clássicas culturas de comunidades e sociedades empiricamente dadas, que supostamente teriam sido diluídas na *aldeia global* (SAHLINS, 1997). O *sentido antropológico da cultura* se vê reduzido, neste contexto de querelas teóricas, a postulados instrumentalistas ou ao seu valor meramente funcional. As culturas humanas enquanto *formas de vida*, então, são dissolvidas.

Instituições sociais, modos de produção, valores dos objetos, categorizações da natureza e o resto — as ontologias, epistemologias, mitologias, teologias, escatologias, sociologias, políticas e economias através das quais os povos organizam a si mesmos e aos objetos de sua existência —, tudo isso se vê reduzido a um mero aparato pelo qual as sociedades ou grupos se distinguem uns dos outros (SAHLINS, 1997, p.44).

Sahlins conclui que esta redução do conceito de cultura redundava numa política discriminatória e que, do ponto de vista epistemológico, "o contraste como meio de conhecimento muda-se em conhecimento como meio de contraste" (SAHLINS, 1997, p.44). Doutra modo, o orgulho ocidental, orgulho da cultura se aglutina ao modo de produção prevalente: "Expressão da criação sistemática da alteridade pelo capitalismo, o (pre)conceito chamado de "cultura" — juntamente com seu irmão gêmeo intelectual, a raça — foi gestado no interior das relações de produção da Europa Ocidental do início da época moderna" (*idem*). A noção de cultura, na sua gênese e operação semântica carregaria, então, as mazelas do sistema capitalista, inclusive reeditando os conflitos estruturais típicos do sistema de classes sociais. Esta *noção* nos leva à indagação de como se dá a confrontação entre o modo de produção capitalista e os tradicionais modos de produção da vida material típicos da realidade sociocultural quilombola. Não se exige um grande esforço intelectual para concluir que a veiculação de uma concepção etnocêntrica sobressai nesta confrontação, favorecendo a concepção capitalista.

A ideologia capitalista propugna a ideia de que "existe uma verdade única e universal, entendida como centro", a partir da qual "se institui as atribuições do certo e do errado" (BONETI, 2006, p.21). Este entendimento é fruto "da dominação do rural pelo urbano, a partir da emergência do capitalismo enquanto sistema econômico que privilegia a industrialização", no qual uma "ideologia urbano industrial (...) cria a figura do outro – aquele que impediria o avanço do industrialismo e como tal representaria o atraso" (Whitaker, 2002, p.37). Mas quem seria este *outro*?

Todas as comunidades (camponeses, índios, silvícolas, etc.) exploradas pelo sistema econômico, com suas perversas articulações. Essas populações enfrentam um dilema que se traduz socialmente num duplo preconceito. Se resistem ao avanço do sistema, buscando resguardar dessa forma seu equilíbrio em relação a mãe natureza e suas formas próprias de manejo do ecossistema são acusados de primitivos, selvagens, retrógrados etc. Quando por outro lado, cedem à pressão do mercado, aderem aos desejos e ao imaginário social do consumo, passando a vender seus produtos, são culpabilizados pela

degradação do ecossistema, o qual na maior parte das vezes já fora impactado por aquelas mesmas forças econômicas, as quais acabarão por destruir qualquer resistência à integração. Em suma se lutam para se integrar estão degradando o meio ambiente e se resistem estão impedindo o progresso (*Idem*).

O conhecimento que as populações tradicionais têm das ocorrências da natureza imprime um modo de vida criativo que deveria servir de referencial na busca de uma sociedade sustentável. Como salienta Sachs,

No nosso problema não é retroceder aos modos ancestrais de vida, mas transformar o conhecimento dos povos dos ecossistemas, decodificado e recodificado pelas etnociências, como um ponto de partida para a *invenção de uma moderna civilização de biomassa*, posicionada em ponto completamente diferente da espiral de conhecimento e do progresso da humanidade. O argumento é que tal civilização conseguirá cancelar a enorme dívida social acumulada com o passar dos anos, ao mesmo tempo em que reduzirá a dívida ecológica (2000b, p.30, *grifos do autor*).

A consideração destas questões, geralmente, passa ao largo das querelas teóricas que giram em torno das demandas sociais, políticas, culturais ou raciais brasileiras. Esse “esquecimento”, todavia, traz grandes implicações para as formulações de políticas públicas promotoras da igualdade racial, favorecendo aquele quadro histórico de distanciamento socioeconômico entre as populações ou comunidades ditas tradicionais (incluindo as comunidades quilombolas) e os demais segmentos da população brasileira (BRASIL, 2007, p.5).

3.2 Caracterização⁵¹ das demandas socioambientais das Comunidades Tradicionais Quilombolas no Amapá

No Estado Democrático de Direito a vida em sociedade, nos seus muitos aspectos, está balizada em marcos regulatórios comuns aos indivíduos integrantes desta coletividade. Quando se coloca a questão quilombola neste contexto, há que se ter em mente que por um longo período, mesmo depois da promulgação da Lei nº. 3.353 de maio de 1888 (Lei Áurea), o vocábulo *quilombo* “desaparece da base legal brasileira” e a simples edição desta lei “não representou o fim da segregação e do não acesso aos

⁵¹ Esta caracterização consiste simplesmente no apontamento geral das demandas socioambientais das CTQ, seguido da especificação ou distinção de três tipos de demandas que, na perspectiva do autor desta dissertação, são mais representativas destes conflitos socioambientais e estão tipificados em três comunidades específicas.

direitos para negros e negras, e isso se refletiu na realidade das comunidades quilombolas” (BRASIL, *op. cit.*, p.12,13). A Constituição Brasileira de 1988 “opera uma inversão de valores no que se refere aos quilombos em comparação com a legislação colonial, uma vez que a categoria legal por meio da qual se classificava quilombo como crime”, agora favorece as lutas das comunidades negras. Quilombo, então, passa a figurar como *categoria de autodefinição*, “voltada para reparar danos e acessar direitos” (BRASIL, 2007, p.12,13). É assim que a Constituição determina no Artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias que “aos remanescentes das comunidades quilombolas que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos”. Todavia, “a constitucionalização de certos direitos não significa, infelizmente, sua imediata efetivação” (SUNDFELD, 2002, p.7).

Outros instrumentos normativos, como o Decreto 6.040 de 2007, reconhecem que os territórios tradicionais, a exemplo dos territórios quilombolas, são espaços necessários à reprodução cultural, social e econômica dos povos tradicionais, sejam estes utilizados permanente ou temporariamente. Não obstante, esses territórios são objeto de controvérsias jurídicas, disputas agrárias, invasão por posseiros ou, na melhor das hipóteses, objeto do descaso das autoridades socioinstitucionais responsáveis pela defesa e proteção desses espaços. Movimentos Sociais, Redes e ONGs da região amazônica têm se mobilizado a fim de identificar problemáticas ou conflitos socioambientais vivenciados por atores coletivos em suas próprias localidades. O *Mapa dos Conflitos Socioambientais na Amazônia* tem identificado conflitos gerados por atividade econômica que se opõem às práticas tradicionais locais, bem como pela disputa dos recursos naturais entre segmentos sociais que dão sentido distinto e contraditório a estes recursos. A formulação deste *mapa* traduz a natureza e extensão destes conflitos de cunho socioambiental.

Foi possível identificar 14 tipos de conflitos socioambientais que envolvem, além das questões de regularização fundiária e ordenamento territorial, atividades madeireiras ilegais, mineração, grandes projetos, pecuária, agronegócio monocultor - soja e arroz principalmente -, queimada, pesca e caça predatória, poluição e restrição no uso da água, dentre outros (REDE BRASILEIRA DE JUSTIÇA AMBIENTAL, 2008, p.7).

Com este mapa, foram identificados 675 focos de conflitos socioambientais que se estendem por todo o território da Amazônia Legal. Estes conflitos concentram-se,

sobretudo, nos estados do Pará 40% (272), Rondônia 17% (114), Tocantins 12% (81) e Amapá 9% (59). Este instrumento de mapeamento não só trouxe visibilidade aos conflitos, como também demonstrou que o modelo de desenvolvimento introduzido na região é inadequado, gerando grandes impactos no meio ambiente e desrespeitando os tradicionais modos de vida do povo amazônico. Também evidenciou a morosidade das instituições responsáveis pela defesa e proteção das comunidades tradicionais. De uma forma geral, as demandas socioambientais das CTQ envolvem desde a deposição de lixo nas áreas próximas às moradias, a poluição sonora até a pesca ilegal. Para o interesse particular desta dissertação, três vertentes essenciais de problemáticas ou demandas socioambientais das comunidades tradicionais quilombolas no Amapá serão acentuadas, a saber: 1) burocracia e demora na regularização e demarcação de áreas remanescentes de quilombo 2) crescimento urbano desordenado sobre os espaços tradicionais 3) uso restritivo do território tradicional e conflitos com agentes exógenos.

3.2.1 Burocracia e demora na regularização e demarcação de áreas remanescentes de quilombo: o caso da Comunidade Ambé

Em agosto de 2008 o Ministério Público Federal no Amapá ajuizou uma Ação Civil Pública contra o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, tendo em vista a demora da autarquia em regularizar e demarcar a área remanescente de quilombo da comunidade em questão, motivada supostamente pela inexistência de antropólogo que pudesse emitir o laudo antropológico. A lentidão da autarquia possibilitou que um particular demarcasse e se apropriasse indevidamente da área, ameaçando o legado étnico e cultural daquela comunidade. O agravamento da situação se deu com as ameaças de invasão da área pela população do entorno que utilizou, inclusive, armas de fogo (BRASIL, 2009). Esta demanda específica exige, aparentemente, um remédio jurídico de fácil aplicação. Mas é só aparência. A realização do direito que determina o reconhecimento de propriedade definitiva e emissão de respectivos títulos, estabelecido constitucionalmente, esbarra em muitas questões. As ações institucionais, lastreadas pelo direito vigente, se deparam com as seguintes indagações:

- (1) O art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias é auto-regulável? Há necessidade de regulamentação desse artigo?;
- (2) Qual o ente federativo competente para reconhecer e emitir o título de propriedade para os remanescentes das comunidades quilombolas?;
- (3) A Fundação Cultural Palmares é o órgão competente para reconhecer e emitir o título de propriedade das terras de que trata o art. 68 ADCT?;
- (4) Para que se efetive a transferência da propriedade aos

remanescentes das comunidades dos quilombos é necessário desapropriar? Em quais casos? Sob qual fundamento?; (5) É possível a concessão do título de propriedade às comunidades remanescentes dos quilombos situadas em áreas de proteção ambiental? (SUNDFELD, 2002, p.16)

Nos últimos anos uma série de disposições legais e regulamentares, seja por meio de decretos ou portarias, tentaram por fim às indagações levantadas. Todavia, ainda há a exigência de “um fio condutor”, qual seja, “um mapeamento dos problemas de caráter eminentemente jurídico que, na implementação dos direitos dos remanescentes das comunidades quilombolas, têm sido enfrentados” (SUNDFELD, 2002, p.16). O mapeamento desses problemas projeta um mapeamento de soluções possíveis e cabíveis. Eis porque o governo brasileiro propôs algumas diretrizes e ações para a elaboração do Plano Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial.

Dentre os desafios impostos no campo das políticas públicas, alguns estão relacionados aos territórios tradicionais das comunidades remanescentes de quilombos, tais como: 1) identificação de terras ocupadas histórica e culturalmente pelas comunidades de quilombos, com o intuito de se estabelecer um plano de ação voltado para a efetiva regularização fundiária; 2) fortalecimento da capacidade de sustentabilidade social, cultural, ambiental e econômica das comunidades quilombolas; 3) efetivação dos direitos sociais e da cidadania com o fortalecimento da participação e controle social das comunidades quilombolas, inserindo-as como atores políticos no diálogo com entidades governamentais e civis; 4) formulação e análise de dados científicos relativos às comunidades quilombolas, objetivando o maior conhecimento da realidade e com vistas à promoção de políticas públicas específicas, de maneira a romper com a histórica exclusão na produção de conhecimento voltada para a população negra (BRASIL, 2005a).

O processo de titulação da posse da terra de comunidades quilombolas é complexo porque muitos interesses econômicos estão em jogo. Seja o interesse do grande empresário, dos invasores, posseiros ou especuladores imobiliários. A morosidade burocrática dificulta ainda mais esse processo e o caminho a percorrer ainda é longo, não obstante a existência de remédios jurídicos formais e os louváveis esforços de alguns setores do poder público.

Passadas duas décadas da publicação do Artigo 68 da Constituição Federal, e seis anos da publicação do decreto nº. 4.887/2003, que regulamenta o processo de identificação, reconhecimento, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades

quilombolas, atualmente, a luta continua nos âmbitos jurídico e educacional (SILVA, 2009b, p.38).

3.2.2 Crescimento urbano desordenado sobre os espaços tradicionais: o caso da Comunidade da Lagoa dos Índios

A Comunidade da Lagoa dos Índios é ocupada por descendentes de escravos desde a segunda metade do século XVIII, muito provavelmente com o término do projeto colonial português. O igarapé da Fortaleza ofereceu “condições favoráveis para a realização de sua existência, o que explica, possivelmente, a forma como os moradores foram construindo modos de vida e de trabalho na região” (BASTOS, 2006, p. 51). A área de ressaca da Lagoa dos Índios onde a comunidade está plantada é considerada um *patrimônio natural*. O Termo *ressaca* é uma designação regional para áreas cujo ecossistema é típico das zonas costeiras. Uma ressaca sofre influência do regime hídrico das marés e da sazonalidade das chuvas.



Figura1: Vista aérea da Lagoa dos Índios. Fonte: Batalhão Ambiental, 2009.

As ressacas são dominadas pela vegetação de buritizais e floresta de várzea, constituindo-se como “bacias naturais de acumulação hídrica para onde se destinam as drenagens pluviais” que “servem para controle das inundações” e funcionando ainda como “corredores naturais de vento que amenizam desconforto térmico e influenciam no micro clima da cidade” (BASTOS, 2006, p. 2,3). A proximidade com a capital possibilitou que esta comunidade se tornasse “área de influência direta do crescimento urbano em direção à parte oeste da cidade de Macapá” sendo afetada “por empreendimentos públicos, tal como a construção da rodovia Duque de Caxias, como também por empreendimentos empresariais e habitacionais” (*idem*). Concessionárias de automóveis e outras empresas, uma faculdade, uma casa de shows, um grande conjunto habitacional, um condomínio de lotes residenciais e vários imóveis de construtores individuais estão no entorno da Lagoa.



Figura 2: Empreendimentos residenciais e empresariais no entorno da Lagoa dos Índios. Fonte: Batalhão Ambiental, 2009.

Em função destas novas dinâmicas socioespaciais, o poder público adotou duas medidas legais com vistas a “preservar” o patrimônio natural e “proteger” o território da comunidade quilombola: “de um lado a ressaca foi tombada como patrimônio natural, em 1999 e, de outro, foi iniciado o processo de demarcação e titulação da Comunidade Lagoa dos Índios como Comunidade Remanescente de Quilombo, em 2003” (BASTOS, 2006, p. 2,3). Essas medidas, todavia, não foram efetivas nas suas finalidades. Mais recentemente o próprio poder público deu provas de desrespeito à legislação ambiental vigente criando, através de Lei Municipal, um bairro onde hoje está localizado o território quilombola da comunidade Lagoa dos Índios. Com o fim de discutir a situação da Comunidade, uma audiência pública reuniu várias entidades e órgãos do poder público e de entidades representativas da sociedade civil, como a Defensoria Pública da União, o Ministério Público Federal, o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), o Governo do Estado do Amapá, a Câmara de vereadores de Macapá, a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e a Fundação Palmares.

Os participantes da audiência decidiram, entre outros pontos, pela revogação da Lei 1.689/2009, que cria o Bairro Goiabal, e pela formação de grupo de trabalho com representantes da DPU/AP, Ministério Público Federal e Fundação Palmares, a fim de traçar estratégias jurídicas para embargar novas obras que avançam pelo território quilombola Lagoa dos Índios (BRASIL, 2009, p.1).

Uma situação que evidencia claramente o contraste cultural e identitário entre os moradores da comunidade e as pessoas que fixaram residência ou desenvolvem alguma atividade econômica no entorno da Lagoa, tem relação com a designação da área. Os moradores mais antigos afirmam que a comunidade já se chamou *Fortaleza* por causa do igarapé que a corta, vindo a receber a denominação de Lagoa dos Índios só posteriormente, quando do recebimento da carta de posse (BASTOS, *op. cit.*, p. 54). Com a implantação de uma pequena indústria de beneficiamento de goiaba na área, a estrada que dá acesso à comunidade recebeu a designação de *ramal do goiabal*. Coincidência ou não, a Lei Municipal não considerou a designação adotada pelos moradores da comunidade, criando o Bairro do Goiabal.



Figura 1: Vista aérea do núcleo populacional da Comunidade Quilombola da Lagoa dos Índios. Fonte: Batalhão Ambiental, 2009.

Em aproximadamente duzentos anos de ocupação da área as gerações de moradores que se sucederam na comunidade contribuíram timidamente para a mudança das feições naturais da Lagoa, causando impactos ambientais mínimos: “Por muitos anos, a forma de vida e de trabalho caracterizado pelas ações do grupo pouco pressionou os recursos naturais da região” (BASTOS, 2006, p. 56). No entanto, os empreendimentos empresariais e residenciais ali implantados, em pouco tempo, trouxeram grandes impactos para o equilíbrio ambiental da Lagoa e para a manutenção do modo de vida tradicional da comunidade.

Neste ponto é necessário lembrar que há uma estreita relação entre *direito ambiental e direitos humanos* e que tal relação “ganhou novo impulso em virtude do crescente número de conflitos ambientais, nos quais governos repressivos estavam violando direitos humanos de comunidades pobres, minorias étnicas, povos indígenas e populações de territórios ocupados” (CARVALHO, 2007, p.149). O decreto n.º. 4.887/2003, no intuito de caracterizar o território dos remanescentes das comunidades dos quilombos, reconhece que as terras ocupadas servem para a “garantia de sua reprodução física, social, econômica e cultural” (BRASIL, 2007, p. 40). Portanto, a legislação preconiza não só a *ocupação* dos territórios tradicionais pelas respectivas

comunidades que os constituem, ela explicita, também, a necessidade da manutenção do equilíbrio ambiental para a sadia sustentação da vida humana. Parece mesmo que a comunidade sofre um processo de “invisibilidade expropriadora” (BANDEIRA, 1998, *apud* BASTOS, 2006, p.71).

No passado o Estado não reconheceu a comunidade em decorrência de sua origem configurada pela posição de repúdio à existência de fugas e de quilombos durante o sistema escravista. No presente ela continua a ser desconsiderada como grupo que mantém uma identidade com laços de pertencimento ao local, haja vista que o Estado – pela forma como estabelece as suas políticas para a Ressaca Lagoa dos Índios – continua não legitimando suas ações como grupo organizado (BASTOS, *op. cit.*, p. 71).

A dinâmica territorial da Lagoa dos Índios reflete os típicos conflitos, as *relações de poder* entre sujeitos sociais que conjugam determinados significados de meio ambiente, espaço e território e consolidam sentidos, noções e categorias que passam a vigorar com ares de maior legitimidade e que fazem as ações estatais penderem para o poder do capital.

3.2.3 Uso restritivo do território tradicional e conflitos com agentes exógenos: o caso da Comunidade do Curiaú

A presença do negro na história do Amapá remonta aos meados do século XVIII. Os primeiros negros que chegaram à região foram trazidos como escravos por famílias da Bahia, Maranhão, Pernambuco e Rio de Janeiro, aqui aportados para povoar Macapá. Posteriormente, mais negros foram trazidos da Guiné Portuguesa, principalmente para o trabalho na cultura do arroz. O maior contingente, entretanto, veio a partir da segunda metade do século XVIII para a construção da Fortaleza de São José de Macapá. Essa presença tornou-se mais intensa com a chegada de 163 famílias de colonos que se estabeleceram com os seus escravos africanos na vila de Mazagão, ao sul da fortaleza, em 1771 (GOMES, 1999). Além disso, formaram-se mocambos de negros fugidos das Guianas em vários pontos do território amapaense.

Para alguns historiadores, a formação da atual comunidade do Curiaú teria estreita relação com construção da Fortaleza de São José de Macapá. Ali teria sido formado um quilombo por negros que fugiram das condições de mau trato durante a construção da Fortaleza. Para outros historiadores, no entanto, foram negros libertos que deram origem à comunidade. Há fortes razões para se acreditar na primeira assertiva porque no Amapá, “mais do que em qualquer outra região brasileira no período

colonial, as fugas de escravos e a movimentação de quilombos aumentaram enormemente nas últimas décadas do século XVIII” (GOMES, 1999, p.249).

Não há concordância entre os pesquisadores, também, sobre o significado da palavra que dá nome à comunidade. Para uns, *Curiaú* tem origem nos termos *cria* (de criar) e *mú* (de gado), convergindo no vocábulo *cria-um*, que posteriormente teria sido aplicado ao núcleo populacional, originando a Vila de Curiaú. Para outros, o vocábulo tem origem indígena *curiá* (pato) e *u* (designativo do ato de comer), significando comedouro dos patos. De qualquer forma, o Curiaú é considerado um sítio histórico e ecológico, cuja população é constituída de negros descendentes de escravos.

O Curiaú pertence ao município de Macapá, distanciando-se cerca de oito quilômetros da sede. Em 31 de janeiro de 1984, através do Decreto Federal nº. 89.336, foi considerado Área de Relevante Interesse Ecológico (ARIE). Através do Decreto Estadual nº. 1417, de 28 de setembro de 1992, foi transformado em Área de Proteção Ambiental (APA do rio Curiaú) com uma área de 21.676 hectares e perímetro de 47,3 km. O Curiaú abriga importantes ecossistemas da região como floresta densa, campos de várzea, campo inundado e cerrado (AMAPÁ, 2007). Em 1999 o território do Curiaú foi reconhecido como Comunidade Remanescente de Quilombo. Seis núcleos populacionais constituem o Curiaú, a saber, Curiaú de Dentro, Curiaú de Fora, Casa Grande, Curralinho, Extrema e Mocambo (*idem*). Há, ainda, duas comunidades ribeirinhas ao norte da APA, chamadas Pescado e Pirativa. Esses núcleos, que abrangem cerca de 3.269 hectares, são formados por várias famílias ligadas entre si por laços de sangue ou afinidade, cuja atividade principal é a prática da agricultura de subsistência, além do extrativismo vegetal, a pesca, a criação de animais bovinos e bubalinos.

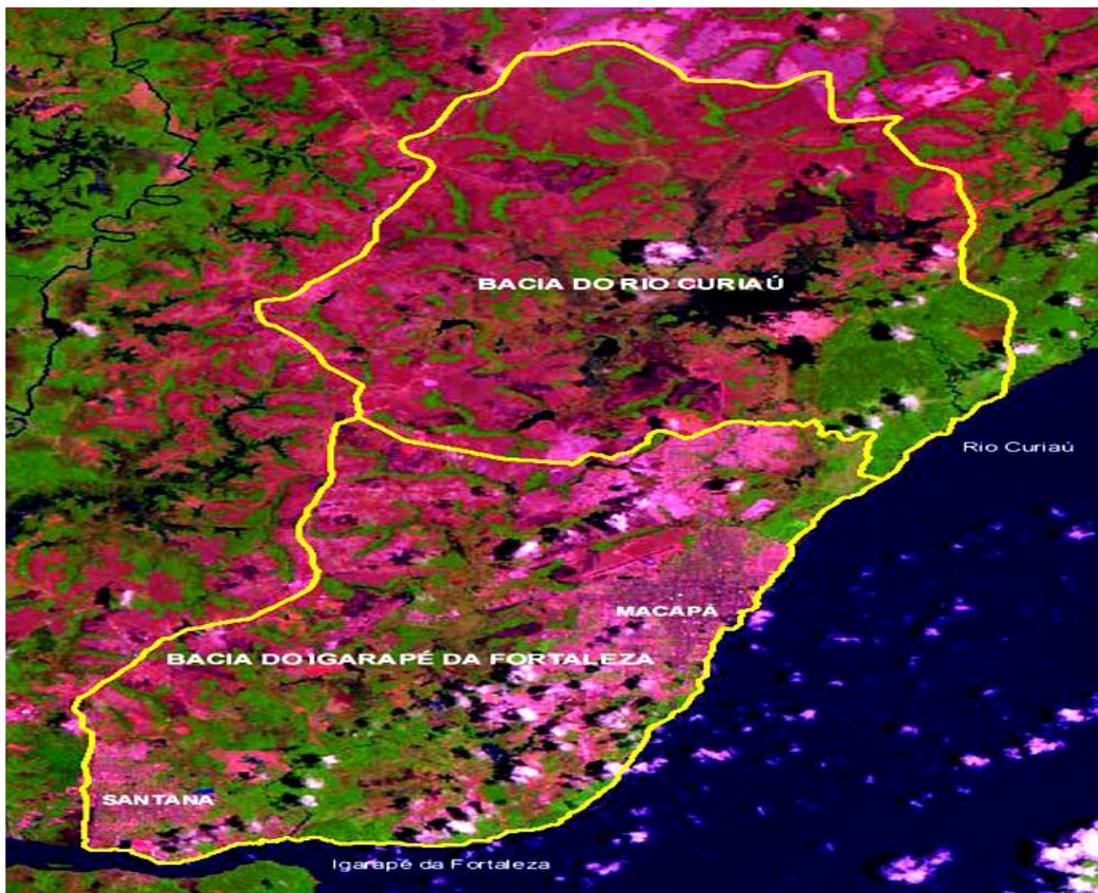


Figura 4: Bacias do Igarapé da Fortaleza e Rio Curiaú. Fonte: IEPA, 2005.

Ao longo dos anos os moradores do Curiaú lutam para proteger não só as riquezas e a beleza natural da região, mas também a memória dos seus antepassados, os antigos escravos trazidos para a construção da Fortaleza de São José. Foram estes os formadores dos pequenos núcleos familiares que originaram a Vila do Curiaú (antigo quilombo) e demais comunidades existentes na área. Essas comunidades encontram na celebração de datas religiosas sincréticas, uma maneira de manter seus traços culturais e identitários ancestrais. Estas celebrações congregam elementos profanos, como o batuque e o marabaixo, e elementos religiosos como as ladainhas em latim, a procissão e a chamada folia. A tradicional Festa de São Joaquim, santo eleito pelos antigos escravos como padroeiro, representa bem essa celebração. Durante dez dias, de nove a dezenove de agosto, as comunidades reúnem-se para cantar as ladainhas, seguidas do ritmo quente dos macacos, isto é, dos tambores feitos de tronco de macacaueiro e couro de animais silvestres.

A comunidade do Curiaú foi o primeiro grupo social quilombola reconhecido pelo Estado no Amapá. Não obstante, essa comunidade tem se deparado com inúmeros problemas e conflitos causados por agentes exógenos que acabam por impor, aos seus moradores, o uso restrito de seu território tradicional e a ameaça de desintegração de seus costumes ancestrais. O desrespeito ao calendário de festejos tradicionais, substituídos por festas dançantes que não consideram o uso coletivo do território nem o valor das tradições religiosas, é um dos mais frequentes. Machado (2009) se valendo da fala da presidente da Associação de Moradores do Quilombo do Curiaú, Josineide Araújo, afirma que há a realização de festas dançantes semanais nos espaços da comunidade, sem que os órgãos de fiscalização ambiental as autorizem. Estas festas, além da poluição sonora, atraem pessoas estranhas à realidade da comunidade e concorrem com as festas tradicionais. O valor das tradições festivas do Curiaú, no entanto, é inestimável para a comunidade:

É uma grande alegria por parte dos brincantes que vão de cavalo, bicicleta e de pés. Os tocadores de caixa em número de dois ou três são acompanhados pelos cantadores de ladrão, apropriados ao momento. Numa atmosfera de alegria ao som do tom forte do toque apoiado pelo canto, fogos e bebidas faz com que todos cantem e gritem (...) No salão, homens e mulheres, uns tocando, outros dançando vão rodopiando cantando ladrões longos ou curtos até o momento de uma pausa para apertar as caixas ou começar outro ladrão. E assim vão até ao amanhecer (SILVA, 2004, p. 36, *sic*).

Outro fator gerador de instabilidade e transtorno para a população residente no Curiaú é seu potencial turístico. A exploração comercial do balneário localizado na comunidade leva centenas de pessoas, a cada final de semana ou feriado, para os bares e restaurantes que ficam à margem do banhado. A passagem dos *banhistas* pelo balneário geralmente deixa um rastro de dejetos poluentes como copos descartáveis, garrafas pet, materiais plásticos, latinhas de metal, etc. O consumo de bebidas alcoólicas também gera desordem e violência até com agressões físicas entre os frequentadores do balneário, o que tira o sossego dos moradores da comunidade.

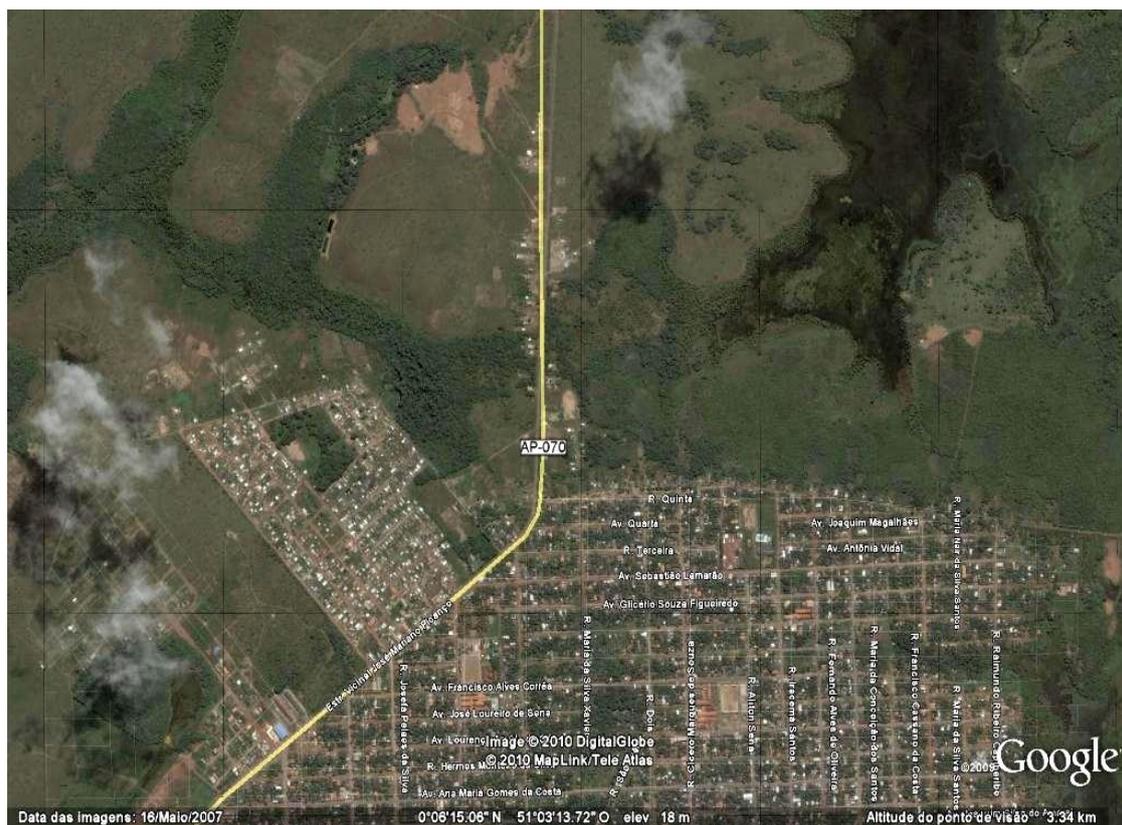


Figura 5: Imagem de satélite mostrando o avanço de novos bairros sobre a APA do Rio Curiaú. Fonte: Google maps, 2007.

Uma demanda também recorrente e que traz ameaça para a extensão do território demarcado é a invasão da área por posseiros. Por diversas vezes os moradores, representados por sua associação, precisaram acionar as entidades públicas a fim de que os invasores deixassem a área da comunidade. A presidente da Associação dos Moradores acredita que a proximidade da área com o centro da capital torna o Curiaú bem mais vulnerável que outras comunidades. Também relata que mais de duzentas famílias de posseiros foram retiradas da área. Quanto aos invasores mais antigos e que ainda lá permanecem, afirma: “já temos uma decisão de mérito que se encontra em grau de recurso e a gente tem certeza que a questão vai ser resolvida” (Entrevista: jun. 2009).

Estas demandas demonstram que a titulação da terra das comunidades remanescentes de quilombo, por si só, não é suficiente para garantir a plena fruição dos direitos implicados no ato de reconhecimento do Estado. Quando o poder público se torna ausente, não garantindo a manutenção destes direitos, os remanescentes correm o risco de sofrer segregação socioespacial dentro dos seus próprios territórios. A garantia do acesso permanente aos recursos ambientais do território tradicional, este entendido como *locus* privilegiado da memória e da identidade, permite aos negros e seus

descendentes a perpetuação dos valores, das tradições e legados humanitários que integram o patrimônio cultural de matriz afro-brasileiro.

3.3 O papel da Educação Ambiental

As demandas acima alistadas, longe de representar um dilema exclusivo local, integram uma gama de processos contemporâneos relacionados ao campo ambiental. Tais demandas não só trazem a lume a natureza das problemáticas socioambientais, como também apontam os limites e possibilidades de seu enfrentamento, diante do quadro de transformações que se descortina e aponta para o surgimento de um novo paradigma sociocultural, com repercussão nos modelos científicos, na cultura política, no desenvolvimento econômico, no mundo do direito, etc. (SANTOS, 2007). O paradigma sociocultural emergente, embora caracterizado pela semi-cegueira ou semi-invisibilidade, traz consigo a busca de novas formas de encarar as relações da sociedade com o meio ambiente e, por conseguinte, a possibilidade de construção de uma nova racionalidade produtiva que respeite os mecanismos ecológicos ou a regeneração dos recursos naturais (SANTOS, 2007; LEFF, 2000). É neste contexto de *promessas* que se fez notar “um campo contraditório e diversificado de discursos e valores que constituem um amplo ideário ambiental”, com ausência de fronteiras e formas precisas (CARVALHO, 2000, p.116). Longe de ser percebido de maneira homogênea, este campo “inclui movimentos sociais de filiações ideológicas diferenciadas, políticas públicas ambientais, partidos políticos verdes, estilos de vida alternativos, opções e hábitos de consumo ecológico, etc.” (*idem*).

Se este paradigma sociocultural emergente favorece um amplo espectro de possibilidades criativas, não se pode olvidar que há uma tensão entre a regulação (paradigma dominante) e a emancipação (paradigma emergente). “Entre as ruínas que se escondem atrás das fachadas, podem pressentir-se os sinais, por enquanto vagos, da emergência de um novo paradigma. As nossas sociedades são intervalares tal como nossas culturas. Tal como nós próprios” (SANTOS, 2007, p. 16). O espectro criativo deste paradigma emergente que está relacionado ao campo ambiental, por exemplo, propugna desafios de novos mecanismos de regulação social ou de afirmação de direitos, como a chamada *gestão ambiental e democracia ambiental*. Esses mecanismos objetivam tornar as decisões sobre meio ambiente mais democráticas e equitativas, ainda que estas decisões sejam grandemente influenciadas pelas políticas neoliberais tendentes a privatizar o acesso aos bens naturais (CARVALHO, 2000).

Some-se a isso o agravamento progressivo das condições ambientais, os interesses entre grupos sociais, nações e até gerações. As políticas públicas, logo, tenderão a refletir as ambiguidades, lacunas, possibilidades e tensões deste campo, pois estão permeadas “por aspectos conflitivos e têm se configurado como *locus* potencial de disputa entre a reprodução das desigualdades sociais e uma perspectiva solidária na gestão dos bens ambientais que são, por sua natureza, bens coletivos” (CARVALHO, 2000, p. 16). As práticas educativas, obviamente, estão inseridas neste campo e a EA surge como espaço privilegiado da articulação das matrizes políticas e culturais deste referido campo.

Considerando a educação como uma prática por excelência produtora de subjetividades e, nessa condição, agenciadora de uma inserção dos indivíduos numa narrativa espaço-temporal determinada, pode-se dizer que é a partir do enfrentamento desses desafios políticos que se processam tanto a emergência de práticas educativas ambientais do tipo emancipatórias, quanto “privatizantes”, isto é, aquelas que remetem os indivíduos para “dentro de si” e para fora da história e da política (*idem*).

A esfera institucional tem se constituído, portanto, como espaço de jogo de interesses e disputa de poderes. Mas como saber distinguir as formas de *domesticação* das formas *libertárias*? E, no caso específico das instituições responsáveis pela execução da Política de EA, como saber se esta está servindo aos interesses da sociedade como um todo e, desta maneira, contribuindo para ampliar os direitos ambientais ou servindo de *inocente útil* para a consecução dos interesses de grupos hegemônicos que se utilizam do *discurso ambiental* para particularizar bens coletivos? Se a tradição educativa, no seu encontro com o campo ambiental, tem um papel importante a desempenhar na sociedade complexa dos nossos dias, então é preciso superar aquela visão ingênua de EA ainda tão corrente nas esferas institucionais e outros meios sociais. No entanto,

O uso cada vez mais corrente e generalizado da denominação “Educação Ambiental” pode contribuir para uma apreensão ingênua da ideia contida nela, como se fosse uma reunião de palavras com poder de abrir as portas para um amplo e extensivo campo de consenso. Com frequência se dissemina a ideia simplista de que, cada vez que essas palavras quase mágicas são mencionadas ou inseridas em um projeto ou programa de ação, imediatamente se está garantindo um campo de alianças e de compreensões comuns a unir todos os educadores de boa vontade desejosos de ensinar as pessoas a ser mais gentis e cuidadosas com a natureza (CARVALHO, 2008, p. 153).

A EA, desta forma, está longe de ser aquele espaço de convergência de alianças e boas intenções em prol da sociedade. As percepções ingênuas sobre a EA escondem, intencionalmente ou não, a complexidade dos conflitos sociais, os jogos de interesse e poder, as interferências de instâncias outras desejosas de cooptar aliados, a negação de direitos já consagrados constitucionalmente, etc. A EA deve ser capaz de compreender, por exemplo, que o capitalismo imprime a ideia incompetência social, em substituição à ideia de injustiça social, ou seja, a "ideia de que pobres são pobres porque lhes falta competência para buscar transformações em suas vidas" e que isso se torna "para a grande maioria das populações, verdade inquestionável" (CASCINO, 2003, p. 83).

Nascendo num ambiente histórico de grande complexidade, a EA não pode furtar-se de entrar no debate que envolve as dimensões conflituosas do mundo social, porque ela "está longe de ser uma síntese apaziguadora" (CARVALHO, 2008, p.154). Para tanto, é preciso considerar as orientações e tradições pedagógicas, os campos de saberes envolvidos na querela ambiental, as opções teórico-metodológicas disponíveis. Toda visão ingênuas, toda opção simplista, portanto, devem ser descartadas, porquanto a EA como prática social precisa pautar-se numa *pedagogia* que vá além da aparência dos fatos, lugares e papéis sociais definidos pelas instâncias de poder.

Com base na exploração profunda das ambiguidades do processo e daqueles que produzem educação – revelando erudição e vivência, essência e existência, o fugaz e o etéreo – tendo como meta inaugurar um fazer educação que considere as diferenças, as iniciativas autônomas, que respeite as ações e reflexões que ocorrem e se articulam fora dos espaços "controlados" (CASCINO, *op. cit.*, p.83, *grifos do autor*).

A EA pensada desta forma propugna a prática educativa como processo cujo horizonte é a formação do sujeito humano como ser histórico e socialmente situado. Esta formação, por conseguinte, tem seu sentido entrelaçado à responsabilidade do sujeito individual com outros seres humanos. Trata-se, portanto, de um *projeto educativo* que tem suas raízes nos "ideais emancipadores da educação popular, a qual rompe com uma visão de educação determinante da difusão e do repasse de conhecimentos, convocando-a a assumir sua função de prática mediadora na construção social de conhecimentos implicados na vida dos sujeitos" (CARVALHO, 2008, p.154). Adentramos, assim, no universo educativo crítico, ético e promotor de sujeitos sociais emancipados, autores da própria história e capazes de ler criticamente o mundo. Isto é um imperativo ontológico:

Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem “tratar” sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar não é possível (FREIRE, 2002, p.64, *grifos do autor*).

Deste imperativo ontológico, deriva um imperativo ético inalienável: “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder aos outros” (FREIRE, *op. cit.*). A EA, assim imersa na história, atenta às questões urgentes da contemporaneidade e respeitadora dos imperativos ontológico e ético supracitados, torna-se uma *Educação Ambiental Crítica*. Mas qual seria o papel da EA frente às demandas socioambientais provenientes das CTQ? Se conjecturamos sobre universo educativo crítico, ético e promotor de sujeitos sociais emancipados; se estamos a falar sobre a construção social de conhecimentos implicados na vida dos sujeitos; se reconhecemos que a realidade social, cultural e ambiental das CTQ tem caráter relevante e se entendemos que as questões ambientais são percebidas de maneiras diversas e que as diferentes representações do meio ambiente devem ser a base de negociação e solução dos problemas ambientais; então podemos concluir: a EA tem um papel fundamental!

A intencionalidade educativa da EA de orientação crítica enseja provocar a reflexão e objetiva contribuir para o processo de mudança na esfera social e cultural quanto ao uso dos bens ambientais. Dentre os objetivos de uma *Educação Ambiental Crítica*, destaca-se:

- Promover a compreensão dos problemas socioambientais em suas múltiplas dimensões: geográfica, histórica, biológica e social, considerando o meio ambiente como o conjunto das inter-relações entre o mundo natural e o mundo social, mediado por saberes locais e tradicionais, além de saberes científicos.
- Contribuir para a transformação dos atuais padrões de uso e distribuição dos recursos naturais, em direção a formas mais sustentáveis, justas e solidárias de relação com a natureza.
- Formar uma atitude ecológica dotada de sensibilidades estéticas, éticas e políticas atentas à identificação dos problemas e conflitos que afetam o ambiente em que vivemos.
- Implicar os sujeitos da educação na solução ou melhoria desses problemas e conflitos, mediante processos de ensino/aprendizagem formais ou não-formais que preconizem a construção significativa de conhecimentos e a formação de uma cidadania ambiental.

- Atuar no cotidiano escolar e não escolar, provocando novas questões, situações de aprendizagem e desafios para a participação na resolução de problemas, a fim de articular a escola com os ambientes locais e regionais onde está inserida.
- Construir processos de aprendizagem significativa, conectando a experiência e os repertórios já existentes com questões e outras experiências que possam gerar novos conceitos e significados.
- Situar o educador, sobretudo, como mediador de relações socioeducativas, coordenador de ações, pesquisas e reflexões – escolares e/ou comunitárias – que possibilitem novos processos de aprendizagens sociais, individuais e institucionais (CARVALHO, 2008, p. 158, 159).

A EA surgiu antes de sua institucionalização pelo governo federal brasileiro. Dignitária das lutas pela liberdade democrática e dos ideais críticos da educação, não pode ser confundida com o mero ensino de ecologia ou biologia, que têm o seu valor, mas não são capazes de abordar aspectos políticos, econômicos, culturais e sociais implicados nas problemáticas ambientais. A EA institucionalizada, portanto, não pode desconsiderar que projetos e ações práticas têm como horizonte de possibilidade tanto uma filiação de matriz emancipatória, quanto uma associação com proposições ingênuas que nada têm haver com um projeto político e pedagógico vinculado com os valores pautados na solidariedade, igualdade, diversidade e que primam pela justiça social e ambiental.

CAPÍTULO 4

POLÍTICAS PÚBLICAS LOCAIS PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

"E a maior parte da população que ficou junta na comunidade, resistiu a tudo e a todos, passando dificuldades, situações complicadas em todas as áreas, mas manteve-se firme, assegurando suas terras, culturas, tradições e costumes. Quando achava que tudo começava a se acertar, na verdade, estava caminhando para enfrentar situações e problemas diversos."

(Sebastião M. da Silva)

Os estudos relativos a conflitos humanos estão entre os mais antigos. Sejam as formas mais violentas, sejam as mais sutis de conflitos, já foram objetos de interesse da História, da Psicologia, da Sociologia, da Economia, etc. Tradicionalmente, as maiores contribuições teóricas sobre o tema têm origem nos campos da Economia Política e da Sociologia. Para Lipset (1985) estes campos teóricos identificam-se com as escolas de conflito e de consenso; sendo que autores marxistas e neomarxistas representariam o primeiro caso e autores funcionalistas e das teorias de sistemas o segundo caso. A diferença básica entre uma e outra escola reside no fato de que o marxismo enfatiza o conflito de classes e as contradições estruturais como vetores de mudança, enquanto o funcionalismo defende a ideia de que as mudanças sociais são imprevisíveis, posto que os laços de interdependência e as práticas institucionais as empurrariam para tal condição.

Quando se aproxima os estudos relativos a conflitos humanos às questões ambientais, às políticas públicas e à educação ambiental, em particular, tem-se um quadro complexo que evidencia a eflorescência de um *saber ambiental* dignitário de um discurso de sustentabilidade, permeado de racionalidade, complexidade e imbricadas relações de poder (LEFF, 2008). Nesse quadro, as populações tradicionais, os seguimentos sociais de baixa renda, entram numa trama de conflitos com “armas” desiguais, sofrendo as maiores consequências da tensão entre o caráter público dos bens ambientais e sua apropriação por interesses privados. A EA, cuja identidade está revestida de intrépidas associações teóricas e relações de dependências outras, ainda parece desconhecer a natureza conflituosa dos problemas socioambientais. O discurso sobre a importância da EA é lugar comum. Nada comum é associá-la a conflitos

socioambientais. Absurdamente incomum é considerar aspectos de natureza cultural na formulação de políticas públicas para a EA, embora haja ampla legislação preconizando e contemplando tais aspectos, assim como fundamentação teórica.

Há de se admitir que não seja nada apropriado falar de políticas públicas sem a consideração dos interesses e jogos de poder subjacentes à realidade que se quer alcançar ou modificar através de ações do poder público. Em se tratando de políticas públicas educacionais, não se pode olvidar que a simples edição de normas, no âmbito constitucional e infraconstitucional, é insuficiente para se tornar um *fato jurídico* gerador de *eficácia jurídica*, isto é, de práxis social. Logicamente, isto nos leva à indagação de como as demandas socioambientais provenientes das CTQ vêm condicionando o perfil atual da ação pública na esfera local. Sabe-se que o direcionamento de recursos, a priorização de projetos e a eficácia das políticas públicas dependem da influência dos grupos de pressão e das demandas sociais.

Por isso, se diz que as políticas distribuem benefícios, reforçam interesses, reproduzem ou minimizam os efeitos das relações sociais desiguais e se por ora solucionam problemas em curto prazo, são capazes de criar sérios problemas a médio e longo prazo (CEZÁRIO, 2008, p. 41).

Constata-se, então, que as políticas públicas são formuladas diante desse dilema de coordenação e cooperação dos grupos a fim de que os benefícios gerados sejam comuns aos diversos seguimentos sociais, uma vez que as oportunidades de influenciar os tomadores de decisões são distintas. O tratamento das questões socioambientais no âmbito da educação não está imune a esse dilema, esbarrando entre outras coisas, na multiplicidade de bases teóricas e metodológicas existentes e na necessidade de conciliá-las com os fundamentos normativos dispostos na legislação ambiental.

Os discursos oficiais, como práticas políticas, são elementos de expressão e, ao mesmo tempo, de constituição da realidade social. Os discursos dos formuladores de políticas públicas, deste modo, têm importância fundamental no conjunto de relações sociais, porque eles “não apenas refletem ou representam entidades e relações sociais, eles as constroem ou as constituem” e, também, porque “posicionam as pessoas de diversas maneiras como sujeitos sociais” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 22). A formulação de políticas públicas para a EA, que é o interesse desta dissertação, envolve os referenciais teóricos e metodológicos, sua relação com as bases jurídicas e seus os dimensionamentos político e simbólico.

Diante de tudo o que foi dito anteriormente, pressupõe-se neste trabalho que a EA deve ter papel fundamental no enfrentamento das demandas socioambientais provenientes das CTQ. Considerando a função dos formuladores de PPLEA, questiona-se, então: *que tensões existem entre os fundamentos normativos, teóricos e metodológicos da EA e quais suas implicações para as demandas socioambientais provenientes das comunidades tradicionais quilombolas? E ainda: as dimensões simbólica e política da EA são contempladas concomitante e indissociavelmente na formulação das políticas públicas locais para a Educação Ambiental?*

4.1 A Política Estadual de Educação Ambiental

A criação de instrumentos normativos no âmbito nacional permitiu que os agentes públicos, no âmbito dos estados, pudessem dispor de instrumentos legais para a formulação de políticas públicas. A Política Estadual de Educação Ambiental foi criada pela Lei estadual nº. 1.295 de 05 de janeiro de 2009. Nos seus conceitos e princípios, a EA é definida como o: “processo pedagógico que tem como objetivo a formação e o desenvolvimento do homem e da coletividade com vistas à conservação do meio ambiente ecologicamente equilibrado” (AMAPÁ, 2009). Na formulação desta Política Estadual de EA, os legisladores entenderam que a EA deve abranger “valores sociais, conhecimentos e habilidades; estímulo à compreensão dos problemas ambientais; indicação de alternativas; emprego adequado das potencialidades”, envolvendo, para tanto, a ação direta da família, da comunidade e dos movimentos sociais (*idem*).

Reproduzindo o texto da legislação nacional, a Política Estadual de EA se pauta pelo “enfoque humanista, holístico, democrático e participativo”, segundo uma concepção de meio ambiente percebido na sua totalidade, “considerando a interdependência entre o meio natural, o socioeconômico, o político e o cultural, sob a ótica da sustentabilidade” (*idem*). Também preconiza a pluralidade de concepções pedagógicas; as perspectivas inter e multidisciplinar; a vinculação entre educação, ética, trabalho e práticas sociais; a articulação com as demandas ambientais locais, regionais e globais; assim como o respeito à diversidade de ideias e à pluralidade cultural. O que isto representa? Que o ordenamento jurídico relativo à EA preconiza, formalmente, a consideração de aspectos culturais, simbólicos, políticos e sociais na formulação de PPLEA, devendo os agentes públicos responsáveis pela implementação destas políticas observá-los, a fim de que estas alcancem resultados mais eficazes.

4.2 Caracterização da CIEA

Os pilares da PONEA residem numa gestão compartilhada entre o Sistema Educacional e o Sistema de Meio Ambiente, isto é, Ministério da Educação (MEC) e Ministério do Meio Ambiente (MMA). As Comissões Interinstitucionais de Educação Ambiental (CIEAs) têm uma origem recente e seguem o modelo de composição do órgão gestor nacional. Os Estados e Municípios a fim de fortalecer e enraizar a EA no país adotam procedimentos semelhantes. As CIEAs pretendem promover o diálogo entre os diversos setores da sociedade como órgãos colegiados estaduais.

A Comissão Interinstitucional de Educação Ambiental do Amapá (CIEA-AP) foi criada pelo decreto n.º. 2196 de 18 de julho de 2006. Diretamente vinculada à Secretaria de Estado de Meio Ambiente (SEMA) e à Secretaria de Estado da Educação (SEED), a CIEA tem caráter democrático, consultivo e deliberativo. Sua criação tem por finalidade a promoção, discussão, implementação, gestão, coordenação, acompanhamento e avaliação das atividades de EA no Estado do Amapá. Dentre suas competências, pode-se destacar: a) gestão do Programa de Educação Ambiental; b) estímulo, fortalecimento, acompanhamento e avaliação da implementação da Política Estadual e Nacional de EA; c) promoção e articulação interinstitucional visando a efetivação da Política Estadual de EA; d) concretização da Política Estadual de EA com base na legislação nacional e nas deliberações ou recomendações oriundas de conferências oficiais.

A composição da CIEA-AP é paritária, isto é, dos trinta e dois (32) representantes, dezesseis (16) atores socioinstitucionais estão ligados ao poder público e os demais à sociedade civil organizada, conforme a disposição a seguir: *Poder público*: 01 representante da Secretaria de Estado de Meio Ambiente (SEMA); 01 representante da Secretaria de Estado de Educação (SEED); 01 representante do Conselho Estadual de Meio Ambiente (COEMA); 01 representante do Conselho Estadual de Educação (CEE); 01 representante do Instituto Brasileiro de Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA); 01 representante da Secretaria Municipal de Educação da capital do Estado (SEMEC); 01 representante da Secretaria Municipal de Meio Ambiente da capital do Estado (SEMAM); 01 representante do Ministério Público Estadual (MPE); 01 representante da Assembleia Legislativa do estado (AL-AP); 01 representante da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP); 01 representante do Batalhão Ambiental do estado; 01 representante da Empresa Brasileira de Pesquisas Agropecuárias (EMBRAPA); 01 representante da Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia (SETEC); 01 representante do Instituto de Desenvolvimento Rural do Amapá

(RURAP); 01 representante do Instituto de Pesquisas Científicas e Tecnológicas do Estado do Amapá (IEPA); 01 representante da Companhia de Água e Esgoto do Amapá (CAESA). *Sociedade civil*: 01 representante da União dos Negros do Amapá (UNA); 01 representante dos Povos Indígenas; 01 representante das Instituições de Ensino Superior Privada; 01 representante da Organização das Cooperativas do Brasil no Amapá (OCB-AP); 01 representante do Instituto Educacional e Ambiental dos Filhos da Amazônia Legal (IAMAZON); 01 representante do Conselho de Associação de Moradores do Estado do Amapá (COAM); 01 representante do Instituto Socioambiental Tumucumaque; 01 representante da União dos Escoteiros do Brasil no Amapá (UEB-AP); 01 representante da Federação das Mulheres do Estado do Amapá (FEMEA); 01 representante do Coletivo Jovem do Amapá (CJ-AP); 01 representante do Instituto de Estudos Sócio Ambientais (IESA); 01 representante do Conselho de Articulação dos Pescadores do Amapá (CAPA); 01 representante do Clube de Mãe Amor Eterno (CMAE); 01 representante da Rede de Associações das Escolas Famílias do Estado do Amapá (RAEFAP); 01 representante a Associação Filantrópica Ambiental de Utilidade Pública do Igarapé da Fortaleza (AFAUPIF); 01 representante DO Instituto Ecológico Amigos em Ação; 01 representante do Núcleo Municipal de Educação Ambiental de Mazagão (NEMEA-MZ).

Inexplicavelmente, trinta e três (33) representantes socioinstitucionais são listados, embora haja referência a trinta e dois (32) no próprio texto deste decreto. Uma das maiores dificuldades de funcionamento da CIEA-AP, segundo seu coordenador José Ferreira Pantoja, é a não participação de entidades da sociedade civil seja nas reuniões do colegiado ou nas ações promovidas pela Comissão com a finalidade de efetivar suas competências e alcançar seus objetivos. Essa ausência de participação efetiva destas entidades ocasionará, como veremos melhor adiante, a preponderância dos discursos socioinstitucionais ligados ao poder público.

4.3 Atores, discursos e sentidos

A escolha de um *caminho metodológico* tem relação direta com a realidade que se quer focalizar, os problemas suscitados, os referenciais teóricos e os pressupostos epistemológicos do pesquisador. Encontrar um caminho metodológico capaz de descrever, interpretar e fazer inferências sobre a realidade socioinstitucional da CIEA, com o intuito de apreender os sentidos imersos nos discursos de seus atores, não é tarefa das mais fáceis. A análise do discurso, neste caso, se apresentou como opção aceitável.

A partir da unidade linguística escolhida, que neste caso foi a *palavra*, procedeu-se com a interpretação temática seguida de inferências. Em outros termos, a partir dos *vestígios* deixados nos discursos, as características que se encaixam em certas proposições temáticas foram deduzidas. Em seguida, uma significação mais ampla foi atribuída às palavras ou frases e temas correlatos por meio do exercício de pragmática analítica. Os resultados foram relacionados às perspectivas teóricas adotadas na dissertação.

É importante ressaltar, todavia, que a postura metodológica aventada neste trabalho tem uma filiação peculiar. Há pontos de vista sobre a *análise de discurso* (ou de *conteúdo*, dependendo do caso) que seguem um modelo rígido de recorte positivista, herdeiro de um ideal preconizado pelo iluminismo e pautado na crença da neutralidade como garantia de obtenção de resultados objetivos ou precisos (ROCHA; DESDARÁ, 2005). Neste modelo a concepção de *linguagem* em jogo reproduz inequivocamente um *projeto de representação* de um real pré-construído. O *dito* equivale a uma informação com *valor de verdade*⁵², sendo o *real psicológico* considerado numa *ordem* existente independentemente da *situação de pesquisa* que o põe em cena.

A perspectiva *analítica* adotada nesta dissertação, ao contrário do ponto de vista supracitado, segue a linha de articulação entre linguagem e sociedade entremeada pelo contexto ideológico. Afinal, aceder às unidades do discurso com seus enunciados e sistemas significantes não tem relação unicamente com uma semiótica textual, mas também com “a história que fornece a razão para as estruturas de sentido” manifestas nestas unidades (MAINGUENEAU, 2008, p. 16). O quadro abaixo põe em perspectiva as abordagens de análise de conteúdo (representativa do modelo positivista) e a análise do discurso orientada crítica, histórica e socialmente.

⁵² Santos (2007) aponta que um dos *desvios* da teoria crítica moderna reside na auto-reflexibilidade, isto é, na ausência de questionamento no ato de questionar, na falta de autocrítica. Afinal, “(...) o que dizemos acerca do que dizemos é sempre mais do que o que sabemos acerca do que dizemos” ou, ainda que “(...) não é fácil aceitar que na crítica há sempre algo de autocrítica” (p.17).

<i>Elementos essenciais</i>	<i>Análise de conteúdo</i>	<i>Análise de discurso</i>
Objetivos da Pesquisa	Captar um saber que está por trás da superfície textual ou discursiva	Analisar em que perspectivas a relação social de poder no plano discursivo se constrói
Eu Pesquisador	Espião da ordem que se propõe a desvendar a subversão escondida; leitor privilegiado por dispor de técnicas seguras de trabalho	Agente participante de um determinada ordem, contribuindo para a construção de uma articulação entre linguagem e sociedade
Concepção de Texto ou Discurso	Véu que esconde o significado, a intenção do autor	Materialidade do discurso
Concepção de linguagem	Reprodução e disseminação de uma realidade <i>a priori</i>	Ação no mundo
Concepção de Ciência	Instrumento neutro de verificação de uma determinada realidade	Espaço de construção de olhares diversos sobre o real

O caminho metodológico, em si, partiu da análise dos discursos referenciados nas respostas oferecidas pelos atores socioinstitucionais integrantes da CIEA-AP, quando entrevistados⁵³. Como esta dissertação se inscreve num quadro de *pesquisa qualitativa*, sua finalidade não foi a de “contar opinião e pessoas”, senão a de explorar um “conjunto de opiniões e representações sociais” (MINAYO, 2007, p. 79). Mais objetivamente, o foco recaiu sobre a formulação de políticas públicas para a Educação Ambiental e sua interface com os conflitos socioambientais advindos das Comunidades Tradicionais Quilombolas e os aspectos de natureza cultural e política, implicados nos princípios da própria legislação ambiental.

⁵³ A entrevista foi do tipo semi-estruturada que combina perguntas fechadas e abertas, sem que o entrevistado se prenda rigidamente ao tema em questão ou à indagação formulada (MINAYO, 2007). Esse tipo de entrevista possibilita uma maior incursão na análise do discurso, uma vez que o entrevistado não fica completamente livre (o que poderia ocasionar um desvio ao tema) e nem completamente preso (o que poderia favorecer a falta de espontaneidade nas respostas).

As perguntas formuladas durante a entrevistas foram as seguintes: 1) *O que é EA?* 2) *Quais os principais objetivos da EA no Amapá?* 3) *Que fundamentos teórico-metodológicos norteiam a EA?* 4) *Há alguma ação ou projeto voltados especificamente para as CTQ?* 5) *Em sua opinião, qual o papel da EA diante das demandas socioambientais provenientes das CTQ?* Além destas perguntas, outras foram acrescentadas, dependendo do encaminhamento da resposta. O objetivo, inicialmente, seria o de entrevistar dezesseis (16) dos trinta e dois (32) atores socioinstitucionais integrantes da CIEA. Todavia, devido a não participação efetiva da maioria dos representantes das entidades da sociedade civil, apenas seis (06) destes atores responderam ao questionário, sendo cinco (05) ligados ao poder público.

As respostas oferecidas nas entrevistas foram transcritas e do discurso global duas unidades de registro foram escolhidas a *palavra* e o *tema*. Isto não significa que a *identidade* dos discursos analisados se reduza ao vocábulo ou tema suscitados. Essa identidade, decerto, depende de uma coerência global que integra múltiplas dimensões. No entanto, é preciso encontrar uma via analítica⁵⁴, ainda que se reconheça que:

Os métodos de análise tendem, com efeito, a impor o seguinte dilema: ou pretendemos captar o discurso em sua globalidade e, para fazer isso, devemos negligenciar a textura “superficial”, a diversidade e o imbricamento dos arranjos visíveis, para elaborar modelos “profundos”; ou estudamos essa textura em toda a sua complexidade e então nos atemos a análises locais, cujos detalhes desqualificam os modelos “profundos”, por seu caráter redutor (MAINGUENEAU, 2008, p.18, *grifos do autor*).

O desafio é superar essa dicotomia entre um nível e outro, estabelecendo pontes possíveis e pressupondo que um discurso não tenha nenhuma “profundeza”, senão que sua especificidade ou identidade se desdobre em muitas dimensões. O objetivo da análise do discurso, afinal, é “o estudo da articulação entre o lugar social e uma organização textual, por meio de um modo de enunciação” (GUIRADO, 2000, p.26). A partir da síntese de respostas abaixo, onde serão evidenciadas as unidades linguísticas escolhidas, ou seja, as *palavras* ou frases e *temas correlatos*, proceder-se-á com a pragmática analítica que se divide em quatro unidades, a saber, os *atos de fala*, a *interatividade*, a *dimensão jurídica da fala* e a *subversão da oposição entre texto e contexto*.

⁵⁴ O exercício prático de análise do discurso se constitui, também, como discurso e, “se análise de discurso é discurso, é normal que seja diversa segundo as circunstâncias, segundo os analistas de discurso...” (GUIRADO, 2000, p.26).

A partir da pragmática analítica, uma significação mais ampla, associada às premissas teóricas já empenhadas, foi atribuída às palavras e temas. Neste exercício, o linguístico está associado ao histórico, ao social, ao ideológico e os discursos, tomados como peças de análise, compreendem um arquivo social decorrente da mesma formação discursiva ou do campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma mesma questão fundamental (FOUCAULT, 2007; PÊCHEUX, 1995). Ou seja, discursos que veiculam a temática ambiental e, mais objetivamente, a temática ambiental pela via educacional.

4.3.1 Síntese de respostas: palavras, frases e temas

A enunciabilidade de um discurso por um “conjunto de indivíduos não é uma propriedade que lhe é atribuída por acréscimo, mas algo de radical, que condiciona toda a sua estrutura” (MAINGUENEAU, 2008, p.19). Isto nos leva à seguinte questão: um discurso não pode ser traduzido num simples “sistema de ideias”, nem tampouco numa “totalidade estratificada” que se pode decompor ou, ainda, numa “dispersão de ruínas passível de levantamentos topográficos” (*idem*). A utilização de unidades linguísticas, neste caso, não seria um contra-senso? Não, porque não é o caso de, no interior do funcionamento discursivo, encontrar uma especificidade condensada de maneira exclusiva ou privilegiada de palavras, frases, ou arranjos argumentativos. Seu proveito, enquanto unidade discursiva referenciada é apontar para um sistema de regras que defina a especificidade de uma enunciação, que remonte à identidade de um discurso com formação discursiva analógica. Espera-se, com este artifício, aceder à *energia viva do sentido*, como diria Maingueneau ao referir-se à expressão de Derrida⁵⁵. Vejamos, então, a síntese das respostas por meio das unidades linguísticas escolhidas, a fim de perceber uma sequência discursiva mais ou menos estruturada, relacionada com as condições de produção próprias do arquivo social originado no campo ambiental.

Quanto à *conceituação* da EA, as palavras e frases curtas mais recorrentes nas respostas foram: “*processo, valores, qualidade de vida; práticas, mudanças de atitudes, meio ambiente; estudo, problemas socioambientais; natureza, trabalho, vida em sociedade; instrumento de inclusão, desenvolvimento, novo modelo econômico; mudança de comportamento, cidadania, mudança de paradigma*”.

⁵⁵ Com essa expressão, Jaques Derrida critica certas tendências do estruturalismo que, segundo ele, negligenciam a força do sentido por identificá-lo com a *forma* (MAINGUENEAU, 2008).

As respostas apelam para a ação coletiva em defesa do meio ambiente, enfatizam mudanças, aludem à cidadania, mencionam a EA como instrumento de inclusão, mas não abordam a dimensão conflituosa das questões ambientais, nem seus aspectos simbólicos. Conceitos como *desenvolvimento* e *meio ambiente*, integram o jargão do campo ambiental, mas estão longe da delimitação objetiva ou da homogeneização teórica. Esses conceitos, na verdade, transitam em meio à “disputa sobre concepções de sociedade” (SCOTTO; CARVALHO; GUIMARÃES, 2008, p.8). Nesta disputa, há um componente importante incluso, isto é, o elemento simbólico ou cultural relacionado ao conceito de natureza.

Toda sociedade, toda cultura cria, inventa, institui uma determinada ideia do que seja a natureza. Nesse sentido, o conceito de natureza não é natural, sendo na verdade criado e instituído pelos homens. Constitui um dos pilares através do qual os homens erguem as suas relações sociais, sua produção material e espiritual, enfim, sua cultura (GONÇALVES, 2006, p.23).

As respostas oferecidas quanto à fundamentação teórica e metodológica da EA foram: “*grandes eventos, o livro da Raquel*⁵⁶, *legislação nacional, legislação estadual; Agenda 21, PONEA, a transversalidade inclusiva, os especialistas*”.

Não foi possível estabelecer uma associação clara entre as respostas oferecidas pelos integrantes da CIEA e o quadro de referências teórico-metodológicas disponíveis. Essa ausência de referências nas falas dos integrantes da CIEA demonstra a deficiência da relação *pensar* ou *formular* e executar políticas públicas relacionadas à EA. Morin, Ciurana e Motta (2007) chamam à atenção para o fato de que vivemos numa era em que é preciso considerar os problemas de método, sendo este entendido como disciplina do pensamento, “algo que deve ajudar a qualquer um elaborar sua estratégia cognitiva, situando e contextualizando suas informações, conhecimentos e decisões, tornando-o apto para enfrentar o desafio onipresente da complexidade” (p.12,13).

Quando perguntados sobre a existência de *projetos* ou *ações* voltados especificamente para as CTQ, a grande maioria dos integrantes da CIEA respondeu desconhecer. Um dos agentes socioinstitucionais apontou a existência de *agentes ambientais comunitários*, e outro afirmou que “não se trabalha assim na CIEA”, isto é, se “*trabalha de uma forma geral*” sem a formulação de ações ou projetos voltados para esta ou aquela realidade social objetiva.

⁵⁶ Trata-se do livro *Primavera Silenciosa* de Raquel Carson (ver nota 40, no capítulo 2).

Em resposta a última indagação, que versava sobre as *demandas* socioambientais existentes nas CTQ e o possível *papel* da EA, os atores socioinstitucionais afirmaram: “a EA não pode fazer isso na comunidade; a questão aí não é da EA, a questão é a aplicação da norma e a norma se aplica usando o poder de polícia do estado; a conscientização das pessoas, ela (a EA) não tem esse poder de, por exemplo, frear ou impedir que determinadas ações sejam praticadas, como invasão; a mudança de comportamento; realizar ações nas comunidades, fazer com que o próprio negro se auto-identifique com o próprio meio ambiente em que ele vive”. As respostas variaram entre a negação do papel da EA e a sua afirmação como possível agente transformadora dessa realidade social objetiva, mas, ao que parece neste último caso, numa perspectiva de consciência ingênua quanto à interpretação da natureza desses problemas socioambientais e do seu enfrentamento.

O *sujeito ecológico*, cuja trajetória biográfica obrigatoriamente precisa vincular-se ao *mundo ambiental*, por oposição ao universo *anti* ou *não* ambiental proveniente do modelo civilizatório das sociedades contemporâneas, representa aquele *tipo ideal* que está “invariavelmente atravessado pelas várias injunções, deslocamentos, tensões e contradições que caracterizam o fazer profissional neste universo fortemente identificado com uma tradição romântica e com ideais militantes” (CARVALHO, 2001a, p. 54). Isso explicaria as posições divergentes ou antagônicas dos sujeitos socioinstitucionais da CIEA que são integrantes de uma realidade maior, isto é, o campo ambiental que, por sua vez, é recortado por sujeitos que acionam diferentes concepções de natureza e de meio ambiente, o que se reflete em práticas sociais, engajamentos e filiações bastante distintos do ponto de vista político.

4.3.2 Enunciação e pragmática

Se o objetivo da análise do discurso é o estudo da articulação entre o lugar social e uma organização textual por meio de uma enunciação, então é razoável que se evite a perspectiva tradicional que apreende a linguagem como mera representação da realidade (MAINGUENEAU, 2008). A *pragmática* procura afastar essa possibilidade, na medida em que representa o empenho de fazer convergir uma série de vertentes teóricas que, embora independentes, possuem traços comuns e contribuem para a composição de uma

unidade analítica aparente⁵⁷. Sem um quadro pragmático não há como haver interpretação e, sem interpretação, não há análise. Não se trata de um *método* ou a inauguração de uma *nova disciplina*. A pragmática é composta de *temas* e são esses temas que permitem interpretar o sentido, lançando mão para tanto, de suportes teóricos variados (GUIRADO, 2000).

4.3.2.1 Atos de fala

Os atos de fala não correspondem à mera representação da realidade, comportada numa ideia de que a linguagem é feita para dizer o que é falso ou verdadeiro. Linguagem é ação e, como tal, tanto pode ser referente como auto-referente: “não podemos falar da realidade sem *mostrar* que falamos dessa realidade” (GUIRADO, 2007, p.28, *grifos nossos*). O resultado disso é que, quando se diz algo, não há como fugir do fato de que não é somente o *outro* que está implicado no discurso, porque dizer do outro é expressar um pouco de si mesmo também. Um ato de fala é uma asserção ou fenômeno essencialmente reflexivo, ou seja, “cada enunciado tem uma referência ao fato mesmo da própria enunciação” (*idem*).

Há excertos das respostas à entrevista que evidenciam bem esse fenômeno. Quando perguntado sobre os *objetivos da EA*, um dos atores ou sujeitos socioinstitucionais da CIEA, mesmo hesitante em oferecer resposta objetiva, assevera: “Então, eu acho que discutir muita norma, norma, critérios, critérios (...) e a gente sabe que nem sempre a norma é o que vai resolver o problema”. Este mesmo ator, quando perguntado sobre demandas e problemas socioambientais provenientes CTQ e o *papel da EA*, lança mão de um artifício e, mesmo entrando em contradição, responde: “Na realidade eu vejo que a questão aí não é da EA, aí é a questão da aplicação da norma e a norma se aplica usando o poder de polícia do Estado”.

A normatização, que a princípio ele critica como sendo um excesso das funções da CIEA, ele em seguida oferece como solução das problemáticas socioambientais provenientes das CTQ. O que se nega num primeiro momento como função essencial é oferecido num segundo momento como solução. Como explicar esse fenômeno? Pela simples afirmação de que há uma contradição óbvia? A primeira asserção ressurgue na

⁵⁷ Isto tem relação com metáfora do *ar de família* de Wittgenstein, que remete ao que dá unidade a certos conceitos. Quando se coloca vários parentes, um ao lado do outro, se tem a impressão de unidade, que vem da globalidade da família. Os membros, tomados individual e separadamente, talvez não tenham nada em comum, mas quando juntos, transparecem certo *ar de família* (GUIRADO, 2000, p.27).

segunda asserção. A contradição, mais do que uma deficiência de ilação, demonstra as ambigüidades da linguagem, ou mais objetivamente das condições de produção próprias do arquivo social originado no campo ambiental, com suas incoerências e constantes deslocamentos discursivos.

Nesse ponto, é bom que se diga que não é muito fácil apontar vilões e heróis, vítimas e algozes neste campo complexo. Uma formação discursiva não é produzida a partir de um ponto estático, de uma mesma posição do sujeito ou de uma única linha ideológica. De onde se origina o discurso de negação das normas ambientais que parecem excessivas? Quem é o responsável pela legitimação do discurso jurídico? Como a via jurídica ou normativa, num determinado momento é negada como possibilidade de enfrentamento da crise socioambiental para, em seguida, ser remendada como solução desta? No discurso analisado há reticências importantes: “*Então, eu acho que discutir muita norma, norma, critérios, critérios (...) e a gente sabe que nem sempre a norma é o que vai resolver o problema*”. Essas reticências não podem ser entendidas em termos semânticos simplesmente. A referência não é algo da relação entre a linguagem e o real, mas da relação entre o acontecimento do dizer e o espaço histórico da constituição desse dizer e o fato do sujeito assumir um lugar nesse espaço da história. Ihe permite estabelecer recortes de significação. Ora, para este sujeito, a norma tem sua serventia e cumpri-la se apresenta como via de resolução efetiva das problemáticas socioambientais das CTQ, desde que isso não represente as normas relativas à própria EA.

Por que razão este ator usa o artifício da contradição discursiva? Porque as normas relativas à EA trariam implicação objetiva ao sujeito que discursa, mas, se essas normas remetem ao poder de polícia do Estado, logo é dever do Estado resolver a demanda. Esse jogo de transferência de responsabilidade deixa emergir um aspecto típico da complexidade envolvida no campo ambiental. Todos têm conhecimento das demandas, todos sabem que é preciso encará-las, mas todos transferem a responsabilidade de solução para um *outro*. Mas se olvida, nesta sequência discursiva, que a linguagem é reflexiva, que ela faz referência, mas também é auto-referente.

Essa lacuna discursiva aponta para o fenômeno da *heterogeneidade enunciativa* no processo de constituição do discurso. Há dois tipos de manifestações de heterogeneidade enunciativa: *a mostrada e a constitutiva* (AUTHIER-REVUZ 1988). Na primeira heterogeneidade, a projeção do outro se revela no discurso de tal forma, que a dissimulada homogeneidade do sujeito se desintegra. A *heterogeneidade*

mostrada é a manifestação explícita de diferentes vozes: o sujeito, no momento em que fala, escreve, traz para o seu dizer alguns outros que o constituem marcando, assim, distância entre ele e outros que ele seleciona de acordo com seus interesses. Esses outros, representados na superfície lingüística, emergem em citações, comentários, alusões, metáforas, imitações, ironias, reticências, etc. No segundo tipo de heterogeneidade, não há necessidade de explicar a alteridade na subjetividade. A *heterogeneidade constitutiva* é aquela em que *outros* constituem o *um*, o sujeito, e que este sujeito nem sabe quem são. Na verdade, são todos os que passaram pela sua vida, tudo o que leu, estudou, apreendeu.

4.3.2.2 Interatividade

Dos atos de fala, passamos à segunda vertente da pragmática que é a *interatividade*. A fala não expressa somente a atividade do sujeito. Falar é cooperar, é pressupor o outro.

O destinatário *tu*, ou *você*, na verdade, é sempre um *eu* potencial; além disso, quando alguém fala, está ao mesmo tempo ouvindo o que está dizendo e controlando, por meio dessa audição, o que está dizendo. Também está controlando os gestos, as caras, os movimentos dos olhos... do outro, do co-enunciador: está corrigindo o que está dizendo em função das reações dele (GUIRADO, 2000, p.29, *grifos da autora*).

Pergunta-se: quem é o co-enunciador do sujeito socioinstitucional da CIEA? O aplicador do questionário? Os possíveis leitores da dissertação? Os quilombolas implicados em seu discurso? Os demais integrantes da CIEA? Outros agentes de setores do poder público? Pergunta-se, ainda: quais formações discursivas são acessadas no momento da enunciação deste sujeito?

A primeira resposta é: tantos serão os co-enunciadores quantas forem as fontes de origem da formação discursiva. Esse outro, na verdade, deve ser entendido no sentido plural. Mergulhamos, pois, no lingüístico que é atravessado pela história e no histórico que se sustenta sobre uma materialidade lingüística, ou seja, mergulhamos numa teia de discursos com seus muitos co-enunciadores (INDURSKY, 2001). Certo gênero de discurso pressupõe certo co-enunciador. E é a partir da imagem que se tem desse *outro* que se pode enunciar. Não é, portanto, cada sujeito que inventa essa imagem do outro co-enunciador. Há, entre enunciador e receptor, uma interatividade:

O sentido não é uma coisa que se poderia construir sem considerar o trabalho de reconstrução do co-enunciador: o sentido que tenta construir o enunciador é um sentido potencial, porque o sentido efetivo que vai construir o outro é sempre fundamentalmente assimétrico, é outro sentido (GUIRADO, 2000, p.29).

A segunda resposta é: nos enunciados veiculados no campo ambiental, há elementos de diferentes formações discursivas. E, se considerarmos que um discurso (discurso ambiental, no caso) se traduz num conjunto de enunciados de mesma formação discursiva com um número limitado de enunciados para os quais se pode definir um conjunto de condições de existência (MAINGUENEAU, 2008), então a conclusão é que: a) a formação discursiva do campo ambiental ainda não alcançou uma gênese dominante; b) a via de acesso para a análise dessa formação específica exige que se observem os pontos de encontro, de oposição, de atravessamento, onde estão os poros, as fendas, as falhas dessa rede de memórias que remonta ao *ambiental*.

Não se trata de um gesto linear, pois há idas e vindas, recorrências a outros discursos e mesmo a entrada em outros campos discursivos. Isso é necessário em virtude dos conflitos, confrontos, sobreposições que ocorrem durante o próprio percurso de leitura e releitura do arquivo de memórias da formação discursiva objetiva. Há uma linha tênue entre a regularidade e a instabilidade dos sentidos no discurso e é sobre a base linguística que se desenvolvem os processos discursivos inscritos numa relação ideológica de classe fundada pela contradição (PÊCHEUX, 1988). A heterogeneidade, instabilidade e contradição do discurso, tornam o trabalho do analista ainda mais árduo, porque toda formação discursiva dissimula, pela transparência de sentido que nela se constitui, sua filiação ao “todo complexo dominante” (PÊCHEUX, 1988, p. 162). Então, é necessário “explicar o conjunto complexo, desigual e contraditório das formações discursivas em jogo numa situação dada, sob a dominação do conjunto das formações ideológicas, tal como a luta ideológica das classes determina”, e essa é uma tarefa inglória (*op. cit.*, p. 254).

Um dos sujeitos integrantes da CIEA, por exemplo, rememora sua trajetória como ambientalista no Estado afirmando seu pioneirismo e ativismo em defesa das causas ambientais mais remotas. Sua memória acessa um evento de dano ambiental relacionado ao matadouro da cidade e do qual ele se orgulha ter tido atitude combativa, relacionando-o com a *instrumentalidade da EA*: “A EA deve ser um instrumento de mudança da sociedade (...) Na época, vinte anos atrás, nós fizemos um movimento e fechamos o matadouro”. Quando perguntado sobre fundamentos teórico-metodológicos

da EA, o que poderia deixar uma pista de leitura ou acesso às formações discursivas que permeiam seu enunciado, ele responde: “*Honestamente eu desconheço. Eu defendo uma posição clara da transversalidade inclusiva. E vejo que você não tem como deixar de atuar dentro da transversalidade. Agora um projeto didático pedagógico pleno, na dinamicidade da ciência pedagógica e didática, eu não vejo nada*”.

Ora, sabe-se que o movimento ambientalista não foi um movimento acéfalo e não plantou sementes de conquistas no plano político sem um direcionamento metodológico. Daí o reconhecimento de que nos anos oitenta “a luta ecológica e a afirmação de direitos ambientais foi um fato importante neste contexto, contribuindo para dar visibilidade e gerar novas sensibilidades para a questão ambiental” (CARVALHO, 2000, p. 121). Há, no discurso do integrante da CIEA, uma aparente desconexão entre ação política e base teórica ou, para permanecermos na questão das formações discursivas, entre um enunciado que remonta às lutas ambientalistas de vinte anos atrás e a sua atuação hoje como integrante de um órgão responsável pela implementação de políticas públicas na área ambiental. Parece que está fora do circuito de poder, no passado, lhe permitiu assumir uma filiação teórica e uma maior ação política.

Isso tem uma explicação. É na relação entre o sistema da língua – que é base comum de processos discursivos diferenciados – e a formação discursiva – aquilo que em determinada formação ideológica, a partir de uma posição dada em uma conjuntura determinada pelo estado da luta de classes e que determina o que pode e deve ser dito –, que se realizam as práticas discursivas, os processos discursivos diferenciados, por meio dos quais os sujeitos produzem e reconhecem os sentidos na história. Hoje, muitos ambientalistas que defendiam as causas ecológicas do passado desempenham funções no âmbito dos governos federal, estadual e municipal. O antagonismo vigoroso do passado parece ter-se transformado em complacência paralisante. O deslocamento da causa ambiental dos movimentos sociais para a esfera do governo foi um artifício eficiente. Nos meios oficiais, a exemplo do discurso do ator representante da CIEA, não se distingue filiação objetiva entre EA e alguma base teórica que possibilite uma atuação antagonista (que represente o contraposto daquilo que é hegemônico, que hoje se confunde com o *oficial*) e politicamente endereçada (que reconheça e objetivamente possibilite um enfrentamento de demandas socioambientais pontuais, como é o caso das originadas nas CTQ).

4.3.2.3 A dimensão jurídica da fala

Mesmo que se fale em interatividade, isto é, na solicitação do outro no ato da enunciação, há um processo inconsciente do enunciador que procura legitimar o que este diz ou afirma. “Legitimar não somente o conteúdo, mas a posição mesma do sujeito falante. Falar é sempre mostrar que você tem direito de dizer o que está dizendo, também direito de dizer como está dizendo, a quem você está falando” (GUIRADO, 2000, p.29). Esse não é um componente acessório do discurso, pelo contrário, ele é essencial na medida em que interage com a legitimação da instituição.

Ao ser perguntado sobre o conceito de EA, um dos integrantes da CIEA responde: *“A gente acha que a EA tem que ser algo que envolva a sociedade como um todo, cada ser humano tem que está envolvido nesse processo, não pode ser um processo de individualizações, tem que ser um processo que coletivize isso, a EA deve ser um instrumento de inclusão, deve ser um instrumento que proporcione a inclusão dessa grande massa de marginalizados hoje que estão na nossa sociedade e que precisam se inserir nesse processo de desenvolvimento, no processo de construção de um novo modelo econômico, na construção de um modelo que possa vir sanar toda uma série de dilemas econômicos, sociais e ambientais que a sociedade vive e que a gente sabe que é fruto desse modelo de desenvolvimento que se vive no mundo, que ele é opressor, discriminatório e que privilegia o acúmulo de capital em detrimento do meio ambiente, em detrimento do desenvolvimento social, em detrimento do desenvolvimento econômico da população e da sociedade como um todo”*. Esse mesmo sujeito, ao ser perguntado sobre os principais objetivos da EA no Amapá, e depois de muitas digressões, responde: *“proporcionar uma nova consciência para o consumo”*.

Esse discurso procura se legitimar, a princípio, pela afirmação da importância vital da EA para a sociedade. Aqui, o sujeito se apropria do código de papéis discursivos próprios da instituição (CIEA) e imprime uma enunciação de conteúdo crítico, que se propõe a sanar os dilemas de natureza econômica, social e ambiental, chegando a correlacionar o papel da EA com a crítica ao modo de produção capitalista que é tido como opressor, discriminatório. Ora, uma das principais mudanças percebidas nos últimos anos, no cenário internacional, é o deslocamento da questão ambiental da produção para o consumo. As principais consequências são: surgimento de políticas voltadas para o *consumo consciente*, ação da mídia valorizando *produtos ecológica e politicamente corretos*, além de uma porção de termos que têm sido

incorporados ao discurso ambiental. O próprio movimento ambientalista acabou incorporando o discurso de desenvolvimento sustentável pela via do consumo:

Causando grande influência no pensamento ambientalista internacional, a proposta de desenvolvimento sustentável foi rapidamente incorporada por ambientalistas de diversas tendências. Apesar das ambiguidades e desacordos, a força político-ideológica do termo ganhou cada vez mais evidência até que, a partir dos fins dos anos 80, foi adotado principalmente como um estilo de gestão empresarial (PORTILHO, 2005, p. 50).

Não seria mera coincidência o discurso do aludido ator da CIEA referenciar a ideia de *gestão* como mote da EA: “*Então, eu acho que se tem que construir uma capacidade gerencial em que você tenha critério de EA muito mais efetivo, tanto na rede formal, quanto na rede informal, naquilo que se chama formal e informal. Então, nós precisamos ainda evoluir muito nesse processo*”. O discurso radical inicial que, interagindo com a legitimidade que a instituição possibilita, eleva o conceito da EA identificando-o com os anseios sociais mais prementes, em seguida é transformado em *discurso abrandado*, com laços de fidelidade já não mais pendendo para a crítica do modelo capitalista de produção, mas para a o próprio discurso capitalista com sua estratégia de deslocamento da questão ambiental da produção para o consumo.

4.3.2.4 Subversão da oposição entre texto e contexto

O discurso do sujeito que procura se legitimar diante de seu co-enunciador pode fazer parecer que aquele produz um texto fora do contexto e por pretexto, a fim de cooptar este. No entanto, o “contexto é uma realidade dinâmica”, ou ainda, “uma realidade negociada” (GUIRADO, 2000, p. 30). Cada sujeito define, do seu modo e segundo a sua conveniência, o contexto no qual está falando. Ele precisa de uma referência, e essa referência nem sempre é aquela que ele considera *sua*. Então, ele solicita o contexto do outro. Todavia, ao se apropriar do contexto do outro, ele o modifica, tornando-o *seu*. O sentido de um texto está diretamente relacionado ao seu contexto.

Ao se referir aos fundamentos teórico-metodológicos da EA, um dos sujeitos da CIEA assevera: “*A gente vai buscar os fundamentos nos especialistas. Nós temos vários especialistas, estudiosos, cientistas de onde a gente pega os fundamentos pra poder transformar isso em práticas pedagógicas*”. Um contexto remoto, isto é, o contexto dos *especialistas em EA* é evocado a fim de conferir legitimidade ao discurso. Sem esse

recurso, a força argumentativa do discurso perderia em *identidade*. O contexto é a situação histórica, social, enfim, a moldura do texto e configura-se como uma espécie de *mercado simbólico*, ou seja, como espaço de interação discursiva no qual discursos de diferentes emissores se dirigem ao mesmo público. Cada sujeito se inscreve numa *ordem discursiva*, acessa esse mercado de acordo com a necessidade do repertório discursivo e segundo as exigências do co-enunciador. Portanto,

A ordem do discurso é uma ordem do *enunciável*. A ela deve o sujeito assujeitar-se para se constituir em sujeito de seu discurso. Por isso, o *enunciável* é exterior ao sujeito enunciador e o discurso só pode ser construído em um espaço de memória, no espaço de um *interdiscurso*, de uma série de formulações que marcam, cada uma, enunciações que se repetem, se parafraseiam, opõem-se entre si e se transformam (GREGOLIN, 2001, p.72, *grifos do autor*).

É por isso que “não se pode separar o que se diz da posição do sujeito que fala com respeito a seu co-enunciador” (GUIRADO, 2000, p. 31). É esta afinidade que permite, mesmo em meio à heterogeneidade discursiva advinda dos muitos contextos enunciativos, o estabelecimento de relações linguísticas.

4.3.3 Lacunas, silêncios e digressões

Nem todos os sujeitos socioinstitucionais da CIEA responderam objetivamente às perguntas do questionário. Alguns deixaram lacunas nos seus argumentos, outros fizeram silêncio ao enunciar, todos, sem exceção, divagaram nas suas respostas, especialmente quando se perguntou: *Há alguma ação ou projeto voltados especificamente para as CTQ? Ou: Em sua opinião, qual o papel da EA diante das demandas socioambientais provenientes das CTQ?*

A resposta de um desses sujeitos é bem representativa: “*Eu tenho uma dificuldade até de falar porque... dessas políticas voltadas... poucas ... desses nossos governantes sem interesse nenhum... o interesse deles é se eleger, principalmente nas comunidades quilombolas, pra gente votar e ... eles esqueceram, esqueceram... Hoje a gente tem um grande questionamento em torno da, é... lixo jogado... é.. políticas públicas voltadas para as comunidades quilombolas, te falo com sinceridade, nenhuma, nenhuma e ambiental, poucas, hoje nas nossas comunidades*”.

Qual a razão das digressões? Por que calar, quando se pode expressar? O que significam os nódulos vazios dos argumentos? O que significa a negação do poder de fazer, por estes que detém este poder? Por que o jogo de transferência de

responsabilidade? A referência discursiva não estabelece uma espécie de relação óbvia entre a linguagem e o real. O sujeito opera recortes de significação, na medida em que assume um espaço na história, levando-se em conta o tempo decorrido entre o acontecimento do dizer (discurso fundador), o espaço histórico da constituição desse dizer (discurso reproduzido) e as tramas sociais que o recortam. O silêncio não é transparente, tendo sua própria espessura e instaurando processos significativos complexos (ORLANDI, 1989). Para significar, o sujeito não precisa necessariamente falar. O silêncio não é apenas um fenômeno físico, ele tem um conteúdo histórico e significativo. Trata-se de um *silêncio fundador*, um silêncio que está no limite das formações discursivas, determinando os limites do dizer, ou “os limites das relações interdiscursivas” (GUIMARÃES, 1995, p.19). A resposta oferecida pelo referido sujeito procura ocultar a sua própria responsabilidade, transferindo-a para os políticos que, na ânsia de simplesmente alcançar o cargo eletivo, se esqueceriam de seus compromissos para com aqueles que os elegeram.

Discurso, afinal, “é o uso efetivo da linguagem em situações concretas” e, como tal, “não é um objeto; é um ponto de vista, uma abordagem” (GUIRADO, 2000, p. 22). *Falar*, todavia, não é um simples ato de expressão do pensamento de um sujeito que utiliza a linguagem como instrumento, mas sim “entrar numa instituição que domina o sujeito” (*idem*). Daí porque Foucault afirma haver uma *ordem do discurso*, isto é, outro lado do discurso que tem algo de singular, terrível ou até maléfico e cujas sendas não são nada lisonjeiras.

Eu não queria ter de entrar nesta ordem arriscada do discurso; não queria ter de me haver com o que tem de categórico e decisivo; gostaria que fosse ao meu redor como uma transparência calma, profunda, indefinidamente aberta, em que os outros respondessem à minha expectativa, e de onde as verdades se elevassem, uma a uma; eu não teria senão de me deixar levar, nela e por ela, como um destroço feliz (FOUCAULT, 2009, p. 7).

Os sujeitos estão inseridos nesta *ordem* e seus discursos não traduzem simploriamente as lutas ou sistemas de dominação, mas aquilo *por que* ou *pelo que* se luta: o poder que se quer apoderar. Afinal, o discurso não é “aquilo que manifesta (ou oculta) o desejo; é, também, aquilo que é objeto do desejo” (*idem*). Um discurso (texto ou fala) se constitui como tal, pelo modo como se inscreve na história delimitando um “espaço de regularidades enunciáticas” (MAINGUENEAU, 2008, p. 15). Numa dada sociedade, em espaços historicamente definidos e para uma área social, econômica,

geográfica ou lingüística, “só uma parte do dizível é acessível” (MAINGUENEAU, 2008, p.16). Esse dizível constitui um sistema que possibilita as condições de exercício da função enunciativa e delimita uma identidade. A “identidade” comportada num discurso, todavia, não se restringe ao uso de certo vocabulário ou sentenças, senão que remonta ao estatuto histórico do discurso na sua coerência global que integra múltiplas dimensões e representações. O discurso, afinal, é “um sistema de regras que define a especificidade de uma enunciação” (*idem*, p. 19).

Quando se trata da EA, há que se ter em mente que um *discurso ambiental* perpassa as muitas vertentes teóricas e opções metodológicas disponíveis no cenário político e teórico atual. Esses discursos são produtores de identidades. Neste sentido, há que se perguntar: *este* ou *aquele* discurso favorece os anseios e expectativas das comunidades quilombolas, no sentido de fomentar suas lutas por aquisição ou defesa de direitos sociais? Identidades, afinal, são formas de nominar. Quando nominamos, nos referimos aos posicionamentos nossos e dos outros. Desta forma, não há como pensar “o discurso sem focalizar os sujeitos envolvidos em um contexto de produção: todo discurso provém de alguém que tem suas marcas identitárias específicas que o localizam na vida social e que o posicionam no discurso de um modo singular assim como seus interlocutores” (LOPES, 2003, p.19). Os indivíduos, ao se envolverem na construção de *sentidos* ou *significados*, “estão agindo no mundo por meio do discurso em relação aos seus interlocutores e, assim, se constroem e constroem o outro” (*idem*). O discurso, neste sentido, pode tanto representar a vida social como também realizar atos sociais. E quando se admite a *ordem do discurso* institucional, há de se reconhecer que:

Se você não parte do princípio que o discurso é uma atividade, se você considera a instituição fora da linguagem, e a linguagem fora da instituição, não é possível pensar a articulação. É um fenômeno de integração recíproca: o discurso está na instituição, e a instituição também se configura por meio das instituições do discurso. A linguagem representa uma realidade mas, também, é uma parte dessa realidade (GUIRADO, 2000, p.27).

O discurso como ação situada em relação a alguém nos faz perceber a possibilidade de reversão das práticas discursivas que nos posicionam assimetricamente nos embates discursivos (LOPES, 2003). Seriam as evasivas, silêncios e vazios argumentativos do discurso institucional, veiculadas por seus agentes, reflexos de uma espécie de estratégia societária? O não lugar das demandas socioambientais quilombolas

nas ações e projetos oriundos da CIEA, desta forma, não teria relação com aquele *procedimento de controle* ao qual se refere Foucault? Qual seja,

Que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (2009, p.9).

E por que estabelecer relação entre identidade e representação? Porque as identidades "adquirem sentido por meio da linguagem e dos sistemas simbólicos pelos quais elas são representadas" (WOODWARD, 2009, p.8). De igual modo, a "representação atua simbolicamente para classificar o mundo e nossas relações no seu interior" (*idem*). O embate que se trava para forjar identidades tem causas e consequências materiais, o que obviamente faz transparecer o aspecto político da questão. As comunidades quilombolas, neste caso, têm como causa identitária a luta pela defesa de seus territórios e como consequência as perdas socioambientais relativas aos conflitos associados aos seus espaços tradicionais.

As questões ambientais são percebidas de maneiras diversas, logo, quando se tem em perspectiva as problemáticas originadas num contexto social em que os aspectos simbólicos são cruciais para a criação e manutenção da identidade, as diferentes representações do meio ambiente deveriam "ser a base de negociação e solução dos problemas ambientais" (REIGOTA, 2001, p.20). Portanto, a EA deveria ter um papel político e mediador, uma vez que se orienta para a crítica dos "sistemas autoritários, tecnocráticos e populistas" e se empenha na "busca de alternativas sociais, baseadas em princípios ecológicos, éticos e de justiça, para com as gerações atuais e futuras" (*ibid.*, p.25). Não obstante, a EA encerrada nos discursos dos atores constituintes da CIEA-AP desconhece a natureza conflitiva das questões socioambientais, a importância da dimensão simbólica ou representativa do meio ambiente e, por conseguinte, o seu papel político e mediador.

As hipóteses de trabalho aventadas foram, portanto, confirmadas. Isto significa que o caráter incipiente e a multiplicidade de atores envolvidos na formulação e implementação de políticas públicas locais não favorecem a contemplação das dimensões simbólica e política da EA. Igualmente, existem muitas tensões entre os fundamentos normativos, teóricos e metodológicos da EA, o que representa o não atendimento das demandas socioambientais provenientes das CTQ.

Considerações finais

A partir das asserções e indagações analíticas lançadas sobre os discursos dos sujeitos ou agentes socioinstitucionais, algumas conclusões podem ser extraídas com respeito à situação da CIEA-AP. Tais conclusões abrangem alguns temas fundamentais como as características do campo ambiental e a formação do educador ambiental, o texto e contexto de formulação de políticas públicas para a EA e o conceito de justiça ambiental.

O processo histórico de constituição da EA como política pública envolveu ou envolve não só as esferas institucionais do governo, senão um conjunto de outros sujeitos e movimentos sociais. Muitos agentes, muitos discursos, alguns convergentes outros contraditórios. Na relação entre interlocutores, os sentidos se instauram, um verdadeiro sistema significante se erige dimensionado simbolicamente e direcionando politicamente os atos, os eventos, as ações e intervenções desses agentes. É no discurso desses sujeitos que se pode apreender a relação entre linguagem e ideologia: “não há discurso sem sujeito nem sujeito sem ideologia” (ORLANDI, 1994, p.54).

O sujeito é um mediador, instituído embrionariamente pelo efeito ideológico do campo ambiental e, ao mesmo tempo, produtor de efeitos similares. No universo da EA o discurso “vem marcado e diferenciado pelos interesses de diversos setores e atores” (LEFF, 2008, p.253). Desta forma, o processo educativo transmitirá valores, difundirá princípios das diferentes percepções das problemáticas ambientais e proporá ações alinhadas com o discurso ideológico ao qual o sujeito se filia. Todavia, “a institucionalização da educação ambiental – da educação *tout court* – está levando a readaptar as consciências, atitudes e capacidades em função do discurso dominante do desenvolvimento sustentável” (*idem*). Mas, quando se trata da realidade local os agentes socioinstitucionais responsáveis pelas políticas públicas para a EA parecem desobrigados do reconhecimento desse processo de readaptação do qual nos fala Leff e que já faz parte do *mote* de outras realidades regionais.

A realidade local transparece senão uma deficiência formacional dos agentes socioinstitucionais da CIEA, pelo menos uma variação descendente do grau de identificação e adesão àquele conjunto de valores e atributos que formam o núcleo identitário do sujeito ecológico (CARVALHO, 2008). Para usar as categorias de Bourdieu, o habitus desses agentes, que está relacionado com o processo de *socialização* dos saberes e do saber-fazer acumulados historicamente relativos à EA, parece se encontrar numa condição de transição entre o seu estágio *primário*, isto é,

implícita e inconscientemente incorporado pela educação formal e pelas regras de classe, e o seu estágio *secundário*, ou seja, explícito, metodicamente organizado, e proveniente da educação não formal, da indústria cultural e dos meios de comunicação de massa. Essa transição determina os rumos identitários vividos/oferecidos por estes agentes sociais, uma vez que a CIEA se configura como espaço plural, de múltiplas relações de poder, embora prevaleça o discurso oficial dos agentes ligados ao poder público, em função da ausência dos representantes da sociedade civil.

Estes atores sociais estão inseridos espacialmente num campo que exige a posse de certos capitais (cultural, social, econômico, político, etc.) e o *habitus* de cada ator condiciona seu posicionamento no campo e, conseqüentemente, sua luta social identificada com sua classe social⁵⁸. Para o ator social ocupar um espaço é necessário que ele conheça as regras do jogo dentro do campo social que esteja inserido e tenha disposição para lutar ou jogar. Nas sociedades desenvolvidas, a posse dos capitais econômico e cultural são as alavancas mais eficientes de distinção no campo. Maior distinção os sujeitos terão quanto mais similar for a quantidade e a espécie de capital⁵⁹ que detiverem. Todavia, mais distantes os agentes estarão da distinção no campo social quanto mais díspar for o volume e o tipo de capital possuído. Logo, a riqueza econômica (capital econômico) e a cultura acumulada (capital cultural) geram internalizações de disposições, isto é, *habitus* que diferenciam os espaços a serem ocupados pelos sujeitos no campo. O *habitus*, enfim, é uma forma de disposição à determinada prática de grupo ou classe, isto é, a interiorização de estruturas objetivas das suas condições de classe ou de grupo sociais que gera estratégias, respostas ou proposições objetivas ou subjetivas para a resolução de problemas dentro do campo do qual o sujeito faz parte. Uma deficiência formativa (*habitus* não incorporado) representa, então, o oferecimento de respostas simplistas, ingênuas ou ineficazes aos problemas demandados no campo social de pertencimento do agente.

⁵⁸ Para Bourdieu, as classes sociais só existem em *estado virtual*, isto é, como espaço social de diferenças. Enquanto realidade histórica, as classes sociais encerram e “unificam uma série de acontecimentos díspares e aparentemente desconectados, tanto na matéria-prima da experiência como na consciência” (Thompson, 1987, p. 9).

⁵⁹ Um *quantum* de capital (e em se tratando do campo ambiental o capital cultural faz toda diferença) determinará a capacidade de contestar ou aceitar as diretrizes definidoras das bases sociais, de impor pontos de vista, interesses e referências pela posição que os agentes ocupam no campo, com vistas à transformar ou conservar (reproduzir) a realidade social da qual fazem parte.

Quando se trata do campo ambiental, é correto dizer que a educação popular contribui para o fortalecimento do capital cultural deste campo, possibilitando a educação adjetivada de *ambiental* uma “percepção crítica do processo educativo, propondo uma intervenção participativa no desenvolvimento de conhecimentos e sua aplicação em estratégias de desenvolvimento endógeno para a melhoria das condições de vida” de grupos sociais diversos (LEFF, 2008, p. 253). Por deficiência formativa dos agentes sociais integrantes da CIEA-AP, deve-se entender uma ausência de capital cultural relacionada aos domínios teóricos e metodológicos da EA inscrita na tradição da “educação crítica do modelo de desenvolvimento dominante” e propositora de “uma nova racionalidade social” (*idem*). Essa deficiência favorece a hegemonia cultural associada ao capital e dificulta todo trabalho de transformação da realidade impactada pelas problemáticas socioambientais que, no interesse particular desta dissertação, dizem respeito às CTQ. Caberia, então, aos formuladores de políticas públicas para a EA, repensar sua própria *formação*, de maneira a estabelecer um parâmetro que incluísse “as formações ideológicas e conceituais com os processos de produção e aquisição de conhecimentos e saberes, num projeto histórico de transformação social” (LEFF, *op. cit.*, p. 254).

Por meio de um trabalho intelectual e educacional contínuo, esses atores sociais poderiam questionar o sistema de significados e valores que a sociedade capitalista gera, “até a emergência de uma nova sociedade, orientada pelos valores da democracia e pelos princípios do ambientalismo” (*idem*, p. 255). Doutra sorte, esses sujeitos teriam de aprender e ensinar aos outros as conexões que existem entre formação política e econômica e, talvez mais ousadamente, entre formação educacional e formação de sentimentos e de relações, que são recursos imprescindíveis em qualquer forma de luta com vistas à transformação efetiva das relações sociais desiguais.

Associada às questões relativas ao campo ambiental e à formação de educadores ambientais, está o problema do texto e contexto de políticas públicas para e EA e o conceito de justiça social veiculado nas etapas de elaboração e execução destas políticas. O contexto remoto evocado pelos sujeitos socioinstitucionais com a finalidade de conferir legitimidade às suas próprias enunciações está situado histórica e socialmente, representando a própria moldura do texto (discurso) institucional. Sendo uma espécie de *mercado simbólico*, o contexto traduz-se num espaço de interação discursiva no qual discursos de diferentes emissores se dirigem ao mesmo público e no qual o sujeito se inscreve numa *ordem discursiva*, que é acessada de acordo com a

necessidade do repertório enunciativo e segundo as exigências do co-enunciador. Ora, as políticas públicas têm uma natureza complexa, controversa e são resultantes “da dinâmica do jogo de forças que se estabelece no âmbito das relações de poder, relações essas constituídas pelos grupos econômicos e políticos, classes sociais e demais organizações da sociedade civil” (BONETI, 2003, p. 20). O Estado, nesta situação, é um “agente repassador à sociedade civil das decisões saídas do âmbito da correlação de forças entre os agentes do poder” (*idem*).

As políticas públicas percorrem um *ciclo* circunstanciado por três aspectos: o contexto de influência direta dos grupos de interesse; o contexto da produção de texto onde se formaliza e oficializa as finalidades acordadas e o contexto da prática, que é o momento em que se efetiva as políticas públicas demandadas (MAINARDES, 2006). Esses contextos estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou seqüencial, não são etapas lineares e cada um tem suas arenas de poder e grupos de interesses que se envolvem em disputas e embates. Nesses complexos contextos de formulação de políticas públicas, com suas facetas políticas e simbólicas, quem é favorecido? Quem dispõe de instrumentos eficientes de barganha? Qual o conceito de justiça social veiculado por seus propositores e executores? Como os agentes sociais locais integrantes da CIEA se posicionam nestes contextos? Os contextos e textos favorecem a luta social das CTQ?

Percebe-se que as dimensões política e simbólica da EA, no contexto local, são diminutas, ausentes ou inexistentes, então, questiona-se mais uma vez: que consequências para as CTQ isso acarretaria? Qual o impacto ético, societário, humano destas ausências e inexistências? Lançando mão do recurso utilizado por Santos, isto é, a *cartografia do direito*, e traçando um paralelo com o campo educativo e o campo ambiental, podemos indagar: "se o direito, tal como os mapas, é uma distorção regulada de territórios sociais" (SANTOS, 2007, p.198), a educação não poderia ser considerada uma distorção da realidade pela via cognitiva, intelectual? Similarmente, se a educação distorce a realidade, o que dizer da EA como instrumento de cumprimento da Política Nacional do Meio Ambiente e que se fundamenta nas proposições do Direito Ambiental?

O modelo político e econômico historicamente reproduzido na Amazônia caracteriza-se pela enorme concentração de poder nas mãos de uma elite social e na apropriação e exploração dos recursos naturais. As desigualdades sociais, econômicas e políticas daí decorrentes são percebidas na dimensão ambiental e cultural e produzem

situações de injustiça ambiental, ou seja, situações em que se observa que a carga negativa dos danos do *desenvolvimento* recai sobre as populações de baixa renda, os grupos raciais discriminados, os povos étnicos tradicionais, as populações marginalizadas e vulneráveis, do campo e da cidade (CARVALHO, 2008). Mas qual seria o caminho para a resolução destas injustiças tão marcantes na realidade social desta região?

Alguns sugerem resposta lançando um olhar crítico sobre o ordenamento jurídico vigente afirmando que este teria uma noção ainda muito colonial, permitindo que determinado grupo acabe prevalecendo juridicamente sobre outros, e defendendo a tese de que a saída está no pluralismo jurídico, cujo princípio baseia-se na existência de ordens jurídicas distintas em um mesmo ambiente (ACSELRAD, 2004). Outros postulam uma revisão no modelo de governança do Estado democrático de direito, defendendo mais do que a participação individual nas políticas públicas, o fortalecimento de estruturas coletivas e populares capazes de ampliar as regras de solidariedade e responsabilidade social (LEFF, 2008).

O fato é que muitas possibilidades de respostas convergem para o conceito de justiça ambiental do qual a EA de orientação crítica é signatária. Esse conceito comporta várias ideias e posturas, tais como: 1) a segurança de que nenhum grupo social seja este étnico, racial ou de classe, suporte uma parcela desproporcional de consequências ambientais negativas de empreendimentos econômicos, de decisões de políticas públicas ou omissões dos poderes constituídos 2) a garantia do acesso justo, equitativo, direto e indireto aos recursos ambientais do país 3) o amplo acesso às informações relevantes sobre o uso dos recursos ambientais, destinação de rejeitos, fontes de riscos e a qualidade do meio ambiente 4) a participação popular na definição de políticas, planos, programas, ações que digam respeito ao meio ambiente 5) o favorecimento dos sujeitos coletivos de direitos, sejam estes movimentos sociais ou organizações populares 6) a busca de modelos de desenvolvimento socioeconômico alternativos que façam frente à ordem econômica e produtiva vigente.

Numa perspectiva mais restrita, o conceito de justiça ambiental aglutina e mobiliza as dimensões ambiental, social e ética da sustentabilidade e do desenvolvimento, frequentemente dissociadas nos contextos e textos das políticas públicas. Mais ampliadamente, este conceito se inscreve nas perspectivas de mudanças societárias, integrando e fomentando os movimentos que procuram uma resposta para a crise civilizatória e que questionam os aparelhos de Estado, os setores da administração

responsáveis pelas políticas públicas, as práticas produtivas, os paradigmas científicos hegemônicos, os modelos pedagógicos tradicionais, a ordem jurídica estabelecida, etc.

Entidades e órgãos governamentais percebem a necessidade de uma redefinição de diretrizes de campanhas, projetos de comunicação e educação, visando à inserção de aspectos políticos e simbólicos. Quando se trata da formulação de políticas públicas para o meio ambiente, a necessidade de garantir que tais políticas abordem a EA em consonância com a Política Nacional de Educação Ambiental e demais normas transparece com mais força. O Conselho Nacional de Meio Ambiente (CONAMA), numa de suas recentes resoluções⁶⁰ sobre EA, determina que esta deva: *“adequar-se ao público envolvido, propiciando a fácil compreensão e o acesso à informação aos grupos social e ambientalmente vulneráveis”*; *“contextualizar as questões socioambientais em suas dimensões histórica, econômica, cultural, política e ecológica e nas diferentes escalas individual e coletiva”*; *“adotar princípios e valores para a construção de sociedades sustentáveis em suas diversas dimensões social, ambiental, política, econômica, ética e cultural”* e *“valorizar a visão de mundo, os conhecimentos, a cultura e as práticas de comunidades locais, de povos tradicionais e originários”* (BRASIL, 2010).

É possível certificar a EA com base em pressupostos políticos ou sociais, culturais ou simbólicos. Para tanto, há uma farta preconização da legislação e amplo amparo teórico e metodológico. Aos formuladores das PPLEA fica o desafio de assumir os ideais de *sujeitos ecológicos*, cujas trajetórias e biografias agreguem traços, valores, conhecimentos, crenças e atitudes que contribuam para a transformação da realidade social local, especialmente a realidade das CTQ que historicamente lutam para proteger seus territórios tradicionais e garantir direitos socialmente conquistados.

⁶⁰ Resolução 422/2010, Art. 2º, Inciso I, “a”; Inciso II, “a”, “c” e “d”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACSELRAD, Henri; HERCULANO, Selene; PÁDUA, José Augusto (Orgs.). *Justiça Ambiental e Cidadania*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2004a.

ACSERALDI, Henri (org.). *Conflitos Ambientais no Brasil*. Rio de Janeiro: Relume Dumará & Fundação Heirinch Böll, 2004b.

ACSELRAD, Henri. As práticas espaciais e o campo dos conflitos ambientais. In: ACSELRAD Henri (org.). *Conflitos Ambientais no Brasil*. Rio de Janeiro: Relume Dumará & Fundação Heirinch Böll, 2004.

ALBALA-BERTRAND, Luis. *Refonte de l'éducation: pour un développement durable*. Paris: Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, La Science et La Culture (UNESCO), 1992.

ALDÉ, Lorenzo. Etnia, pra que te quero. Rio de Janeiro: Revista de história da biblioteca nacional, p. 53, n. 18, março, 2007.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. *Palavras incertas: as não-coincidências do dizer*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1998.

AMAPÁ. Governo do Estado do Amapá. Secretaria de Estado do Meio Ambiente. Folder de divulgação da APA do Curiaú. Macapá, 2007.

AMAPÁ. Curiaú. Disponível em: <<http://www.navegaramazonia.org.br/2005/09/19/historico-do-curiaue-suas-manifestacoes-culturais/>>. Acesso em: 01 jan. 2009.

AMAPÁ. Política Estadual de Educação Ambiental. Diário do Estado do Amapá n 4410. Macapá, 2009.

ANDRADE, Tânia, PEREIRA, Carlos Alberto Claro, ANDRADE, Márcia Regina de Oliveira. *Negros do Ribeira: reconhecimento étnico e conquista do território*. 2. ed. São Paulo: ITESP, 2000.

ANTUNES, Paulo de Bessa. *Direito ambiental*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2002.

ANDRADE, Lúcia & TRCCANI, Girolamo. Terras de Quilombo. In: LARANJEIRA, Raimundo (Org.). *Direito agrário brasileiro hoje*. São Paulo: Editora LTR, 2000.

BANDEIRA, Maria de Lourdes. Terras Negras: Invisibilidade Expropriadora. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ESCRAVIDÃO. São Paulo, 1998. Anais. São Paulo: s.ed., 1998.

BARBOSA, Dennis. Netos de escravos e donos da terra. Disponível em: <<http://www.revistaforum.com.br>>. Acessado em: 02/03/09.

BASTOS, Cecília Maria Chaves B. *Conflitos ambientais urbanos em área de ressaca: um estudo da comunidade negra da Lagoa dos Índios em Macapá-Ap.* (Dissertação de Mestrado). Brasília: Universidade de Brasília, 2006.

BONETI, Lindomar W. O silêncio da águas: políticas públicas, meio ambiente e exclusão social. Ijuí: Unijuí, 2003.

_____. Políticas públicas por dentro. Ijuí: Unijuí, 2006.

BOURDIEU, Pierre. Meditações pascalianas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

_____. Os usos sociais da ciência. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

_____. O poder simbólico. 9 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007a.

_____. A economia das trocas simbólicas. São Paulo: Perspectiva, 2007b.

_____. A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer. São Paulo: EDUSP, 2008.

BRANCO, Samuel M. O meio ambiente em debate. São Paulo: Moderna, 2004.

BRASIL. Constituição (1988). São Paulo: Editora TecnoPrint, 1988.

_____. Ministério do Desenvolvimento Agrário/Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. Terra de quilombo: procedimentos para regularização fundiária de território quilombola. Macapá, 2005a.

_____. Ministério do Desenvolvimento Agrário/Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. Comunidades negras do Amapá: história, beleza e arte do nosso povo. Macapá, 2005b.

_____. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial/Subsecretaria de Políticas para as Comunidades Tradicionais. Comunidades quilombolas brasileiras: regularização fundiária e políticas públicas. Brasília, 2007.

_____. Ministério Público Federal. MPF/AP: INCRA deve priorizar a regularização fundiária de terras ocupadas pela comunidade Ambé. Disponível em: <<http://www.prap.mpf.gov.br/noticias/noticia.php?cdnoticia=336>>. Acesso em: 01 out. 2009.

_____. Secretaria Especial de Políticas Públicas da Igualdade Racial/Programa Brasil Quilombola. Perfil das comunidades quilombolas: Alcântara, Ivaporunduva e Kelunga. Brasília, s/d.

_____. Defensoria Pública da União. Audiência no Amapá é contra bairro em comunidade quilombola. Disponível em: <http://www.dpu.gov/portaldpu/index.php?option=com_content&view=article&id=1040:audiencia-no-amapa-e-contraria-a-bairro-em-comunidade-quilombola&catid=79:noticias&itemid=86>. Acesso em: 04 dez. 2009.

_____. CONAMA. Resolução 422, de 2010. Brasília: CONAMA, 2010.

CAMPOS, Eduardo. A invenção do discurso ambiental. Fortaleza: Casa de José de Alencar/Programa Editorial, 1998.

CANOTILHO, José Joaquim Gomes. Direito público do ambiente. Faculdade de direito de Coimbra, 1995.

CAPELLA, Vicente. Ecologia: de las razones a los derechos. Granada: Ecorama, 1994.

CARRIL, Lourdes. Terra de negros: herança de quilombos. São Paulo: Scipione, 1997.

CARUSO, Carla. Zumbi: o último herói dos Palmares. São Paulo: Instituto Callis, 2005.

CARVALHO, Isabel Cristina M. As transformações na cultura e o debate ecológico: desafios políticos para a educação ambiental. In: NOAL, Fernando O.; REIGOTA, Marcos; BARCELOS, Valdo H. (Org.) Tendências na educação ambiental brasileira. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2000.

_____. A invenção ecológica: narrativas e trajetórias da educação ambiental no Brasil. Porto Alegre: EDUFRGS, 2001a.

_____. Qual educação ambiental? Elementos para um debate sobre educação popular e extensão rural. Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável. Porto Alegre, v.2, n.2, abril/junho 2001b.

_____. Educação Ambiental e Movimentos Sociais: elementos para uma história política do campo ambiental. In: Educação: Teoria e Prática - vol. 9, nº 16, p. 46-56, jan.-jun. 2001c.

_____. O ambiental como valor substantivo: uma reflexão sobre a identidade da educação ambiental. In: SAUVÉ, Lucie. ORELLANA, Isabel. SATO, Michèle. Textos escolhidos em Educação Ambiental: de uma América à outra. Montreal: Publications ERE-UQAM, 2002. Disponível em: <http://www.apoema.com.br/ArtigoEA.htm>. Acesso em: 30 mai. 2008.

_____. A educação ambiental e a constituição de uma pedagogia cultural. Curitiba: Jornal a página, n.134, ano 13, p. 29, 2004a.

_____. Educação ambiental crítica: nomes e endereçamentos da educação. In: LAYRARGUES, Philippe Pomier (Coord.). Identidades da educação ambiental brasileira. Brasília: Ministério do Meio Ambiente/Diretoria de Educação Ambiental, 2004b.

_____. A invenção do sujeito ecológico: identidades e subjetividade na formação dos educadores ambientais. In: SATO, Michèle. & CARVALHO, Isabel Cristina M. (Orgs.) Educação Ambiental: pesquisa e desafios. Porto Alegre, Artmed, 2005.

CANOTILHO, José Joaquim G. Direito público do ambiente. Coimbra: Faculdade de Direito de Coimbra, 1995.

CARVALHO, Edson Ferreira de. Meio ambiente e direitos humanos. Curitiba: Juruá, 2007.

CARVALHO, Isabel Cristina M. Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico. São Paulo: Cortez, 2008.

CASCINO, Fábio. Educação ambiental: princípios, história, formação de professores. São Paulo: Editora Senac, 2003.

CEZÁRIO, Gustavo de Lima. Provisão de políticas públicas eficazes. Disponível em: <http://www.revistaautor.com/index.php?option=com_content&task=view&id=225&Itemid=38>. Acesso em: 30 jun. 2008.

CLOVER, Darlene. The nature of transformation. Environmental adult education. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education/University of Toronto, 2000.

CORIOLOANO, Luzia Neide M.; LIMA, Luiz Cruz (Orgs.). Turismo comunitário e responsabilidade socioambiental. Fortaleza: EDUECE, 2003.

COTTEREAU, Dominique. Chemins de l'imaginaire. Pédagogie de l'imaginaire et éducation à l'environnement. La Caunette: Babio, 1999.

CUNHA, Sérgio S. Dicionário compacto de direito. 7. ed. rev. São Paulo: Saraiva, 2008.

CUSTÓDIO, Helita Barreira. Princípios indispensáveis ao cumprimento da lei da política nacional do meio ambiente. (In): ROCHA, João Carlos de C. Política nacional do meio ambiente: 25 anos da lei 6.938/81. Belo Horizonte: Del Rey, 2007

DIAS, Genebaldo Freire. Educação ambiental: princípios e práticas. São Paulo: Gaia, 1993.

DUROZOI, Gérard; ROUSSEL, André. Dicionário de filosofia. Campinas: Papirus, 2005.

ESTEVIÃO, José Carlos. Educação, justiça e democracia: um estudo sobre as geografias da justiça em educação. São Paulo: Cortez, 2004.

FAIRCLOUGH, Norman. Discurso e mudança social. Trad. Izabel Magalhães. Brasília: Editora UNB, 2001.

FERREIRA, Ricardo Franklin. Afro-descendente: identidade em construção. São Paulo: EDUC; Rio de Janeiro: Palas, 2004.

FERRERO, Elizabeth M.; HOLLAND, Joe. Carta da terra: reflexão pela ação. São Paulo: Cortez, 2004.

FIORILLO, Celso Antonio Pacheco. Curso de direito ambiental. São Paulo: Saraiva, 2003.

FOUCAULT, Michel. Em Defesa da Sociedade: Curso no Collège de France. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. 25ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREY, Klaus. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. In: Planejamento e políticas públicas. . 21, p 211-260. Jun. 2000. Disponível em: <<http://www.preac.unicamp.br/arquivo/materiais/txtFrey.pdf>>. Acesso em: 01 dez. 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e a crise do capitalismo real. São Paulo: Cortez, 2000.

FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES. I encontro nacional de lideranças quilombolas das comunidades remanescentes tituladas. Brasília: Fundação Cultural Palmares/MinC/Editorial Abaré, 2002.

GADAMER, Hans-George. Verdade e Método I: traços fundamentais para uma hermenêutica filosófica. Petrópolis: Vozes, 2003.

GADOTTI, Moacir. Pedagogia da terra. São Paulo: Peirópolis, 2000.

_____. Pedagogia da Práxis. São Paulo: Cortes, 2001.

GALVANI, Pascal. Éducation et formation dans les cultures amérindiennes. Revue Question de: Éducation et sagesse. Quete de sens, v 123, p.157-185, 2001.

GONZÁLES-GAUDIANO, Edgar. Environmental education and sustainable consumption: the case of Mexico. The Canadian Journal of Environmental Education, v.4, p. 176-187,1999.

GEERTZ, Clifford. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. In: Clifford Geertz. A interpretação das culturas. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GOMES, Flavio dos Santos (Org.). Nas terras do cabo norte: fronteiras, colonização e escravidão na Guiana Brasileira – séculos XVIII/XIX. Belém: Editora da UFPA, 1999.

GOMES, Flávio dos S.; PIRES, Antonio Liberac. Origem da roça negra. Rio de Janeiro: Revista de história da biblioteca nacional, p., n. 27, dez. 2007.

GONÇALVES, Carlos Walter P. Os (des)caminhos do meio ambiente. São Paulo: contexto, 2006.

GREGOLIN, Rosário Maria. Sentido, sujeito e memória: com o que sonha nossa vã autoria? In: GREGOLIN, Rosário Maria; BARONAS, Roberto. (Orgs.). Análise do discurso: as materialidades do sentido. São Paulo: Editora Claraluz, 2001.

GRÜN, Mauro. Ética e educação ambiental: a conexão necessária. Campinas: Papirus, 2000.

GUIMARÃES, Carlos Magno. A negação da ordem escravista. São Paulo: Ícone, 1988.

GUIMARÃES, Eduardo. História e sentido na linguagem. Campinas: Pontes, 1989.

_____. Os limites do sentido: um estudo histórico e enunciativo da linguagem. Campinas: Pontes, 1995.

GUIMARÃES, Mauro. Educação ambiental crítica. In: LAYRARGUES, Philippe Pomier (Coord.). Identidades da educação ambiental brasileira. Brasília: Ministério do Meio Ambiente/Diretoria de Educação Ambiental, 2004.

GUIRADO, Marlene. A clínica psicanalítica na sombra do discurso: diálogos com aulas de Dominique Maingueneau. São Paulo: Casas do Psicólogo, 2000.

HANNERZ, Ulf. Fluxos, fronteiras, híbridos: palavras-chave da antropologia transnacional. In: Revista *Mana*. Abr. 1997, vol.3, n.1, p.7-39.

HELLER, Chaia. Désir, nature et société – L'écologie sociale au quotidien. Montréal: Les Éditions Écosociété, 2003.

HERKENHOFF, João Batista. Ética, educação e cidadania. 2. ed. Porto Alegre: Livraria do advogado, 2001.

INDURSKY, Freda. Da heterogeneidade do discurso à heterogeneidade do texto e suas implicações no processo da leitura. In: ERNST-PEREIRA, Aracy & FUNCK, Susana Bornéo. A leitura e a escrita como práticas discursivas. Pelotas: Educat, 2001.

JUNGES, José Roque. Ética ambiental. São Leopoldo/RS: Editora Unisinos, 2004.

LAYRARGUES, Philippe Pomier (Coord.). Identidades da educação ambiental brasileira. Brasília: Ministério do Meio Ambiente/Diretoria de Educação Ambiental, 2004.

LEFF, Enrique. Complexidade, interdisciplinaridade e saber ambiental. In: PHILIPPI Jr, Arlindo et al. Interdisciplinaridade em ciências ambientais. São Paulo: Signus Editora, 2000a.

_____. Ecologia, capital e cultura: racionalidade ambiental, democracia participativa e desenvolvimento sustentável. Blumenau: Ed. da FURB, 2000b.

_____. Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. Epistemologia Ambiental. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. (Coord.). A complexidade ambiental. São Paulo: Cortez, 2003.

LIMA, Ricardo Ângelo Pereira de; PORTO, Jadson Luis Rebelo. Ordenamento territorial amapaense; dinâmicas de um estado brasileiro na fronteira amazônica. *Diez años de cambios en el Mundo, en la Geografía y en las Ciencias Sociales, 1999-2008. Actas del X Coloquio Internacional de Geocrítica*, Universidad de Barcelona, 26-30 de mayo de 2008. Disponível em: <<http://www.ub.es/geocrit/-xcol/100.htm>> Acesso em: 12 abr. 2009.

LIPSET, Seymour M. Consenso e Conflito. Lisboa: Gradiva, 1985.

LOPES, Luiz Paulo da M. (Org.). Discursos de identidades. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

MACHADO, Altino. Amapá: festas e álcool causam transtornos no quilombo do Curiaú. Disponível em: <<http://blogdaamazonia.blog.terra.com.br>>. Acesso em: 05 mai. 2009.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. Campinas: Educação e sociedade, v. 27, n. 94, jan-abr 2006.

MAINGUENEAU, Dominique. Gênese dos discursos. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MILANEZ, Francisco. Reciclar novos e velhos conceitos da educação: um desafio para a educação ambiental. In: Projeto – revista de educação: educação ambiental. Porto Alegre: Projeto, v.6, n. 8, 2004.

MILARÉ, Édís. O direito do ambiente: doutrina, prática, jurisprudência, glossário. São Paulo: Editora dos Tribunais, 2000.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2007.

MIRRA, Álvaro Luiz Valery. Limites e controle dos atos do Poder Público em matéria ambiental. Ação civil pública: Lei 7.347/85 - Reminiscências e reflexões após dez anos de aplicação. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1995.

MORAES, Luís Carlos Silva de. Curso de direito ambiental. São Paulo: Atlas, 2002.

MORIN, Edgar. Introdução ao pensamento complexo. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez/UNESCO, 2007.

_____. Ciência com consciência. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007b.

MORIN, Edgar; CIURANA, Emilio-Roger; MOTTA, Raúl Domingo. Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana. São Paulo: Cortez/UNESCO, 2007.

MUNANGA, Kabengele. Origem e histórico do quilombo na África. São Paulo: Revista USP, p. 56-63, no. 28, dezembro/fevereiro, 1995/1996.

NOZICK, Marcia. Entre nous: rebâtir nos communautés. Montréal: Écosociété, 1995.

NUNES JUNIOR, Armandino Teixeira. O estado ambiental de direito. Jus Navigandi, Teresina, ano 9, n. 589, 17 fev. 2005. Disponível em: <<http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=6340>>. Acesso em: 05/04/2008.

OLIVEIRA, Manfredo A. (Org.). Correntes fundamentais da ética contemporânea. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

ORLANDI, Eni P. Silêncio e implícito. In: Eduardo Guimarães (Org.) História e sentido na linguagem. Campinas: Pontes, 1989.

_____. P. Discurso, Imaginário Social e Conhecimento. Em aberto. Brasília (14) 61, jan/mar, 1994, p.53 – 59.

_____. Interpretação, autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis: Vozes, 1996.

PADILHA, Paulo Roberto. Educar em Todos os Cantos: reflexões e canções por uma educação intertranscultural. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2007.

PÁDUA, José Augusto (Org.) Ecologia e política no Brasil.. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo: IUPERJ, 1987.

PEDRINI, Alexandre de G. Educação Ambiental: reflexões e práticas contemporâneas. Petrópolis: Vozes, 2002a.

_____. (Org.). O contrato social da ciência: unindo saberes na educação ambiental. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002b.

PÊCHEUX, Michel. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, Eni P. (org.) Gestos de leitura: da história no discurso. Campinas: Editora Unicamp, 1994.

_____. Semântica e discurso. Campinas: Editora Unicamp, 1995.

_____. Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas, Editora Unicamp, 1988.

PORTILHO, Fátima. Sustentabilidade ambiental, consumo e cidadania. São Paulo: Cortez, 2005.

PUREZA, José Manoel. Tribunais, natureza e sociedade: o direito do ambiente em Portugal. Coimbra: Centro de Estudos Sociais, 1997

REDE BRASILEIRA DE JUSTIÇA AMBIENTAL. Mapa dos conflitos ambientais na Amazônia Legal. Disponível em:< www.justicaambiental.org.br> Acessado em: 02/02/2008.

_____. Amazônia Mapa dos Conflitos Socioambientais da Amazônia Legal: degradação ambiental, desigualdades sociais e injustiças ambientais vivenciadas pelos povos da Amazônia. Disponível em: <<http://www.justicaambiental.org.br>>. Acessado em: 05/03/2008.

REIGOTA, Marcos. Meio ambiente e representação social. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. O que é educação ambiental? São Paulo: Brasiliense, 2006.

REIS, João José; GOMES, Flávio dos Santos. Liberdade por um fio: história dos quilombos no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

ROCHA, Décio; DEUSDARÁ, Bruno. Análise de conteúdo e análise do discurso: aproximações e afastamentos na (re)construção de uma trajetória. ALEA. v.7 n.2, p. 305-322, jul. - dez. 2005.

ROSA, Míriam Virginia Ramos. Espinho: a desconstrução da racialização negra da escravidão. Brasília: Thesaurus Editora, 2004.

RUSCHEINSKY, Aloísio. Educação ambiental: abordagens múltiplas. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SACHS, Wolfgang (Org.) Dicionário do Desenvolvimento: guia para o conhecimento como poder. Petrópolis: Vozes, 2000a.

SACHS, Ignacy. Caminhos para o desenvolvimento sustentável. Rio de Janeiro: Garamond, 2000b.

_____. Ecodesenvolvimento: crescer sem destruir. São Paulo: Vértice, 1986.

_____. Desenvolvimento incluyente, sustentável, sustentado. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

_____. Rumo à ecossocioeconomia. São Paulo: Cortez, 2007

SAHLINS, Marshall. O pessimismo sentimental e a experiência etnográfica: porque a cultura não é um objeto em vias de extinção (Parte I). Rio de Janeiro: Mana [on line], v. 3, n. 1, p. 74-73, 1997.

_____. O pessimismo sentimental e a experiência etnográfica: porque a cultura não é um objeto em vias de extinção (Parte II). Rio de Janeiro: Mana [on line], v. 3, n. 2, p. 103-150, 1997.

SANTOS, Fernando. R. dos. História do Amapá. 4 ed. Macapá: VALCAN, 1998.

SANTOS, Jose E. & SATO, Michèle. (Orgs.) A contribuição da educação ambiental à caixa de Pandora. São Carlos: Rima, 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo, Cortez, 2004.

_____. Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. Um discurso sobre as ciências. São Paulo: Cortez, 2008a.

_____. (Org.). A globalização e as ciências sociais. São Paulo: Cortez, 2008b.

SAUVÉ, Lucie. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. In: SATO, Michèle; CARVALHO, Isabel Cristina de Moura (Org.). Educação ambiental: pesquisa e desafios. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SCOTTO, Gabriela; CARVALHO, Isabel C. M; GUIMARÃES, Leandro B. desenvolvimento sustentável. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

SETTON, Maria da Graça J. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. Revista brasileira de educação. v. ? n.20, p.60-70, mai.- ago. 2002.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 25 ed. rev. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, RAULLYAN BORJA LIMA. A etnobotânica de plantas medicinais da comunidade quilombola de Curiaú (Dissertação de Mestrado). Belém: UFRA, 2002.

SILVA, Sebastião Menezes. Curiaú: a resistência de um povo. Macapá: SEMA, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Rio de Janeiro: Vozes, 2009a.

SILVA, Joseane Maia Santos. Comunidades quilombolas: suas lutas, sonhos e utopias. Brasília: Revista Palmares, n. 5, ano V, p. 33-39, Ago. 2009b.

SILVA-SÁNCHEZ, Solange S. Cidadania ambiental: novos direitos no Brasil. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2000.

SIRVINSKAS, Luis Paulo. Manual de direito ambiental. São Paulo: Saraiva, 2003.

_____. Legislação de direito ambiental. São Paulo: Rideel, 2008.

SOARES, Guido Fernando Silva. A Proteção Internacional do Meio Ambiente. Barueri, SP: Manole, 2003.

SORRENTINO, Marcos; et al. Educação ambiental como política pública. Revista Educação e Pesquisa. São Paulo: v. 31, n. 2, 2005.

SUNDFELD, Carlos Ari (Org.). Comunidades quilombolas: direito à terra. Brasília: Fundação Cultural Palmares/Editorial Abaré, 2002.

TAMAIIO, Irineu. A política pública de educação ambiental: sentidos e contradições na experiência dos gestores/educadores da Diretoria de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente: gestão do governo Lula (2003-2006). (Tese Doutorado). Brasília: UNB, 2007.

THIRY-CHERQUES, Hermano Roberto. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. Rio de Janeiro: Revista de Administração Pública, vol.40, n.1, jan-fev. 2006.

THOMPSON, Edward P. A formação da classe operária inglesa, v. I. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

VIOLA Eduardo. O movimento ecológico no Brasil. In: Ecologia e política no Brasil. PÁDUA, José Augusto (Org.). Rio de Janeiro: Espaço e Tempo: IUPERJ, 1987.

WALDMAN, Maurício. Meio ambiente e antropologia. São Paulo: Editora SENAC, 2006.

WHITAKER, Dulce C.. Sociologia rural: Questões metodológicas emergentes. Presidente Venceslau: Letras à Margem, 2002.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

ZAOUAL, Hassan. Globalização e diversidade. São Paulo: Cortez, 2003.