

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA HUMANA

FABIANA PEGORARO SOARES

**Ordem ambiental internacional e educação ambiental: ODS e BNCC de
Geografia – ensino fundamental, anos finais**

São Paulo
2022

FABIANA PEGORARO SOARES

Ordem ambiental internacional e educação ambiental: ODS e BNCC de Geografia – ensino fundamental, anos finais

Versão corrigida

Tese apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutora em Geografia Humana.

Área de Concentração: Geografia Política, Planejamento e Recursos Naturais.

Orientador: Prof. Dr. Wagner Costa Ribeiro

São Paulo
2022

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo

S676o

Soares, Fabiana Pegoraro

Ordem Ambiental Internacional e Educação
Ambiental: ODS e BNCC de Geografia - Ensino
Fundamental, Anos Finais / Fabiana Pegoraro Soares;
orientador Wagner Costa Ribeiro - São Paulo, 2022.

210 f.

Tese (Doutorado) - Faculdade de Filosofia, Letras e
Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

Departamento de Geografia. Área de concentração:
Geografia Humana.

1. Geografia Escolar. 2. Objetivos de
Desenvolvimento Sustentável (ODS). 3. Base Nacional
Comum Curricular (BNCC). 4. Educação Ambiental. 5.
Ordem Ambiental Internacional. I. Ribeiro, Wagner
Costa, orient. II. Título.

Nome: SOARES, Fabiana Pegoraro

Título: Ordem ambiental internacional e educação ambiental: ODS e BNCC de Geografia – ensino fundamental, anos finais.

Tese apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutora em Geografia Humana.

Aprovada em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. Wagner Costa Ribeiro _____

Instituição: FFLCH - USP

Julgamento: _____

Prof. Dr. Marcos Bernardino de Carvalho

Instituição: EACH - USP

Julgamento: _____

Prof. Dr. Diamantino Alves Correia Pereira

Instituição: EACH - USP

Julgamento: _____

Prof. Dr. Paulo César Zangalli Júnior

Instituição: Instituto de Geociências - UFBA

Julgamento: _____

AGRADECIMENTOS

Expresso meu sincero reconhecimento àqueles, visíveis e invisíveis, que estiveram envolvidos nesta jornada de pesquisa e de elaboração da tese. Desse modo, agradeço:

À inteligência suprema, causa primária de todas as coisas, seja qual for seu nome, e a toda energia e seres de luz ligados a ela.

Ao Prof. Dr. Wagner Costa Ribeiro, meu orientador, professor e amigo desde meados da década de 1990, quando cursei a graduação em Geografia, pelos ensinamentos, a paciência, a parceria, a confiança e por toda a ajuda profissional.

Ao Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana (PPGH) do Departamento de Geografia da Universidade de São Paulo (USP), funcionários e professores, por toda a ajuda necessária no processo de obtenção de um título de doutoramento. Agradeço também ao Prof. Dr. Luis Antonio Bittar Venturi, grata surpresa no meu cumprimento do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino – Estágio Supervisionado em Docência (PAE/USP).

Aos professores da banca de avaliação, Profs. Drs. Marcos Bernardino de Carvalho, Diamantino Alves Correia Pereira e Paulo César Zangalli Júnior, pela leitura da tese e pelas indicações realizadas, contribuindo para o enriquecimento deste trabalho.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa Geografia Política e Meio Ambiente, do Laboratório de Geografia Política (GEOPO) da USP, pelas reuniões, discussões, reflexões e ensinamentos, e aos alunos de graduação e pós-graduação da Geografia/USP, pelas trocas, conversas, risadas e, sobretudo, pelo respeito.

Às amigas Isabela Espíndola e Maria Luísa Telarolli, que me acolheram como parceira nestes quatro anos de trabalho e me lembraram, de forma prática, que cooperar é imensamente melhor do que competir.

Ao meu amigo e companheiro Ricardo, pelo incentivo, compreensão, respeito e parceria. Ao meu pai Gilberto, que desde sempre me incentivou aos estudos, me enchendo de livros e me cercando de conhecimento. À minha mãe, Giovanna, e minha irmã, Débora, que se enchem de orgulho por mim. Ao meu cunhado, Alexandre, pelos momentos de lazer que me ajudaram a ‘espairecer’ as ideias.

À Thais, minha psicóloga, pelo suporte e incentivo - seria muito mais difícil fazer doutorado sem terapia.

Aos amigos Rosiane e João Claudio, meus anjos da guarda na academia (e fora dela) desde os tempos da graduação.

Às instituições em que trabalhei, pelos ensinamentos, suporte, incentivo e pelas provocações que me levaram a buscar aprimoramento profissional.

Aos meus colegas de trabalho, educadores e professores, pela troca de experiências, pelo aprendizado, pela amizade e pelo respeito.

A cada um dos meus ex-alunos, nesses mais de vinte anos de chão de escola, por tudo o que me ensinaram. Eu não seria quem sou hoje sem vocês. Em especial, à minha ex-aluna e hoje amiga Milena Melo, graduanda da Geografia/USP.

E, finalmente, aos algozes da educação crítica, aos perseguidores da educação democrática e igualitária, aos críticos dos direitos humanos e aos defensores da educação como mercadoria, meus agradecimentos por manterem em mim acesa a chama da resistência e da luta. A verdadeira educação se faz, sobretudo, a partir da esperança por um futuro melhor.

É necessário encontrar modos de assegurar que nenhuma nação cresça ou se desenvolva às custas de outra, e que o consumo de um indivíduo não ocorra em detrimento dos demais.

UNESCO, 1975 (Carta de Belgrado)

RESUMO

SOARES, Fabiana Pegoraro. **Ordem ambiental internacional e educação ambiental: ODS e BNCC de Geografia – ensino fundamental, anos finais**. 2022. 210 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

Tendo se iniciado há mais de um século, as discussões envolvendo a questão ambiental atravessaram diferentes momentos – da elite institucional ao popular, do conservacionismo ao desenvolvimento sustentável, do ambiente ‘problema’ às críticas ao modelo de sociedade predominante. Durante este período, surgiu uma ordem ambiental internacional, diversos movimentos ambientalistas floresceram e a educação ambiental passou a ser vista como um dos principais pilares para a conscientização e a mudança na relação entre sociedade e ambiente. Diante das preocupações que envolvem as diversas discussões e acordos ambientais internacionais, principalmente as ligadas à educação ambiental, este trabalho tem como objetivos analisar diferentes correntes da educação ambiental, sobretudo as adotadas institucionalmente, e como seus preceitos estão presentes na educação básica do Brasil, etapa do ensino fundamental - anos finais, por meio da BNCC de Geografia; avaliar os discursos da educação ambiental e examinar a presença dos ODS na Base; além de analisar a relação entre as habilidades propostas na BNCC e as diferentes correntes da educação ambiental, considerando as influências internacionais presentes. Como metodologia para atingir os objetivos propostos, foi realizado um trabalho de leitura e análise documental com base em textos, relatórios e declarações oficiais de organizações internacionais como o Banco Mundial, a UNESCO, a OCDE e o PNUMA; textos e artigos sobre desenvolvimento sustentável, educação ambiental e educação para a sustentabilidade; análise das propostas dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), da BNCC e de textos críticos a elas, e de publicações de autores reconhecidos que classificam a educação ambiental. A análise possibilitou a identificação dos avanços nas discussões internacionais sobre educação ambiental, até a discussão atual sobre educação para os ODS; a relação e a comparação entre as habilidades presentes na BNCC de

Geografia e as correntes da educação ambiental; a identificação e discussão das tendências de educação ambiental na BNCC de Geografia; e a análise das influências dos discursos internacionais com relação à educação ambiental presentes na BNCC. Os resultados foram organizados em quadros que permitem a análise das tendências e lacunas do documento diante dessas correntes, bem como uma reflexão sobre os papéis da educação para os ODS e da Geografia enquanto componente curricular frente ao assunto, concluindo que os ODS, apesar de não estarem presentes na BNCC, podem ser utilizados como uma ferramenta para a associação dos temas intrínsecos à Geografia aos temas relacionados à educação ambiental, porém devendo ser realizado de forma intencional, racional e inteligente. Apesar de todas as discussões que permeiam o conceito de desenvolvimento sustentável e de todos os pontos de vista que envolvem a educação ambiental, educar de forma eficiente para que a cultura do consumo e da natureza como recurso deem espaço para a cultura de sustentabilidade e justiça ambiental é necessário e urgente.

Palavras-chave: Geografia escolar. Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação ambiental. Ordem Ambiental Internacional.

ABSTRACT

SOARES, Fabiana Pegoraro. **International environmental order and environmental education: SDG and BNCC for Geography – Brazilian Middle School**. 2022. 210 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

For more than a century, the discussions involving environmental issues have gone through different moments - from the elite to the popular, from conservationism to sustainable development, from the 'problem' environment to the criticism of the prevailing society model. During that period, an international environmental order emerged, several environmental movements were raised, and environmental education came to be seen as one of the main pillars for awareness and change in the relationship between society and the environment. Owing to the concerns that involve the different discussions and international environmental agreements, mainly those related to environmental education, this work aims to analyze different currents of environmental education, especially those adopted institutionally; how their precepts are present in basic education in Brazil, at the middle school, through the Common National Curricular Standards (BNCC) for Geography; evaluate the discourses of environmental education and examine the presence of the SDGs at the BNCC; and analyze the relationship between the skills proposed in the BNCC and the different currents of environmental education, considering the international influences. The methodology used to achieve the proposed aims was based on systematic reading and document analysis, which included texts, reports and official declarations of international organizations, such as the World Bank, UNESCO, OECD and UNEP; texts and articles on sustainable development, environmental education and education for sustainability; and also on the analyses of the proposals for the Sustainable Development Goals (SDGs), of the text of BNCC and of texts critical to both, in addition of publications by recognized authors that classify environmental education. The analysis enabled to identify the advances in international discussions on environmental education, up to the current discussion on education for the SDGs; the relationship and

comparison between the skills present in the BNCC for Geography and the currents of environmental education; the identification and discussion of trends in environmental education at the BNCC for Geography; and the analysis of the influences of international discourses in relation to environmental education present in the BNCC. The results were organized into tables that allow the analysis of trends and gaps in the BNCC in face of the currents of environmental education, as well a reflection on the roles of education for the SDGs and Geography as a curricular subject. As a conclusion, it can be stated that the SDGs, despite not being present at the BNCC, can be used as a tool for the association of themes which are intrinsic to Geography with themes related to environmental education, but they must be carried out in an intentional, rational and intelligent way. Despite all the discussions that involve the concept of sustainable development and all the points of view about environmental education, it is necessary and urgent to educate efficiently for the replacement of the culture of consumption and nature as a resource for a culture of sustainability and environmental justice.

Keywords: School Geography. Sustainable Development Goals (SDGs). Common National Curricular Standards (BNCC). Environmental education. International Environmental Order.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: ORGANIZAÇÃO DOS FOCOS DE PESQUISA.....	27
FIGURA 2: OS 15 PAÍSES QUE MAIS CONTRIBUÍRAM PARA O PNUMA EM 2021	94
FIGURA 3: OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO DO MILÊNIO – 2000/2015.....	118
FIGURA 4: OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL – 2016/2030.....	121
FIGURA 5: OBJETIVOS DA EDS VINCULADOS AOS ODS.....	134
FIGURA 6: LINHA DO TEMPO DOS PRINCIPAIS ENCONTROS INTERNACIONAIS SOBRE QUESTÕES AMBIENTAIS E EDUCAÇÃO AMBIENTAL.....	136
FIGURA 7: ESTRUTURA DA BNCC PARA O ENSINO FUNDAMENTAL.....	151
FIGURA 8: QUADRO APRESENTADO NA BNCC, CORRELACIONANDO AS UNIDADES TEMÁTICAS, OS OBJETOS DE CONHECIMENTO E AS HABILIDADES PARA O 6º ANO	157

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: ESTRUTURAÇÃO DAS ETAPAS METODOLÓGICAS DE PESQUISA.....	26
QUADRO 2: CORRELAÇÃO E COMPARAÇÃO ENTRE OS ODM E OS ODS.....	123
QUADRO 3: HABILIDADES PROPOSTAS PELA BNCC DE GEOGRAFIA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS – QUE PODEM SER RELACIONADAS À EDUCAÇÃO AMBIENTAL (EM QUALQUER UMA DE SUAS CORRENTES).....	163
QUADRO 4: CLASSIFICAÇÃO DAS HABILIDADES RELACIONADAS À EDUCAÇÃO AMBIENTAL CONTIDAS NA BNCC DE GEOGRAFIA – ANOS FINAIS – FRENTE ÀS CORRENTES PROPOSTAS POR SORRENTINO (1998).....	167
QUADRO 5: CLASSIFICAÇÃO DAS HABILIDADES RELACIONADAS À EDUCAÇÃO AMBIENTAL CONTIDAS NA BNCC DE GEOGRAFIA – ANOS FINAIS – FRENTE ÀS CORRENTES PROPOSTAS POR SAUVÉ (2005)	169
QUADRO 6: CLASSIFICAÇÃO DAS HABILIDADES RELACIONADAS À EDUCAÇÃO AMBIENTAL CONTIDAS NA BNCC DE GEOGRAFIA – ANOS FINAIS – FRENTE AOS GRUPOS PROPOSTOS POR TOZONI-REIS (2007)	173
QUADRO 7: CLASSIFICAÇÃO DAS HABILIDADES RELACIONADAS À EDUCAÇÃO AMBIENTAL CONTIDAS NA BNCC DE GEOGRAFIA – ANOS FINAIS – FRENTE ÀS MACROTENDÊNCIAS PROPOSTAS POR LOUREIRO E LAYRARGUES (2013)	175
QUADRO 8: CLASSIFICAÇÃO DAS HABILIDADES RELACIONADAS À EDUCAÇÃO AMBIENTAL CONTIDAS NA BNCC DE GEOGRAFIA – ANOS FINAIS – FRENTE ÀS DIMENSÕES PROPOSTAS POR LIU E GUO (2018)	177

LISTA DE SIGLAS

BNC- Formação	Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CMMA	Comissão Mundial para o Meio Ambiente e Desenvolvimento
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNEA	Conferência Nacional de Educação Ambiental
CNUMAD	Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento
COEA	Coordenação Geral de Educação Ambiental
CONAMA	Conselho Nacional do Meio Ambiente
COP	Conferência das Partes
DEDS	Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável
EA	Educação ambiental
EDS	Educação para o Desenvolvimento Sustentável
EF	Ensino Fundamental
EIA	Estudo de Impacto Ambiental
EM	Ensino Médio
FMI	Fundo Monetário Internacional
GAP	<i>Global Action Programme</i>
IBAMA	Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação do Brasil
MMA	Ministério do Meio Ambiente

OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ODM	Objetivos de Desenvolvimento do Milênio
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
OGM	Organismo Geneticamente Modificado
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONGs	Organizações Não Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIEA	Programa Internacional de Educação Ambiental
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNA	Política Nacional do Meio Ambiente
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEA	Política Nacional de Educação Ambiental
PNUMA	Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente
PPA	Plano Plurianual da União
PRONEA	Programa Nacional de Educação Ambiental
RIMA	Relatório de Impacto Ambiental
SEMA	Secretaria Especial do Meio Ambiente
UNCME	União Nacional dos Conselhos Municipais De Educação
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNEP	<i>United Nations Environment Programme</i>
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

Sumário

INTRODUÇÃO.....	17
1 ORDEM AMBIENTAL INTERNACIONAL E EDUCAÇÃO AMBIENTAL.....	29
1.1 SOBERANIA E ORDEM AMBIENTAL INTERNACIONAL.....	29
1.2 OS MOVIMENTOS AMBIENTALISTAS E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL	37
1.2.1 A Educação Ambiental.....	47
1.2.2 A Educação Ambiental no Brasil.....	60
1.3 O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL, A EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE E PARA OS ODS.....	74
2 HISTÓRICO DA ORDEM AMBIENTAL INTERNACIONAL DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL	86
2.1 A UNESCO – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA.....	86
2.2 PNUMA/UNEP – PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O MEIO AMBIENTE/ <i>UNITED NATIONS ENVIRONMENT PROGRAMME</i>	91
2.3 CONFERÊNCIA DE BELGRADO – 1975	97
2.4 CONFERÊNCIA INTERGOVERNAMENTAL SOBRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL – TBILISI/URSS – 1977	99
2.5 CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E FORMAÇÃO – MOSCOU/URSS – 1987 ..	104
2.6 CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE MEIO AMBIENTE E SOCIEDADE: EDUCAÇÃO E CONSCIÊNCIA PÚBLICA PARA A SUSTENTABILIDADE – TESSALÔNICA/GRÉCIA – 1997	106
2.7 DÉCADA DA EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL (DEDS) – 2005 A 2014	108
2.8 IV CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL (TBILISI PLUS 30) – AHMEDABAD/ÍNDIA – 2007	110
2.9 CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL – BONN/ALEMANHA – 2009.....	112
2.10 CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL – AICHI-NAGOYA/JAPÃO – 2014.....	114
2.11 A AGENDA 2030 E A EDUCAÇÃO PARA OS ODS	117
2.12 PLANO DE AÇÃO DE AHMEDABAD – 2016	127
2.13 PROGRAMA DE AÇÃO GLOBAL PARA EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL PÓS-2019	128
2.14 CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL – BERLIM/ALEMANHA – 2021	130
3 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC), A GEOGRAFIA E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL DA BNCC ...	139
3.1 A EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL E A BNCC.....	139
3.2 A GEOGRAFIA NA BNCC DE ENSINO FUNDAMENTAL	154
3.3 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E PARA OS ODS NA BNCC DE GEOGRAFIA (ANOS FINAIS)	162
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	183
REFERÊNCIAS	188

INTRODUÇÃO

Relacionar educação às questões ambientais, à primeira vista, parece tarefa fácil. Porém essa relação envolve variados conceitos e interpretações, encaminhando-se para diversas visões e diferentes escalas de análise e de implementação, trazendo complexidade ao assunto.

Notícias sobre mudanças ambientais locais e globais despontam com frequência nas manchetes de todos os tipos de mídia e as opiniões e participações dos países com relação ao assunto direcionam os mais diversos tipos de debates entre diferentes setores da sociedade e entre líderes de Estado.

Por outro lado, quanto à educação, especialmente a escolar, pode-se dizer que há uma concordância geral no que diz respeito à sua importância social, econômica, cultural e ambiental (UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION [UNESCO], 1998), além de sua contribuição na formação do pensamento crítico, na transformação do indivíduo e para a liberdade humana (FREIRE, 1967), sendo que as principais discussões relacionadas à educação envolvem políticas educacionais, questões curriculares, metodologias de ensino e formação de professores.

Recentemente, o mundo vem atravessando uma questão bastante difícil que, entre outras áreas, afetou também a educação: a pandemia de covid-19. O coronavírus, transmissor da doença, é altamente contagioso e propaga-se com muita velocidade, sobretudo por meio de espirros, tosse e gotículas de saliva, especialmente em ambientes fechados e de aglomeração e, por conta disso, escolas em todo o mundo foram fechadas por longos períodos (SOARES; SILVA; LOPES, 2022).

No Brasil, diante da rápida expansão do vírus e do aumento do número de mortos, creches, escolas e universidades foram fechadas, por meio de decretos e resoluções em diversas esferas, e precisaram reorganizar seus calendários. Em 1º de abril de 2020, o Governo Federal editou a Medida Provisória nº 934, que estabeleceu normas excepcionais para o ano letivo nos níveis da educação básica e da educação superior, decorrentes das medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública. No início de maio, o Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou um parecer com orientações para a possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia. De uma hora para outra, escolas, professores e alunos tiveram que se

adaptar a práticas de ensino remotas (realizadas por meio de computadores, *tablets*, celulares e videoaulas na televisão) ou atividades em apostilas, entregues aos estudantes na escola para serem realizadas em casa, o que impactou enormemente o processo de aprendizagem (PIMENTA, 2022).

O fechamento das escolas e a implementação do ensino remoto resultou também em consequências para a sociedade de maneira geral: muitos pais se viram obrigados a trabalhar com seus filhos em casa e a acompanhar suas aulas; nem todas as escolas, sobretudo as públicas – que dependem de incentivos governamentais – puderam adaptar suas aulas ao modelo *on-line*; os professores tiveram que investir – quase sempre do próprio bolso – em equipamentos e espaço para as aulas remotas; e, muitas vezes, os alunos não tinham espaço adequado, equipamentos e/ou acesso à internet para assistir às aulas (de acordo com a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME, 2020), com base nos dados da pesquisa Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) em Educação 2019, 39% dos estudantes de escolas públicas urbanas não tinham computador ou *tablet* em casa e, em abril de 2020, cerca de 47,9 milhões de crianças brasileiras estavam sem acesso à educação formal). Além disso, na época, o CNE (BRASIL, 2020) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF – (“É URGENTE...”, 2020) relacionaram a situação das escolas fechadas e do ensino remoto a problemas de aprendizagem, a impactos na nutrição (muitas crianças brasileiras têm sua principal refeição na escola), à questão de segurança de crianças e adolescentes mais vulneráveis (que tiveram de conviver com violência familiar ou passar os dias na rua) e à instabilidade emocional causada pela falta de convívio social.

Diante de todas essas adversidades, diversos grupos passaram a defender o retorno das aulas presenciais, mesmo diante de um quadro crescente de contaminados e mortos e da ausência de vacinas. O primeiro estado brasileiro a permitir a volta do ensino presencial, em julho de 2020, foi o Amazonas, que cerca de um mês depois apresentava 7,6% dos profissionais de educação contaminados por covid-19 (CASTRO, 2020). O início da vacinação da população no Brasil se deu apenas em janeiro de 2021 – separando grupos profissionais e faixas etárias – após muito atraso, disputa política, colapsos no sistema de saúde e cerca de 200 mil mortos (LEONEL, 2022; PINHEIRO, 2021). O ano letivo de 2021 foi marcado por idas e vindas entre presencial e remoto e o chamado ensino híbrido (modelo que mesclou o presencial com o remoto entre diferentes grupos de alunos) (SOARES; SILVA;

LOPES, 2022).

Segundo a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME, 2022), 81% dos municípios brasileiros deram início ao ano letivo em fevereiro de 2022 de forma totalmente presencial e diante de muitos desafios, como o cumprimento de protocolos de saúde (sobretudo uso de máscaras, distanciamento social e higiene das mãos), o atraso na vacinação de crianças e adolescentes (que retornaram às aulas presenciais sem estar vacinados), a resistência de alguns familiares em vacinar as crianças (devido a ondas de notícias falsas sobre vacinas, que tomaram principalmente as redes sociais) e a contaminação de alunos e profissionais de educação (que gera falta de pessoal para o trabalho no dia a dia escolar), além das já aqui citadas lacunas na aprendizagem das crianças. Outros desafios apontados pelas escolas, em pesquisa da UNDIME, foram a adaptação da estrutura escolar para o cumprimento dos protocolos de segurança sanitária no que diz respeito à ventilação – apenas 44,8% das escolas estaduais do país teriam ventilação considerada apropriada – e a garantia do uso de máscaras adequadas (VOLTA..., 2022).

Além das dificuldades relacionadas às questões de estrutura e saúde física, outro problema que passou a ser enfrentado nas escolas está ligado às questões socioemocionais de estudantes e professores e à recuperação da aprendizagem. No artigo escrito por Pimenta (2022) para o *site* do Senado Federal, são apontadas as seguintes dificuldades: remanejamento de estudantes de escolas privadas para escolas públicas – sobretudo nas creches e educação infantil – devido à queda de renda familiar; desistência de estudantes mais velhos, para contribuir na renda da família ou devido à falta de acesso a equipamentos e internet; queda no número de matrículas; e abalos psicológicos e quadros de depressão, ansiedade e síndrome do pânico em estudantes, em seus familiares e em professores, incluindo até mesmo atitudes violentas por parte dos alunos.

Quanto à vacinação, de acordo com o *site Our World in Data* (2022), no dia 12 de julho de 2022, o Brasil possuía 79,8% de sua população totalmente vacinada (com pelo menos duas doses) e 87% com pelo menos uma dose da vacina. Segundo o *site* oficial sobre covid-19 no Brasil¹, em 14 de julho de 2022, o país contava com 33.076.779 casos confirmados da doença desde o início da pandemia e 674.482 mortos (BRASIL, 2022).

¹ O *site* apresenta os números oficiais e atualizados sobre a situação da covid-19 no Brasil: <https://covid.saude.gov.br/> (acesso em: 14 jul. 2022).

A situação causada pela pandemia no dia a dia escolar e na saúde emocional de estudantes e profissionais da educação evidencia a importância das relações sociais e ambientais, de modo geral. Sair de casa, relacionar-se socialmente, ter contato com o exterior e com elementos naturais, sobretudo em um ambiente livre de agressões, são princípios que fazem parte da boa qualidade de vida e são fundamentais para a saúde física e emocional do ser humano² (THE WORLD HEALTH ORGANIZATION QUALITY OF LIFE ASSESSMENT GROUP [THE WHOQOL GROUP], 1995).

O retorno às aulas presenciais nas escolas evidenciou que, após dois anos de pandemia, assistindo às aulas atrás de uma tela, no quarto, com a câmera fechada e muitas vezes de pijamas (no caso daqueles que tiveram acesso às aulas remotas), ou mesmo completamente fora da escola, o aluno precisa (re)aprender a ver o mundo em uma escala social e coletiva. Se antes da pandemia a sociedade capitalista já impunha um estilo de vida baseado no bem-estar individual, o que se vê na escola pós-pandêmica, relatado por professores de diferentes regiões do Brasil, é um aluno abalado emocionalmente, que perdeu a noção do outro, da coletividade e do estar na escola.

Dessa maneira, educar para as questões socioambientais³ – que sempre teve extrema importância para a formação do estudante crítico, reflexivo e transformador da própria realidade e de seu entorno – ganha mais um fator de importância: retomar o sentimento de coletividade e de vida em sociedade, a partir do respeito aos direitos humanos e socioambientais.

Quanto às discussões internacionais envolvendo os temas ambientais, tanto em âmbito institucional quanto em âmbito popular, pode-se afirmar que essas ganharam corpo a partir da década de 1970 e resultaram em uma ordem ambiental internacional. Entre os encontros e debates internacionais institucionais sobre o tema

² De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS), não há uma única definição para o termo qualidade de vida devido à sua subjetividade e natureza multidimensional (física, psicológica e social; positiva ou negativa). Assim, a organização define o termo como “a percepção do indivíduo de sua inserção na vida no contexto da cultura e sistemas de valores nos quais ele vive e em relação aos seus objetivos, expectativas, padrões e preocupações”, enfocando que se trata de um conceito abrangente que envolve “saúde física, estado emocional, nível de independência, relações sociais, crenças pessoais e suas relações com o ambiente” (THE WHOQOL GROUP, 1995, p. 1405, tradução nossa).

³ Concorda-se aqui com Souza (2019) que o uso do prefixo ‘socio’ na palavra ‘ambiental’ pode parecer redundante porém, seu uso é adequado no casos em que é preciso enfatizar que o termo ‘ambiente’ não se refere às questões de natureza primeira.

destacam-se os promovidos pela Organização das Nações Unidas (ONU), sobretudo as quatro grandes conferências sobre o meio ambiente: (1) a Conferência das Nações Unidas sobre o Desenvolvimento e Meio Ambiente Humano (realizada em Estocolmo, em 1972); (2) a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento (CNUMAD), conhecida como Rio-1992 (realizada no Rio de Janeiro, em 1992); (3) a Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Sustentável, também chamada de Rio+10 (realizada em Joanesburgo, em 2002); e (4) a Conferência das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável, também chamada de Rio+20 (realizada no Rio de Janeiro, em 2012). Nelas foram discutidos problemas ambientais globais, como a questão do lixo e as mudanças climáticas, e ideias como o desenvolvimento sustentável e agendas de ação.

Além dos fatores políticos, econômicos e sociais, desde o início das discussões a educação surge como um dos pilares da questão ambiental internacional. Apesar de apontada por muitos como uma das maneiras mais eficientes de criar uma conscientização que gere mudanças de concepções e atitudes em direção a um desenvolvimento mais sustentável e debatida por diversos movimentos sociais, as principais discussões e recomendações internacionais sobre educação ambiental (EA) são conduzidas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e pelo Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA), pertencentes ao sistema ONU. A estratégia atual da ONU em seu discurso sobre um mundo mais sustentável é baseada nos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), anunciados em Assembleia Geral em 2015 como o ponto principal da Agenda 2030, o plano de ação da ONU para que o mundo avance em direção ao desenvolvimento sustentável, com metas a serem atingidas até 2030.

Entre 1972 e 2021, a UNESCO, na maioria das vezes em parceria com o PNUMA, promoveu quatro conferências sobre educação ambiental e quatro conferências sobre Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS), nas quais foram estabelecidos significados, necessidades, planos de ação e inúmeras recomendações aos países do mundo, além da substituição de conceitos: a EA foi dando lugar à educação para a sustentabilidade⁴, como orientou o capítulo 36 da

⁴ O capítulo 36 da Agenda 21 (BRASIL, 1992) utiliza o termo 'educação para o desenvolvimento sustentável'. Apesar de os conceitos 'educação para o desenvolvimento sustentável' e 'educação para

Agenda 21 (BRASIL, 1992), definida na Rio-1992.

No caso do Brasil, a legislação brasileira garante, desde a instituição da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), apresentada na Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, uma preocupação legal com EA e que ela atinja todos os níveis de educação formal e não formal, tendo como princípios básicos o enfoque humanista, holístico, democrático, da sustentabilidade e do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas. Desde então, os Programas Nacionais de Educação Ambiental (PRONEA) passaram a seguir as diretrizes do PNEA, que define, entre outros pontos, que a EA não deve ser implantada como disciplina específica no currículo escolar, e sim trabalhada interdisciplinarmente.

Quanto à questão curricular, recentemente houve uma renovação no país, determinada pela homologação e implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018a), documento normativo que deve servir de referência para as propostas curriculares estaduais e municipais no Brasil. A BNCC tem como foco o desenvolvimento de competências e afirma seguir a abordagem e as orientações das avaliações do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e do Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina, ligado à UNESCO (BRASIL, 2018a).

Partindo do princípio que o ensino da Geografia deve contribuir para a formação de cidadãos que, por meio do olhar e raciocínio geográficos, reflitam sobre sua situação, a sociedade e o espaço ao seu redor e atuem como agentes transformadores, este trabalho discute, a partir de uma análise documental, as tendências de EA presentes da BNCC de Geografia – etapa do ensino fundamental (EF), anos finais –, sobretudo com relação às influências dos discursos internacionais, e as ideias da Agenda 2030. Ressalta-se aqui que a BNCC, enquanto documento completo, não cita os ODS e que a Agenda 2030 é mencionada apenas uma vez.

Dessa maneira, as seguintes perguntas podem ser feitas: quais são as tendências de educação ambiental apresentadas pela BNCC de Geografia para o EF – anos finais? Essas tendências são facilmente percebidas? Estão alinhadas com as orientações internacionais de educação para os ODS?

a sustentabilidade' apresentarem os mesmos preceitos e poderem ser utilizados como sinônimos, existem controvérsias sobre o uso da palavra 'desenvolvimento', como será tratado adiante.

Diante dos preceitos que estão presentes nas problematizações apresentadas, tem-se aqui como **hipótese** que a educação ambiental na BNCC de Geografia é contemplada de maneira implícita e pode ser associada às correntes tradicionais e institucionalizadas pela ONU/UNESCO, porém desconsiderando os ODS.

Em face das preocupações que permeiam as diversas discussões e acordos ambientais internacionais, essencialmente as que envolvem a EA, propõe-se como **objetivo geral** deste trabalho analisar diferentes correntes da educação ambiental, sobretudo as adotadas institucionalmente, e como seus preceitos estão presentes (caso estejam) na educação básica do Brasil, etapa do EF, anos finais, por meio da BNCC de Geografia.

A partir disso, têm-se como **objetivos específicos**, diante da BNCC de Geografia (EF, anos finais), avaliar os discursos da EA; examinar a presença, ainda que subjetiva, dos ODS nesse trecho do documento; e analisar a relação entre as habilidades propostas e as diferentes correntes da EA, considerando as influências internacionais presentes.

O trabalho se justifica pela urgência ambiental frente a situações como as mudanças climáticas e a perda de biodiversidade que o planeta vem enfrentando – situações estas que podem ser associadas ao modelo de sociedade predominante no mundo atual –; pela importância de uma educação que gere, além de conscientização, questionamentos sobre esse modelo e ações práticas para a sua mudança; e pela oportunidade de analisar essas questões frente a recente mudança curricular para a educação básica no Brasil, normatizada pela BNCC. Enquanto as atuais discussões sobre educação para os ODS ocorrem, o modelo de sociedade baseado em produção e consumo leva os recursos naturais do planeta à exaustão e amplia os impactos ambientais, ao mesmo tempo em que líderes mundiais discutem e articulam os caminhos do desenvolvimento econômico, social e ambiental do planeta segundo seus interesses, decidindo o futuro das próximas gerações.

Como metodologia para responder às perguntas e atingir os objetivos apresentados, propõe-se aqui um trabalho de leitura e análise documental que possibilitou a identificação dos avanços nas discussões internacionais sobre EA até a discussão atual sobre educação para os ODS; elencar as habilidades presentes na BNCC de Geografia que podem ser relacionadas à EA; a comparação dessas habilidades com diferentes classificações da EA (propostas por estudiosos reconhecidos na área e que se dispuseram a classificar a EA); a identificação e

discussão das tendências de EA na BNCC de Geografia; e a análise das influências dos discursos internacionais com relação à EA presente na BNCC.

A base teórica da tese está estruturada sobre os conceitos de: (a) soberania e ordem ambiental internacional, que considera as relações de poder, os interesses nacionais e a problemática ambiental mundial, empregando as bases clássicas das relações internacionais e do realismo político – como Maquiavel (1967), Hobbes (1979) e Rousseau (2002) –, as discussões de Hans Morgenthau (1973), Stephen Krasner (1999) e outros autores contemporâneos, e a definição de ordem ambiental de Wagner Costa Ribeiro (2005, 2012), além do papel dos movimentos sociais frente às questões de ordem ambiental, importantes sobretudo no que diz respeito a questionamentos, reflexões, resistências e propostas mais humanistas; (b) desenvolvimento sustentável, educação para a sustentabilidade e para os ODS, considerando as discussões a respeito de questões ambientais ocorridas nas quatro conferências internacionais sobre ambiente e desenvolvimento organizadas pela ONU, o conceito de desenvolvimento sustentável proposto pelo Relatório Brundtland (COMISSÃO MUNDIAL SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO [CMMAD], 1991) e as discussões e questionamentos que o envolvem, sobretudo as propostas por Arlete Moysés Rodrigues (1993, 2006), Carlos Walter Porto Gonçalves (2005, 2012), Heila Lotz-Sisika (2004, 2014), Ignacy Sachs (1978, 2009) e Wagner Costa Ribeiro (1991, 1993, 2001, 2003), além dos debates envolvendo os conceitos e práticas de EA e educação para a sustentabilidade propostos por José Manoel Mateo Rodriguez e Edson Vicente Silva (2010), Enrique Leff (2001, 2015), Hellen Kopnina e Frans Meijers (2014), José Eli da Veiga (2015), Marcos Reigota (1994) e Moacir Gadotti (2000, 2001, 2008), bem como as conferências da UNESCO/PNUMA, que compõem o posicionamento institucional internacional sobre o tema (1975, 1977, 1987, 1997, 2007, 2009, 2014, 2021); e (c) movimentos ambientalistas e EA, em que são apresentadas as discussões e conceitos sobre EA propostas por Isabel Carvalho (2001), Carlos Frederico Loureiro (2006), Eduardo Merino, José Gómez e Maria Estrada (2018) e pelo Tratado sobre Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, aprovado na Rio-1992, além das propostas de classificação da EA que ilustram diferentes possibilidades, ideias e visões encontradas em documentos, movimentos e práticas escolares que a envolvem, apresentadas por Carlos Loureiro e Philippe Layrargues (2013), Lucie Sauvé (2005), Marcos Sorrentino (1998) e Marília Tozoni-Reis (2007), assim como as discussões de

Elijah Akintunde (2017) e de Shubo Liu e Liqing Guo (2018), e também um histórico da evolução e situação atual da EA no Brasil com base em Isabel Carvalho (2012), Brasil (1998), Loureiro (2006), Loureiro e Layrargues (2013) e Maria Angélica Garcia *et al.* (2020), além da legislação sobre o tema no país.

É importante ressaltar que, apesar de a BNCC não mencionar diretamente os ODS, a aferição desses no documento pode ser realizada a partir da análise comparativa entre o discurso de sustentabilidade apresentado e os princípios que os norteiam.

A primeira etapa para a pesquisa englobou a realização de um levantamento bibliográfico e a leitura de textos sobre a influência das organizações internacionais na educação básica no Brasil, entre elas o Banco Mundial, a UNESCO, a OCDE e o PNUMA. Também foram realizadas leituras sobre desenvolvimento sustentável, educação ambiental e educação para a sustentabilidade, visando apresentar e esclarecer as diferenças entre esses conceitos, além das ideias de seus defensores e de seus críticos. Ainda foram analisados os relatórios e declarações oficiais das conferências da UNESCO sobre EA e EDS, objetivando o levantamento da evolução das discussões, suas conquistas e suas lacunas, além da análise das propostas dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) e dos ODS. As informações e reflexões sobre os documentos analisados são aqui apresentadas, em ordem cronológica, no capítulo 'Histórico da Ordem Ambiental Internacional da Educação Ambiental'.

Além disso, foi realizada uma análise do atual documento norteador do currículo da educação básica no Brasil, a BNCC, leituras de textos críticos a ela, e estabelecida a possível relação do documento com influências internacionais e as ideias dos ODS. Também foram assistidas palestras ministradas por uma das integrantes técnicas da comissão de elaboração da Base. Por se tratar de uma pesquisa no campo da Geografia, apesar de não se ter aqui a pretensão de discutir a Geografia em si, foi dispensada uma atenção especial à parte do documento relacionada a essa ciência no EF, anos finais, incluindo uma entrevista com uma de suas autoras.

Por fim, foram elaborados quadros para organizar os resultados e mostrar a relação entre as habilidades propostas pela BNCC de Geografia e as diferentes correntes da EA. Por meio da análise desses, foi possível verificar as tendências e lacunas do documento frente às correntes da EA.

A organização das etapas metodológicas da pesquisa pode ser visualizada no Quadro 1.

Quadro 1: Estruturação das etapas metodológicas de pesquisa

Etapa	Procedimento
1	Levantamento bibliográfico e leitura de textos sobre a influência das organizações internacionais na educação básica no Brasil, entre elas o Banco Mundial, a UNESCO, a OCDE e o PNUMA.
2	Leituras sobre desenvolvimento sustentável, educação ambiental e educação para a sustentabilidade, visando apresentar e esclarecer as diferenças entre esses conceitos, além das ideias de seus defensores e de seus críticos.
3	Análise de relatórios e declarações oficiais das conferências da UNESCO sobre educação ambiental e educação para o desenvolvimento sustentável, objetivando o levantamento da evolução das discussões, suas conquistas e suas lacunas.
4	Análise das propostas dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) e dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS).
5	Análise da BNCC e leituras de textos críticos a ela, sendo estabelecida a possível relação do documento com influências internacionais e as ideias dos ODS.
6	Assistidas palestras ministradas por uma das integrantes técnicas da comissão de elaboração da Base, além de uma entrevista com uma das autoras do documento.
7	Pesquisa e leitura de publicações de autores reconhecidos que classificam a EA.
8	Elaboração de quadros para organizar os resultados e apresentar a relação entre as habilidades propostas pela BNCC de Geografia e as diferentes correntes da EA. Por meio desses, foi possível verificar as tendências e lacunas do documento frente às correntes da EA.
9	Escrita da tese a partir da análise e conclusão das leituras e comparações.

Fonte: elaboração da autora com base em Espíndola (2021, p. 35).

Dessa forma, os focos da pesquisa podem ser organizados em quatro, sendo: (1) foco analítico, referente às discussões e classificações das correntes de EA e do currículo escolar (BNCC) de Geografia – EF, anos finais – e suas influências; (2) foco documental, baseado nos relatórios da UNESCO (conferências, programas, agendas e planos de ação), nos diferentes tipos de classificação de EA e na BNCC; (3) foco teórico, tendo como base os conceitos e definições de soberania e ordem ambiental

internacional, desenvolvimento sustentável, movimentos ambientalistas e EA; e (4) foco disciplinar, referente às Ciências Humanas (Geografia) e à educação (Figura 1).

Figura 1: Organização dos focos de pesquisa



Fonte: elaboração da autora.

O trabalho desta tese apresenta-se estruturado em três capítulos (além desta Introdução e das Considerações finais). O capítulo intitulado ‘Ordem Ambiental Internacional e Educação Ambiental’ discute os conceitos de soberania e Ordem Ambiental Internacional e seu papel; os preceitos teóricos e históricos dos movimentos ambientalistas e da EA no Brasil e no mundo, com suas diversas correntes; e as principais discussões envolvendo o conceito de desenvolvimento sustentável, de educação para a sustentabilidade e para os ODS.

O capítulo ‘Histórico da Ordem Ambiental Internacional da Educação Ambiental’ traz um levantamento histórico e analítico da Ordem Ambiental Internacional da EA e da educação para a sustentabilidade, apresentando o papel dos principais organismos da ONU ligados ao tema – a UNESCO e o PNUMA –, as definições, decisões e recomendações das oito conferências internacionais realizadas envolvendo o assunto, as ideias da Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (DEDS, 2005-2014), a Agenda 2030 e os seus Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, e os atuais planos de ação e programas institucionais para promover a educação para os ODS.

O capítulo ‘A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Geografia e a Educação Ambiental da BNCC’ aborda a educação básica no Brasil, seu histórico legal e suas principais leis atuais, os princípios e as discussões envolvendo o processo de elaboração, bem como a caracterização da BNCC, o ensino de Geografia apresentado pela Base e as características da EA presentes na BNCC de Geografia –

EF, anos finais. Nesse capítulo são realizadas as correlações e análises entre os princípios das diferentes correntes da EA e as habilidades que podem ser relacionadas a ela presentes na BNCC de Geografia.

Como resultado, são discutidas e analisadas as tendências da EA na Base de Geografia (EF, anos finais), bem como os papéis da educação para os ODS e da Geografia enquanto componente curricular diante do assunto. Acredita-se que, apesar de todas as discussões críticas que permeiam a definição e o conceito de desenvolvimento sustentável e o papel das instituições, e dos diferentes enfoques que podem ser dados à EA, incluindo a educação para os ODS, a escola e a Geografia têm um papel importante no que diz respeito a educar de forma eficiente para que a cultura do consumo e a visão da natureza como recurso (ou como problema) deem espaço à cultura de sustentabilidade e justiça ambiental.

1 ORDEM AMBIENTAL INTERNACIONAL E EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Surgida a partir das preocupações institucionais e sociais sobre as questões ambientais e a relação da sociedade com o ambiente, pode-se dizer que, atualmente, a EA caminha junto à Ordem Ambiental Internacional. Observa-se que as pressões sociais sobre as causas ambientais se tornam cada vez mais frequentes, influenciando decisões políticas e acordos internacionais.

Considerando essas questões, este capítulo aborda as relações entre a Ordem Ambiental Internacional e a soberania dos países, entre a EA e os movimentos ambientalistas no mundo e no Brasil, e as discussões envolvendo os conceitos de desenvolvimento sustentável, de educação para a sustentabilidade e, mais recentemente, de educação para os ODS.

1.1 SOBERANIA E ORDEM AMBIENTAL INTERNACIONAL

Desde o fim da Guerra Fria, o avanço do neoliberalismo e a consolidação da globalização, tornou-se comum o questionamento sobre a manutenção da soberania dos países perante a chamada Nova Ordem Mundial. Mas o que seria uma ‘ordem mundial’? A soberania nacional estaria realmente ameaçada?

O professor e pesquisador Wagner Ribeiro (2005, p. 16) define ordem como “uma medida de regulação da ação humana, como uma norma que estabelece limites para a intervenção”. O autor ressalta que existem várias ordens internacionais, como a econômica, a financeira, a militar e a ambiental, por exemplo. A Ordem Ambiental Internacional será aqui discutida também a partir da definição proposta por Ribeiro (2003, p. 601), que a conceitua como o “conjunto de convenções internacionais que busca regular ações humanas sobre o ambiente em escala internacional”.

A discussão sobre ordem internacional está diretamente ligada às questões que envolvem relações internacionais e soberania. Entre as teorias ligadas às relações internacionais está o realismo político, definido por um dos seus principais teóricos, Hans Morgenthau (1973), como uma abordagem teórica da Ciência Política e das Relações Internacionais que considera o funcionamento da relações políticas com base em três premissas básicas: o poder, o interesse e a soberania, sendo esta última definida pelo autor como a autoridade absoluta de uma nação, independentemente da autoridade de qualquer outra nação ou de leis internacionais. Porém não se pode

tratar de realismo político e soberania sem mencionar suas bases clássicas, como Maquiavel, Hobbes e Rousseau.

Maquiavel, em sua obra *O Príncipe*, de 1513, apresenta-se como um defensor do Estado forte – “facilidade não se vê em assalto a quem tem Estado forte e não tem o ódio do povo” (MAQUIAVEL, 1967, p.42) –, destacando o comportamento político individual (do “príncipe”) para governar os grandes (que são poucos, mas são fortes) e o povo (que são muitos, mas são fracos). Nesse caso, todas as decisões estariam submetidas a interesses particulares de manutenção do poder e do Estado.

O filósofo Thomas Hobbes também é um defensor do Estado forte, da necessidade da imposição das leis para que haja paz e justiça social. Entre as ideias de Hobbes (1979), propostas na obra *Leviatã* (originalmente publicada em 1651), estão a definição e as reflexões sobre a ‘razão’ e as ‘paixões’ humanas, o ‘todos contra todos’ do Estado da Natureza (liberdade) contra o Estado Social (domínio sobre os outros). Dessa forma, seria necessário um pacto (sempre por meio do uso da ‘espada’) entre os homens para evitar a destruição mútua, formando assim uma ordem, um Estado absoluto, que regule as ações humanas e represente as pessoas. Segundo Ribeiro (2005, p. 21), “articular um poder que contenha os impulsos entre as partes e que evite a beligerância permanente é uma das premissas hobbesianas empregadas aos estudos das relações internacionais”.

O conceito de soberania também foi discutido por Jean-Jacques Rousseau (2002), em *Do contrato social* (originalmente publicada em 1762), obra na qual o filósofo propõe que a formação de um Estado soberano deva ocorrer por meio de um contrato social no qual prevaleça a vontade geral do povo. De acordo com o filósofo, a soberania verdadeira pertenceria ao povo, cujo governante seria apenas um representante da vontade coletiva, podendo ser destituído caso essa não seja respeitada. Dessa forma, as negociações com os outros países seriam apenas uma transmissão dos valores de um povo através de seu soberano (RIBEIRO, 2012).

Os Estados soberanos tiveram suas bases iniciadas a partir da Paz de Westfália, período em que diversos tratados reconheciam a soberania dos Estados envolvidos. Segundo o doutor em Direito Internacional Eduardo Matias (2015), a igualdade entre os Estados pressuposta por esse conjunto de tratados resultou no entendimento de que eles deveriam ter os mesmos direitos e obrigações em suas interações, o que fundou as bases do conceito de Estado-nação atual (mas que surgiria apenas um século depois da Paz de Westfália). De acordo com o

internacionalista e pesquisador José Luis Valdés-Ugalde (2015), da *Universidad Nacional Autónoma de México*:

Desde que a soberania se projetou como um direito dos Estados nacionais no final do século XVII até os dias atuais, tem sido entendida como o reconhecimento da capacidade que cada Estado-nação tem para se autoadministrar, ou seja, sua natureza internacional é tão reconhecida quanto a interna – elas são vinculantes –, embora não por esse motivo, um seja mais ou menos importante que o outro. (VALDÉS-UGALDE, 2015, p. 10, tradução nossa)

O professor de relações internacionais da Universidade de Stanford, Stephen Krasner (1999), aponta a existência de quatro tipos de soberania:

[...] a soberania doméstica, referente à organização da autoridade pública com um Estado e ao nível de controle efetivo exercido por aqueles que detêm a autoridade; a soberania interdependente, referente à habilidade das autoridades públicas de controlar movimentos fronteiriços; a soberania legal internacional, referente ao reconhecimento mútuo de Estados ou outras entidades; e a soberania de Westfália, referente à exclusão de atores externos das configurações de autoridade doméstica. (KRASNER, 1999, p. 9, tradução nossa)

Segundo Krasner (1999), os neoliberais costumam afirmar que os avanços tecnológicos ligados aos meios de transporte e comunicação provocaram perda da soberania, pois levaram os Estados a criar diversos acordos e instituições internacionais. Para o autor, no entanto, nessa afirmação há uma confusão relacionada aos diferentes tipos de soberania, pois, apesar de haver certa perda da soberania interdependente, a criação de acordos internacionais não levaria à perda da soberania legal internacional ou da soberania de Westfália, pois eles se baseiam no uso desta para, de maneira legítima e legal, permitir o livre ingresso de capital e de circulação de mercadorias em um território (KRASNER, 1999; RIBEIRO, 2012).

Valdés-Ugalde (2015) ressalta que, desde a crise do Estado de bem-estar social, nos anos 1980, e sua substituição por políticas neoliberais, verifica-se uma mudança no papel do Estado. Segundo o autor, ao aderir às ideias neoliberais, o Estado teria abandonado espontaneamente o controle político de movimentos que incluem a circulação de bens, dinheiro e capital, porém não se pode dizer que a soberania deixou de existir, pois esta é inerente ao Estado democrático. Para o autor, para fugir das insinuações de enfraquecimento, os Estados nacionais têm apostado no discurso de fortalecimento da soberania interna (ou doméstica) e de democracia a partir do

estabelecimento de uma governança que permite a participação de atores privados nos processos de regulação social.

Matias (2015) aponta que o conceito de soberania deve ser diferenciado do conceito de autonomia, que seria o poder real que um Estado teria de atingir seus objetivos políticos de forma independente. De maneira geral, todos os Estados resistem a aceitar uma autoridade superior e normas vinculantes que limitem sua autonomia, como exemplificam os pesquisadores espanhóis José Antonio Sanahuja e Sergio Tezanos Vázquez (2017, p. 535, tradução nossa):

Em nome da soberania, os países ricos impedem que surja algo parecido com uma fiscalização global de caráter progressivo, com regras vinculantes sobre quantia e uso dos recursos; e os países em desenvolvimento tampouco as aceitam, ao percebê-las, dada sua situação subalterna, como condicionalidade ou ingerência externa.

Dessa forma, pode-se afirmar que as relações políticas, nacionais e internacionais, estão sempre sujeitas aos interesses relacionados ao poder, independentemente de padrões morais socialmente estabelecidos, e os Estados, representantes das sociedades, estão sempre buscando saciar seus interesses nacionais particulares e estabelecer parcerias influentes para atingi-los. Ribeiro (2005, p. 22) ressalta que, em tempos de globalização, “a presença estrangeira passa a ser tolerada”, mas apenas por questão de interesses econômicos, de produção e de consumo. Valdés-Ugalde (2015) lembra que, por exemplo, quando se trata de questões de defesa da segurança nacional, o discurso globalizante é deixado de lado, tendo havido um aumento da participação do Estado na política exterior dos países, principalmente diante da agenda estadunidense pós-11 de setembro.

Segundo Ribeiro (2012, p. 5), “a soberania clássica perdura em nossos dias, apesar do avanço das relações globalizadas, nas quais novos atores passam a influenciar o jogo político internacional”. Para o autor, é importante que ela se mantenha, sobretudo quando realmente se trata da manifestação da vontade de um povo, incluindo não apenas as questões sociais e econômicas, mas também as questões ambientais, envolvendo a regulação do acesso a um recurso natural, por exemplo.

É possível afirmar que, em um sistema econômico-financeiro internacional baseado em princípios neoliberais, os espaços econômico, político e social, em escala global, são homogeneizados de forma que os Estados e sociedades se vêm obrigados a adaptar-se às exigências da globalização. Essa adaptação ocorre inclusive no que

diz respeito aos padrões de direitos e dignidade das pessoas, que passam a ter como referência os direitos e deveres de caráter cosmopolita, afinal, alguns Estados têm mais capacidade de influência do que outros (MATIAS, 2015; SANAHUJA; VÁZQUEZ, 2017).

Contudo, é importante ressaltar que essa adaptação não está ligada a uma crise ou perda da soberania dos países, sendo pouco provável que a soberania perca seu reconhecimento nas relações internacionais. De acordo com Ribeiro (2005, p. 19), “um dos objetivos do interesse nacional é justamente manter a soberania, apesar de o contrário ser amplamente divulgado em tempos de ideologias⁵ globalizantes”. Com relação às questões ambientais, isso pode ser percebido nos diversos acordos internacionais que, apesar de terem um discurso de urgência e de parcerias, sempre respeitam e protegem a soberania e os interesses particulares dos Estados, afinal, as convenções internacionais são determinadas por representantes desses Estados, que apresentam suas ideologias e seus interesses econômicos bem definidos. Nesse cenário, é inevitável que toda discussão sobre questões ambientais seja permeada por interesses políticos e econômicos que quase sempre se sobrepõem aos interesses socioambientais de grande parte da população.

Os eventos paralelos ocorridos nas quatro grandes conferências mundiais sobre o meio ambiente organizadas pela ONU podem exemplificar essa questão. Enquanto os representantes dos países participaram das discussões e estabeleceram e aprovaram documentos ‘oficiais’, as importantíssimas discussões envolvendo os representantes da sociedade civil ocorreram de maneira paralela, sem a mesma força das discussões institucionais.

O Fórum Internacional das Organizações Não Governamentais (ONGs) e Movimentos Sociais na CNUMAD, em 1992, talvez seja o primeiro grande exemplo mundial disso. Também conhecido como Fórum da Sociedade Civil, o Fórum Internacional das ONGs reuniu mais de 3 mil participantes, organizados em mais de 2 mil seminários, com duras críticas à CNUMAD, porém com resultados pouco expressivos (RIBEIRO, 2005). Pela primeira vez na história havia uma organização para que representantes da sociedade civil, como sindicalistas, religiosos e líderes

⁵ De acordo com Abbagnano (2007, p. 533), “pode-se denominar ideologia toda crença usada para o controle dos comportamentos coletivos, entendendo-se o termo crença (v.), em seu significado mais amplo, como noção de compromisso da conduta, que pode ter ou não validade objetiva. [...] O que transforma uma crença em I. não é sua validade ou falta de validade, mas unicamente sua capacidade de controlar os comportamentos em determinada situação”.

comunitários, discutissem questões ambientais. Contudo, seu papel acabou se restringindo ao de lobistas que tentavam convencer os representantes das delegações da 'reunião oficial' a votarem nas propostas discutidas no Fórum das ONGs (RIBEIRO, 2005). Apesar disso, o Fórum produziu mais de 30 tratados (entre eles o Tratado sobre Educação Ambiental para as Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global), duas declarações (a Declaração do Povo e a Declaração do Rio) e a famosa Carta da Terra. Como afirma Ribeiro (2005, p. 192), o papel principal das ONGs, na CNUMAD, "foi o de mobilizar a opinião pública internacional e denunciar a restrita pauta da reunião de chefes de Estado".

Em 2002, na Rio+10, em Joanesburgo, os eventos paralelos das ONGs e sociedade civil ocorreram em Ubuntu Village, além do Fórum Global da Sociedade Civil, no bairro de Nasrec. Os pesquisadores Hardin Tibbs (2002) e Luc Hens e Bhaskar Nath (2005) apontam que a segregação promovida era explícita: a conferência oficial, destinada a membros da ONU, chefes de Estado e seus representantes, ocorreu no bairro de Sandton; Ubuntu Village, a 30 minutos de carro de Sandton, abrigou os eventos, exposições, *workshops* e encontros das ONGs mais importantes, de corporações e de organizações educacionais e científicas; enquanto o centro de exposições Nasrec, do outro lado da cidade, a uma hora de carro de Sandton, abrigou o encontro dos povos 'não oficiais', destinado às ONGs que não eram credenciadas pela ONU e não tinham acesso a Sandton. Segundo Tibbs (2002), havia apenas 150 assentos na sala para os *Major Groups* destinados a ONGs credenciadas e grandes corporações, cujas vagas foram sorteadas. Às pessoas sem *status* na cúpula restava tentar que suas vozes fossem ouvidas nas ruas.

Diversos autores – entre eles Roberto Guimarães e Yuna Fontoura (2012), Pedro Jacobi (2002), Ana Carolina Nobre (2019) e Michèle Sato (2002) – consideram a Rio+10 um fracasso. Em um evento grandioso demais, com temas diversos demais, poucos foram os avanços além da confirmação do desenvolvimento sustentável, com seus três pilares (econômico, social e ambiental) bem definidos, como eixo principal⁶. Segundo o professor Jacobi (2002, p. 19), "as questões mais relevantes sobre clima e energia não foram devidamente tratadas, poucas metas pré-determinadas foram

⁶ A ideia de que o conceito de desenvolvimento sustentável deveria se basear em três pilares (econômico, social e ambiental) ganhou força na Rio-1992. Ignacy Sachs (2009), por sua vez, sugere oito pilares para a sustentabilidade, sendo: (1) social; (2) cultural; (3) ecológico; (4) ambiental; (5) territorial; (6) econômico; (7) política nacional; e (8) política internacional.

revistas e não foram estabelecidos prazos severos para o seu cumprimento”. O autor ainda aponta as muitas recomendações e sugestões propostas, sempre em uma tentativa de conciliar o crescimento econômico às causas ambientais e sociais, também sem o estabelecimento de metas ou prazos específicos.

Hens e Nath, no livro *The World Summit on Sustainable Development: the Johannesburg Conference* (2005, p. 15, tradução nossa), apontam que o Fórum Global da Sociedade Civil em Nasrec “deliberou sobre os problemas do desenvolvimento sustentável com mais profundidade do que a Conferência da ONU em Sandton”. Já o encontro de Ubuntu Village gerou a Declaração de Ubuntu sobre Educação, Ciência e Tecnologia para o Desenvolvimento Sustentável, que enfatiza a importância da educação e da aplicação eficaz da ciência e da tecnologia, endossa a Carta da Terra e conclama educadores e governos à EDS, valorizando novas abordagens de ensino, a pesquisa científica e o ofício de professor.

Dez anos depois, na Rio+20, foram destinados seis espaços para a participação e eventos da sociedade civil. Porém o evento foi dividido em três fases, com datas diferentes para cada uma delas, sendo os três primeiros dias destinados ao Comitê Preparatório, os três dias seguintes destinados às discussões da sociedade civil e, finalmente, os últimos três dias destinados às reuniões dos representantes de Estados. Entre os eventos paralelos ocorridos na Rio+20, destacou-se a Cúpula dos Povos Rio+20 pela Justiça Social e Ambiental, da qual participaram movimentos sociais e populares, sindicatos, organizações da sociedade civil e ambientalistas de diversos lugares do mundo.

De acordo com o *site*⁷ do evento, a Cúpula dos Povos contou com 15 mil participantes e teve suas ações norteadas por três eixos: (1) o eixo da discussão das causas estruturais das crises e de falsas soluções; (2) o eixo para soluções e novos paradigmas dos povos; e (3) o eixo para o estímulo à articulação de organizações e movimentos para a luta social pós-Rio+20. Ainda segundo informações do *site*, entre as ideias que permearam as discussões dessa cúpula estavam o poder de interferência da iniciativa privada nas negociações da Rio+20, a insatisfação diante da pauta do evento principal ser Economia Verde, os problemas socioambientais da atualidade, trocas de experiências e práticas na busca da solução para as crises

⁷ Disponível em: http://www.rio20.gov.br/clientes/rio20/rio20/sobre_a_rio_mais_20/o-que-e-cupula-dos-povos.html Acesso em: 06 fev. 2021.

globais e construção de justiça social e ambiental, e a necessidade de articulação para a luta social pós-Rio+20.

Durante o encontro, foi elaborada a Declaração Final da Cúpula dos Povos (2021), que aponta grandes retrocessos no que diz respeito aos direitos humanos e critica a conferência oficial por discutir as mesmas propostas de soluções defendidas pelos grupos capitalistas que teriam causado a crise global. A Declaração ainda traz uma lista de propostas e resumos com ideias como defesa de espaços públicos e bens comuns; gestão democrática e popular; direitos humanos e da natureza; economia cooperativa e solidária; feminismo e igualdade; urgência da distribuição da riqueza; e direito à terra e território, à cidade, ao meio ambiente e à água, à educação, à cultura, à liberdade de expressão, entre outras.

Por sua vez, o encontro dos representantes dos Estados resultou na declaração final intitulada O Futuro que Queremos (ONU, 2012), que, além de reafirmar os princípios de Estocolmo-1972 e das ideias de desenvolvimento social, erradicação da pobreza e proteção ambiental, enfatiza a importância de um crescimento econômico sustentável (a chamada Economia Verde).

Assim, de maneira geral, nos exemplos ocorridos na Rio-92, na Rio+10 e na Rio+20, apesar de os organizadores e os relatórios afirmarem que houve intensa participação da sociedade civil, pode-se perceber os movimentos sociais atuando como agentes externos às discussões das autoridades reconhecidas institucional e internacionalmente, verificando-se a força da soberania nesses ambientes.

Outros exemplos de como os interesses nacionais e de soberania prevalecem são apresentados por Ribeiro (2005, p. 18) quando aponta que, para cada documento acordado envolvendo questões ambientais, sempre foram “realizadas inúmeras reuniões até que se acomodassem as diferenças entre as partes. Apesar disso, em alguns casos, os governos não assinaram os documentos ou não os ratificaram, sempre salvaguardando o interesse nacional”. Isso ocorreu, por exemplo, no Protocolo de Kyoto, acordo sobre mudanças climáticas e redução de emissão de gases de efeito estufa que não foi ratificado pelo maior emissor, os Estados Unidos. Casos que também podem ser citados como exemplo são o Protocolo de Nagoya, acordo sobre biodiversidade não ratificado pelo Brasil, o país com a maior biodiversidade do mundo, e o Acordo de Paris, que visa reduzir o avanço do aquecimento global e chegou a ser ratificado pelos Estados Unidos durante o governo

de Barack Obama, mas sofreu o impacto da saída desse país durante o mandato de Donald Trump.

Ao mesmo tempo em que diversos representantes de Estado determinam o posicionamento institucional de seus países quanto aos acordos ambientais priorizando as questões econômicas internas, movimentos ambientalistas populares tentam se fazer ouvidos há décadas, como será visto no próximo item.

1.2 OS MOVIMENTOS AMBIENTALISTAS E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Os diversos movimentos ambientalistas existentes tiveram importante função nos rumos da discussão sobre o tema ambiental ao longo do tempo. De acordo com o sociólogo Manuel Castells (1999), as primeiras ideias sobre preservação da natureza e ecologia teriam surgido no final do século XIX, em um período de revolta da ciência contra a ciência, envolvendo uma elite aristocrática que sofria o peso das consequências da industrialização, sobretudo nos Estados Unidos e no Norte da Europa. Segundo o autor, por mais de um século essas ideias sobreviveram como uma tendência intelectual restrita a essas elites, organizadas em clubes como o *Sierra Club*, a *Audubon Society* ou a Amigos da Terra, limitando-se a uma tarefa de despertar a consciência dos poderosos para que estes promovessem a criação de uma legislação conservacionista ou doassem parte de suas fortunas à causa (CASTELLS, 1999).

Por sua vez, o movimento ambientalista popular, das massas, teria surgido apenas no final dos anos 1960, na Europa Ocidental e, sobretudo, nos Estados Unidos, junto aos jovens e ao movimento de contracultura da época, alinhado a discursos de pacifismo e contestação do modelo de sociedade ocidental-industrial hegemônico (CARVALHO, I., 2012; CASTELLS, 1999). Para que o movimento tomasse ares globais, uma de suas estratégias de ação foi a criação de eventos e promoção de ações sem violência, relacionadas a valores humanistas, mas que, com intuito de divulgação, chamassem a atenção da mídia (na época, o movimento ambientalista dependia da mídia tradicional. Atualmente, a principal ferramenta de mobilização dos grupos ambientalistas é a internet, que permitiu a ampliação das redes e a coalização internacional entre diferentes grupos).

Apesar de ter o ambiente como objeto de luta em comum, é importante destacar que há diversas linhas de discurso e ideologia presentes no movimento ambientalista

e que estas foram se diversificando ao longo do tempo. Um dos fatores que originou esses diferentes discursos é a própria questão da interpretação do conceito de meio ambiente. A pesquisadora e professora Isabel C. M. Carvalho (2012) chama a atenção para a necessidade de reflexão diante desse conceito, apontando a tendência social, sobretudo construída pela mídia, de associação de meio ambiente a uma visão naturalista, na qual a natureza aparece separada da sociedade e vista como equilibrada na sua ordem biológica e ecossistêmica, independentemente da existência humana – essa visão naturalista costuma ver a presença humana como problemática e destruidora. Por outro lado, pode-se ter uma visão socioambiental da questão, na qual o meio ambiente não aparece como sinônimo de natureza intocada, mas “como um campo de interações entre a cultura, a sociedade e a base física e biológica dos processos vitais, no qual todos os termos dessa relação se modificam dinamicamente e mutuamente” (CARVALHO, I., 2012, p. 37).

O geógrafo Marcelo Lopes de Souza (2019) lembra que, diferentemente do inglês, do alemão e do francês, em que o termo-chave é expresso por apenas uma palavra (*environment*, *Umwelt* e *environnement*, respectivamente), nos idiomas ibéricos o uso de duas palavras – ‘meio’ e ‘ambiente’ – pode gerar uma interpretação com diferentes significados: os termos ‘ambiente’ e ‘meio ambiente’ são quase sempre tratados como sinônimos, porém ‘meio ambiente’ é muitas vezes utilizado com significado de natureza primeira⁸. O autor ainda aponta que, em português, para expressar resultados de processos antropogênicos, é comum o uso do termo ‘socioambiental’, que, embora pareça pleonástico, evita possíveis interpretações equivocadas. Apesar dessa discussão não ser o foco desta tese, é importante notar que, nos documentos oficiais do sistema ONU, os termos *environment* e *environmental* são traduzidos para o português como ‘meio ambiente’⁹.

Além disso, Enrique Leff (2015, p. 96) lembra que “a percepção da problemática ambiental não é homogênea [...] não pode haver um discurso nem uma prática ambiental unificados”. Assim, entre as diversas linhas de discussão e estudo diante das questões ambientais, são encontradas diferentes visões, definições e objetivos

⁸ A discussão sobre o conceito de natureza e a diferença entre os termos ‘ambiente’ e ‘meio ambiente’ pode ser verificada em Marcos Carvalho (2003), Casini (1979), Collingwood (1986), Glacken (1996), Gonçalves (2005), Holzer (1997), Leff (2001), Mendonça (2001), Ponting (1995), Ribeiro (1991), Ribeiro e Cavassan (2013), Shiva (2003), Souza e Candioto (2019), Thomas (1988) e Tiezzi (1988).

⁹ Apesar de praticamente todos os documentos institucionais internacionais traduzirem *environment* como ‘meio ambiente’, neste trabalho será utilizado, preferencialmente, o termo ‘ambiente’, evidenciando que não se trata de uma discussão sobre natureza primeira.

para explicar a relação entre a sociedade e a natureza, como as visões de ambientalismo, ecologismo, conservacionismo e preservacionismo, por exemplo.

Castells (1999) propõe uma diferenciação entre ambientalismo e ecologismo:

Por ambientalismo, refiro-me a todas as formas de comportamento coletivo que, tanto em seus discursos como em sua prática, visam corrigir formas destrutivas de relacionamento entre o homem e seu ambiente natural, contrariando a lógica estrutural e institucional atualmente predominante. Por ecologia, do ponto de vista sociológico, entendo o conjunto de crenças, teorias e projetos que contempla o gênero humano como parte de um ecossistema mais amplo e visa manter o equilíbrio desse sistema em uma perspectiva dinâmica e evolucionária. (CASTELLS, 1999, p. 143)

Para Leff (2015), no entanto, os países do Norte têm uma tendência maior ao ecologismo baseado no conservacionismo, enquanto os países do Sul têm tendência ao ambientalismo, por incorporar um conceito de ambiente mais rico e complexo, visando à melhoria da qualidade de vida. Para o autor:

O ecologismo arrasta consigo o significado das políticas remediais, das ações cosméticas e das soluções tecnologia dos países industrializados. [...] os processos sociais se reduzem às estruturas biológicas das populações humanas e às suas adaptações e assimilações de seu entorno ecológico. [...] O ambientalismo coloca a necessidade de gerar perspectivas mais ricas para entender a articulação dos múltiplos processos que integram o ambiente e as relações sociedade-natureza, para derivar uma nova racionalidade produtiva, fundada no manejo integrado dos recursos. (LEFF, 2015, p. 116)

Leff (2015, p. 10) ainda traz o conceito de saber ambiental, “atravessado por estratégias de poder em torno da reapropriação (filosófica, epistemológica, econômica, tecnológica e cultural) da natureza”, que considera a complexidade das relações entre sociedade, mundo, pensamento, natureza, biologia, tecnologia, vida e linguagem. Para o autor:

O ambiente é esse saber que se verte sobre a enganosa transparência dos sinais do mercado globalizado e do iluminismo do conhecimento científico e moderno, da eficácia da tecnologia e da racionalidade instrumental, precipitando seus saberes subjugados. É o prisma que recebe o raio concentrado de luz projetado por este mundo homogeneizado da ciência, do progresso e da globalização, para refratar um feixe de luzes divergentes, de cores e matizes diversos, onde se entrelaçam tempos ontológicos, tempos históricos, tempos do pensamento e tempos subjetivos. (LEFF, 2015, p. 10)

Ribeiro (2005) ressalta a diferença entre os movimentos conservacionistas e preservacionistas, duas vertentes intrínsecas ao movimento ambientalista/ecologista e bastante identificáveis nas discussões de Estocolmo-1972. Segundo o autor, os conservacionistas seriam aqueles cujo discurso está voltado para o uso racional dos recursos naturais, respeitando sua capacidade de reprodução e regeneração natural. Já os preservacionistas, considerados mais radicais, propõem a intocabilidade dos sistemas naturais e chegam até a apelar para o chamado terrorismo ecológico (ou ‘ecotagem’: sabotagem ecológica), tendo construções de barragens, plantações de organismos geneticamente modificados (OGMs) e grandes multinacionais como alvo (CASTELLS, 1999; RIBEIRO, 2005). Porém, como lembra o autor, muitos dos parques nacionais (que permitem o uso da área apenas para pesquisas científicas, atividades de recreação, educação e turismo ecológico) foram criados graças a ações dos preservacionistas (RIBEIRO, 2005).

Para Castells (1999), o discurso presente no movimento ambientalista se dá em torno de quatro eixos principais: (1) uma relação estreita e, ao mesmo tempo, ambígua com a tecnologia (por um lado, desconfia e critica os avanços tecnológicos, por outro, tem a ciência como base de dados e como meio de pesquisa confiável para a sofisticação de objetos e utiliza as novas tecnologias de comunicação como ferramentas de organização); (2) a base na ciência (sobretudo sua visão holística e ampliada, além do mero atendimento das necessidades básicas humanas); (3) as relações de controle do espaço e os conflitos sobre transformação estrutural da sociedade; e (4) o controle sobre o tempo (uma vez que o uso indiscriminado dos recursos naturais, ao longo de tempo, pode alterar o equilíbrio ecológico do planeta).

O professor e cientista político catalão Joan Martínez Alier, na obra *O ecologismo dos pobres* (2018, p. 21), por sua vez, apresenta três correntes principais para o movimento ambientalista (o autor não diferencia os termos ambientalismo e ecologismo na obra citada): o “culto ao silvestre”, o “evangelho da ecoeficiência” e o “ecologismo dos pobres”. Para o autor, o ‘culto ao silvestre’, de viés preservacionista, está ligado aos primeiros movimentos ambientalistas, tendo como princípio a ideia de natureza intocada, muitas vezes sagrada, que deve ter espaços preservados diante do crescimento urbano, econômico e tecnológico. Essa ideia deu origem ao movimento de ‘ecologia profunda’, biocêntrica, que propõe a preservação por meio da criação de parques e reservas naturais. Já o ‘evangelho da ecoeficiência’ acredita no desenvolvimento sustentável e prioriza o crescimento econômico a partir da utilização

racional dos recursos naturais e da parceria com grandes empresas, apresentando uma visão de natureza como recurso. Nessa corrente, a ecologia seria uma ciência voltada para “limpar ou remediar a degradação causada pela industrialização” (ALIER, 2018, p. 28). Por fim, o ‘ecologismo dos pobres’, movimento de justiça ambiental ou ‘ecologismo do sustento’ que se preocupa com a localização geográfica dos lugares de extração de recursos e de descarte de resíduos, sobretudo demandando justiça social para os grupos humanos afetados por estes, em especial os mais pobres (destacando-se os grupos camponeses e indígenas). Assim, o ecologismo dos pobres está ligado aos movimentos que lutam contra os impactos ambientais que ameaçam essas populações, principalmente nos países mais pobres.

A partir dessas discussões, é possível afirmar que a interpretação sobre ambiente/meio ambiente se dá, sobretudo, a partir da relação do sujeito com o meio, como as visões de meio ambiente-natureza, meio ambiente-recurso, meio ambiente-problema (a ser resolvido), meio ambiente-sistema, meio ambiente-lugar de vivência e meio ambiente-biosfera (Gaia), entre outros (SAUVÉ, 2005). A partir dessas diferentes visões, surgem também diferentes movimentos e ideologias ambientalistas, tais como o ecossocialismo, a ecocidadania, a ecologia política, a ecopedagogia e o ecofeminismo, entre tantos outros. Apresentam-se aqui, de maneira muito breve, alguns desses movimentos, por sua possibilidade de relação com o tema do trabalho.

O ecossocialismo, surgido na década de 1970, tem como viés principal o questionamento do sistema capitalista e sustenta que é impossível enfrentar a crise ambiental sem superá-lo. Além disso, propõe uma crítica à chamada ecologia de mercado (ou economia verde), a seu discurso de capitalismo sustentável e ao socialismo produtivista, por meio da ideia de que não bastaria alterar a propriedade dos meios de produção, sendo necessário alterar também a mentalidade produtivista (FERNANDES, 2020; O’CONNOR, 2000).

De acordo com o professor do Instituto de Tecnologia de Tóquio, Kohei Saito (2021), o movimento ecossocialista pode ser dividido em dois grupos: (1) os ecossocialistas do primeiro estágio, como André Gorz/Michel Bosquet (1975), Michael Löwy (2009) e James O’Connor (2000), críticos do produtivismo; e (2) os ecossocialistas do segundo estágio, como Françoise Gollain (2014), John Bellamy Foster (2005) e Paul Burkett (1999), que despontaram a partir dos anos 1990 e apresentam um olhar ecológico sobre as obras de Marx, discutindo a ecologia marxista e suas contribuições.

De maneira geral, o ecossocialismo chama a atenção para os limites da natureza, baseando-se na racionalidade ecológica, na democracia e na igualdade social (LÖWY, 2009). Löwy (2009) propõe que é preciso revolucionar não apenas as relações de produção, mas também as forças produtivas e os recursos energéticos (indica a necessidade de substituição dos recursos energéticos não renováveis por outros, renováveis), por meio de um planejamento democrático da economia que leve em consideração a preservação do equilíbrio ecológico, na qual o valor de uso seria o único critério para a produção de bens e serviços.

Saito (2021) aponta que os estudos dos ecossocialistas do segundo estágio trazem ideias sobre como as análises de Marx permitem reflexões sobre a relação entre sociedade e natureza na dinâmica capitalista, na qual a natureza é subordinada às necessidades de produção e acumulação. De acordo com o autor, “Marx vê a razão do surgimento da vida alienada moderna em uma dissolução radical da unidade original entre humanos e natureza” (SAITO, 2021, p. 24) e, assim, a crise ecológica seria uma contradição do capitalismo, uma vez que a busca infinita pela valorização do capital e pela acumulação entra em confronto com os limites da natureza, no sentido de destruição do ambiente natural “até que uma grande parte da terra se torne inadequada para a ocupação humana” (SAITO, 2021, p. 33). Nesse sentido, Foster (2005, p. 13) aponta que a visão ecológica de suma importância para os ecossocialistas da atualidade é “a que associa a transformação da relação humana com a natureza de modos que agora consideramos ecológicos”.

O termo ecopedagogia foi cunhado por Francisco Gutiérrez no início dos anos 1990, a partir das ideias da Carta da Terra, tendo como bases teóricas a visão holística sobre o mundo e a pedagogia de Paulo Freire (AVANZI, 2004). Defende conteúdos curriculares significativos e pode ser ligada à corrente crítica da EA. Associa o equilíbrio ecológico a uma profunda reeducação e mudança de valores, à recuperação do equilíbrio entre razão e emoção, à busca de entendimento, compreensão, relações e significações na percepção humana sobre o ambiente, tendo como princípios a solidariedade, a coletividade, o pensamento crítico, a perspectiva interdisciplinar e, sobretudo, uma consciência ética sobre as formas de vida para denunciar as alienações e promover a emancipação (AVANZI, 2004; GADOTTI, 2008; GUTIÉRREZ; CRUZ PRADO, 2000; SAUVÉ, 2017). Traz termos como ‘harmonia ambiental’, ‘cidadania ambiental’, ‘pessoa planetária’ e ‘cidadania planetária’ (GADOTTI, 2008; GUTIÉRREZ; PRADO, 2000).

O professor e pesquisador Moacir Gadotti (2000, p. 133) afirma que o conceito de cidadania é ambíguo, podendo apresentar diversas concepções, mas define o termo, em sua essência, como “consciência de direitos e deveres” (direitos civis, direitos sociais e direitos políticos). Quanto à questão da escala local, nacional ou global, Alicia Bárcena, na apresentação do livro *Ecopedagogia e cidadania planetária*, de Gutiérrez e Cruz Prado (2000, p. 14) afirma que o local e o global podem estar interligados e que a cidadania ambiental “compreende as obrigações éticas que nos vinculam tanto à sociedade como aos recursos naturais do planeta de acordo com o nosso papel social e na perspectiva do desenvolvimento sustentável”. Também para Gadotti (2008), a cidadania ambiental seria planetária, pois no movimento ecológico há interligação entre o global e o local.

Além disso, Gutiérrez e Cruz Prado (2000, p. 40), referindo-se a Luis Weinstein (1993), apontam que uma das metas da dimensão planetária seria “assentar a consciência global em pautas claras relacionadas com [...] os cinco ‘és’ básicos” (espiritual, ético, existencial, ecológico e epistemológico). Sobre a ideia de cidadania planetária, Gutiérrez e Cruz Prado (2000) também a relacionam aos princípios da unicidade do planeta, de uma visão holística e da ecologia da consciência em nível global. Segundo Gadotti (2008, p. 30), o conceito “se sustenta em uma visão unificadora do planeta e de uma sociedade mundial” e parte de um ponto de vista político, de uma identidade ecológica que está ligada à relação do grupo com o ambiente em que vive e sua vida cotidiana. Dessa forma, a ecopedagogia prepara os estudantes para a cidadania planetária.

Nessa linha, Gadotti (2008, p. 63) fala em “Pedagogia da Terra” e sugere o termo “educação para uma vida sustentável”¹⁰, e não para o desenvolvimento sustentável, com foco na experiência no educar para um novo modelo de civilização, sustentável do ponto de vista ecológico, trazendo mudanças nas estruturas econômicas, sociais e culturais. Gadotti (2001, p. 89-94) aponta que a ecopedagogia “é uma pedagogia para a promoção da aprendizagem do sentido das coisas a partir da vida cotidiana [...] preocupada com a ‘promoção da vida’, os conteúdos relacionais, as vivências, as atitudes e os valores”, associando-a às ideias de educação a partir da prática de Paulo Freire (1987). O autor ainda ressalta que:

¹⁰ Grifo nosso.

A ecopedagogia defende ainda a valorização da diversidade cultural, a garantia para a manifestação ético-político e cultural das minorias étnicas, religiosas, políticas e sexuais, a democratização da informação e a redução do tempo de trabalho, para que todas as pessoas possam participar dos bens culturais da humanidade. A ecopedagogia, portanto, é também uma pedagogia da educação multicultural.

Finalmente, a ecopedagogia não é uma pedagogia escolar. Ela não se dirige apenas aos educadores, mas aos habitantes da Terra em geral. (GADOTTI, 2001, p. 94)

Assim, a ecopedagogia pode ser associada à ecocidadania, pois forma 'ecocidadãos'. A pesquisadora canadense Lucie Sauvé (2017, p. 274) define a ecocidadania como uma cidadania "consciente das relações íntimas entre a sociedade e a natureza, uma cidadania crítica, criativa e comprometida, capaz e disposta a participar dos debates públicos e da transformação das políticas e práticas ecossociais". Por isso, segundo a autora, está relacionada a uma dimensão coletiva de ação (colaboração, cooperação e participação) e a uma democracia ativa. Assim como a ecopedagogia, a ecocidadania também utiliza os termos cidadania planetária e/ou cidadania ecológica (ou, ainda, ambiental) e está ligada à ética ecológica e à visão do ser humano como parte do ambiente, de forma contextualizada, enraizada em determinado território e no seu cotidiano (LOUREIRO, 2008; SAUVÉ, 2017). Também está extremamente ligada à democracia, pois envolve uma competência política, a consciência de pertencimento a determinado território (identidade territorial) e a responsabilidade individual e coletiva sobre ele.

De acordo com o professor Carlos Frederico Loureiro (2008, p. 76), o conceito tem como eixo central a defesa do direito à vida e o sentimento de pertencimento à humanidade e a um planeta único. Segundo Sauvé (2017), essa competência política está intimamente ligada a competências de ordem crítica, ética e heurística. Conforme a autora, 'crítica' além da racionalidade e da intelectualidade, mas envolvendo também uma criticidade, uma sensibilidade das realidades e injustiças sociais e a contribuição para a transformação da situação socioecológica; 'ética', no sentido de buscar respostas para as perguntas 'Por quê?' e 'Para quê?' e 'heurística' para poder imaginar, criar e propor alternativas para o modo de vida, sobretudo coletivo.

Sauvé (2017) ainda enfatiza que o educar para a ecocidadania também está ligado à educação emancipadora proposta por Paulo Freire (1987), pois requer uma pedagogia que estimule a ação reflexiva e a prática democrática, correspondendo à

dimensão política da EA, sobretudo na sua perspectiva crítica e ética, desenvolvendo uma capacidade de autodefesa intelectual e a construção de um saber válido.

Para a professora Hilda Magalhães (2005, p. 75), da Universidade Federal do Tocantins, porém, há de se ressaltar a necessidade de que a ecopedagogia proponha um rompimento com o capitalismo, sob o risco de ser “utópica quanto à ideia de uma harmonia planetária e à extinção das desigualdades sociais e contraditória na medida em que está voltada para a manutenção das condições de permanência do Capital”.

O ecofeminismo, por sua vez, tem seu foco nas relações de poder entre os gêneros e suas relações com a natureza. A socióloga australiana Ariel Salleh (1992, p. 90, tradução nossa) afirma que “é uma premissa fundamental do ecofeminismo que nas culturas patriarcais os homens têm direito de explorar a natureza do mesmo modo que exploram as mulheres”. Segundo a autora, a corrente ecofeminista difere da ecologia social por enfatizar a contribuição das mulheres nas atividades ecológicas e a eliminação da opressão sobre elas. Salleh (1992, p. 89, tradução nossa) ainda afirma que o ecofeminismo abarca diferentes campos, “desde a história da ciência à crítica epistemológica, desde a ética ecológica à crítica da economia burguesa, desde a teoria marxista às políticas verdes”, e apresenta variações em diferentes lugares do globo, com tendências mais espiritualistas em alguns locais, como a Costa Oeste estadunidense, ou mais socialistas em outros, como na Europa e na Austrália. Outro ponto central dessa corrente é a ênfase no ‘cuidar’, atividade que, nas sociedades patriarcais, é menos valorizada e destinada às mulheres. O ecofeminismo prevê que homens também devem assumir o papel de cuidadores e que o cuidar deve ser uma troca dos humanos entre si: o humano deve cuidar do outro humano.

Sauvé (2005, p. 32) também ressalta que a corrente ecofeminista contesta o predomínio do enfoque racional das problemáticas ambientais, sendo que nela “os enfoques intuitivo, afetivo, simbólico, espiritual ou artístico das realidades do meio ambiente são igualmente valorizados”. De acordo com a autora, o foco de remanejamento e denúncia nas relações entre homens e mulheres foi, ao longo do tempo, dando espaço à atual tendência de reconstruir essas relações harmoniosamente, em que ambos podem unir forças e contribuir em projetos conjuntos de forma complementar (SAUVÉ, 2005).

A ecologia política, de acordo com Loureiro e Layrargues (2013, p. 56), teria surgido na década de 1960 a partir da “compreensão de que agentes sociais com diferentes e desiguais níveis de poder e interesses diversos demandam, na produção

de suas existências, recursos naturais em um contexto ecológico, disputando-os e compartilhando-os”. Por sua vez, o professor do departamento de Geografia da Universidade de Oregon, Peter Walker (2011, p. 84), aponta para o surgimento do termo na década de 1970, apresentando-o como a “confluência da ecologia cultural com a ecologia comunitária” e ressaltando a influência do que chama de “escola do risco”, com foco “na percepção, no ajuste e na gestão dos riscos ambientais”. O sociólogo Ulrich Beck (2002), em sua teoria da sociedade mundial de risco, chama a atenção para o fato de que os riscos de destruição contemporâneos não são mais naturais, mas sim fabricados institucionalmente pela sociedade, invisíveis aos sentidos humanos e isentos de fronteiras espaciais e temporais (BECK, 2002; BOSCO; FERREIRA, 2016). Os pesquisadores Estevão Bosco e Leila Ferreira (2016, p. 236), com base em seus estudos sobre Beck, afirmam que atualmente há “uma condição antropológica geral da sociedade de risco: as destruições e os riscos não podem mais ser atribuídos a causas externas (destino, deuses), é a própria sociedade que os produz e fabrica” e, assim, “a produção e distribuição social de riquezas (trabalho, bens, bem-estar social) se veem hoje acompanhadas da produção e distribuição social de riscos (poluição, crises econômicas etc.)”.

Walker (2011, p. 85) afirma que os primeiros estudos sobre ecologia política tiveram foco “sobre as relações desiguais de poder, conflito e a modernização cultural sob a economia política do capitalismo global como forças-chave na transformação e na desestabilização das interações humanas com o ambiente físico”, ou seja, na relação da sociedade com a natureza no sentido de dominação e exploração desta para a geração e acúmulo de riqueza. Ribeiro (2010, p. 9) lembra que os recursos naturais da superfície do planeta “são apropriados pelos grupos sociais de acordo com sua capacidade de gerar instrumentos técnicos, o que a torna, em si, foco de poder, disputa e conflitos”.

Alier (2018, p. 90) aponta que, a partir dos anos 1980, a ecologia política passou a contemplar “o estudo dos conflitos ecológicos distributivos” (definidos pelo autor como “recursos ou serviços ambientais, comercializados ou não”). A corrente envolve estudos de Antropologia e Geografia e está ligada aos conflitos sociais relacionados à disputa pelo controle e pela distribuição dos recursos naturais, modos de produção e relações de propriedade destes e seu contexto ecológico (ALIER, 2018; LOUREIRO; LAYRARGUES, 2013; WALKER, 2011). Walker (2011) também resalta a importância da interface entre as Ciências Sociais e as Ciências Naturais na ecologia política como

um fator de contribuição para o entendimento e resolução de problemas ambientais. Entre os conflitos ecológicos atuais, podem ser citados os conflitos pela água, pelas fronteiras de florestas, pelas fronteiras de mineração, a biopirataria e as mudanças climáticas.

No caso dos países do Sul, os estudos de ecologia política consideram também o papel do colonialismo e do avanço do capitalismo nas transformações das relações dos sujeitos (povos originários) com o lugar e a natureza, o rompimento da relação do ser humano com o lugar-natural (a relação entre ser humano e natureza passa a ser de poder) e o rompimento com o coletivo, dando lugar ao individualismo (GONÇALVES, 2012; KRENAK, 2018).

Concordando com Castells (1999), é importante enfatizar que os movimentos ambientalistas/ecológicos não devem ser considerados meros movimentos voltados para a conscientização, pois desde o início estes se organizaram para também pressionar e exercer influência na legislação e nas atitudes governamentais, além disso, em diversos locais, organizaram-se em partidos políticos (como o histórico Partido Verde alemão). Também foi a partir desses movimentos que surgiu a educação ambiental, hoje institucionalizada em muitos países, inclusive no Brasil.

1.2.1 A Educação Ambiental

O termo educação ambiental teria sido utilizado pela primeira vez, ligado aos conceitos de ecologia e conservação, em um evento de educação na Universidade de Keele (Reino Unido) em 1965 (LOUREIRO, 2006; MORALES, 2009). Dessa forma, como bem lembra Isabel Carvalho (2001), a EA não teria nascido a partir de movimentos ligados à educação, e sim do debate ambientalista. Inevitavelmente, esse fato influenciou fortemente os primeiros debates e as primeiras experiências na área.

O assunto se tornou institucionalizado a partir dos resultados das discussões envolvendo educação e meio ambiente na conferência de Estocolmo-1972, tais como a criação do PNUMA e, posteriormente, a implantação do Programa Internacional de Educação Ambiental (PIEA), coordenado pelo PNUMA e pela UNESCO. De maneira geral, essas primeiras discussões internacionais oficiais sobre EA partiam do princípio de que se a humanidade compreendesse o funcionamento do ambiente e os problemas que os humanos causam a ele, as pessoas mudariam seus

comportamentos e passariam a agir no sentido de resolver e evitar os problemas ambientais. Ao longo dos anos, porém, diante dos poucos resultados obtidos, os movimentos ambientalistas passaram a apontar que essa visão resolutiva e baseada no mero acesso ao conhecimento é uma visão ingênua e insuficiente, sendo necessária a formação de uma consciência ecológica e uma mudança social estrutural da atual sociedade capitalista de consumo. Morales (2009, p. 164) afirma que, na visão institucional internacional sobre EA, “é notável que são mais privilegiadas as expectativas políticas e econômicas dos países desenvolvidos do que propriamente a práxis direcionada à possível mudança na relação ser humano-natureza-sociedade”.

Até o ano de 1995, o PIEA organizou três conferências internacionais sobre educação ambiental (Belgrado, 1975; Tbilisi, 1977; e Moscou, 1987) e, após seu término, diversos outros encontros e programas foram organizados em novas parcerias entre a UNESCO, o PNUMA e outros atores, como será visto no próximo capítulo. Assim, é preciso ressaltar que a maioria das recomendações internacionais sobre EA foi elaborada em grandes congressos institucionais, envolvendo as tensões ideológicas entre diferentes países e a participação de potências hegemônicas globais, que tendem a uma visão de meio ambiente como recurso ou como problema. A exceção fica por conta do Tratado sobre Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, proposto e aprovado nas plenárias do Fórum Global da Sociedade Civil, na Rio-1992. Ainda assim, evidencia-se que a discussão ocorreu em um fórum paralelo ao ‘oficial’ e, mesmo que seus preceitos sejam importantes, não têm a força institucional das recomendações das agências da ONU.

De acordo com a publicação *A implantação da Educação Ambiental no Brasil* (BRASIL, 1998), do Ministério da Educação (MEC), esse tratado se tornou um:

marco mundial relevante para a educação ambiental, por ter sido elaborado no âmbito da sociedade civil, e por reconhecer a educação ambiental como um processo dinâmico em permanente construção, orientado por valores baseados na transformação social. (BRASIL, 1998, p. 8)

O Tratado sobre Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global reconhece o papel central da educação na formação de valores e na ação social; aponta a necessidade de uma educação permanente, equitativa, para a responsabilidade individual e coletiva e voltada para um equilíbrio social e ecológico; e critica o modelo de sociedade dominante, baseado em produção, consumo e desenvolvimento econômico. Além disso, estabelece os princípios da

educação para sociedades sustentáveis e responsabilidade global, ressaltando que esta deve ser crítica, formal, informal e não formal, individual e coletiva, respeitosa aos povos e nações, holística, interdisciplinar, solidária, democrática e humanista, facilitando a cooperação mútua e equitativa, valorizando os povos originários e culturas locais, e ajudando a desenvolver uma consciência ética sobre todas as formas de vida. O Tratado também apresenta um plano de ação visando, sobretudo, sua transformação em documento oficial e o firmamento de parcerias entre ONGs, movimentos sociais, governos e agências da ONU. No Brasil, pode-se dizer que esse Tratado deu origem ao Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA), implantado em 1996, e à Lei nº 9.795/1999, que estabeleceu a PNEA.

Ao longo do tempo, muitos foram os pesquisadores e educadores que debateram o tema da EA. Alguns, como Paula Brugger (1994) e Mauro Grün (1996, p. 20), por exemplo, discutem inclusive o que representa a necessidade do adjetivo ‘ambiental’ em educação, revelando “inúmeros problemas e constrangimentos conceituais” (se há uma ‘educação ambiental’, haveria também uma ‘educação não ambiental’?).

Os professores e pesquisadores espanhóis Eduardo Merino, José Gómez e Maria Estrada (2018, p. 6) apontam que, a partir das discussões ocorridas diante da publicação do Relatório Brundtland e da Rio-1992, a ideia de EA ultrapassou os propósitos de educar para conservação da natureza, conscientização das pessoas e mudança de condutas, e passou a apresentar um enfoque de educar para mudar a sociedade, sendo que atualmente a educação ambiental:

Identifica-se com uma educação integral para a melhoria da qualidade de vida e de seus ambientes, também como prática política no sentido freiriano do termo, promotora de valores que estimulam a transformação social e a ação emancipatória. Uma educação que deve ser pensada e resolvida invocando a durabilidade, mas também a justiça e a equidade social: a primeira, entendida como a dimensão mais ecológica do desenvolvimento; a segunda, como representação ideal e material de sua vocação pedagógica e social. A formação do sujeito ecológico, como diria Carvalho (2012), individual e coletivamente, nunca estaria fora de suas pretensões críticas e libertadoras. (MERINO; GÓMEZ; ESTRADA, 2018, p. 6, tradução nossa)

Além disso, Merino, Gómez e Estrada (2018, p. 28) indicam que um dos principais desafios no campo educacional é a educação para a criação de uma consciência ambiental que faça com que cada uma das pessoas reflita sobre como

tornar seu modo de vida cada vez mais sustentável, pois “o ser humano com consciência ecológica se percebe como parte integrante de um sistema completo, busca a harmonia nas relações com os outros seres vivos”. Segundo os autores, as referências para a construção ética da sustentabilidade estão na Carta da Terra, também produzida no Fórum da Sociedade Civil da Rio-1992, estabelecendo quatro princípios éticos: (1) respeito e cuidado pela comunidade de vida; (2) integridade ecológica; (3) justiça social e econômica; e (4) democracia, não violência e paz.

Não se pode falar, porém, de uma EA única. Diversas linhas e correntes surgiram ao longo do tempo, utilizando concepções, enfoques, filosofias e metodologias diferentes. Serão priorizadas aqui algumas reflexões mais recentes, sobretudo as que propõem uma análise classificatória das diversas maneiras de ver, entender e fazer EA, como as apresentadas por estudiosos reconhecidos, por exemplo Carlos Frederico Loureiro e Philippe Layrargues (2013), Lucie Sauvé (2005), Marcos Sorrentino (1998) e Marília Tozoni-Reis (2007).

Com base em suas vivências no Fórum Brasileiro de ONGs, na elaboração do Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, em 1992, na Rede Brasileira de Educação Ambiental e nos Fóruns de Educação Ambiental, Sorrentino (1998, p. 20) aponta a “grande riqueza e diversidade de ações educacionais voltadas   questão ecológica/ambiental, animadas por distintos atores, destacando-se entre eles as iniciativas de associações de cidadãos, professores e indivíduos isolados”, além de órgãos públicos municipais, estaduais, federais e internacionais, empresas, escolas, academia e até mesmo bancos internacionais. O autor classifica as atividades sobre EA em quatro correntes: (1) conservacionista; (2) educação ao ar livre; (3) gestão ambiental; e (4) economia ecológica.

De acordo com Sorrentino (1998), a corrente conservacionista   muito presente nos países mais desenvolvidos e foi impulsionada pela divulgação dos impactos que o atual modelo de desenvolvimento predominante no mundo causa   natureza. Com o passar do tempo, levou às reflexões sobre causas e consequências da degradação ambiental e deu origem aos movimentos socioambientais e   corrente de gestão ambiental.

A corrente da educação ao ar livre teria surgido a partir das ideias dos antigos grupos naturalistas, de escoteiros e de atividades de esporte e lazer praticadas em meios naturais, e ganha uma dimensão de EA por meio do chamado turismo ecológico

ou caminhadas ecológicas, que, de acordo com Sorrentino (1998, p. 21), possui muitos adeptos nos países do Norte e “maior consistência filosófica”, tendo os “desafios junto à natureza” associados a dinâmicas de grupo e estímulo ao autoconhecimento e aprimoramento do fazer cotidiano, individual e social.

A corrente de gestão ambiental, segundo o autor, teria como base a história de resistência a regimes autoritários e ganhou força principalmente nos países da América Latina, por meio da luta contra a poluição e dos movimentos por liberdades democráticas, que reivindicavam maior participação popular na administração dos espaços públicos, dos recursos naturais e na definição de caminhos para o futuro.

Por fim, de acordo com Sorrentino (1998), a corrente da economia ecológica teria surgido a partir do ecodesenvolvimentismo e apresenta duas vertentes que marcam as discussões do movimento ambientalista no fim do século XX e, conseqüentemente, também as discussões sobre EA: (1) a vertente do ‘desenvolvimento sustentável’, difundida principalmente por empresários, governantes e algumas ONGs; e (2) a vertente das ‘sociedades sustentáveis’ composta pelos críticos ao atual modelo de desenvolvimento predominante, “que acreditam que a primeira corrente é só uma nova roupagem para a manutenção do ‘status quo’”; que têm como objetivo a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, o respeito à natureza e ao ser humano; e veem a necessidade da participação do “povo como autor e gestor do seu próprio projeto de modernidade” (SORRENTINO, 1998, p. 21).

Como parte das quatro correntes apresentadas, Sorrentino (1998) reconhece quatro grandes conjuntos de temas e objetivos com os quais se identificam distintos projetos de EA em diversos locais do Brasil, sendo eles: (1) biológicos, com os objetivos de proteger, conservar e preservar espécies, ecossistemas, a biodiversidade e o clima, além de detectar as causas da degradação do planeta e estabelecer as bases para a correta utilização dos recursos naturais; (2) espirituais/culturais, com o objetivo de resgatar valores, sentimentos e tradições como verdade, amor, paz, integridade e felicidade, entre outros, para promover o autoconhecimento e o conhecimento do universo; (3) políticos, com os objetivos de desenvolver a cultura da democracia e estimular a cidadania, a participação popular, a formação e o aperfeiçoamento de organizações e a autogestão crítica; e (4) econômicos, com os objetivos de gerar empregos em atividades não alienantes e não exploradoras (da

natureza e do próximo) e de rumar à autogestão do trabalho, dos recursos e dos conhecimentos, levando à melhoria da qualidade de vida.

Em entrevista ao *podcast* O Ambiente É o Meio #48 (2022), da Rádio USP, Sorrentino ainda afirma que “não há pessoa de bem, pessoa que tenha juízo, que negue a necessidade de se fazer a EA em toda a sociedade brasileira, não só com criança, [...] precisa fazer com os políticos, precisa fazer com os agricultores, com todo mundo, todos nós temos que nos educar” e, para isso, é preciso que haja políticas públicas e projetos político-pedagógicos voltados para toda a sociedade, “que não sejam de papel, que sejam pacto-ação”.

Também tendo como base o Tratado da Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, Tozoni-Reis (2007) identifica diferenças em relação às ações de EA e reconhece cinco grandes grupos: (1) a educação ambiental como promotora de mudanças de comportamentos considerados ambientalmente inadequados – considerada pela autora de caráter disciplinatório e moralista –; (2) a educação ambiental para a sensibilização ambiental – considerada pela autora como ingênua e imobilista –; (3) a educação ambiental centrada na ação para a diminuição dos efeitos predatórios das relações humanas com a natureza – de caráter ativista e imediatista –; (4) a educação ambiental com foco na transmissão de conhecimentos técnico-científicos sobre os processos ambientais, com o objetivo de uma relação mais adequada com o ambiente – de fundo racionalista e instrumental –; e (5) educação ambiental crítica, como parte de um processo político de apropriação reflexiva de conhecimentos, atitudes, valores e comportamentos que objetiva uma sociedade sustentável do ponto de vista ambiental e social – chamada pela autora de “educação ambiental transformadora e emancipatória” (TOZONI-REIS, 2007, p. 179).

No que se refere às classificações das correntes da EA, Sauvé (2005) elaborou uma organiza o que ainda hoje parece ser a mais detalhada, utilizada e reconhecida internacionalmente. Entre as diversas possibilidades teóricas e práticas envolvendo o tema, a autora propõe um mapeamento em 15 diferentes correntes, agrupando ideologias semelhantes em categorias, relacionando-as e distinguindo-as entre si, apresentando suas divergências, seus pontos comuns e sua complementaridade. Em um primeiro momento, a autora separa as correntes em dois grandes grupos, sendo (1) as tradicionais: naturalista, conservacionista/recursista, resolutive, sist mica, científica, humanista, moral/ tica; e (2) as recentes: holística, biorregionalista, prática, crítica, feminista, etnográfica, da ecoeduca o, da sustentabilidade.

Sobre a corrente naturalista, Sauvé (2005, p. 19) destaca o foco na rela o (cognitiva, experiencial, afetiva, espiritual ou artística) com a natureza, podendo ser associada aos movimentos de “educa o para o meio natural” e “educa o ao ar livre”. Essa corrente critica os modelos de EA voltados para a resolu o de problemas e propõe ideias como natureza educadora e “experiências cognitivas e afetivas em um meio natural, com enfoque experiencial”.

Com rela o   corrente conservacionista (ou recursista), a autora aponta o enfoque na conserva o dos recursos (considerando tanto a sua qualidade quanto a sua quantidade), ou seja, trata-se de uma visão de natureza enquanto recurso e uma preocupa o com sua gestão, escassez e finitude (nessa corrente, a gestão ambiental ganha sentido de gestão de recursos). Sauvé (2005) considera os programas de EA para o consumo e que envolvem os clássicos “tr s R” (reduzir, reciclar e reutilizar) exemplos dessa corrente.

A corrente resolutiva, segundo a autora, tem como ponto principal o desenvolvimento de habilidades para a resolu o dos problemas ambientais. Parte do princípio de que   necessário informar e conscientizar as pessoas sobre a problemática ambiental e que as soluçoes para esses problemas estão associadas   mudança de comportamentos individuais e coletivos. Trata-se da corrente adotada pelo PIEA da UNESCO entre os anos de 1975 e 1995.

De acordo com Sauvé (2005), a corrente sist mica, baseada nas contribui oes da ecologia, permite analisar e identificar os componentes de um sistema ambiental e ressaltar as rela oes entre eles, permitindo a obten o de uma visão de conjunto, uma síntese da realidade. Há um enfoque cognitivo e são esperadas tomadas de boas decisões, além da necessidade de habilidades de análise e síntese.

A corrente científica, segundo a autora, tem como foco a identifica o das rela oes de causa e efeito. Exige conhecimentos e habilidades relativos às ciências do meio ambiente, possui caráter cognitivo e utiliza o processo científico de observa o-hipótese-experimenta o. O meio ambiente   o objeto de estudo e se torna um tema atrativo, que estimula o interesse pelas ciências e gera uma dimensão social e  tica   atividade científica. Suas ideias podem ser conectadas com as correntes sist mica e resolutiva.

A corrente humanista parte do conceito de meio ambiente como resultado da rela o entre sociedade humana e natureza. Segundo Sauvé (2005, p. 25), na visão dessa corrente, “o ‘patrim nio’ não   somente humano,   igualmente cultural: as

construções e ordenamentos humanos são testemunhos da aliança entre a criação humana e os materiais e possibilidades da natureza”. Assim, o conceito de paisagem seria o ponto de partida para os estudos ambientais e o enfoque seria, além de cognitivo, sensorial, afetivo e criativo. De acordo com a autora, essa corrente é muito utilizada pela Geografia e outras Ciências Humanas.

A corrente moral (ou ética), segundo Sauvé (2005), tem a ideia de valores ambientais como princípio e adota uma moral ambiental com um código de comportamentos socialmente desejáveis ou, ainda, o desenvolvimento de uma competência  tica para a constru o de seu próprio sistema de valores. Pode partir da análise de diferentes correntes  ticas como o antropocentrismo, o biocentrismo e o ecocentrismo, entre outras, e ter enfoque racional, afetivo, espiritual ou até mesmo religioso.

Sobre a corrente holística, Sauvé (2005, p. 27) aponta que seu foco   a rela o entre as dimensões das realidades socioambientais e as diversas dimensões das pessoas, em um sentido global, holístico, considerando a “totalidade de cada ser, de cada realidade e a rede de rela es que une os seres entre si”. Não está centrada em proposi es homog neas, podendo ter preocupa es sobre o desenvolvimento global da pessoa em rela o ao seu ambiente (preocupa o psicopedagógica) ou uma visão do mundo e das rela es de todos os seres entre si (preocupa o cosmológica), por exemplo. Pode ter enfoque sensorial, cognitivo, afetivo, intuitivo ou criativo.

A corrente biorregionalista se baseia no conceito de biorregi o proposto por Peter Berg e Raymond Dasmand (SAUVÉ, 2005, p. 28), que o definem como “um espaço geográfico definido mais pelas suas características naturais do que por suas fronteiras políticas” e “um sentimento de identidade entre as comunidades humanas que ali vivem [...] e ao desejo de adotar modos de vida que contribuirão para a valoriza o da comunidade natural da região”. Segundo Sauvé (2005), tem princípios ecoc tricos e valoriza o sentimento de pertencimento ao meio e a ideia de aprender a reabitar o planeta. O enfoque   participativo e comunicativo, uma vez que a EA convoca os familiares dos estudantes e os membros da comunidade   participa o.

A corrente prática, de acordo com Sauvé (2005, p. 29), tem como ênfase a “aprendizagem na a o, pela a o e para a melhora desta”. Baseia-se na pesquisa-a o, na pedagogia de projetos e na aprendizagem baseada na resolu o de problemas, com uma dinâmica participativa que envolve jovens atores, visando a

uma mudança em um meio. Nessa corrente, reflexão e ação se alimentam mutuamente.

A corrente de crítica social baseia-se “na análise das dinâmicas sociais que se encontram na base das realidades e problemáticas ambientais” (SAUVÉ, 2005, p. 30) e em questionamentos sobre os lugares-comuns das correntes dominantes para posterior reconstrução. Segundo Sauvé (2005), tem um viés político e de resistência que visa   elaboração de questionamentos que dão origem a projetos de ação para posterior resolução de problemas ambientais. Além disso, tem o objetivo de emancipação e de libertação das alienações.

Para a autora, a corrente feminista tem como foco as relações de poder dentro dos grupos sociais (sobretudo no poder que os homens exercem sobre as mulheres) e objetiva estabelecer relações harmônicas entre os humanos e entre estes e a natureza, bem como a reconstrução das relações de gênero, valorizando a contribuição feminina. Como aqui apresentado anteriormente, pode ter enfoque intuitivo, afetivo, simbólico, espiritual ou artístico e se opõe ao predomínio do enfoque racional diante das questões ambientais.

Ainda de acordo com Sauvé (2005, p. 34), a corrente etnográfica tem como foco “o caráter cultural da relação com o meio ambiente. A educação ambiental não deve impor uma visão de mundo;   preciso levar em conta a cultura de referência das populações ou das comunidades envolvidas”. Propõe uma educação inspirada em culturas diferentes da ocidental, no seu modo de vida e na sua relação com a natureza, como, por exemplo, os ameríndios.

A corrente da ecoeduca  o, segundo a autora, tem como foco a relação com o meio ambiente como experiência de desenvolvimento pessoal para atuação significativa e responsável, porém sem a ênfase na resolução de problemas, como em outras correntes. Suas ideias podem ser classificadas em dois eixos: (1) a ecoforma  o, ligada   formação pessoal que cada um recebe (relação da pessoa com o mundo e com o ambiente físico, que d  origem a uma história ecológica própria); e (2) a ecoontog nese, ligada às relações da pessoa com o meio ambiente durante seu desenvolvimento (criação de laços com o meio ambiente).

Por fim, Sauvé (2005) aponta a corrente da sustentabilidade, com foco na EDS e em ideias como a associação entre desenvolvimento econômico e conservação dos recursos naturais e a EA como ferramenta para a utilização racional dos recursos, assegurando as necessidades das próximas gerações. Por se tratar da corrente

seguida pelas propostas atuais da UNESCO, será aqui discutida com maior profundidade mais adiante.

Outro tipo de classificação envolvendo EA é proposto por Loureiro e Layrargues (2013), que apresentam três macrotendências para suas diferentes abordagens teóricas e práticas: a conservacionista, a pragmática e a crítica. Segundo os autores, a tendência conservacionista envolve as práticas educativas apoiadas nos princípios da ecologia, ligadas ao contato com a natureza e à valorização da afetividade com relação a esta, estando distantes das dinâmicas sociais e políticas e, atualmente, ligadas ao que chamam de ‘pauta verde’ do ambientalismo. A tendência pragmática pode ser associada às correntes da EDS, da educação para o consumo sustentável e da EA para os resíduos sólidos e para as mudanças climáticas, ou seja, trata-se de uma visão de ambientalismo de resultados, do ecologismo de mercado, de modernização ecológica, e está ligada à visão de recursos naturais em esgotamento. E por fim, a tendência crítica, que está relacionada à luta por um novo modelo de sociedade, associando a questão ambiental aos conflitos sociais e considerando “a compreensão político-ideológica dos mecanismos da reprodução social e o entendimento de que a relação entre o ser humano e a natureza é mediada por relações socioculturais e classes historicamente construídas” (LOUREIRO; LAYRARGUES, 2013, p. 68).

Como já mencionado, ao longo do tempo, institucionalmente, sobretudo no âmbito da ONU, UNESCO e PNUMA, as discussões sobre EA, iniciadas na Conferência de Estocolmo, em 1972, foram sendo direcionadas ao desenvolvimento sustentável, o que provocou muita polêmica entre os educadores ambientalistas, como será visto adiante. Mais recentemente, verificam-se alguns trabalhos relacionando EA a questões cognitivas e comportamentais, como é o caso do nigeriano Elijah Akintunde (2017) e dos chineses Shubo Liu e Liqing Guo (2018), que tentam explicar por que, mesmo tendo acesso ao conhecimento, as pessoas mantêm comportamentos prejudiciais ao ambiente.

Akintunde (2017) sugere a aplicação de modelos e teorias comportamentais como ferramenta para a EA. Segundo o autor, existem diversas teorias e conceitos que podem auxiliar na compreensão dos diferentes comportamentos humanos frente à preservação ambiental, sendo que ele organiza sete deles, com base em estudos de diversos teóricos: (1) modelos primitivos (entre eles, modelo de mudança comportamental, modelo de comportamento ambientalmente responsável, teoria da

ação racional/responsável); (2) teoria do comportamento planejado; (3) modelo de cidadania ambiental; (4) modelo de interação humana com o meio ambiente; (5) teoria do valor-crença-norma do ambientalismo; (6) modelo de difusão de inovação; e (7) teoria das crenças de saúde.

Para Akintunde (2017), a premissa de que a simples educação do público para o conhecimento das várias questões ecológicas e ambientais resultaria na modificação do comportamento humano está ligada a modelos teóricos primitivos, sem experimentação rigorosa. Entre eles, o autor descreve o modelo de mudança comportamental, baseado na ideia de que a informação, a conscientização e a mudança de comportamento estariam interligadas, ou seja, a tradicional concepção de que se a pessoa tem acesso à informação, ela se torna consciente dos problemas ambientais e, assim, passa a ter um comportamento ambientalmente mais responsável. Outro modelo teórico primitivo descrito por ele seria a teoria do comportamento ambientalmente responsável, que considera, dentro desse comportamento, que algumas variáveis devem ser levadas em conta, como a intenção de agir, a capacidade de controle pessoal sobre os eventos da própria vida, as atitudes em si, o senso de responsabilidade pessoal e o conhecimento. Akintunde (2017) ainda apresenta como modelo primitivo a teoria da ação racional/responsável, que relaciona posturas e atitudes à intenção de agir e às normas sociais subjetivas (como as crenças de família, amigos e colegas), fornecendo uma base para a compreensão do porquê as pessoas podem não agir em favor do meio ambiente, apesar de terem boas intenções e conhecimento.

Outra teoria apresentada pelo autor é a teoria do comportamento planejado, que afirma que o comportamento pró-ambiental é determinado pela intenção de agir e pelo objetivo situacional, e que o comportamento humano é influenciado por três tipos de crenças: “crenças sobre consequências; expectativas dos outros e fatores que podem apoiar ou impedir um determinado comportamento” (AKINTUNDE, 2017, p. 126, tradução nossa).

O terceiro modelo apresentado por Akintunde (2017) é o modelo de cidadania ambiental, que considera que, desde o primeiro contato até o envolvimento real e o empoderamento, o envolvimento educacional passa por três estágios com variáveis diferentes, sendo no primeiro estágio as variáveis de nível básico (como sensibilização e conhecimento do ambiente); no segundo estágio, as variáveis de propriedade (incluindo aprofundamento do conhecimento, compromisso pessoal e ideias de

resolução); e no terceiro estágio, as variáveis de empoderamento (como habilidades de ação, de controle pessoal sobre os eventos da própria vida e a intenção de agir).

O quarto modelo é o modelo de interação humana com o meio ambiente, que sugere quatro tipos de interação entre a sociedade humana e o ambiente: (1) o meio ambiente como recurso; (2) o meio ambiente como ralo (os recursos são transformados, usados e descartados, gerando resíduos e poluição); (3) o meio ambiente como base vital (à medida que a atividade humana se expande e degrada ou invade os ecossistemas, contribui para a redução da capacidade do meio ambiente de fornecer itens essenciais à vida); e (4) o impacto no bem-estar humano (por exemplo, o ar poluído afeta diretamente o bem-estar humano).

O quinto modelo teórico apresentado por Akintunde (2017) é a teoria do valor-crença-norma do ambientalismo, que sugere que existe uma cadeia de variáveis ligadas a valores pessoais, crenças e normas que influenciam comportamentos pró-ambientais. O autor ressalta que “diferentes tipos de práticas ambientais têm diferentes causas. Esses fatores causais podem variar muito entre os comportamentos e os indivíduos, portanto, cada comportamento-alvo deve ser teorizado separadamente” (AKINTUNDE, 2017, p. 130, tradução nossa).

O sexto modelo apresentado pelo autor é o modelo de difusão de inovação, que afirma que, no nível do indivíduo, a adoção comportamental ocorre por meio das etapas de conhecimento, persuasão, decisão, implementação e confirmação, e no nível de comunidade, a mudança de comportamento se espalha na população por meio de agentes de mudança (cujo comportamento é afetado pelo envolvimento e pelo suporte social, por exemplo) e da disposição social de aceitação de novas ideias.

Por fim, o autor descreve a teoria das crenças de saúde, que associa o aumento da probabilidade de uma pessoa adotar comportamentos preventivos sempre que houver um aumento no nível de risco para a saúde. Assim, para Akintunde (2017, p. 131, tradução nossa), o comportamento pró-ambiental seria “uma mistura de interesse próprio (por exemplo, perseguir uma estratégia que minimiza o próprio risco à saúde) e de preocupação com outras pessoas, com a próxima geração, com outras espécies ou até com ecossistemas inteiros”. Segundo o autor, esse modelo poderia fornecer uma base para um melhor entendimento da relação entre causa e ação e ajudar a estruturar o trabalho em EA.

Liu e Guo (2018) apresentam um estudo que relaciona as dimensões cognitivas ao valor ambiental para propor uma EA mais eficaz. Para eles, valor ambiental “se

refere à crença humana, atitudes e valorização do meio ambiente para liderar e regular os comportamentos ambientais humanos” (LIU; GUO, 2018, p. 3313, tradução nossa). Segundo os autores, ao se adicionar a EA ao conhecimento ambiental individual, há uma tendência de modificação comportamental relacionada ao valor ambiental.

Para os autores, o conhecimento ambiental apresenta três dimensões cognitivas: (1) conhecimento geral, incluindo o conhecimento sobre meio ambiente em geral, como história do ambiente natural e ecologia; (2) conhecimento do problema, considerando o conhecimento sobre a quantidade de recursos contida no meio ambiente e os problemas causados pelo excesso de uso; e (3) conhecimento de ação, abrangendo a resolução dos problemas por meio de habilidades e ações adequadas ao ambiente.

Além do conhecimento ambiental, os autores apontam três dimensões de valor ambiental: (1) componente cognitivo: compreensão e julgamento do meio ambiente; (2) componente afetivo: tendências emocionais com relação ao meio ambiente; e (3) componente comportamental: tendência comportamental com relação ao meio ambiente.

Liu e Guo (2018, p. 3314) apontam que ainda hoje a maioria dos cursos voltados à EA se baseia na teoria do “conhecimento-atitude-comportamento”, ou seja, partem do princípio de que o aumento do conhecimento ambiental gera mudanças de atitudes pessoais e comportamentos ambientais responsáveis. Os autores apontam estudos que concordam que o conhecimento ambiental está diretamente relacionado a um comportamento ambiental e que quanto mais conhecimento uma pessoa tem, mais ela é consciente sobre seu consumo, porém chamam a atenção para a importância dos valores ambientais pessoais nesse processo (valores esses que sofrem a influência de diversos atores, como família, vizinhança, mídia, cultura e religião, afetam as atitudes e influenciam o comportamento ambiental). Liu e Guo (2018, p. 3314, tradução nossa) ainda apontam que é necessário “enriquecer o conhecimento básico individual do meio ambiente e dos comportamentos ambientais, habilidades e conhecimento para estabelecer o valor ambiental correto”, desenvolvendo a capacidade de análise de forma a prever determinados comportamentos ambientais, além de propor soluções para os problemas ambientais.

Assim, com base nos estudos de Akintunde (2017) e Liu e Guo (2018), pode-se deduzir que uma das dificuldades para se atingir um comportamento ambientalmente responsável é que, apesar de a necessidade ser coletiva, há uma

série de fatores de caráter individual (valores, crenças, interesses, intenções, controle, atitudes, habilidades, vivências, decisões e disposição) que influenciam uma mudança (ou não) de comportamento. Ou seja, para que haja uma efetividade, a EA precisa levar essas características individuais em consideração.

Dessa forma, de maneira geral, verifica-se uma questão de caráter internacional sobre a EA: apesar de suas muitas correntes, o caminho que garante sua efetividade, envolvendo valores e comportamento pró-ambientais, parece ainda não ter sido encontrado ou, pelo menos, divulgado e implantado de maneira satisfatória em escala mundial. Podem ser apontados como motivos para que isso ocorra os conflitos de interesses entre os objetivos dos atores político-econômicos institucionalizados e dos atores sociais, pois esses valores e comportamentos pró-ambientais estão intrinsicamente ligados às mudanças nas relações capitalistas da sociedade humana com a natureza. Atualmente, as recomendações internacionais institucionais estão voltadas à educação para os ODS que, apesar de sua intenção globalista e inovadora, são alvo de questionamentos dos movimentos ambientalistas críticos da linha do desenvolvimento sustentável (como apresentado no item 1.3 deste trabalho) e de pesquisadores que desacreditam da viabilidade do atingimento das metas propostas. Esses mesmos movimentos que envolvem a EA em escala internacional são observáveis no caso brasileiro, como será visto a seguir.

1.2.2 A Educação Ambiental no Brasil

No Brasil, os movimentos ambientalistas despontam na década de 1970. Segundo Isabel Carvalho (2012), foi nessa década que surgiram os primeiros movimentos denominados ecológicos no país, as primeiras regulações ambientais (como a criação da Secretaria Especial do Meio Ambiente – SEMA) e houve a expansão dos meios de comunicação de massa, fato que ajudou a criar as condições para a divulgação desses discursos. De acordo com a autora, o movimento ecológico no Brasil nasce a partir de dois contextos: (1) o contexto internacional do movimento de contracultura e do ecologismo estadunidense e europeu; (2) e o contexto nacional, no qual os movimentos ambientalistas se fundiram aos movimentos sociais, sobretudo a partir dos anos 1980, com o processo de redemocratização política, adquirindo

características locais que se internacionalizaram, como as questões envolvendo a Amazônia (CARVALHO, I., 2012).

Se no mundo a história da EA está ligada à expansão dos movimentos ecológicos, no Brasil não foi diferente. Como lembra Isabel Carvalho (2001), apesar de a EA envolver tanto questões ambientais quanto da educação, não foram as teorias educacionais que deram origem a ela e, por isso, a EA está historicamente mais relacionada ao debate ambientalista do que às questões pedagógicas.

De acordo com a publicação do MEC *A implantação da Educação Ambiental no Brasil* (BRASIL, 1998), existem registros de EA nas escolas e universidades, voltados principalmente à ecologia, já nos anos 1950, antes mesmo de a discussão sobre o assunto chegar ao país. O texto cita como exemplos as experiências do professor Carlos Nobre Rosa, que levava seus alunos para observação do ambiente e coleta de materiais em Jaboticabal/SP; do professor Augusto Ruschi, que montou um curso de formação de professores em Santa Teresa/ES chamado Processo e Conservação da Natureza e seus Recursos; e do professor Almeida Júnior, que implantou o ensino de ecologia para o ensino médio (EM) no Colégio de Aplicação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo.

Segundo a mesma publicação, a EA foi formalizada no país em 1973, com a criação da SEMA, que trazia o tema entre suas atribuições. É importante ressaltar que, contraditoriamente à criação da SEMA, nessa época o Brasil vivia um governo militar que pregava o desenvolvimento econômico a qualquer preço, atribuía os impactos ambientais ao preço do progresso e, sendo internacionalmente criticado, alegou que os países desenvolvidos estariam se opondo ao crescimento do país.

O primeiro secretário do Meio Ambiente do país foi o professor, biólogo e ambientalista Paulo Nogueira-Neto, que estabeleceu parceria com o então Ministério da Educação e Cultura (MEC) para definir as primeiras ideias sobre EA no Brasil, sua abrangência formal e não formal e sua inclusão no currículo escolar, mas não como disciplina. A jornalista Regina Gualda, que compôs a SEMA à época, afirma que a EA foi entendida pelo órgão como “um instrumento para levar os diversos atores da sociedade a um entendimento e à percepção de que o ser humano é parte do meio ambiente, sendo importante criar atitudes adequadas com a natureza” (BRASIL, 1998, p. 37). Em 1977, a SEMA e o Ministério do Interior (do qual a Secretaria fazia parte) apresentaram o documento intitulado *Educação Ambiental*, que trazia entre seus objetivos “criar uma interação mais harmônica, positiva e permanente entre o homem

e o meio criado por ele, dum lado e o que ele não criou, de outro”, considerando “o ambiente ecológico em sua totalidade: o político, o econômico, o tecnológico, o social, o legislativo, o cultural e o estético; na educação formal” (BRASIL, 1998, p. 39).

Diversos cursos e projetos de EA, em diferentes partes do país, foram criados na década de 1970, tais como o curso de pós-graduação em Ecologia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS – 1972) e nas universidades de Amazonas, Brasília, Campinas e São Carlos (1976); a obrigatoriedade da disciplina de Ciências Ambientais para os cursos de Engenharia; e os cursos de extensão sobre a temática ambiental ocorridos no Rio de Janeiro e no Distrito Federal (BRASIL, 1998). Apesar de todo esse movimento, Loureiro (2006, p. 79) afirma que “o debate ambiental se instaurou no país sob a égide do regime militar nos anos 70, muito mais por força de pressões internacionais do que por movimentos sociais de cunho ambiental, nacionalmente consolidados”.

Somente na década de 1980, como resultado da influência dos movimentos internacionais, sobretudo o movimento de contracultura e o ecologismo estadunidense, o movimento ambientalista começa a se popularizar no Brasil, tendo como característica um caráter conservacionista, visando à preservação do patrimônio natural e à resolução de problemas ambientais (CARVALHO, I., 2012; LOUREIRO, 2006). De acordo com Loureiro (2006, p. 80),

nesse contexto, a educação ambiental se inseriu nos setores governamentais e científicos vinculados à conservação dos bens naturais, com forte sentido comportamentalista, tecnicista e voltada para o ensino da ecologia e para a resolução de problemas.

Segundo o autor, o fato de a EA brasileira não ter surgido a partir de um movimento histórico, não ser percebida como processo educativo e não ter incorporado reflexões sobre o movimento ambientalista resultou em uma prática descontextualizada, generalista, embasada na dicotomia ser humano x ambiente natural, dissociada das questões sociais e voltada para a resolução de problemas.

Os anos 1980 também foram marcados pela promulgação de leis importantíssimas para a questão (e a educação) ambiental no Brasil. Primeiramente, a Lei Federal nº 6.902, de 27 de abril de 1981, estabeleceu novos tipos de áreas de preservação ambiental, entre as quais as Estações Ecológicas, destinadas à realização de pesquisas e à EA. Quatro meses depois, em agosto de 1981, foi a vez da Lei Federal nº 6.938/1981, que definiu a Política Nacional do Meio Ambiente (PNA)

que, por sua vez, deu origem à criação do Sistema Nacional do Meio Ambiente e ao Conselho Nacional do Meio Ambiente (CONAMA), um órgão com poder para propor normas ambientais com força de lei. Com relação à EA, apesar de a PNA determinar que esta deva ser ofertada em todos os níveis de ensino, o debate sobre qual EA deveria ser ofertada pelas escolas (disciplina formal, com conteúdos definidos, ou não?) se tornou mais intenso (BRASIL, 1998).

Segundo Loureiro (2006), apesar da instituição da PNA, a política ambiental brasileira era feita de forma centralizada, sem participação popular, e se limitava a executar as leis vigentes e criadas na época, como o Código das Águas, Florestal e de Minas (da década de 1930), a criação de unidades de conservação e a realização dos Estudos de Impacto Ambiental (EIA) e dos Relatórios de Impacto Ambiental (RIMA), obrigatórios desde 1986.

Destaca-se que, em meados da década de 1980, o Brasil passava por um momento político agitado, com o Movimento Diretas Já, que resultou no fim do período de ditadura militar e a discussão sobre a nova Constituição.

No ano de 1986, a SEMA organizou o seminário Universidade e Meio Ambiente (que se repetiu nos anos de 1987, 1988, 1990 e 1992), apresentando um levantamento sobre cursos que envolviam a temática ambiental em 21 universidades públicas. Dos cursos levantados, “treze eram ligados às Ciências Biológicas, dois à Engenharia e um à área de Sensoriamento. Também havia seis cursos em Ecologia, no nível de pós-graduação” (BRASIL, 1998, p. 43). Ou seja, é possível verificar que, na época, o assunto era discutido sobretudo nas áreas de Ciências Exatas e Biológicas.

Em 1988 foi promulgada a nova Constituição Federal, com um capítulo dedicado ao meio ambiente (Título VIII, cap. VI, art. 225) que, em seu parágrafo 1º, item VI, incumbe ao Poder Público “promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente” (BRASIL, 1988, p. 100). Dessa forma, a EA passou a ser garantida constitucionalmente.

Loureiro e Layrargues (2013) ressaltam que todo esse movimento de redemocratização ocorrido no Brasil entre meados dos anos 1980 e início dos anos 1990 favoreceu a retomada dos movimentos sociais, o fortalecimento do discurso de educação popular crítica e a origem da EA crítica. Segundo os autores, a conjuntura favoreceu um maior diálogo entre diversos segmentos da sociedade, como

movimentos sociais, sindicatos de trabalhadores da educação, educadores em geral e ambientalistas, e “a educação ambiental passou a ser vista como um processo contínuo de aprendizagem em que indivíduos e grupos tomam consciência do ambiente por meio da produção e transmissão de conhecimentos, valores, habilidades e atitudes” (LOUREIRO; LAYRARGUES, 2013, p. 65). Os autores também lembram que, na mesma época, os movimentos de educação popular que se baseavam nas ideias de pedagogia crítica e libertadora de Paulo Freire ganharam força e expressão e, assim, a EA crítica, voltada para a formação humana e política, se consolidou como corrente no Brasil.

Quanto às questões ambientais, o início dos anos 1990 é marcado pelo fato de o Brasil sediar a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (Rio-1992). Em 1991, a Comissão Interministerial para a preparação da Rio-1992 colocou a EA como uma das ferramentas da política ambiental brasileira, dando origem ao Grupo de Trabalho de Educação Ambiental do MEC (que em 1993 se transformou na Coordenação Geral de Educação Ambiental – COEA/MEC) e a Divisão de Educação Ambiental do Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA).

O ano de 1992 foi bastante importante para a EA no Brasil. Trata-se do ano da criação do Ministério do Meio Ambiente (MMA), da implantação dos Núcleos de Educação Ambiental estaduais pelo IBAMA e da Rio-1992, que também abrigou o Fórum Internacional de ONGs e o Fórum Global da Sociedade Civil, que propuseram o Tratado sobre Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global. Outro documento referente à EA elaborado em 1992, em um *workshop* do MEC sobre a temática (evento paralelo à Rio-1992), é a Carta Brasileira para Educação Ambiental¹¹, que a atribui, em todos os níveis de ensino e junto à promoção da conscientização pública em defesa do meio ambiente, ao Estado, mas reconhece a relevância da contribuição da sociedade civil, ONGs, meios de comunicação e movimentos políticos e culturais para sua efetivação. O documento ainda trata a educação como um dos aspectos mais importantes para o desenvolvimento sustentável e como estratégia de sobrevivência do planeta e melhoria da qualidade de vida, e ressalta que as necessidades do Brasil não vêm

¹¹ Disponível em: https://ambientes.ambientebrasil.com.br/educacao/artigos/carta_brasileira_para_educacao_ambiental_mec_rio-92.html Acesso em: 10 mar. 2021.

sendo atingidas devido à lentidão da produção de conhecimentos, à importação de tecnologias inadequadas e à formulação de políticas de desenvolvimento pouco comprometidas com a soberania nacional.

No final de 1996, o Governo Federal deu início ao PRONEA, desenvolvido pelos ministérios da Educação e do Meio Ambiente em parceria com os ministérios da Cultura e o da Ciência e Tecnologia, a partir de duas perspectivas de ação: (1) o “aprofundamento e a sistematização da Educação Ambiental para as atuais e para as novas gerações, tendo o sistema escolar como instrumento”; e (2) a “boa gestão ambiental, visando à formação da consciência pública ou à produção da informação adequada nos mais diversos segmentos da sociedade” (BRASIL, 1998, p. 59). O PRONEA foi definido com base em sete linhas de ação:

- (1) Educação ambiental no ensino formal (capacitar os sistemas de ensino formal, supletivo e profissionalizante);
- (2) Educação no processo de gestão ambiental (levar gestores públicos e privados a agirem em concordância com os princípios da gestão ambiental);
- (3) Realização de campanhas específicas de educação ambiental para usuários de recursos naturais (conscientizar e instrumentalizar usuários de recursos naturais, promovendo a sustentabilidade no processo produtivo e a qualidade de vida das populações);
- (4) Cooperação com os que atuam nos meios de comunicação e com os comunicadores sociais (viabilizar aos que atuam nos meios de comunicação as condições para que contribuam com a formação da consciência ambiental);
- (5) Articulação e integração das comunidades em favor da educação ambiental (mobilizar iniciativas comunitárias adequadas à sustentabilidade);
- (6) Articulação intra e interinstitucional (promover a cooperação no campo da educação ambiental);
- (7) Criação de uma rede de centros especializados em educação ambiental, integrando universidades, escolas profissionais, centros de documentação, em todos os estados da federação. (LOUREIRO, 2006, p. 83)

Outro marco da EA no Brasil, ocorrido na década de 1990, foi o lançamento e implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), documento referencial para a organização do sistema educacional do país cuja função era “orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros”, sobretudo aqueles que se encontravam mais isolados (BRASIL, 1997, p. 13). Os PCN definiram a EA como tema transversal na educação formal básica junto a outros temas de relevância social, como saúde, ética, pluralidade cultural e orientação sexual. Loureiro (2006) aponta que o documento recebeu muitas críticas, pois, além de ser uma proposta de baixa operacionalização, apresentando temas

importantes como transversais, manteve como eixos principais as disciplinas formais tradicionais. Ao mesmo tempo, o autor destaca o mérito do documento por não trazer a temática ambiental como disciplina formal, permitindo abordá-la em diversas áreas do conhecimento, ações cotidianas e até em ações sociais e políticas.

Ainda em 1997, uma série de eventos culminou no IV Fórum de Educação Ambiental, no I Encontro da Rede Brasileira de Educação Ambiental e na 1ª Conferência Nacional de Educação Ambiental (1ª CNEA), organizada pelo Governo Federal com a participação da Rede.

Já no final da década, foi promulgada a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, estabelecendo a PNEA e dispendo sobre os rumos da EA no Brasil em todos os níveis de educação formal e não formal. A lei define, em seu artigo 1º:

Art. 1º – Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade. (BRASIL, 1999).

Entre outros pontos dispostos pela lei, podem ser ressaltados:

- (a) a definição da EA como componente “essencial e permanente” da educação nacional, em todos os níveis, de maneira formal e não formal;
- (b) ser de incumbência do Poder Público (com relação às políticas públicas e de incentivo), das instituições de ensino, dos órgãos integrantes do Sistema Nacional de Meio Ambiente, dos meios de comunicação de massa, de instituições públicas e privadas e da sociedade como um todo, considerando ambiente de trabalho, processos produtivos, prevenção, identificação e a solução de problemas ambientais;
- (c) entre seus princípios básicos, o enfoque humanista, holístico, democrático e da sustentabilidade (interdependência entre o meio natural, o socioeconômico e o cultural); o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas (inter, multi e transdisciplinar); a continuidade e permanência do processo educativo e sua avaliação; a abordagem em diferentes escalas (local, regional, nacional e global) e o reconhecimento à pluralidade e diversidade;
- (d) entre as linhas de atuação, a capacitação de recursos humanos, o desenvolvimento de estudos, pesquisas e experimentações, a produção e divulgação de material educativo, e o acompanhamento e avaliação;

(e) a definição que a EA deve ocorrer em todos os níveis escolares, em instituições públicas e privadas, sendo parte dos currículos de formação de professores, não devendo ser implantada como disciplina específica, exceto para pós-graduação, cursos de extensão ou formação metodológica para a área.

O artigo 5º da PNEA traz os objetivos da EA no Brasil, que exemplificam como a referida lei trata o assunto de forma completa e abrangente, evidenciando seus princípios democráticos e humanistas:

Art. 5º. São objetivos fundamentais da educação ambiental:

I – o desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, envolvendo aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos;

II – a garantia de democratização das informações ambientais;

III – o estímulo e o fortalecimento de uma consciência crítica sobre a problemática ambiental e social;

IV – o incentivo à participação individual e coletiva, permanente e responsável, na preservação do equilíbrio do meio ambiente, entendendo-se a defesa da qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania;

V – o estímulo à cooperação entre as diversas regiões do País, em níveis micro e macrorregionais, com vistas à construção de uma sociedade ambientalmente equilibrada, fundada nos princípios da liberdade, igualdade, solidariedade, democracia, justiça social, responsabilidade e sustentabilidade;

VI – o fomento e o fortalecimento da integração com a ciência e a tecnologia;

VII – o fortalecimento da cidadania, autodeterminação dos povos e solidariedade como fundamentos para o futuro da humanidade.
(BRASIL, 1999)

Em junho de 2002, foi promulgado o Decreto nº 4.281, que regulamentou a PNEA e indicou o MMA e o MEC como órgãos gestores da EA. Em 2003, o MEC dá mais visibilidade à EA com a reestruturação da COEA, que passa a atuar de forma integrada a todas as secretarias por meio de uma Secretaria Executiva. Nessa época, a PNEA tinha como eixo orientador o lema do então governo, “Brasil, um País de todos”, e suas ações consideravam o equilíbrio entre as várias frentes da sustentabilidade, o desenvolvimento do país, a busca por uma melhor qualidade de vida e a participação e controle social no que se refere à proteção, conservação e manutenção ambiental (BRASIL, 2003).

No ano de 2005, o MMA e o MEC apresentaram uma reformulação do PRONEA com um viés bastante progressista, como pode ser visto no texto sobre a justificativa do Programa:

E nesse contexto onde os sistemas sociais atuam na promoção da mudança ambiental, a educação assume posição de destaque para construir os fundamentos da sociedade sustentável, apresentando uma dupla função a essa transição societária: propiciar os processos de mudanças culturais em direção a instauração de uma ética ecológica e de mudanças sociais em direção ao empoderamento dos indivíduos, grupos e sociedades que se encontram em condições de vulnerabilidade face aos desafios da contemporaneidade.

Com a proposta de mudança cultural na sociedade, entende-se que são necessárias mudanças nos desejos e formas de olhar a realidade, nas utopias e nas necessidades materiais e simbólicas, nos padrões de produção e consumo, lazer e religiosidade. Assim, o ProNEA almeja contribuir para o enraizamento de uma cultura de respeito e valorização da diversidade e da identidade (de ser humano, de ser brasileiro, de ser do município X, da raça Z, do gênero Y, da classe social W, etc.) ou seja, de ser diferente e gostar disto, sem deixar de lutar para superar aquelas diferenças que incomodam e oprimem, mas valorizando o outro em suas especificidades e com ele dialogando no sentido de trabalhar os conflitos visando não a sua supressão, mas o seu equacionamento democrático. (BRASIL, 2005, p. 18)

Em conformidade com o disposto na Lei nº 9.795/1999, o CNE publicou a Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. A resolução do CNE (BRASIL, 2012, p. 1) afirma que:

O atributo “ambiental” na tradição da Educação Ambiental brasileira e latinoamericana não é empregado para especificar um tipo de educação, mas se constitui em elemento estruturante que demarca um campo político de valores e práticas, mobilizando atores sociais comprometidos com a prática político-pedagógica transformadora e emancipatória capaz de promover a ética e a cidadania ambiental.

Ainda, em seu artigo 6º, afirma que a EA deve assumir um viés que “considere a interface entre a natureza, a sociocultura, a produção, o trabalho, o consumo, superando a visão despolitizada, acrítica, ingênua e naturalista ainda muito presente na prática pedagógica das instituições de ensino” (BRASIL, 2012, p. 2). O documento (re)afirma que a EA deve ser desenvolvida de forma integrada, interdisciplinar e transversal – exceto quando o curso (graduação, pós-graduação ou extensão) for voltado para seu aspecto metodológico – e deve constituir os planos de curso e projetos pedagógicos das instituições de educação básica e ensino superior, contemplando o pensamento crítico-reflexivo, o incentivo à pesquisa e a constituição de espaços educadores sustentáveis. Também afirma a necessidade da formação inicial e continuada dos profissionais de educação, da produção e aquisição de materiais didáticos e de políticas de fomento. Verifica-se o caráter democrático e

humanista da Resolução, que prega mobilização social, consciência crítica, exercício da cidadania, solidariedade, respeito às diferenças e equidade.

Em 2018, foi lançada a 5ª edição do PRONEA, referendada no IX Fórum Brasileiro de Educação Ambiental, realizado em 2017. O documento traz como diretrizes da EA a transversalidade, transdisciplinaridade e complexidade; a descentralização espacial e institucional, com base na perspectiva territorial; a sustentabilidade socioambiental, a democracia, mobilização e participação social; o aperfeiçoamento e fortalecimento dos sistemas de educação em todos os níveis, meio ambiente e outros que tenham interface com a EA; e uma atuação integrada entre diversos atores (BRASIL, 2018b).

Entre os objetivos do PRONEA de 2018, percebe-se um direcionamento às ações não escolares, como a mobilização de grupos que atuem em programas de intervenção em EA; a promoção da gestão democrática do ambiente e de recursos; a prevenção de desastres, riscos tecnológicos e danos socioambientais; a capacitação de trabalhadores; o incentivo à interação entre os saberes de povos e comunidades tradicionais e populares e os conhecimentos técnico-científicos; e o aperfeiçoamento dos mecanismos para a redução e prevenção de vulnerabilidades, riscos e danos causados por desastres e ações antrópicas de impacto socioambiental nos territórios, por exemplo. Essa evidência da abrangência da EA além da educação escolar se torna mais explícita quando o documento descreve seu público, destacando grupos em condições de vulnerabilidade social e ambiental; povos indígenas e comunidades tradicionais; produtores rurais; agricultores familiares, incluindo os assentados rurais e atingidos por barragens; agentes comunitários e de saúde; lideranças de comunidades; catadores de materiais reutilizáveis e recicláveis; técnicos extensionistas e agentes de desenvolvimento rural; gestores, servidores e funcionários de entidades públicas, privadas e organizações da sociedade civil; gestores, técnicos, docentes e estudantes de todos os níveis e modalidades de ensino; representantes de corporações e empreendimentos de alto impacto ambiental; e educadores ambientais (BRASIL, 2018b).

Como estratégia, o PRONEA 2018 (BRASIL, 2018b) aponta cinco linhas de ação:

- (1) Gestão e planejamento da EA: voltada à articulação entre educação ambiental e gestão ambiental; formulação e implementação de políticas públicas de educação ambiental, promoção de interfaces entre educação ambiental e

programas de governo; articulação e mobilização da sociedade como instrumentos de educação ambiental, estímulo à educação ambiental associada ao setor produtivo; e apoio, institucional e financeiro, às ações de educação ambiental.

- (2) Formação de gestores e educadores: envolvendo todos os níveis de educação formal e não formal.
- (3) Comunicação para EA: voltada, sobretudo, à divulgação da informação e produção de materiais educativos e didático-pedagógicos.
- (4) EA nas instituições de ensino: direcionada aos projetos político-pedagógicos das instituições de ensino, além de estudos, pesquisa e extensão em educação ambiental.
- (5) Monitoramento e avaliação de políticas, programas e projetos de EA.

As pesquisadoras Garcia *et al.* (2020), da Universidade de Brasília (UnB), apontam que, na linha de formação de educadores, em duas décadas de PNEA existiram diversos programas, planos e projetos. As autoras lembram o Programa Coletivos Educadores (2003-2008); o Programa Vamos Cuidar do Brasil (MEC, MMA e UNESCO, 2004 e 2008-2011); o Projeto “O que fazem as escolas que dizem que fazem Educação Ambiental?” (2001-2004); o Programa Nacional de Formação e Capacitação de Gestores Ambientais (2005); a Estratégia Nacional de Comunicação e Educação Ambiental (ENCEA), voltada ao Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza (2006); e o Programa de Educação Ambiental e Mobilização Social em Saneamento (2009), entre outros.

Apesar dos avanços, Garcia *et al.* (2020, p. 263) avaliam que é possível perceber, pelo histórico dos Planos Plurianuais (PPAs), que “a educação ambiental, nesses vinte anos, fez parte das agendas políticas, prioritariamente, como programas finalísticos, ora sendo fortalecida no âmbito das políticas públicas educacionais e ambientais, ora em agendas transversais”. As autoras ainda criticam o que chamam de “ausência de abordagem crítica” (GARCIA *et al.*, 2020, p. 264), o pouco foco trans/interdisciplinar em temas mundialmente importantes (como a perda da biodiversidade e o aquecimento global), o foco em atividades e datas comemorativas, a pouca dedicação de instituições de pesquisa e educação superior para a disseminação de tecnologias limpas para a proteção ambiental e a fragilidade das construções comunitárias e participativas dos programas de EA, inclusive na comunidade escolar.

Apesar das diversas análises críticas, pode-se afirmar que, em 45 anos de discussão oficial sobre EA no país (de 1973 a 2018), esta sofreu grandes transformações, sobretudo no que diz respeito ao enfoque, que passou de ecológico a crítico. Além disso, o tema ganhou um viés progressista, foi incorporado oficialmente ao currículo escolar (apesar de não recebido o *status* de disciplina) e a discussão foi implantada e ampliada, tanto na educação formal quanto na não formal.

A partir dos resultados das eleições presidenciais em 2018, porém, toda a pauta ambiental do Brasil mudou de rumo. Ainda em campanha presidencial, o então candidato Jair Bolsonaro e sua equipe defendiam a extinção do MMA e sua incorporação ao Ministério da Agricultura. Diversos setores da sociedade brasileira mostraram sua indignação (até mesmo os próprios ruralistas, temendo a repercussão internacional e o boicote aos produtos brasileiros), e então a ideia foi abandonada. Contudo, após sua eleição, logo no primeiro dia de mandato, o novo governo anunciou o Decreto nº 9.672, de 2 de janeiro de 2019, aprovando uma reestruturação de cargos e funções de confiança do MMA, esvaziando seu poder político.

Em 18 de junho do mesmo ano, foi aprovada a Lei nº 13.844, que reorganizou os órgãos da Presidência da República e os ministérios e que significou, entre outras mudanças, a extinção do Ministério do Trabalho e da Cultura (que viraram secretarias sob os ministérios da Economia, Justiça e Cidadania), a transferência do Serviço Florestal Brasileiro do MMA para o Ministério da Agricultura e a transferência da gestão da água para setores políticos voltados a obras. Nessa lei, não há nenhuma referência à EA, seja nos textos sobre o MEC ou do MMA, evidenciando a perda de competência desses órgãos sobre o assunto, bem como a pouca importância do tema para o novo governo. Além da EA, também se verifica na lei o 'esquecimento' de pautas como desmatamento (a lei não faz referência a desmatamento ou queimadas de florestas nos textos sobre o Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento e nem sobre o MMA), mudanças climáticas, produção e consumos sustentáveis e produção rural sustentável, entre outros. Ainda, no artigo 39, parágrafo único, lê-se: "A competência do Ministério do Meio Ambiente relativa a florestas públicas será exercida em articulação com o Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento". É importante ressaltar que cabiam ao MMA as políticas públicas de EA no âmbito da educação não formal, e ao MEC, as ações relacionadas à educação formal.

A lei vai ao encontro da ideologia e do discurso do então ministro do Meio Ambiente, Ricardo Salles, que apareceu em um vídeo em uma reunião ministerial no dia 22 de abril de 2020 dizendo que a pandemia do coronavírus seria uma “oportunidade para ir passando a boiada e mudando todo o regramento e simplificando normas [ambientais] de baciada” (ALESSI, 2020). O ex-ministro, defensor de grileiros, madeireiras e do garimpo ilegal (inclusive em terras indígenas), sempre apoiou a simplificação de regulamentos e leis de proteção ambiental. Como resultado, os anos de 2019 a 2022 vêm registrando recordes de desmatamento e queimadas no Pantanal e na Amazônia¹².

Junto ao desmonte das políticas do setor ambiental, o governo de Bolsonaro mostrou grande descaso com relação às políticas educacionais. No mês de março de 2019, aos três meses de mandato, o Governo Federal logo mostrou a que veio e reduziu as despesas da pasta de Educação em R\$ 5,8 milhões (TOMAZELLI; RODRIGUES, 2019). Até maio de 2021, os cortes em saúde, educação e ciência já somavam mais de R\$ 5 bilhões (BOHRER, 2021). Em maio de 2022, afirmando ser necessário atender ao teto de gastos, o Governo Federal cortou outros R\$ 3,23 bilhões do orçamento do MEC (SALDAÑA; MARCHESINI, 2022). Além dos cortes financeiros, é importante evidenciar que, de janeiro de 2019 até junho de 2022, a pasta da Educação já havia contado com cinco diferentes ministros: (1) o colombiano naturalizado brasileiro, autodenominado patriota, liberal-conservador e cristão, Ricardo Vélez (de janeiro a abril de 2019); (2) o economista e professor Abraham Weintraub (de abril de 2019 a maio de 2020), que se envolveu em polêmicas ao se posicionar contra o Supremo Tribunal Federal (STF) e foi investigado por crime de racismo contra os chineses¹³; (3) Carlos Decotelli (junho de 2020), que foi ministro por apenas cinco dias e deixou o cargo depois de polêmicas envolvendo suposta fraude em seu currículo; (4) Milton Ribeiro (de julho de 2020 a março de 2022), pastor

¹² Exemplos dos casos citados podem ser vistos em: “Brasil encerra 2020 com maior número de focos de queimadas em uma década”. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-br/brasil-encerra-2020-com-maior-n%C3%BAmero-de-focos-de-queimadas-em-uma-d%C3%A9cada/a-56119157> Acesso em: 15 jul. 2021. “Amazônia já tem mais queimadas em 2020 do que em todo o ano passado”. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ambiente/2020/10/amazonia-ja-tem-mais-queimadas-em-2020-do-que-em-todo-o-ano-passado.shtml> Acesso em: 15 jul. 2021. “Incrementos de desmatamento – Amazônia Legal – Estados”. Disponível em: http://terrabrasilis.dpi.inpe.br/app/dashboard/deforestation/biomes/legal_amazon/increments Acesso em: 26 jul. 2022.

¹³ Como pode ser visto na notícia “Abraham Weintraub será investigado por crime de racismo”. Disponível em: https://cultura.uol.com.br/noticias/1478_abraham-weintraub-sera-investigado-por-crime-de-racismo.html Acesso em: 25 jun. 2022.

presbiteriano, que fez declarações contra a comunidade LGBTQIA+, defendeu as escolas militares e deixou o cargo diante de acusações de tráfico de influência, prevaricação e corrupção, chegando a ser preso em junho de 2022¹⁴; e Victor Godoy Veiga, engenheiro de redes de comunicação, sem experiência na área da educação.

Ressalta-se também que o PPA da União para o período de 2020 a 2023 não cita a EA, apesar de esta ser prevista na meta 4.7 dos ODS da ONU, e a BNCC (BRASIL, 2018a) não menciona sua obrigatoriedade em todos os níveis de ensino.

O professor Marcos Sorrentino, em entrevista ao *podcast* Ambiente É o Meio, da Rádio USP (AMBIENTE É O MEIO #48, 2022), denuncia a situação: “de 2019 para cá, nós temos uma quebra nesse processo (de crescimento da EA) e começa um desmonte da educação ambiental. Tudo o que havia sido acumulado, começa a ser, não só na retórica, desmontado [...]”.

Além da ausência da EA no PPA de 2020-2023, segundo o Grupo de Trabalho da Sociedade Civil para a Agenda 2030 (2020) e Sorrentino, o Órgão Gestor e o Comitê Assessor da PNEA permanecem desativados, no âmbito do MMA e do MEC, desde 2019: “não houve nenhuma reunião desse órgão ou comitê dele a partir de 2019, para dialogar sobre como incrementar a educação ambiental no país” (AMBIENTE É O MEIO #48, 2022).

Frente a essa situação, Sorrentino (AMBIENTE É O MEIO #48, 2022) relata que, em dezembro de 2021, a Comissão de Educação do Senado convocou uma audiência pública para avaliar a atual situação da EA no Brasil: “não era possível que, em pleno momento em que o mundo inteiro fala em mudança climática e a necessidade de educar a sociedade para mudar, adaptar, para resistir às mudanças climáticas, no Brasil a gente não tivesse nada sendo feito”. Essa movimentação gerou um dossiê dos últimos anos de EA no Brasil, uma ação (um abaixo-assinado) solicitando que o STF se manifeste, frente à Constituição, a respeito do desmonte da EA (AMBIENTE É O MEIO #48, 2022).

Como é possível perceber, enquanto o mundo discute desenvolvimento sustentável, como será visto no próximo item, as questões ambientais, incluindo a EA, foram de mal a pior na gestão de Bolsonaro, sendo a difícil tarefa do reestabelecimento de sua seriedade um grande desafio para os governos sucessores.

¹⁴ Como pode ser visto na notícia “Entenda por que Milton Ribeiro, ex-ministro da Educação, foi preso”. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2022/06/22/entenda-por-que-milton-ribeiro-foi-presos.ghtml> Acesso em: 25 jun. 2022.

1.3 O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL, A EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE E PARA OS ODS

Os primeiros debates internacionais institucionalizados sobre a relação entre desenvolvimento econômico e problemas ambientais aparecem no Relatório de Founex, resultado do encontro de especialistas ocorrido em 1971, em Founex (Suíça). Essas discussões precederam a primeira Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente, a Conferência de Estocolmo, ocorrida em 1972 (RIBEIRO, 2001; SACHS, I., 2009), e tinham como objetivo maior conter a poluição em suas várias formas (RIBEIRO *et al.*, 1993).

Em Estocolmo, as discussões foram polarizadas por dois grupos: de um lado os zeristas e neomalthusianos, propondo um congelamento do crescimento econômico e um limite no crescimento demográfico, sob a pena de uma catástrofe mundial; do outro, os desenvolvimentistas e ecocapitalistas, alegando que a primeira proposta era injusta com os países menos desenvolvidos, que teriam o direito ao mesmo crescimento econômico dos países mais ricos (HERCULANO, 1992; JACOBI, 2006; RIBEIRO *et al.*, 1993; SACHS, I., 1978). Sobre as discussões de Estocolmo, Ignacy Sachs (2009, p. 53) ressalta:

De modo geral, o objetivo deveria ser o estabelecimento de um aproveitamento racional e ecologicamente sustentável da natureza em benefício das populações locais, levando-as a incorporar a preocupação com a conservação da biodiversidade aos seus próprios interesses, como um componente de estratégia de desenvolvimento. Daí a necessidade de se adotar padrões negociados e contratuais de gestão da biodiversidade.

Destaca-se que, na época, o Brasil vivia seu período militar e passava pela fase chamada de ‘milagre econômico’ e assim optou por adotar uma posição que contrariava as propostas ambientalistas dominantes, declarando que “o compromisso prioritário brasileiro era com o desenvolvimento acelerado e que a recuperação de desequilíbrios ambientais deveria ser responsabilidade do Primeiro Mundo” (HERCULANO, 1992, p. 9).

A partir de Estocolmo-1972, as discussões internacionais sobre as questões ambientais se tornaram mais frequentes e sistematizadas. Os debates da conferência foram o ponto de partida para a concepção do conceito de desenvolvimento sustentável, seguindo a ideia de ecodesenvolvimento proposta, nos anos 1970, por

Maurice Strong e Ignacy Sachs. Segundo Ignacy Sachs (1978, p. 444, tradução nossa), o ecodesenvolvimento exigiria um esforço de humanização “para continuar atendendo às necessidades básicas das comunidades envolvidas enquanto estabelece verdadeira simbiose entre homem e planeta”, sendo que seus adeptos não hesitariam em modificar a natureza, mas o fariam de modo a tentar respeitá-la. As discussões sobre ecodesenvolvimento seguiram com a Declaração de Cocoyoc (México), organizada pelo PNUMA na Conferência das Nações Unidas sobre Comércio e Desenvolvimento, em 1974, e no Relatório Que Faire, de 1975, que sugeriu o termo “desenvolvimento sustentado” (RIBEIRO, 2001). Ignacy Sachs (1978) aponta que o grande ganho do encontro de Founex, da Conferência de Estocolmo, da Declaração de Cocoyoc e do Relatório Que Faire foi dispersar os discursos extremistas, tanto dos zeristas quanto dos ecocapitalistas.

O ano de 1987 foi marcado pela publicação do livro *Nosso futuro comum*, também conhecido como Relatório Brundtland, elaborado pela Comissão Mundial para o Meio Ambiente e Desenvolvimento (CMMAD), que trouxe a definição oficial do termo desenvolvimento sustentável como: “aquele que atende as necessidades do presente sem comprometer a possibilidade de as gerações futuras atenderem às próprias necessidades” (CMMAD, 1991, p. 46). O termo se consolidaria e ganharia força internacional na CNUMAD, realizada em 1992, no Rio de Janeiro.

A partir dessa definição, surgem debates importantes, tais como: qual seria o parâmetro de ‘necessidades’? O modelo de vida que atenderia a essas necessidades seria o dos países industrializados, que detêm o controle dos recursos naturais? Qual a melhor definição do termo ‘desenvolvimento’? Desenvolvimento estaria ligado à renda ou à qualidade de vida? Como educar as diferentes sociedades e culturas do planeta para o desenvolvimento sustentável? É possível manter o modelo de sociedade ocidental atual, baseado em produção e consumo, de uma maneira ‘sustentável’?

A professora e pesquisadora da área de *Environmental Learning Research* da *Rhodes University*, na África do Sul, Heila Lotz-Sisitka (2004, p. 23, tradução nossa) aponta que o conceito de desenvolvimento sustentável é altamente contestável, com “dimensões ideológicas ambivalentes (podendo funcionar como uma ideologia; ou como crítica de uma ideologia)” e ressalta que o discurso dominante sobre o assunto adota uma visão antropocêntrica em que “o meio ambiente é visto como ‘bens e serviços’ dentro de uma estrutura de mercado que o vê como *commodity* ou recurso

para o consumo humano” (LOTZ-SISITKA, 2004, p. i, tradução nossa). Nesse sentido, Sauv e, Berryman e Brunelle (2007) destacam que, na maioria dos documentos da ONU, o termo ‘desenvolvimento’ apresenta quase sempre uma conota o econômica e o crescimento econômico aparece como uma soluço para eliminar a pobreza, sustentar o desenvolvimento humano e resolver os problemas ambientais, que geralmente são tratados como problemas de recursos. Dessa maneira, em vez de levar a repensar a rela o entre sociedade humana e ambiente, o conceito de desenvolvimento sustentável apresenta o ambiente como provedor de recursos para a sustentabilidade da economia, reduzindo o papel do ser humano a consumidor desses recursos.

O professor Carlos Walter Porto Gonçalves (2005) faz uma crítica a essa visão de sociedade ocidental em que o humano aparece deslocado da natureza. Segundo o autor, na rela o entre “homem” e natureza, ambos deveriam ser tratados como sujeitos (rela o sujeito-sujeito), pois a questão ambiental estaria relacionada às “rela es sociais e as complexas rela es entre o mundo físico-químico e o mundo orgânico” (GONÇALVES, 2005, p. 139). Adotando uma linha de raciocínio semelhante, para Jose Manuel Mateo Rodriguez e Edson Vicente Silva (2010), na concep o de desenvolvimento sustentável, a sustentabilidade ecológica cede espaço a uma sustentabilidade antrópica, ou seja, o ser humano passa a ocupar o centro do sistema-Terra e, assim, suas a es passam a ser o foco principal: “a sustentabilidade ambiental, de acordo com esta visão,   possível somente por meio de uma atividade antrópica obrigatória que procure preservar a circularidade da vida na Terra” (RODRIGUEZ; SILVA, 2010, p. 188).

Em síntese: de acordo com diversos pesquisadores, a utiliza o da palavra ‘desenvolvimento’, quando relacionada às questões ambientais, traz um viés antropocêntrico   discussão sobre sustentabilidade, devido   sua ampla utiliza o com conota o econômica.

Além disso, muitos autores, tais como Carlos Gonçalves (2005), Selene Herculano (1992), Wagner Ribeiro *et al.* (1993) e Arlete Moysés Rodrigues (1993), questionam o conceito de ‘necessidades’ na sociedade capitalista, que   extremamente desigual, e o não rompimento com o modelo de produ o de mercadorias como indicador de progresso e da visão do meio natural como provedor de recursos.

Segundo Herculano (1992, p. 26):

Para o Relatório Brundtland a pobreza e deterioração ambiental formam um círculo vicioso, no qual cada termo é causa e efeito do outro. Além da injustiça cega que é não mencionar com a mesma insistência a degradação ambiental trazida pelo crescimento exponencial e o consumismo do Primeiro Mundo, o relatório não aceita a hipótese de que pobreza e deterioração ambiental sejam ambas efeitos indesejáveis de um modelo de crescimento que busca incremento de capital e não atender às necessidades humanas. Pobreza e degradação ambiental não são percebidas pelo relatório enquanto características inerentes à lógica perversa de um modo de produção concentrador, mas como percalços inesperados e perversos, passíveis de serem contornados e controlados através de políticas de ajustes e correções.

Outra crítica ao conceito de desenvolvimento sustentável é realizada por Isabel Carvalho (1991), que o relaciona ao fracasso do projeto desenvolvimentista liberal com relação ao ambiente. Segundo a autora, a expressão teria um quê de farsa por sugerir que é possível a superação da degradação ambiental e humana apenas por meio de políticas de cooperação internacional, mantendo o atual modelo de desenvolvimento baseado em crescimento econômico.

Mais uma questão, apontada por Rodrigues (2006), seria o fato de que, no conceito de desenvolvimento sustentável, o ambiente e os recursos naturais são tratados como um bem comum a todos. Assim, segundo a autora, a responsabilidade de preservar o ambiente para as gerações futuras seria ampliada, de maneira igual, para todos, conforme o conceito republicano de que todos são iguais perante as leis, ideia que desconsidera as desigualdades sociais: o ambiente e os recursos naturais são um bem comum, mas sua apropriação é privada e seu uso é destinado apenas a alguns.

Além disso, a autora ressalta a indiscutibilidade do conceito: ninguém questiona a importância da preservação ambiental ou a necessidade de se preocupar com as gerações futuras. Porém, segundo ela, o discurso de desenvolvimento sustentável joga uma cortina de fumaça sobre a apropriação, o uso e a exploração de recursos naturais por grandes empresas privadas, “deslocando as responsabilidades para a concepção de meio ambiente como ‘bem comum’” (RODRIGUES, 2006, p. 77). Outra questão tratada por Rodrigues (2006) seria que a ênfase em ‘gerações futuras’ atenuaria a responsabilidade dos reprodutores do capital, pois sugere a ideia de que a tecnologia, no futuro, seria capaz de resolver os problemas ambientais.

No mesmo sentido, Rodriguez e Silva (2010, p. 186) afirmam que:

A sustentabilidade, como conceito, ancorou-se em uma problemática econômica e de esgotamento dos recursos naturais que colocariam em perigo a sobrevivência da humanidade no futuro, dentro do sistema econômico prevalecente. Quer dizer, considera-se que a sustentabilidade da humanidade reside na sobrevivência do sistema econômico, agora apresentado como subsistema do ecossistema global. É falado, ao final de contas, da intenção desta concepção de incorporar ao desenvolvimento o discurso ambiental como maquiagem, uma vez considerado como fundamental para privilegiar o crescimento econômico, que enfrenta a escassez de recursos naturais na lógica de mercado.

Além disso, como exposto pelos pesquisadores da *The Hague University*, em Newcastle, Helen Kopnina e Frans Meijers (2014, p. 192, tradução nossa), é importante lembrar que os governos e as grandes corporações são os maiores financiadores da ideologia do desenvolvimento sustentável, cujo discurso dominante “tem origem nos ‘grandes jogadores’ como o Banco Mundial, o FMI [Fundo Monetário Internacional] e os governos das sociedades neoliberais de consumo”. Assim, quando essas organizações usam a expressão ‘elevar o padrão de vida’ (expressão muito comum em seus relatórios), quais seriam suas intenções? Qual o padrão de vida considerado como base? Inserir, de fato, 7 bilhões de pessoas em uma sociedade de consumo não implica um aumento do uso de recursos naturais? Seria possível aliar a extinção da desigualdade e o crescimento econômico a uma redução do uso de recursos naturais, a um pensamento ecológico? Afinal, extinguir a desigualdade e se desenvolver economicamente no atual modelo de sociedade, em que qualidade de vida está associada a consumo, significa que todos os habitantes do planeta estariam consumindo como os países mais industrializados.

O próprio Ignacy Sachs, um dos idealizadores do conceito, reconheceu que “o desenvolvimento sustentável é, evidentemente, incompatível com o jogo sem restrições das forças do mercado” (SACHS, I., 2002, p. 55). Segundo o autor, os mercados são “cegos para quaisquer considerações que não sejam lucros e a eficiência smithiana de alocação de recursos” e “a revolução ambiental coincidiu com a contrarrevolução neoliberal e o ressurgimento do mito do *laissez-faire*” (SACHS, I., 2002, p. 55). Gonçalves (2005, p. 128) parece concordar ao afirmar que “quando o objetivo é acumular dinheiro, não há mais limite para a exploração do trabalhador e da natureza”.

Jacobi (2006), por sua vez, analisa que, como ferramenta de reflexão, o conceito de desenvolvimento sustentável representa um importante avanço e

concorda com Ignacy Sachs que, para que os ideais de sustentabilidade sejam atingidos, é necessária uma mudança nas relações entre a sociedade humana e a natureza. Porém, segundo o autor, “a falta de especificidade e as pretensões totalizadoras têm tornado o conceito de desenvolvimento sustentável difícil de ser classificado em modelos concretos e operacionais e analiticamente precisos” (JACOBI, 2006, p. 526). Para Jacobi (2006), os problemas ambientais são fruto de um modelo de desenvolvimento socioeconômico desigual e nocivo para os ambientes naturais, por isso é inevitável que o conceito de sustentabilidade tenha um viés antrópico: cabe ao ser humano, causador dos problemas, adotar um novo estilo de sociedade.

Em suma, pode-se afirmar que, ao longo dos anos e das discussões, de Estocolmo-1972 à CNUMAD/Rio-1992, o conceito de meio ambiente, em um primeiro momento relacionado ao meio ambiente natural, foi se transformando e passou a considerar também as questões relacionadas ao desenvolvimento econômico (REIGOTA, 1994). Essa transformação envolveu ainda as discussões relacionadas à EA, que foi tomando um viés de ‘educação para o desenvolvimento sustentável’ e ‘educação para a sustentabilidade’.

Os pesquisadores Bob Jickling e Stephen Sterling (2017) apontam que estudos conduzidos nos anos seguintes à publicação do Relatório Brundtland mostraram mais de 300 definições para sustentabilidade e desenvolvimento sustentável, a maioria delas baseada em interesses econômicos. Os autores apontam que o mesmo acontece quando se trata de EDS, que deu origem a um leque de interpretações e significados e ao surgimento de diferentes correntes na educação, como educação para a paz, educação de gênero, educação para os direitos humanos, educação para a democracia e educação para a biodiversidade, entre muitas outras, todas elas tentando ‘repensar’ algo (pode-se incluir, mais recentemente, a educação para os ODS).

O professor Marcos Reigota (1994) defende que, a partir do momento (em Estocolmo-1972) em que o conceito de EA reconhece que se deve educar para que a população seja consciente do seu papel de não apenas resolver os problemas ambientais existentes, mas também prevenir novos, ela passa a ter também um caráter político. Mesmo assim, durante muito tempo, o termo EA era entendido por

muitos com um viés ligado à ecologia, aos ambientes naturais e à conservação destes (REIGOTA, 1994; RODRIGUEZ; SILVA, 2010).

O discurso baseado nas ideias e na definição de desenvolvimento sustentável, fortalecido na Rio-1992, levou as discussões sobre EA a um rumo mais abrangente, conforme orientação do capítulo 36 da Agenda 21 (BRASIL, 1992). Na Conferência de Tessalônica (Conferência Internacional de Meio Ambiente e Sociedade: Educação e Consciência Pública para a Sustentabilidade), em 1997, o tema da EDS apareceu pela primeira vez¹⁵. Verifica-se, a partir de então, o início do processo de substituição do termo ‘educação ambiental’ pelo termo ‘educação para o desenvolvimento sustentável’ ou ‘educação para a sustentabilidade’, com um viés mais abrangente e menos ecológico (RODRIGUEZ; SILVA, 2010).

Porém, desde que a EDS passou a ser recomendada pela ONU/UNESCO, esta vem sofrendo resistência dos ambientalistas e adeptos da EA, devido às discussões envolvendo o conceito de desenvolvimento sustentável aqui apresentadas. De acordo com Jickling e Sterling (2017), alguns educadores romperam com o termo educação ambiental, considerando-o comportamentalista, e abraçaram a educação ecológica; outros concordaram que a EA era limitante no que tange aos aspectos sociais e passaram a seguir a EDS; outros questionaram o termo ‘desenvolvimento’ e passaram a adotar educação para a sustentabilidade. O professor da *Universidad Veracruzana*, no México, Edgar González-Gaudiano (2016, p. 122), chega a afirmar que a única concessão que a comunidade de educadores ambientais fez com relação à questão foi o uso do termo “educação ambiental para a sustentabilidade”.

Para González-Gaudiano (2016, p. 119, tradução nossa), a EA e a EDS são “dois projetos político-pedagógicos distintos, ambos envolvidos em uma disputa pela hegemonia no campo da educação em relação ao meio ambiente”. O autor chega a apontar que o conceito de EDS tem um significado vazio, sendo apenas uma pretensa narrativa de salvação, um neologismo criado diante das deficiências e inércia sobre o tema (GONZÁLEZ-GAUDIANO, 2005). Segundo o autor, suas visões sobre as formas de relação entre o ser humano e o ambiente geram propostas educacionais estratégicas específicas, com implicações diferentes: enquanto a EA tem foco em uma análise socioambiental crítica e visa a uma transformação social por meio do desenvolvimento de uma responsabilidade ética, a EDS salvaguarda os valores e

¹⁵ No capítulo 36 da Agenda 21 é utilizada a expressão “educação sobre meio ambiente e desenvolvimento” (BRASIL, 1992).

prioridades do sistema econômico atual, no qual a sustentabilidade falhou e, por isso, perpetua esse sistema que produz desigualdade social e destruição ambiental. González-Gaudio (2016) ainda aponta os maus resultados obtidos pela EDS, apesar dos esforços empreendidos desde 1972.

Em uma crítica à substituição do conceito de EA pelo conceito de EDS, Sauvé, Berryman e Brunelle (2007) ressaltam que os documentos da ONU, de modo geral, apresentam um viés de educa o como um instrumento de suporte para uma agenda política e econômica, de uma questão ambiental reduzida a um problema de escassez de recursos e de um desenvolvimento associado ao crescimento econômico:

Basicamente, a educa o  , portanto, um instrumento para atingir uma meta predeterminada. Nos documentos que analisamos, a educa o está essencialmente a serviço do gerenciamento e resolu o de problemas ligados a recursos ambientais; mais recentemente, a educa o se tornou uma estratégia para promover o desenvolvimento sustentável. (SAUVÉ; BERRYMAN; BRUNELLE, 2007, p. 37, tradu o nossa)

Os autores também apontam o negligenciamento do princípio de que educa o pressupõe reflexão e pensamento crítico, e questionam o fato de que os países são convidados pela ONU a implantar as estratégias de EDS sugeridas quase sempre sem uma reflexão ou discussão de sua importância, sendo que os programas acabam inseridos num sistema de educa o globalizada, voltada para a economia e “marcada por uma ideologia antropoc trica, neoliberal e que vê o meio ambiente como recurso, em que a missão dos sistemas educacionais   aumentar a produtividade e a competitividade” (SAUVÉ; BERRYMAN; BRUNELLE, 2007, p. 38, tradu o nossa).

Kopnina e Meijers (2014) defendem que, assim como a ideologia do desenvolvimento sustentável, os objetivos da EDS são antropoc tricos, pois julgam “nossos atos para com a natureza com base em como eles nos afetam, não em como eles afetam outros seres” e, além disso, “estes objetivos são relevantes somente em sociedades ocidentais desenvolvidas” (KOPNINA; MEIJERS, 2014, p. 193, tradu o nossa). Os autores se baseiam na seguinte questão: estaria a EDS realmente desafiando o modelo de sociedade dos países industrializados ou estaria contribuindo ainda mais para a manuten o das desigualdades (KOPNINA; MEIJERS, 2014)? Na mesma linha, Gadotti (2008, p. 16) afirma que “o conceito de educa o para o desenvolvimento sustentável (EDS) não tem potencial para transcender a no o

ambígua e vaga de desenvolvimento. Só uma visão crítica da EDS poderá nos fazer avançar”.

Para Kopnina e Meijers (2014), a EA parte da realidade do aluno para mudar um problema ambiental próximo a ele. O educando é empoderado, inclusive para agir na esfera pública. No caso da EDS isso não ocorreria, pois os objetivos são definidos de cima para baixo, pela ONU e pela UNESCO, diferentemente do que ocorre na EA. Os autores ainda lembram que, geralmente, se as pessoas tiverem que escolher entre as questões ambientais e as sociais, as sociais costumam ser privilegiadas, o que tornaria a EDS tendenciosa. Por exemplo, entre discutir aquecimento global e geração de empregos, o segundo prevaleceria enquanto prioridade.

Já para Leff (2015), um dos problemas da incorporação da EA à educação formal foi limitar-se à transmissão de valores de conservação da natureza e de consciência ecológica, muitas vezes por meio de projetos escolares. Segundo o autor, os valores e princípios da EA devem ser complexos, levando aos alunos “uma visão da multicausalidade e das inter-relações dos diferentes processos que integram seu mundo de vida [...], que gere um pensamento crítico e criativo baseado em novas capacidades cognitivas” (LEFF, 2015, p. 243). Para Leff (2015), para que a aprendizagem seja significativa e efetiva, deve haver uma construção individual do conhecimento complexo, em que os conhecimentos pessoais vão passar por um processo dialético de validação e confrontação com a realidade e com o outro. O autor considera a educação uma ferramenta extremamente importante, pois esta “converte-se num processo estratégico com o propósito de formar os valores, habilidades e capacidades para orientar a transição para a sustentabilidade” (LEFF, 2015, p. 237).

Nessa mesma linha de raciocínio, Jacobi (2006, p. 528) reforça que a educação para a sustentabilidade deve ser pautada em práticas que considerem a complexidade e levem à reflexão em torno da problemática ambiental, com “propostas pedagógicas centradas na conscientização, mudança de comportamento e atitudes, desenvolvimento de competências, capacidade de avaliação e participação dos educandos”. O autor ressalta que, para que haja uma mudança no modelo de sociedade hegemônico, é necessária uma educação que forme novas mentalidades, novos conhecimentos e comportamentos, pessoas com pensamento crítico e criativo, com espírito de colaboração, aptas a construir e reconstruir e propor respostas para o

futuro. Jacobi (2006) salienta que a EA para a sustentabilidade deveria estar situada em um contexto ainda mais amplo, o da educação para a cidadania.

Além dessas questões, as professoras Vânia Morgado e Maria Naíse Peixoto (2014) evidenciam a importância de se considerar, no processo de EA, a identidade, as diferenças culturais, as diferentes significações e percepções dos distintos grupos sociais presentes em sala de aula para que a aprendizagem tenha significado. Segundo as autoras, o professor “deve entender a sala de aula, e por extensão a comunidade escolar, como um lugar de diversidade composto por diferentes identidades e, conseqüentemente, por diferentes leituras do espaço e do meio ambiente” (MORGADO; PEIXOTO, 2014, p. 85).

Por sua vez, a UNESCO (2014a, p. 12, tradução nossa) defende a ampla implementação da educação para a sustentabilidade, alegando que esta pode capacitar os estudantes a “tomar decisões fundamentadas e adotar medidas responsáveis a favor da integridade do meio ambiente, da viabilidade econômica e de alcançar justiça social para as gerações atuais e futuras, respeitando ao mesmo tempo a diversidade cultural”. Segundo o órgão, a EDS é holística, ocorre ao longo da vida e integra uma educação de qualidade capaz de transformar a sociedade. Porém, apesar de defender a justiça social, a UNESCO não explica como ela seria alcançada por meio da educação para a sustentabilidade sem modificar o modelo de desenvolvimento predominante.

Desde o lançamento da Agenda 2030, a EDS institucionalizada tem foco nos ODS, sendo essa linha sugerida pelo Fórum Mundial da Educação (ocorrido em 2015); pelo Plano de Ação da Conferência Internacional sobre Educação como um Caminho para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, ocorrido em Ahmedabad (em 2016); e pelo atual UNESCO *Global Action Programme on Education for Sustainable Development* (GAP-UNESCO), que foi prorrogado até 2030. Ainda que haja apenas um ODS ligado diretamente à educação (ODS 4), é consenso entre esses três atores de que a educação é um dos meios para o alcance de todos os ODS.

A despeito do embate entre os ambientalistas e os defensores do desenvolvimento sustentável, após quase 50 anos de discussões, desde a Conferência de Estocolmo, parece haver um consenso mundial de que é necessário um olhar crítico para a maneira como a sociedade capitalista ocidental vem se relacionando com o ambiente e que uma transformação dessa relação passa necessariamente pela educação formal e não formal. Porém as mudanças são

urgentes e devem ser imediatas, não bastando mais educar para que apenas as próximas gerações sejam críticas, reflexivas e mais conscientes ambientalmente. É necessário, sobretudo, que as atuais gerações tenham papel ativo na mudança que almejam, que o discurso e a conscientização se transformem em prática e que, apesar do papel estratégico da escola, outros atores sociais e institucionais estejam envolvidos na realização da educação ambiental.

* * * * *

Alinhando os conceitos-chaves até aqui desenvolvidos – soberania; ambiente; EA; desenvolvimento sustentável –, percebe-se que há um discurso institucionalizado predominante envolvendo as questões relacionadas ao ambiente e à EA, que se faz presente em praticamente todo o planeta, favorecido pelos avanços dos meios técnicos e tecnológicos ligados à globalização.

Porém, observa-se também que, apesar do caráter globalizado e dos novos atores presentes no modelo de sociedade predominante no mundo atual, a soberania clássica se mantém, sobretudo quando se trata da manifestação da vontade de um povo. Na globalização, os países se adaptam, influenciam e são influenciados, mas sem perder a soberania. Por exemplo, os acordos internacionais e as convenções – determinados por representantes dos Estados que resistem a normas que os limitam – respeitam e protegem a soberania e os interesses destes.

O mesmo ocorre nas discussões sobre as questões ambientais, pois estas são permeadas por interesses políticos e econômicos: basta lembrar que nas Conferências Mundiais sobre o Meio Ambiente, os Fóruns da Sociedade Civil ocorreram de maneira separada dos encontros ditos ‘oficiais’. Assim, mesmo em grandes encontros, os movimentos ambientalistas sociais acabam sendo relegados a segundo plano, a vozes de fundo.

Cabe aqui ressaltar a importância desses movimentos ambientalistas no direcionamento das discussões para a conscientização, mas também para pressionar e exercer influência na legislação, nas atitudes governamentais, na formação de partidos políticos e na institucionalização da EA, como ressaltado por Castells (1999). Além disso, tiveram papel importante nas discussões sobre o conceito de ambiente e meio ambiente, para a heterogeneidade da percepção da problemática ambiental e para a variedade de discursos. Ao longo do tempo, foram desenvolvidas diversas linhas de discussão e estudo, diferentes visões, definições e objetivos, a partir das

diversas perspectivas que se têm do sujeito e sua relação com o ambiente para explicar a relação entre sociedade e natureza.

Essa variedade de visões e discursos se reflete também nos caminhos da EA, que pode ser, de maneira geral, percebida em duas grandes frentes: (1) a EA institucionalizada, ditada sobretudo por organismos internacionais, como os ligados à ONU; e (2) a EA discutida e propagada pela sociedade civil, que traz consigo críticas ao modelo de sociedade dominante.

Institucionalmente, pode-se dizer que a EA teve dois momentos: antes e após o Relatório Brundtland (CMMAD, 1991) e a Rio-1992. A partir desses dois momentos, as ideias de EA passaram por mudanças e o viés de educação para a conservação da natureza, para a conscientização das pessoas e para a mudança de comportamento foi dando lugar à educação para a melhoria da qualidade de vida e de seus ambientes, para a transformação social e para a sustentabilidade, tanto individual quanto coletivamente, culminando no atual viés de educação para os ODS estabelecidos pela ONU.

Ainda assim, atualmente, pode-se dizer que a EA não é única: apresenta diversas linhas e correntes que utilizam concepções, enfoques, filosofias e metodologias diferentes. Apesar disso, vem-se mostrando pouco efetiva, uma vez que, desde as primeiras discussões institucionais sobre o tema, em Estocolmo-1972, a situação ambiental do planeta só piorou, atingindo índices alarmantes de geração de lixo, de extração de recursos, de uso de combustíveis fósseis, de perda de biodiversidade e de mudanças climáticas, entre outros prejuízos.

No Brasil, a EA foi normatizada em 1999 e, ao longo do tempo, foi passando do enfoque ecológico para o enfoque crítico, sem aderir à visão de desenvolvimento sustentável propagada pelas instituições internacionais. Ao contrário, ganhou viés progressista e foi incorporada oficialmente ao currículo escolar, de maneira transdisciplinar até, pelo menos, 2018, quando a situação política do país mudou radicalmente. O governo eleito em 2018 trouxe uma nova visão sobre as questões ambientais e a educação a partir de sua posse, em 2019. Um de seus primeiros atos foi a reestruturação de ministérios e gabinetes, e na lei proposta (Lei nº 13.844/2019) não há nenhuma referência à EA, configurando a situação de desmonte. Esse posicionamento é antagônico aos discursos contemporâneos internacionais sobre a EA, que vêm sendo cunhados ao longo de décadas, como será visto no próximo capítulo.

2 HISTÓRICO DA ORDEM AMBIENTAL INTERNACIONAL DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A relação entre Ordem Ambiental Internacional e educação tem produzido, desde sua origem, diversos encontros, documentos, ideias e discussões. Como forma de sintetizar essas concepções e devido ao seu poder influenciador em escala global, que muitas vezes se torna base para documentos oficiais nacionais, optou-se aqui por priorizar os discursos históricos das instituições supranacionais ligadas à ONU que trabalham com tema (a UNESCO e o PNUMA) e os encontros e principais documentos produzidos por estes.

2.1 A UNESCO – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA

Criada em novembro de 1945, a UNESCO surgiu diante da percepção da necessidade de a recém-criada ONU ter uma organização voltada para a educação e a ciência. Desde 1942, os países europeus vinham discutindo formas de reconstrução dos sistemas de educação destruídos pela Segunda Guerra, mas a criação da UNESCO, composta na época por 44 países, tratava-se também de uma resposta ao fim de uma guerra marcada, sobretudo, pelo racismo e pelo antissemitismo (UNESCO, [2019a]).

Até 1944, a ideia era a criação de uma organização internacional voltada para Educação e Cultura – chamada UNECO: *United Nations Educational and Cultural Organization* –, sendo o campo da Ciência ligado à agenda da educação. Porém, em 1945, autoridades estadunidenses, sob influência dos ideais de Joseph Needham, um bioquímico britânico, conseguiram incluir a área da Ciência como fator central da nova organização, formando então a UNESCO: *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (DYTZ FILHO, 2014). Até o início da década de 1970, a UNESCO também era o principal órgão da ONU a tratar de questões ambientais (RIBEIRO, 2001).

Segundo o *site* da UNESCO no Brasil, o principal objetivo da organização é “garantir a paz por meio da cooperação intelectual entre as nações, acompanhando o desenvolvimento mundial e auxiliando os Estados-membros na busca de soluções para os problemas que desafiam nossas sociedades” (UNESCO, [2019b]). O *site* em

inglês ressalta que o órgão “procura construir a paz através da cooperação internacional em Educação, Ciências e Cultura” (UNESCO, [2019a], tradução nossa). Em 2021, também segundo informações do seu *site*, a UNESCO era formada por 193 países-membros e 11 associados. Inicialmente, e por muito tempo, somente países-membros da ONU poderiam compor a UNESCO, tendo direitos iguais de voto. Porém, com a admissão da Palestina e do Sudão do Sul em 2011, a UNESCO chegou a contar com 195 Estados-membros, enquanto a ONU contava com 193 (DYTZ FILHO, 2014).

A participação e as contribuições financeiras eram determinadas “de acordo com o tamanho da população e da economia de cada Estado” (BERNUSSI, 2014, p. 34), sendo a maior contribuição, no início, dos Estados Unidos. Ao longo de sua história, porém, a UNESCO passou por diversas crises.

Nos anos 1960, problemas financeiros levaram o órgão a estabelecer acordos com outras organizações internacionais, como o Banco Mundial, por meio da criação do *UNESCO-World Bank Cooperative Agreement* (Acordo de Cooperação UNESCO-Banco Mundial), uma parceria na qual, basicamente, a UNESCO entrava com o conhecimento técnico e a reputação na área da educação, e o Banco Mundial, com sua força financeira (BERNUSSI, 2014). Assim, na época, os projetos da UNESCO passaram a ser reféns dos financiamentos do Banco Mundial.

Nos anos 1970, a crise financeira e administrativa da organização se agrava devido à crise mundial do choque do petróleo, à questão árabe-israelense (Guerra do Yom Kippur) e aos problemas na administração do então diretor-geral, o senegalês Amadou-Mahtar M’Bow, que tinha dificuldades em preencher cargos ociosos e em delegar iniciativas (BERNUSSI, 2014). As sanções contra Israel levaram os Estados Unidos a suspenderem o pagamento de suas contribuições por dois anos.

Essas crises, associadas à pressão dos países em desenvolvimento pela instalação da Nomic (Nova Ordem Mundial da Informação e Comunicação, que visava à comunicação compreendida como um direito), atrapalharam os trabalhos da UNESCO, culminando na retirada voluntária dos Estados Unidos, em 1984, e do Reino Unido, em 1985. A saída desses países trouxe uma queda de 32% no orçamento da organização, levando-a a uma situação de presença simbólica no sistema ONU (BERNUSSI, 2014).

As gestões seguintes, protagonizadas pelos diretores-gerais Federico Mayor (Espanha, 1987-1999) e Koichiro Matsuura (Japão, 1999-2009), apresentaram ações

voltadas para uma grande reforma administrativa e um trabalho de recuperação de prestígio, com reestruturação de seus programas, que passaram a ser mais específicos e financiados pelos governos nacionais (BERNUSSI, 2014; DYTZ FILHO, 2014). A partir dessa reforma, somada ao fim da Guerra Fria e ao avanço do neoliberalismo, a UNESCO passou a ser vista como uma agência menos controversa.

Nos anos 1990, a *World Conference on Education for All* (Conferência Mundial de Educação para Todos), em Jomtien, na Tailândia, em parceria com o Banco Mundial e a UNICEF, também contribuiu para trazer a UNESCO de volta à luz. Além disso, a década marca o retorno do Reino Unido à organização, em 1999¹⁶.

Outro acontecimento que reacendeu a importância da UNESCO dentro do sistema ONU foi a atribuição da responsabilidade à organização de acompanhar a implementação dos ODM, principalmente o ODM número 2, ligado à universalização do ensino básico. Além disso, a organização foi agência-líder na Década das Nações Unidas para a Alfabetização (2003-2012), na Década das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável (2005-2014) e na Década Internacional para a Cultura de Paz e Não Violência para as Crianças do Mundo (2001-2010) (DYTZ FILHO, 2014).

Em 2011, porém, surge uma nova crise financeira na organização, causada pela decisão dos Estados Unidos de suspender o pagamento de suas contribuições, em represália à admissão da Palestina como membro pleno (DYTZ FILHO, 2014). Diante da perda repentina de um quarto de seus recursos, a diretora-geral Irina Bokova promoveu a aceleração do processo de reforma do órgão, a chamada "Avaliação Externa Independente"¹⁷, aprovada pela 35ª sessão da Conferência Geral, em outubro de 2009 (DYTZ FILHO, 2014). A partir de então, a organização implantou medidas de redução de custos, diminuindo funcionários e deslocamentos, e passou a ampliar o grau de participação não estatal em seus programas e projetos. Em 2018, Estados Unidos e Israel, alegando que a admissão da Palestina e o reconhecimento da Cidade Velha de Hebron (Cisjordânia) como Patrimônio da Humanidade seriam

¹⁶ Os Estados Unidos só voltariam em 2003, mas, segundo Dytz Filho (2014), na prática a retirada tratou-se apenas de uma ausência parcial: durante esse intervalo de tempo, o país manteve uma delegação 'observadora' atuante.

¹⁷ A Avaliação Externa consistiu em uma avaliação dos trabalhos da UNESCO por peritos externos independentes. De janeiro a julho de 2010, uma equipe de dez peritos externos do Reino Unido, da Argentina, do Canadá, da China, do Egito, da Índia, da Itália, da Maurítânia, da Noruega e da Suécia visitou unidades descentralizadas da UNESCO e seus institutos, revisou documentações e acompanhou o estudo de casos, sugerindo então recomendações e uma renovação institucional.

uma demonstração de um viés anti-Israel, se retiraram da organização e esta passou a contar com 193 membros (POZZI, 2017).

No caso do Brasil, o país foi um dos fundadores da UNESCO e um dos primeiros países a criar uma comissão interna voltada a esta organização. Segundo Dytz Filho (2014, p. 28), “o Brasil tem sido, aliás, pelo menos desde 2010, a principal fonte estatal de recursos extraorçamentários da organização, com mais de US\$ 95 milhões depositados em fundos fiduciários para execução de projetos de cooperação no país”. Em novembro de 2011, em visita à sua sede, a então presidenta Dilma Rousseff afirmou que a UNESCO figura entre as organizações internacionais mais importantes e que o país prestaria todo o apoio necessário (DYTZ FILHO, 2014). Em 2020, o Brasil ainda figurava como o Estado-membro com maior contribuição financeira individual à organização: US\$ 53.836.183,00¹⁸. A representação da UNESCO no país foi estabelecida em junho de 1964 e seu escritório, em Brasília, iniciou as atividades em 1972, em pleno governo militar. Segundo o *site* do órgão no Brasil, este tem como prioridades “a defesa de uma educação de qualidade para todos e a promoção do desenvolvimento humano e social” (UNESCO, [2019b]). No país, na área de educação, a UNESCO trabalha em seis eixos: (1) educação de qualidade; (2) gestão educacional; (3) educação inclusiva; (4) educação para a cidadania; (5) educação para o desenvolvimento sustentável e (6) monitoramento da educação.

De acordo com seu *site* em inglês¹⁹, atualmente a UNESCO tem programas de parceria com ONGs, governos e organizações intergovernamentais, agentes do setor privado, fundações corporativas e filantrópicas, organizações de mídia, Embaixadores da Boa Vontade e diversas redes internacionais que colaboram com a elaboração e implantação de programas, trabalhos voluntários, assistência técnica e outros serviços, atuando em cinco áreas:

- (1) Educação: visando auxiliar os países membros a atingir as metas do *Education for All*.
- (2) Ciências Naturais: com objetivo de desenvolver a ciência e a tecnologia e o desenvolvimento sustentável.
- (3) Ciências Humanas e Sociais: visando à expansão do conhecimento e à cooperação intelectual.

¹⁸ De acordo com a página da UNESCO: <https://opendata.unesco.org/financial-flows/funding> Acesso em: 14 jul. 2021.

¹⁹ Disponível em: <https://en.unesco.org/partnerships> Acesso em: 10 jun. 2019.

- (4) Cultura: com objetivo de proteção de patrimônios culturais e estímulo à diversidade cultural.
- (5) Comunicação e Informação: visando à liberdade e à diversidade dos meios de comunicação, ao acesso universal à informação, e ao fortalecimento da proteção aos direitos humanos (UNESCO, [2019a]).

De acordo com a organização, a educação, a herança cultural e o conhecimento científico ajudariam a combater o ódio e a intolerância, a estreitar laços entre as nações e a garantir cooperação, liberdade, democracia e desenvolvimento (UNESCO, [2019a]). Aliás, a palavra ‘cooperação’ é um termo-chave para a UNESCO, que afirma ter um posicionamento humanista para a conquista de seus objetivos.

Na área de educação, a UNESCO abrange diversos temas ligados à primeira infância, à igualdade de gênero, à saúde e bem-estar, ao desenvolvimento sustentável, e à educação para a cidadania, entre outros. A organização também tem um programa de capacitação para o desenvolvimento e projetos relacionados à educação de meninas e mulheres, à educação para a cidadania global, à formação de professores e à educação técnica e vocacional. Além disso, possui programas ligados a redes de escolas (*UNESCO Associated Schools Network*, em português: Programa de Escolas Associadas – PEA/UNESCO), centros de desenvolvimento profissional e vocacional (*UNESCO-UNEVOC Network*) e universidades (*UNITWIN/UNESCO Chairs Programme*).

Ao longo de sua história, o foco de atuação da UNESCO diante da educação foi se adequando às diversas mudanças político-econômicas do mundo. Nas décadas de 1960 e 1970, o foco principal era a educação para o crescimento econômico. Ao final da década de 1980 e nos anos 1990, voltou-se para a EDS. A partir dos anos 2000, manteve seu foco em educação para a sustentabilidade, tomando como referência os ODM e, mais tarde, os ODS.

A UNESCO vem trabalhando no tema da EA desde a década de 1970 e, a partir de 2015, quando a Agenda 2030 e seus ODS foram definidos pela Assembleia Geral da ONU, a organização passou a liderar e coordenar a Agenda da Educação 2030, sendo uma das suas principais atribuições atuais gerir programas que contribuam para que os ODS sejam alcançados, como será visto adiante.

2.2 PNUMA/UNEP – PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O MEIO AMBIENTE/*UNITED NATIONS ENVIRONMENT PROGRAMME*

Durante a Conferência das Nações Unidas sobre o Desenvolvimento e o Meio Ambiente Humano, ocorrida em junho de 1972, em Estocolmo, foi levantada a discussão sobre a necessidade de um órgão da ONU responsável pelas questões ambientais. Como resultado dessa discussão, foi estabelecida a criação do PNUMA, anunciada oficialmente pela 27ª Assembleia Geral da ONU, em dezembro do mesmo ano.

Apesar de seu viés ético, a criação do PNUMA enfrentou muitas controvérsias. Em um primeiro momento, houve oposição tanto de países desenvolvidos quanto de subdesenvolvidos, apesar de ambos os grupos, de maneira geral, reconhecerem a necessidade de conservação dos recursos naturais. De acordo com Johnson (2012), os países desenvolvidos eram críticos ao que consideravam ‘altos custos’ da ONU e se posicionaram contra a criação de uma nova agência pertencente ao órgão. Esses países, principalmente o chamado ‘Grupo de Bruxelas’ (formado por Grã-Bretanha, Estados Unidos, Alemanha, Itália, Bélgica, Países Baixos e França), temiam que normas ambientais restringissem seu comércio e propunham forte regulação orçamentária ao novo órgão. A oposição dos países menos desenvolvidos, segundo Ribeiro (2005) e Fomerand, Lynch e Mingst (2020), estava ligada ao fato de que estes atribuíam a culpa dos problemas ambientais aos países que se industrializaram primeiro e acreditavam que o programa seria uma forma de os países desenvolvidos terem controle sobre suas atividades econômicas por meio de normas ambientais.

Por fim, quando o PNUMA foi criado, não se tratava de um novo órgão especializado, e sim um programa de ação voltado para a temática ambiental. Dessa maneira, sua atuação dependia da relação com as outras agências da ONU: com pouco poder, pouco alcance e poucos incentivos para oferecer, dependia delas para executar sua agenda. A solução encontrada pelo Programa, de acordo com McCormick (1992, p. 119), “foi desenvolver uma série de atividades que atendesse a uma necessidade real e não entrasse em conflito com as atividades de outros organismos estabelecidos”.

Outro ponto de discussão, ocorrido pós-Conferência de Estocolmo, esteve relacionado ao local onde a sede do PNUMA seria instalada. Entre os candidatos constavam Genebra, Kampala, Londres, Madri, Cidade do México, Mônaco, Nairóbi,

Nicósia, Nova Délhi, Nova York, Valeta e Viena (JOHNSON, 2012). De acordo com Johnson (2012), a delegação do Quênia defendeu a instalação da sede do PNUMA em um país fora do eixo Europa-Estados Unidos, alegando que os países centrais do hemisfério Norte já possuíam a sede de muitos organismos da ONU, enquanto os países desenvolvidos, que defendiam o estabelecimento do órgão em Genebra ou Nova York, alegavam altos custos para a instalação do órgão em um país subdesenvolvido, além da distância dos países centrais e dos demais órgãos da ONU, o que dificultaria o trabalho e as articulações. Segundo Ribeiro (2005), também havia a opinião das ONGs, que alegavam que a criação do órgão ambiental fora do eixo do poder e da mídia indicava falta de interesse mundial pelas questões ambientais.

Por fim, a sede do PNUMA, que levou 11 anos para ter suas instalações definitivas construídas, foi estabelecida em Nairóbi, no Quênia, depois de uma árdua campanha de seu embaixador na ONU, Joseph Odera-Jowi. Segundo McCormick (1992, p. 113), havia uma esperança geral de que a escolha de um país africano “apaziguaria ainda mais aqueles representantes dos países menos desenvolvidos que duvidavam dos benefícios do planejamento ambiental” e poderia trazer avanços para o tema.

Porém, para Ribeiro (2005, p. 82), a instalação em Nairóbi “era um mau começo. Longe das atenções e dos recursos, o PNUMA ficaria relegado a um plano secundário”. Segundo McCormick (1992), logo percebeu-se que a localização também prejudicava o recrutamento de profissionais altamente qualificados, além de ter criado certa disputa entre os países desenvolvidos mais industrializados, que tinham maior poder político e econômico no mundo e apoiavam a ênfase nos problemas globais, e os países menos desenvolvidos, que esperavam que o PNUMA fosse simpático às necessidades deles em qualquer situação de conflito de interesses com os primeiros.

A partir do Plano de Ação definido em Estocolmo, as ações do PNUMA foram estabelecidas em três frentes, envolvendo governos, agências internacionais, estabelecimentos científicos e ONGs, sendo: (1) o Programa de Avaliação Ambiental Global, para acompanhar os programas desenvolvidos; (2) o Programa de Administração Ambiental, para estabelecer normas e convenções; e (3) o Programa de Medidas de Apoio, para capacitar pessoal para práticas de conservação ambiental (JOHNSON, 2012; RIBEIRO, 2005).

Em 1982, ou seja, após dez anos de sua criação, o PNUMA organizou a Conferência de Nairóbi, visando avaliar seu trabalho e elaborar um novo diagnóstico

da situação ambiental mundial, comparando-o com o quadro da Conferência de Estocolmo. De acordo com Ribeiro (2005, p. 84), o diagnóstico foi desalentador: o Plano de Ação foi pouco efetivo, permanecendo apenas no âmbito das ideias e, “ambientalmente falando, o mundo estava pior do que em 1972”. Além disso, outro ponto preocupante seria o fato de que a discussão, na Conferência, manteve a ideologia debatida em Estocolmo de que a pobreza seria a maior fonte de degradação ambiental: “mais uma vez, os pobres e seu estilo de vida eram responsabilizados pela devastação de ambientes naturais” (RIBEIRO, 2005, p. 84). Essa visão se baseia na lógica de que, nos países menos desenvolvidos, as áreas rurais têm um crescimento populacional maior, o que resulta na devastação do meio natural em busca de novas áreas de ocupação.

Mais uma vez foi poupado de críticas o estilo de vida opulento e consumista da sociedade de consumo. Pouco foi dito sobre o excesso de consumo de combustíveis fósseis pela população dos países centrais e sobre as consequências ambientais deste fato para o planeta. (RIBEIRO, 2005, p. 84)

Ao longo de suas atividades, o PNUMA ofereceu diversas parcerias e assistências, fornecendo dados e informações e implementando e monitorando decisões em diversos programas, tratados e convenções internacionais, como o Plano de Ação do Mediterrâneo e Mares Regionais (1975), a Convenção sobre a Conservação de Espécies Selvagens Migratórias (1983), o Protocolo de Montreal sobre as Substâncias que Destroem a Camada de Ozônio (1987), a Convenção de Basileia para o Controle dos Movimentos Transfronteiriços de Resíduos Perigosos e sua Disposição (1989), a Convenção da Diversidade Biológica (1992), a Convenção de Roterdã sobre o Procedimento de Consentimento Prévio Informado Aplicado a Certos Agrotóxicos e Substâncias Químicas Perigosas no Comércio Internacional (1998) e a Convenção de Minamata sobre Mercúrio (2012), entre outros (JOHNSON, 2012; MINGST, 2013), além da parceria com a Organização Meteorológica Mundial (OMN) para a criação do Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas (IPCC), responsável por reunir dados e apontar causas, efeitos e riscos sobre o aquecimento global.

Atualmente, o *site* do PNUMA (UNEP, [2020a], tradução nossa) define o órgão como:

[...] a principal autoridade ambiental mundial que define a agenda ambiental global, promove a implementação coerente da dimensão ambiental do desenvolvimento sustentável dentro do sistema das Nações Unidas e serve como um defensor autorizado do meio ambiente global.

Até 2013, as decisões políticas do PNUMA eram lideradas por um Conselho de Governo (*Governing Council*) que se reunia anualmente em Nairóbi. A partir daquele ano, o Conselho de Governo foi substituído por uma Assembleia Geral, o que permitiu a ampliação do número de membros participantes (ONU, [2020b]). O PNUMA é liderado por uma Equipe de Gerenciamento Sênior, presidida por um diretor executivo (atualmente, a diretora executiva é a dinamarquesa Inger Andersen) e dividida em escritórios regionais, além de uma rede de colaboração. Praticamente todo o trabalho é financiado por contribuições voluntárias dos países membros da ONU, porém, segundo o *site* do PNUMA (UNEP, [2022]), em 2021 apenas 79 Estados-membros contribuíram para o Programa, sendo que os 15 maiores contribuintes foram responsáveis por cerca de 90% da renda obtida (Figura 2), fato que chama a atenção para a falta de preocupação e interesse dos países do mundo para as questões ambientais.

Figura 2: Os 15 países que mais contribuíram para o PNUMA em 2021



Fonte: UNEP ([2022]).

Com um discurso alinhado ao do desenvolvimento sustentável, o *site* do PNUMA fala em inspirar, informar e permitir que povos e nações obtenham melhoria na qualidade de vida e classifica seu trabalho em sete áreas temáticas: (1) mudanças climáticas; (2) desastres e conflitos; (3) gestão de ecossistemas; (4) governança ambiental; (5) produtos químicos e resíduos; (6) eficiência de recursos; e (7) ambiente em análise. Dentro dessas áreas, há uma enorme lista de atuação: o órgão estimula e desenvolve projetos relacionados à qualidade do ar, biossegurança, resíduos químicos, mudanças climáticas, desastres e conflitos ambientais, ecossistemas e biodiversidade, educação e meio ambiente, energia, direito ambiental e governança, extrativismo, florestas, economia verde, oceanos e mares, tecnologia, transporte e água, além dos ODS.

No que diz respeito à educação, o documento *Geo 6* (UNEP, 2019, p. 535) reafirma o discurso de que o setor está diretamente ligado ao crescimento socioeconômico dos países (discurso propagado pelos órgãos do sistema ONU, de modo geral):

A ligação entre melhoria dos índices de educação, crescimento econômico e alívio da pobreza está bem estabelecida. Os avanços em educação também contribuem para lidar com as mudanças climáticas e com o aumento da ocorrência e severidade de problemas e desastres naturais. A educação sobre mudanças climáticas contribui para capacitação dos tomadores de decisão, mas também capacita pessoas a implementar suas próprias estratégias de adaptação, entre outras coisas, preparando as pessoas para entender sua complexidade e perceber seus riscos. Os avanços no acesso à água potável segura, saneamento e higiene e gestão de ecossistemas de água doce também podem ocorrer a partir da educação. (UNEP, 2019, p. 535, tradução nossa)

Com relação à EA, em Estocolmo-1972, seguindo a recomendação nº 96 da Conferência, que indica a EA como um dos principais elementos para o combate à crise envolvendo as questões ambientais, foi sugerida a criação de um programa internacional voltado ao tema. No final de 1974, como resposta a essas recomendações, a UNESCO e o PNUMA estabeleceram uma parceria e promoveram reuniões com representantes da ONU e de ONGs internacionais para construir um programa de EA internacional. Em 1975, foi aprovado um projeto trienal, em parceria entre os dois órgãos, e estabelecido formalmente o PIEA (em inglês, IEEP –

International Environmental Education Program), inserido no setor de educação da UNESCO.

O PIEA UNESCO/PNUMA estabeleceu três esferas de ação sendo: (1) compilação, sistematização e circulação da informação relativa à EA, implantação de um sistema de comunicação em rede sobre o tema e pesquisa e estudos relativos às necessidades e prioridades da área; (2) estudo, ensaio e desenvolvimento de inovações em matéria de EA; e (3) diálogos e intercâmbio de informações sobre políticas e estratégias de EA. Entre os objetivos do programa podem ser citados a facilitação, a coordenação e o planejamento conjunto de atividades consideradas essenciais; o favorecimento do intercâmbio de ideias; a reflexão e elaboração de métodos, planos de estudo e material didático para a EA escolar e fora da escola; e a disponibilização de assistência técnica para o desenvolvimento dos programas nos Estados-membros (UNESCO, 1977a).

O PIEA UNESCO/PNUMA vigorou até 1995 e, nesse período, promoveu três grandes conferências internacionais sobre EA: em Belgrado (1975), Tbilisi (1977) e Moscou (1987). Atualmente, a maior parte dos programas relacionados à EA, com foco em sustentabilidade, se concentra sob a responsabilidade da UNESCO, sendo que o PNUMA trabalha a EA, com foco na juventude, apenas a partir de duas áreas: apoiando a integração da EA no currículo de universidades e estabelecendo parcerias com o setor não formal da educação, como a indústria de games, para levar a EA para fora da sala de aula (UNEP, [2020b]). Entre os programas do órgão ligados à EA nas duas áreas propostas, estão cursos intensivos *on-line*; o programa *Playing for the Planet*, uma parceria da ONU com grandes companhias da indústria de *videogames*, visando a ações para combater as mudanças climáticas; o programa *Tide Turners Plastic Challenge Badge*, aplicado para lideranças jovens em países africanos e na Índia com o objetivo de mobilizar jovens a participar da luta contra a poluição plástica e o lixo marinho; e o programa YEA! (*Youth and Education Alliance*), ligado a movimentos estudantis, objetivando inspirar lideranças jovens para a causa sustentável e ambiental (UNEP, [2020b]).

Por fim, com relação aos ODS, o PNUMA (UNEP, [2020c]) afirma que todos os 17 objetivos estão, de alguma forma, ligados às questões ambientais e apresenta a relação entre cada um deles, comprometendo-se a trabalhar com todos os interessados para atingir as metas da Agenda 2030, especialmente aquelas que têm um vínculo direto com o ambiente, buscando esforços e soluções necessárias,

construindo parcerias e estratégias, monitorando progressos e informações, e compartilhando as dimensões ambientais da Agenda 2030.

2.3 CONFERÊNCIA DE BELGRADO – 1975

A educação foi considerada uma ferramenta importante, sobretudo quanto à conscientização da população e mudanças de atitude, desde o surgimento das primeiras discussões envolvendo questões ambientais.

Em 1975, logo após as decisões e recomendações da Conferência de Estocolmo-1972, a UNESCO promoveu a Conferência de Belgrado, que contou com a presença de 96 participantes de 65 países, para discutir EA. Esse foi o primeiro encontro promovido pelo PIEA e representou uma oportunidade de discussão e troca de ideias entre especialistas que visavam à definição de um conceito sobre EA e a formulação de recomendações (UNESCO, 1977a). Como resultado desse encontro, foi produzida a Carta de Belgrado, o primeiro documento sobre o tema.

O documento inicia com uma reflexão sobre o crescimento tecnológico da época e demonstra preocupação com as possíveis consequências sociais e ambientais deste, ressaltando a necessidade de um novo conceito de desenvolvimento “que leve em consideração a satisfação das necessidades e os desejos de todos os habitantes da Terra, o pluralismo das sociedades e o equilíbrio e harmonia entre o homem e o ambiente” (UNESCO, 1975, p. 1).

A Carta de Belgrado fala em “uma nova ética global” (UNESCO, 1975, p. 1), na qual o ser humano seja considerado parte da biosfera e apresente sensibilidade no que diz respeito às relações entre si e a natureza. Para que isso ocorra, propõe um modelo de desenvolvimento que resulte em uma sociedade pacífica, menos desigual e que reduza seus “efeitos nocivos sobre o meio ambiente” (UNESCO, 1975, p. 1). Segundo o documento, essa nova ética de desenvolvimento só poderia ser alcançada por meio de uma reforma dos sistemas educativos: somente a educação dos jovens garantiria uma mudança de longo prazo.

A carta reconhece que a EA deve considerar, além do ambiente natural, o ambiente antrópico, estabelece seus objetivos preliminares (que cada nação, diante de sua própria cultura, estabeleça o significado de conceitos como ‘qualidade de vida’ e ‘felicidade humana’, além da identificação das ações que favoreçam o bem-estar social e individual e a harmonia com o ambiente) e traz como meta:

Formar uma população mundial consciente e preocupada com o meio ambiente e com os problemas associados, e que tenha conhecimento, aptidão, atitude, motivação e compromisso para trabalhar individual e coletivamente na busca de soluções para os problemas existentes e para prevenir novos. (UNESCO, 1975, p. 2)

A carta ainda traz seis objetivos para a EA:

- (1) tomada de consciência (por parte da população em geral);
- (2) conhecimentos (que a população adquira uma compreensão básica do meio ambiente e dos problemas causados pela humanidade);
- (3) atitudes (incentivar a participação ativa da população na proteção e melhoria do meio ambiente);
- (4) aptidões (para resolver os problemas ambientais);
- (5) capacidade de avaliação (que a população possa avaliar os programas de EA segundo seus diversos fatores); e
- (6) participação (desenvolvimento do sentido de responsabilidade e tomada de consciência da população para que se atente aos problemas ambientais e assegure que sejam tomadas medidas adequadas).

O documento ainda atenta para os fatos de que a EA deve ocorrer tanto nos ambientes formais quanto nos não formais e deve ser um processo contínuo, interdisciplinar, enfatizando a participação ativa na prevenção e solução dos problemas ambientais, considerando a perspectiva mundial sem deixar de lado as diferenças regionais e tomando como base as condições ambientais atuais e futuras. Ressalta também que como 'meio ambiente', devem ser considerados os ambientes natural e humano, e a necessidade de cooperação em níveis local, nacional e internacional. Observa-se, assim, um enfoque nas questões ambientais enquanto um 'problema' e no acesso ao conhecimento como uma ferramenta para a mudança de atitude e proposição de soluções por parte da população.

Em 1976, na Conferência Geral da UNESCO em Nairóbi, a EA foi incluída entre os objetivos do Plano de Meio-Termo da organização para 1977-1982. O encontro e a Carta de Belgrado foram o primeiro passo para uma reflexão e discussão internacional sobre a importância da educação (e a linha ideológica que esta deve seguir) frente às questões ambientais, dando origem a uma grande conferência sobre o tema, que ocorreria em Tbilisi (então União das Repúblicas Socialistas Soviéticas – URSS) em 1977.

2.4 CONFERÊNCIA INTERGOVERNAMENTAL SOBRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL – TBILISI/URSS – 1977

Apesar da realização da Conferência de Belgrado, em 1975, o primeiro grande marco da EA mundial foi a Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental realizada em Tbilisi, então URSS, em outubro de 1977.

A conferência foi organizada pela UNESCO em parceria com o PNUMA e sua agenda focou em discutir os principais problemas ambientais da sociedade contemporânea, a função da educação frente aos desafios dos problemas ambientais, os esforços da época em níveis nacional e internacional para o desenvolvimento da EA, as estratégias para o desenvolvimento da EA em nível nacional e a cooperação regional e internacional, além de suas necessidades e modalidades (UNESCO, 1978).

Participaram da conferência delegados de 66 Estados-membros da UNESCO e representantes de programas ligados à ONU, organizações intergovernamentais e ONGs internacionais, totalizando, segundo o relatório do encontro, 265 delegados e 65 representantes e observadores (UNESCO, 1978). O Brasil não participou do evento.

Alguns pontos importantes podem ser percebidos no relatório da Conferência, por exemplo:

- (a) a afirmação de que o conceito de ambiente não poderia estar restrito apenas ao meio natural em seus aspectos físicos e biológicos, mas, além deles, deveria abranger os ambientes social, econômico e tecnológico e, dessa maneira, a discussão sobre a proteção ao ambiente deveria levar em conta também os fatores socioeconômicos que estariam por trás das causas dos problemas ambientais e que, a partir disso, “os problemas do desenvolvimento e do ambiente, portanto, precisavam ser abordados com espírito de solidariedade e justiça” (UNESCO, 1978, p. 6, tradução nossa);
- (b) um discurso de reconhecimento da degradação ambiental causada pelas sociedades humanas, ao mesmo tempo em que há preocupação com o desenvolvimento econômico das nações mais pobres – “a pobreza em si é uma forma de degradação ambiental” (UNESCO, 1978, p. 11, tradução nossa) –, afirmando que os modelos de crescimento e desenvolvimento devem ser reconsiderados;

- (c) há um reconhecimento de que os esforços a partir da Conferência de Estocolmo foram insuficientes e que os problemas ambientais devem ser analisados com maior profundidade, pois não têm a mesma origem, escala e consequências;
- (d) ressalta que as pessoas e as nações precisam encontrar um caminho para que o desenvolvimento ocorra em harmonia com o ambiente;
- (e) a EA deve adotar uma perspectiva holística e interdisciplinar, considerando os problemas ambientais locais vividos pelo aluno e pela comunidade em que ele se insere, e deve ocorrer de maneira extracurricular.

Outra questão apontada pelo relatório da Conferência é o fato de que não seria suficiente simplesmente adicionar EA ao currículo escolar, mas que a preocupação ambiental deve estar presente em todas as formas e níveis de educação, incluindo medidas políticas e legislativas, pesquisa e experimentação, troca de informações entre o público e os responsáveis pelas medidas, treinamento dos responsáveis pelas questões ambientais e preparação de material didático e de divulgação (UNESCO, 1978).

Durante o encontro, houve uma discussão sobre a construção de uma agenda de cooperação regional e internacional para o desenvolvimento da EA, além de estratégias para que este possa ocorrer em nível nacional. Como resultado do trabalho, foi elaborada a Declaração da Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental, também conhecida como Declaração de Tbilisi.

Segundo a declaração da Conferência,

A Educação Ambiental, bem compreendida, deverá constituir uma educação geral permanente que reaja às mudanças produzidas num mundo em rápida evolução. Essa educação deverá preparar o indivíduo através da compreensão dos principais problemas do mundo contemporâneo, proporcionando-lhe os conhecimentos técnicos e as qualidades necessárias para desempenhar uma função produtiva que vise melhorar a vida e proteger o ambiente, valorizando os aspectos éticos. (UNESCO, 1977b, p. 1)

Diante do trecho, é possível perceber uma ideia de proteção do ambiente a partir da compreensão dos problemas do mundo e de conhecimentos ligados à vida produtiva. Parte-se do pressuposto que compreensão e conhecimento seriam suficientes para despertar uma consciência ambiental nas pessoas.

O documento se dirige aos Estados-membros, às autoridades em educação e à comunidade internacional e apresenta propostas de 41 recomendações ligadas à

função, às estratégias, aos objetivos e aos princípios diretores da EA. São ressaltados aqui alguns pontos da Declaração:

- (a) o objetivo fundamental da EA deve ser conseguir que os indivíduos e a coletividade compreendam o ambiente natural e o ambiente antrópico, “resultante da interação de seus aspectos biológicos, físicos, sociais, econômicos e culturais” (UNESCO, 1977b, p. 3), e adquiram conhecimentos para participar da prevenção e solução dos problemas ambientais. A recomendação chama a atenção para a interdependência econômica, política e ecológica e a necessidade de um espírito de responsabilidade e solidariedade entre os países, dando atenção especial às relações entre desenvolvimento econômico e melhoria do ambiente;
- (b) a EA deve ser contínua, interdisciplinar e cooperativa, tratar causa e efeito, considerar o ambiente em sua totalidade e em diferentes escalas, além de dirigir-se a todas as faixas etárias, sociais e profissionais da população, entre elas: o público não especializado em geral, profissionais cujas atividades influenciam a qualidade do ambiente e cientistas e técnicos cujas pesquisas podem embasar uma educação, uma formação e uma gestão ambiental eficazes;
- (c) a divisão dos objetivos da EA ocorre nas seguintes categorias:
 - consciência: ajudar grupos sociais e indivíduos a adquirirem consciência e sensibilidade para o ambiente e problemas conexos;
 - conhecimento: ajudar grupos sociais e indivíduos a ganharem uma variedade de experiências e adquirirem uma compreensão básica do ambiente e problemas conexos;
 - atitudes: ajudar grupos sociais e indivíduos a adquirirem um conjunto de valores e sentimentos de preocupação pelo ambiente e motivação para ativamente participarem na melhoria da proteção do ambiente;
 - habilidades: ajudar grupos sociais e indivíduos a adquirirem habilidades para identificar e resolver problemas ambientais; e
 - participação: providenciar para grupos sociais e indivíduos a oportunidade de serem ativamente envolvidos em trabalhos para solução de problemas ambientais;
- (d) a recomendação que os Estados-membros integrem a EA em sua política geral, abrangendo divulgação de informações e estímulos e investimentos em

- programas de formação ambiental e de avaliação do desenvolvimento sob a perspectiva do ambiente humano. Também recomenda que estabeleçam uma unidade especializada, encarregada de prestar serviços à EA, como elaboração de programas escolares e preparação de livros e recursos didáticos;
- (e) a convite para que a UNESCO estabeleça modelos de programas de EA e a recomendação aos Estados-membros sobre a preparação de programas que informem a respeito das atividades que possam causar significativo impacto ambiental;
 - (f) a recomendação que os Estados-membros estabeleçam e fortaleçam a incorporação dos temas ambientais nas disciplinas da educação formal, criando programas com abordagem interdisciplinar e que levem em conta as necessidades dos estudantes, incluindo o ensino superior e a formação técnica e profissional de especialistas e o estudo dos efeitos que cada profissão pode causar ao ambiente;
 - (g) a importância de políticas de educação relativas ao ambiente de trabalho, considerando as possíveis prevenções de problemas ou impactos ambientais;
 - (h) a recomendação aos Estados-membros que se atentem ao papel do consumidor em relação ao consumo de produtos que causem dano ao ambiente, tanto na sua utilização quanto na sua produção, e que esses aspectos sejam incluídos na educação formal e informal;
 - (i) a importância da formação dos docentes para a prática da EA e a formulação de material didático, a ser estimulada pelos Estados-membros e pela UNESCO;
 - (j) a preocupação em implantar programas e estratégias relativas à informação sobre o ambiente através dos meios de comunicação social (imprensa, rádio e televisão);
 - (k) a recomendação aos Estados-membros e à UNESCO que invistam em políticas e estratégias para a pesquisa sobre EA, incluindo seu desenvolvimento, objetivos, conteúdos, estratégias, métodos, materiais e programas educacionais, inclusive de formação;
 - (l) a recomendação à UNESCO (em parceria com o PNUMA) que promova o estímulo e a prática de cooperação regional e internacional quanto à pesquisa e o desenvolvimento da EA, incluindo sua avaliação, e aos programas

científicos relacionados às questões ambientais, incentivando e apoiando os Estados-membros;

- (m) a criação de escritórios da UNESCO e grupos de trabalho regionais, em parceria com o PNUMA, voltados para a EA na Ásia e na África;
- (n) a recomendação à UNESCO, aos Estados-membros e aos governos nacionais para que apoiem e incentivem as reuniões internacionais da juventude e as ONGs nos níveis local, regional, sub-regional e nacional, estimulando a conscientização acerca das questões ambientais e que estas integrem atividades de EA em seus programas.

A partir do exposto, é possível perceber algumas questões importantes. Primeiramente, o texto não considera como fator extremamente relevante uma mudança nos padrões de consumo e desenvolvimento, mas considera a pobreza um fator importante para a degradação ambiental.

Além disso, o relatório faz referência à importância do papel da EA no que diz respeito às pessoas se conscientizarem e serem orientadas sobre suas responsabilidades quanto às questões ambientais. Sobre isso, é importante ressaltar que há nas entrelinhas um discurso de responsabilização do indivíduo sobre os problemas ambientais e possíveis medidas de solução para estes, e do Estado pelo trabalho de educar esse indivíduo.

O item que fala sobre consumo (recomendação 16, na Declaração) não cita o descarte e nem o consumo excessivo, citando ‘modelos de consumo prejudiciais’, apenas. Além disso, é possível perceber algumas definições vagas, como no trecho do relatório final que diz:

Considerando que as características biológicas e físicas constituem a base natural ambiente humano, suas dimensões éticas, sociais, culturais e econômicas também desempenham seu papel na determinação das linhas de abordagem e dos instrumentos pelos quais as pessoas entender e fazer melhor uso dos recursos naturais para satisfazer suas necessidades. (UNESCO, 1978, p. 25, grifo nosso, tradução nossa)

No trecho, podem ser questionados os significados das expressões ‘melhor uso’ e ‘satisfação das necessidades’: qual é o padrão de vida considerado?

Dessa maneira, verifica-se que, apesar da aparência de ‘boas intenções’, o discurso de Tbilisi aponta como culpados pelos problemas ambientais os pobres e a

desinformação da população civil, deixando de lado aspectos essenciais para a questão ambiental que envolvem profundas mudanças políticas, culturais e econômicas.

2.5 CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E FORMAÇÃO – MOSCOU/URSS – 1987

Dez anos após a primeira Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental, ocorreu o segundo encontro: o Congresso Internacional sobre Educação Ambiental e Formação, em Moscou, na então URSS.

De acordo com seu relatório final, participaram desse congresso 300 especialistas de 100 países, mais observadores e ambientalistas. No encontro, foram analisados os resultados práticos da ação internacional a partir de Tbilisi e traçadas estratégias internacionais de ação no campo da EA para os anos 1990.

Um dos pontos de progresso avaliado diz respeito ao desenvolvimento de conceitos e metodologias ligados à EA e dos métodos que promovem seu desenvolvimento. Segundo o relatório, o PIEA UNESCO/PNUMA teria contribuído por meio de estudos e organização de seminários, pesquisa e projetos experimentais, incluindo a formação de gestores, educadores e desenvolvedores de currículos e a elaboração de material e guias didáticos, chamando a atenção para a priorização do “fortalecimento quantitativo e qualitativo dos recursos humanos dos países em desenvolvimento” (UNESCO, 1988, p. 4, tradução nossa).

O relatório deixa claro que a magnitude das questões ambientais é extensa, que há um entendimento de que as ações voltadas para os problemas ambientais até então foram insuficientes e que o aumento das disparidades no nível de desenvolvimento e nas condições econômicas entre os países tornam os problemas ainda mais complexos, por isso, “os esforços precisam continuar e ser intensificados através de medidas que garantam sua efetividade e relevância” (UNESCO, 1988, p. 4, tradução nossa).

Ainda segundo o relatório, na maioria dos países subdesenvolvidos a pobreza seria um dos problemas básicos e estaria ligada à deterioração dos recursos naturais devido à busca por comida e abrigo, causando problemas como desmatamento, erosão do solo e desertificação. Nos países desenvolvidos, os problemas ambientais estariam fundamentalmente ligados ao seu modelo de crescimento, que inclui a

exploração de alguns recursos naturais até a exaustão e os diferentes tipos de poluição.

Em resposta a esses problemas, o encontro propôs a discussão de uma estratégia internacional para educação e formação ambiental, adaptando as linhas de abordagem de até então para as preocupações que foram surgindo. De acordo com o relatório,

[...] deve ser feito um esforço para promover:

- (i) a busca e implementação de modelos eficazes de educação ambiental, treinamento e em formação;
- (ii) conscientização geral sobre as causas e efeitos dos problemas ambientais;
- (iii) aceitação geral da necessidade de uma abordagem integrada para resolver esses problemas;
- (iv) treinamento, em vários níveis, do pessoal necessário para a gestão racional do ambiente, a fim de alcançar o desenvolvimento sustentável nos níveis da comunidade, nacional, regional e mundial. (UNESCO, 1988, p. 6, tradução nossa)

Ainda segundo o relatório final do congresso, a premissa de que a EA deve ocorrer em todos os níveis, dentro e fora do sistema escolar, foi mantida, considerando que esta apenas seria efetiva se abrangesse todos os membros da sociedade: trabalhadores, estudantes, especialistas e tomadores de decisão. Além disso, há o pressuposto de que os objetivos da EA deveriam considerar a realidade de cada sociedade, além de definir valores e motivações que conduzam a “padrões de comportamento” baseados em uma “conscientização interna de valores ambientais mais positivos” (UNESCO, 1988, p. 6, tradução nossa) e a resolução prática dos problemas ambientais.

Tomando como base o relatório da Conferência de Tbilisi (1977), na Conferência de Moscou foi lançado um guia com objetivos e ações voltados para uma estratégia internacional para a EA nos anos 1990. Entre essas estratégias estão:

- (a) acesso à informação (por meio do fortalecimento do sistema e das trocas de informações entre os países);
- (b) pesquisa e experimentação (por meio do fortalecimento de métodos e estratégias para organização e transmissão sobre EA e treinamento);
- (c) desenvolvimento de programas educacionais e de materiais didáticos;
- (d) treinamento de pessoal, principalmente de professores;
- (e) incorporação da dimensão ambiental no ensino técnico e profissionalizante;

- (f) educação e informação para o público em geral, com ênfase na importância do papel da mídia;
- (g) incorporação das questões ambientais nos programas e materiais didáticos para a educação universitária em geral;
- (h) treinamento voltado a especialistas ambientais, administradores, pesquisadores e tomadores de decisões; e
- (i) cooperação internacional e regional.

Verifica-se que, apesar de dez anos separarem a Conferência de Tbilisi do Congresso de Moscou, as concepções, necessidades e estratégias para a EA praticamente se mantiveram. Pode-se afirmar que isso correu devido a não haver maiores questionamentos ou alguma mudança no modelo de desenvolvimento dos países do mundo, que continuou tendo como base o crescimento tecnológico e industrial, além dos elevados padrões de consumo que definem o sucesso individual.

2.6 CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE MEIO AMBIENTE E SOCIEDADE: EDUCAÇÃO E CONSCIÊNCIA PÚBLICA PARA A SUSTENTABILIDADE – TESSALÔNICA/GRÉCIA – 1997

Em dezembro de 1997, em continuidade às discussões sobre EA realizadas em Tbilisi (1977) e Moscou (1987), ocorreu a Conferência Internacional de Meio Ambiente e Sociedade: Educação e Consciência Pública para a Sustentabilidade, também conhecida como III Conferência Internacional sobre Educação Ambiental, em Tessalônica, na Grécia, com a participação de organizações governamentais, intergovernamentais e não governamentais, e da sociedade civil em geral, representando 83²⁰ países. Ao final do encontro, foi redigida uma nova Declaração.

A Declaração de Tessalônica (UNESCO, 1997) considera que as recomendações e os planos de ação da Conferência de Belgrado (1975), da Conferência de Tbilisi (1977) e do Congresso de Moscou (1987) continuavam válidos e não foram totalmente explorados. Também reconhece que os progressos obtidos passados cinco anos da CNUMAD (Rio-1992) foram insuficientes, apesar de a visão

²⁰ Em Moscou, houve a participação de representantes de 100 países.

de educação e consciência pública terem sido mais desenvolvidas, enriquecidas e reforçadas por diversas conferências da ONU²¹.

O ponto forte da Declaração é a ênfase ao validar a necessidade de mudança de comportamento no estilo de vida, incluindo uma mudança no consumo e nos padrões de produção. O documento chama a atenção para a importância de ações coletivas, que envolvam diferentes agentes, tais como o governo, as autoridades locais, a academia, os consumidores, ONGs, a mídia e diversos outros atores. Percebe-se uma redução da responsabilização individual quanto às questões ambientais.

Além disso, a Declaração considera que educação e conscientização públicas, aliadas à legislação, economia e tecnologia, são pilares para a obtenção da sustentabilidade, porém reafirma o problema da pobreza como um dificultador para a redução da degradação ambiental.

Outro fator a ser ressaltado é a substituição do termo educação ambiental por “educação para o meio ambiente e sustentabilidade” (UNESCO, 1997, p. 1, tradução nossa), conforme orientação do capítulo 36 da Agenda 21²², elaborada na Rio-1992. No item 11, a Declaração de Tessalônica considera que as recomendações de Tbilisi associadas à Agenda 21 e às principais conferências da ONU vão além da EA, podendo esta também ser tratada como "educação para o meio ambiente e sustentabilidade" (UNESCO, 1997, p. 2, tradução nossa). A Declaração ainda retoma que a educação para a sustentabilidade envolve os níveis formal e não formal e que o conceito de sustentabilidade não engloba apenas o meio ambiente natural, mas também diversos setores ligados à qualidade de vida.

Além disso, afirma que todas as áreas, incluindo as Ciências Sociais e Humanas, devem abordar as questões relacionadas à sustentabilidade, pois esta requer uma abordagem holística e interdisciplinar. Entre as recomendações da conferência estão:

- (a) que os líderes e governantes honrem os compromissos das conferências das Nações Unidas;

²¹ O Fórum Internacional de ONGs e o Fórum Global da Sociedade Civil, realizados na CNUMAD (Rio-1992), aprovaram um Tratado sobre Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global que considera, entre outros pontos, que a EA deve gerar mudanças na qualidade de vida, maior consciência na conduta pessoal e mais harmonia entre os humanos e entre estes e as outras formas de vida (GALLEGO; SEPÚLVEDA, 2012).

²² O capítulo 36 da Agenda 21 (BRASIL, 1992) trata da educação e propõe uma reorientação do ensino, da conscientização e do treinamento para o desenvolvimento sustentável para o século XXI.

- (b) a educação como parte das iniciativas da Agenda 21 local dos países;
- (c) o investimento e a participação dos diversos atores envolvidos nos programas de conscientização pública, incluindo os setores produtivos, a comunidade científica e a mídia, além da ação dos governantes; e
- (d) o fortalecimento da orientação dos programas de formação de professores e compartilhamento de práticas inovadoras, incluindo as metodologias de ensino interdisciplinar.

Pode-se afirmar que, na Conferência de Tessalônica, o discurso baseado nas ideias e definição de desenvolvimento sustentável, fortalecido na Rio-1992, levou as discussões sobre EA a um rumo mais abrangente. Gadotti (2008, p. 81) confirma que o tema da EDS apareceu pela primeira vez nessa conferência, “associado à educação ambiental, em função da retomada do capítulo 36 da Agenda 21, aprovada na Rio-92”. Ainda segundo o autor, posteriormente, na Rio+10 realizada em Joanesburgo, no ano de 2002, a associação da EA às três dimensões do desenvolvimento sustentável foi entendida como uma estratégia de governabilidade das questões ambientais.

Verifica-se assim, a partir de Tessalônica, o início do processo de substituição do termo ‘educação ambiental’ pelo termo ‘educação para o desenvolvimento sustentável’ ou ‘educação para a sustentabilidade’, segundo Rodriguez e Silva (2010), mais amplo e menos ecológico. Knapp (2000, p. 32, tradução nossa) chega a afirmar que a Declaração de Tessalônica provavelmente seria “o início do fim da educação ambiental”, uma vez que o documento se refere a ela apenas uma vez, no item 14.

Por fim, pode-se dizer que a Conferência de Tessalônica, a Carta da Terra (2000) e a Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Sustentável (Rio+10, em 2002) abriram precedentes para o lançamento da DEDS (2005-2014), por iniciativa da UNESCO.

2.7 DÉCADA DA EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL (DEDS) – 2005 A 2014

A ideia de uma década para a promoção da EDS começou a ser esboçada no capítulo 36 da Agenda 21 (BRASIL, 1992), cujo título é “Promoção do ensino, da conscientização e do treinamento”. O referido capítulo enfatiza que a educação é fundamental para promover o desenvolvimento sustentável e melhorar a capacidade

das pessoas em abordar os problemas ambientais e do desenvolvimento.

Em Joanesburgo-2002 a proposta foi retomada e, visando estabelecer parcerias e uma maior mobilização internacional, a UNESCO, por meio da Assembleia Geral das Nações Unidas, declarou a década de 2005 a 2014 como a DEDS, definindo os seguintes pilares do desenvolvimento sustentável²³ que, segundo a organização, devem dar suporte à educação para esse fim (UNESCO, 2005):

- Sociedade: baseia-se no papel que as instituições sociais e os sistemas democráticos desempenham no desenvolvimento e nas mudanças em geral.
- Meio Ambiente: considera a fragilidade do meio ambiente físico e a ação humana sobre a degradação ou conservação desses meios.
- Economia: baseia-se na reflexão sobre os padrões de consumo e os limites do crescimento econômico, relacionando-os à preocupação com o meio ambiente e com a justiça social.

De acordo com a UNESCO (2005, p. 39), “a interdependência dessas destas três áreas e o desenvolvimento sustentável se fundamentam na dimensão cultural”, ou seja, o contexto, a história e a tradição dos diferentes grupos humanos seriam extremamente importantes na definição de suas escolhas e compromissos.

No plano de implementação da DEDS, a UNESCO apresenta, sob o seu viés, a diferença entre EA e EDS:

A educação para o desenvolvimento sustentável não deve ser equiparada à educação ambiental. Educação ambiental é uma disciplina bem estabelecida que enfatiza a relação dos homens com o ambiente natural, as formas conservá-lo, preservá-lo e de administrar seus recursos adequadamente. Portanto, desenvolvimento sustentável engloba educação ambiental, colocando-a no contexto mais amplo dos fatores socioculturais e questões sociopolíticas de igualdade, pobreza, democracia e qualidade de vida. A perspectiva de desenvolvimento – envolvendo mudança social e evolução das condições – é também central para qualquer análise do desenvolvimento sustentável. (UNESCO, 2005, p. 46)

Nota-se, nessa distinção, o entendimento, por parte da UNESCO, de um conceito de EA relacionado ao ambiente natural e ao uso dos recursos, diferentemente das definições propostas nas primeiras conferências sobre o tema.

²³ Ignacy Sachs (2009) sugere oito critérios de sustentabilidade, sendo: (1) social; (2) cultural; (3) ecológico; (4) ambiental; (5) territorial; (6) econômico; (7) político (nacional); e (8) político (internacional), porém estes não foram incorporados pelo sistema ONU, que mantém em suas diretrizes os três pilares tradicionais (social, ambiental e econômico).

O programa da DEDS foi estabelecido de forma alinhada aos compromissos dos ODM, do Programa Educação para Todos, e da Década da Alfabetização das Nações Unidas, todos com discursos e metas voltados à melhoria da qualidade de vida, pleno exercício dos direitos humanos e expansão da educação básica (UNESCO, 2005). O objetivo final da DEDS seria:

[...] alcançar a coexistência pacífica entre os povos, reduzir o sofrimento, a fome e a pobreza, em um mundo onde as pessoas possam exercer dignamente seus direitos como seres humanos e cidadãos. Ao mesmo tempo, o meio ambiente natural desempenhará sua função regeneradora, evitando perda da biodiversidade e acúmulo de lixo na biosfera e na geosfera. (UNESCO, 2005, p. 41)

Segundo a UNESCO (2005), a ONU vê a educação como condição essencial para o desenvolvimento sustentável, devendo esta ocorrer de maneira formal e informal e incluir como valor fundamental o respeito pelos direitos humanos, pela vida e pela diversidade. Para que isso se realize, porém, há muito o que se pensar sobre o sistema mundial de educação que, de maneira geral, reproduz formatos e ideias da cultura ocidental dos países mais ricos.

Com o fim da DEDS, em 2014, a UNESCO propôs um Programa de Ação Mundial para a Educação para o Desenvolvimento Sustentável (em inglês, GAP – *Global Action Programme*), com um roteiro de execução, como será visto adiante.

2.8 IV CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL (TBILISI PLUS 30) – AHMEDABAD/ÍNDIA – 2007

Em novembro de 2007, em uma parceria entre a UNESCO, o PNUMA e o governo da Índia, ocorreu em Ahmedabad a IV Conferência Internacional sobre Educação Ambiental, também chamada de Tbilisi Plus 30 (Tbilisi+30), por acontecer 30 anos depois da Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental ocorrida em Tbilisi.

Segundo seu relatório, o encontro reuniu cerca de 1.500 participantes de 97 países, representando setores ligados a saúde e ambiente, sociedade civil, corporações, universidades, governos e agências da ONU, entre outros, que discutiram ideias e desafios, além de compartilhar práticas e estabelecer parcerias envolvendo EA e EDS (UNESCO; UNEP; MINISTRY OF HUMAN RESOURCE DEVELOPMENT OF INDIA [MHRD], 2007).

O objetivo de Tbilisi+30 era entender o que emergiu da disciplina de EA desde a Conferência de Tbilisi, em 1977, e o papel desta na EDS – a Conferência foi realizada no terceiro ano da DEDS (2005-2014), sendo discutido como a EA e a EDS poderiam ser parceiras na construção de um futuro mais sustentável (UNESCO; UNEP; MHRD, 2007).

Trinta sessões temáticas de trabalho debateram e discutiram sobre temas transversais como valores e ética, saúde, cultura, artes, mídia, educação e ambiente. A conferência apresentou três principais resultados: a Declaração de Ahmedabad, recomendações gerais e recomendações específicas de cada sessão de trabalho.

A Declaração de Ahmedabad enfatiza a urgência de ações práticas (o título traz o apelo: “um chamado à ação”) e traz o lema “Educação para a vida: vida através da educação”: “Acreditamos que, através da educação, é possível alcançar estilos de vida humanos que suportem integridade ecológica, justiça econômica e social, meios de vida sustentáveis e respeito por toda a vida” (UNESCO; UNEP; MHRD, 2007, p. 20, tradução nossa).

O documento reforça a crítica aos atuais modelos de desenvolvimento e estilo de vida, considerados insustentáveis por serem baseados em produção e consumo, e que teriam levado à crise climática, à perda de biodiversidade e ao aumento dos riscos à saúde. Também critica a definição de qualidade de vida ‘aceitável’ e o aumento da desigualdade socioeconômica e pede modelos, visões alternativas e ações urgentes para um futuro sustentável: “direitos humanos, equidade de gênero, justiça social e um ambiente saudável devem se tornar imperativos globais. A Educação para o Desenvolvimento Sustentável é essencial para fazer essa transformação” (UNESCO; UNEP; MHRD, 2007, p. 20, tradução nossa).

Durante a Conferência, foram realizadas avaliações e reflexões sobre as mudanças e a evolução da EA, tais como a forma de pensar educação e aprendizagem; as lideranças e parcerias; a conceitualização das relações meio ambiente-desenvolvimento; as comunicações e acesso ao conhecimento; a ênfase aos problemas; e os lugares de aprendizagem e participação.

O relatório final da Conferência enfatiza que essas mudanças trouxeram grandes progressos para a EA, porém, apesar dos esforços, “o estado do planeta foi de ruim para pior” (UNESCO; UNEP; MHRD, 2007, p. 25, tradução nossa). Por isso, seria urgente uma nova abordagem sobre EA, que transforme “as palavras em ações”

(UNESCO; UNEP; MHRD, 2007, p. 27), considerando um contexto social, econômico e político muito diferente do de Tbilisi em 1977.

De maneira geral, a Conferência reafirmou as recomendações da Conferência de Tessalônica e da DEDS, ressaltando a importância da promoção de uma educação que se envolva criticamente com discursos de desenvolvimento contemporâneos (insustentáveis) e que nutra e fortaleça o diálogo e as habilidades de defesa de direitos. Além disso, apoiou a ideia de educação para a equidade e meios de subsistência sustentáveis para todas as pessoas, declarando apoio às palavras de Gandhi de que “existe o suficiente no mundo para a necessidade de todos, mas não para a ganância de ninguém” (UNESCO; UNEP; MHRD, 2007, p. 28, tradução nossa) e reconhecendo que ainda existem pessoas que não conseguem atender a suas necessidades básicas, enquanto outras estão transformando a ganância em necessidade.

Porém, concordando com Sauvé, Berryman e Brunelle (2007),   possível perceber que cada evento e cada documento oficial gerado parecem seguir um padrão: a avalia o de que grandes esforços foram despendidos, mas os resultados não foram suficientes, a situa o ambiental continua piorando, as medidas são urgentes e   necessário um plano de a o. De Tbilisi a Ahmedabad,   possível perceber um avanço nas discussões quanto ao reconhecimento de que o modelo de produ o e consumo da sociedade ocidental atual   ambientalmente insustentável. Contudo, a grande dificuldade permaneceu na aceita o dos países quanto a repensar seu modelo econômico, fator que esbarra nas questões de soberania e de valores de crescimento do Produto Interno Bruto (PIB, que   um parâmetro mundial de medidor de riquezas). Apesar de parecer que todos reconhecem a necessidade de a oes urgentes, estas acabam sempre delegadas às próximas gera es.

2.9 CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCA O PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL – BONN/ALEMANHA – 2009

Em março de 2009, devido   DEDS, implantada no período de 2005 a 2014, a UNESCO realizou em Bonn, na Alemanha, a Conferência Mundial sobre Educa o para o Desenvolvimento Sustentável, com a participa o de 49 ministros de diferentes países do mundo e representantes da ONU.

Foram apresentados quatro objetivos principais para o encontro: (1) destacar a contribuição essencial da EDS em toda a educação e em alcançar uma educação de qualidade; (2) promover um intercâmbio internacional sobre EDS; (3) realizar um balanço da implementação da DEEDS; e (4) desenvolver estratégias para o caminho a ser percorrido (UNESCO; FEDERAL MINISTRY OF EDUCATION AND RESEARCH OF GERMANY [BMBF], 2009a).

O encontro definiu EDS como “uma abordagem de ensino e aprendizagem baseada nos ideais e princípios que sustentam a sustentabilidade” (UNESCO; BMBF, 2009a, p. 8, tradução nossa), incluindo questões-chave como direitos humanos, redução da pobreza, meios de subsistência sustentáveis, mudanças climáticas, igualdade, responsabilidade social corporativa e proteção das culturas indígenas de forma integral. É possível perceber a ampla abrangência do conceito.

O produto da conferência é a Declaração de Bonn (UNESCO; BMBF, 2009b), que explana sobre os ideais, as premissas e importância da EDS, avalia os progressos obtidos até então na DEEDS e estabelece, novamente, um chamado para a ação.

Entre os 19 itens da Declaração, destacam-se aqui:

- (a) o reconhecimento de que a maior parte do mundo segue um modelo de sociedade que é insustentável e que os problemas sociais, econômicos e ambientais persistem e podem comprometer o futuro das próximas gerações;
- (b) o reconhecimento de que os problemas atingem de forma distinta as diferentes regiões do mundo, mas que há conhecimento, tecnologia e ferramentas conhecidas e suficientes para mudar a situação, e que todos os países devem colaborar para que o desenvolvimento sustentável seja atingido. É preciso transformar este conhecimento em ação e investir em EDS é um dos primeiros passos;
- (c) a referência às conferências de Jomtien (Conferência Mundial sobre Educação para Todos, 1990), Dakar (Fórum Mundial de Educação, 2000) e Joanesburgo (Conferência das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável, 2012) e ao Programa Educação para Todos quanto à necessidade de um comprometimento com uma educação que empodere as pessoas para serem agentes de mudança;
- (d) a apresentação do que se espera enquanto resultado da EDS escolar e ao longo da vida: justiça social, segurança alimentar, integridade ecológica, meios de vida sustentáveis, respeito por todas as formas de vida, valores fortes que

promovem a coesão social, a democracia e a ação coletiva e igualdade de gênero;

- (e) a descrição da importância da EDS como promotora de uma educação de qualidade e inclusiva, que levaria as sociedades a pensarem um novo sistema econômico, com uma abordagem resiliente, saudável, sustentável, pacífica, sistêmica e que suporte a democracia e o bem-estar humano, além da proteção e restauração ambiental;
- (f) a avaliação de que nos primeiros cinco anos da DEEDS houve grandes avanços, com aumento de participação de países, ONGs, pessoas e parcerias em diversos programas, estratégias e iniciativas;
- (g) o reconhecimento de que a EDS deve ocorrer não apenas no ambiente escolar e de modo formal, mas também em ambientes não formais e ao longo da vida;
- (h) as recomendações em nível político para os Estados-membros de promover e valorizar a EDS por meio de mobilização de recursos, parceria com a mídia e desenvolvimento de políticas de cooperação internacional e que envolvam outros setores, além da educação, na EDS;
- (i) as recomendações, em nível prático, de incorporar as questões que envolvam o desenvolvimento sustentável no currículo e no material escolares e na formação dos professores, além de promover parcerias científicas, com a sociedade civil, organizações de jovens, setores público e privado, indústrias e ONGs, entre outros, em especial reconhecendo a importância das sociedades indígenas e sabedorias locais; e
- (j) a solicitação que a UNESCO promova a Agenda de EDS nas conferências e encontros internacionais como G8, G20, Conferência das Partes (COP), Grupo de Educação para Todos, e quadro de chefes executivos da ONU, entre outros.

A avaliação dos avanços da DEEDS foi realizada em 2014, na Conferência de Aichi-Nagoya, no Japão.

2.10 CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL – AICHI-NAGOYA/JAPÃO – 2014

Devido ao fim da DEEDS, no ano de 2014, a UNESCO, em coparticipação com o governo do Japão, realizou uma nova Conferência Mundial sobre Educação para o

Desenvolvimento Sustentável. O encontro teve quatro temas-chaves e objetivos (LOTZ-SISIKA, 2014):

- (1) celebrar uma década de ação e avaliar os pontos atingidos e as lições aprendidas;
- (2) reorientar a educação para a construção de um futuro melhor;
- (3) acelerar as ações para o desenvolvimento sustentável e como essas ações podem ser trabalhadas em educação; e
- (4) construir uma agenda para a EDS pós-2014, definindo estratégias.

Com base na Declaração de Bonn (UNESCO; BMBF, 2009b), a Conferência retomou a discussão sobre a relevância da EDS para que haja uma transição de uma economia e uma sociedade baseadas no consumo para uma economia e sociedade ditas 'verdes', incluindo o planejamento e a implementação de programas socioambientais, tanto na escala global quanto nas escalas regionais e locais, de acordo com suas necessidades específicas. O produto do encontro foi a Declaração de Aichi-Nagoya sobre Educação para o Desenvolvimento Sustentável, que reconhece que “as pessoas são a parte central do desenvolvimento sustentável” (UNESCO, 2014a, p. 1, tradução nossa).

A declaração celebra as conquistas e presta reconhecimento a todo trabalho (e todos os envolvidos) e avanço conquistados durante a DEEDS, chama a atenção para a importância da continuidade dos programas de EDS pós-2014, visando a ações em todos os níveis e áreas de educação, treinamento e aprendizado, e reafirmando a EDS como um meio imprescindível para a implementação do desenvolvimento sustentável.

O documento também enfatiza o potencial da EDS de preparar os alunos a “se transformarem e à sociedade em que vivem, desenvolvendo conhecimentos, habilidades, atitudes, competências e valores necessários para enfrentar a cidadania global e os desafios contextuais locais do presente e do futuro” (UNESCO, 2014a, p. 2, tradução nossa), e ainda ressalta que a EDS seria um caminho para redução de desigualdades, erradicação da pobreza e solução de problemas socioambientais e econômicos, tanto nos países desenvolvidos quanto nos menos desenvolvidos, e que, por isso, sua implantação deve considerar os contextos das diversas escalas (desde a global até a local).

Além disso, o documento pede urgência em um trabalho colaborativo, dos ministros e das partes interessadas, de produção e disseminação de pesquisas e conhecimentos sobre ciência-política-EDS; convoca as partes interessadas a estabelecerem metas específicas, implementarem atividades e compartilharem experiências; e convida os Estados-membros da UNESCO a uma revisão de propostas e currículos educacionais para que estejam voltados para a EDS (UNESCO, 2014a).

Outro marco importante de Aichi-Nagoya foi o lançamento do GAP, visando dar continuidade às ações da DEDS durante os anos de 2015 a 2019. O GAP concentrou seus planos para as ações em torno de cinco áreas prioritárias: (1) impulsionar políticas; (2) transformar ambientes de aprendizagem e de formação; (3) capacitar educadores e formadores; (4) mobilizar e capacitar jovens; e (5) fomentar soluções sustentáveis no âmbito local (UNESCO, [2019c]). Além dos planos de ação, o roteiro para execução do GAP divulgado pela UNESCO (2014b) apresenta estratégias de implantação, mas sobretudo direcionando as expectativas às suas redes de associados como o PEA, as Cátedras UNESCO, os centros patrocinados pela UNESCO, a Rede Mundial de Reservas de Biosfera e os locais de Patrimônio Mundial.

De acordo com sua descrição (UNESCO, [2019c]), o GAP considera quatro dimensões para a EDS:

- (1) Conteúdos de aprendizagem: com objetivo de integrar aos estudos temas voltados para a sustentabilidade considerados essenciais.
- (2) Pedagogia e ambientes de aprendizagem: visando a uma metodologia de ensino-aprendizagem interativa, com foco no aluno, voltada para a ação e que considere diversos ambientes de aprendizagem.
- (3) Frutos de aprendizagem: com foco em promover as competências de pensamento crítico e sistêmico, de tomada de decisões e de assumir a responsabilidade pelas gerações atuais e futuras.
- (4) Transformação social: com objetivo de educar para um pensamento mais ecológico e sustentável e de formar cidadãos ativos e transformadores.

É possível perceber que, apesar da avaliação da UNESCO de que houve grandes avanços na participação dos países e nas parcerias relacionadas à EDS, tanto em Bonn quanto em Aichi-Nagoya, há uma repetição nos discursos quanto à 'necessidade urgente de ação', ao 'modelo de sociedade insustentável', à

necessidade de valorização da educação para a sustentabilidade e à sua implantação escolar e em ambientes não formais.

Verifica-se também que a EDS não é uma pauta que tem atenção prioritária de todos os países. O GAP contou com apenas cerca de 90 parceiros em sua rede de atuação, entre eles organizações privadas, ONGs, órgãos do sistema ONU e ministérios da Educação de alguns países, como Costa Rica, Japão, Quênia, Mongólia e Vietnã. O Brasil não fez parte da lista de parceiros em nenhuma das cinco áreas de ação do GAP.

2.11 A AGENDA 2030 E A EDUCAÇÃO PARA OS ODS

Após a Rio-1992, quando foram debatidas propostas de desenvolvimento sustentável e estabelecida a Agenda 21 (BRASIL, 1992), com registros de ações e parcerias globais para que o mundo caminhasse em direção ao desenvolvimento sustentável (ONU, [2019]), as discussões tiveram continuidade e culminaram na Cúpula do Milênio, no ano 2000. O evento, organizado pela ONU para debater problemas e soluções para a virada do milênio, aprovou a chamada Declaração do Milênio e definiu o estabelecimento dos ODM, com prazo de encerramento em 2015 e oito objetivos que deveriam ser alcançados pelos países do mundo (Figura 3). Segundo Jeffrey Sachs (2012), a simplificação das ideias das 351 páginas da Agenda 21 (BRASIL, 1992) para apenas oito objetivos gerais em um único pôster garantiu a aceitação e sobrevivência dos ODM, funcionando do ponto de vista da consciência pública, da mobilização e da continuidade.

Figura 3: Objetivos de Desenvolvimento do Milênio – 2000/2015



Fonte: Brasil ([2019]).

Os ODM tinham como foco principal a redução da pobreza, trazendo debates políticos globais e planejamentos políticos nacionais voltados aos países e populações mais pobres, sugerindo a assistência (financeira e tecnológica) dos países ricos a estes (SACHS, J., 2012). Em 2002, a Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Sustentável (Rio+10), ocorrida em Joanesburgo, reafirmou os compromissos da Agenda 21 (BRASIL, 1992) e dos ODM até 2015.

Todos os oito objetivos tinham metas e indicadores para o acompanhamento dos progressos, sendo que a maioria utilizava os intervalos de dados entre 1990 e 2015 (ROMA, 2019). O relatório avaliativo da ONU sobre os ODM apresenta os avanços numéricos e considera os resultados positivos, porém ressalta que “apesar de muitos sucessos, as pessoas mais pobres e vulneráveis estão sendo deixadas para trás” (ONU, 2015, p. 8, tradução nossa).

Diversos estudiosos, contudo, discordam da avaliação positiva que a ONU faz diante dos resultados dos ODM. Para Pogge e Sengupta (2016), a redução de 27% no número de pessoas que sofrem de pobreza extrema e de 21% no número de pessoas subnutridas, em 25 anos, é um número muito modesto, considerando que no mesmo período houve um crescimento de 2,5% na renda *per capita* anual, somando 85% no total, levando em conta o valor real acumulado ajustado pela inflação.

Além disso, de acordo com os professores espanhóis José Sanahuja e Sergio Vázquez (2017), é preciso lembrar que os ODM foram pensados nos anos 1990 como um acordo de governança global alinhado entre os países da OCDE, o FMI e o Banco Mundial “frente às pressões globalistas e homogeneizadoras do Consenso de Washington” (SANAHUJA; VÁZQUEZ, 2017, p. 536, tradução nossa). Segundo os autores, no período pós-Guerra Fria era importante que o mundo percebesse que as agendas de soberania de Estado haviam dado lugar a agendas globais que visassem às demandas de direitos econômicos e sociais e, sendo assim, os ODM se configurariam em um tipo de “ajuda social’ da globalização” contra a pobreza (SANAHUJA; VÁZQUEZ, 2017, p. 536, tradução nossa).

Outro ponto é apontado por Veiga (2015), que lamenta o fato de que, depois de anos de discussão, os ODM tenham voltado a empregar o termo ‘desenvolvimento’ sem o aditivo ‘sustentável’. O autor ressalta que apenas o ODM 7 faz referência às questões ambientais e, ao utilizar a expressão “garantir a sustentabilidade ambiental²⁴” (BRASIL, [2019]) reforça a ideia de que sustentabilidade seria uma ideia que não poderia ser ligada ao desenvolvimento. Dessa maneira, há um retorno às discussões sobre o conceito de desenvolvimento centrado nos aspectos econômicos. Também pode ser ressaltado que, apesar de o ODM 2 ser destinado à educação, não há menção, em nenhum dos ODM, à EA ou à EDS.

Além disso, outra crítica relativa aos ODM está relacionada ao fato de estes serem mais centrados nos sintomas do que nas causas e não sugerirem meios para que as metas fossem atingidas (POGGE; SENGUPTA, 2016; SANAHUJA; VÁZQUEZ, 2017). Nesse sentido, Pogge e Sengupta (2016) apontam que os ODM falharam ao não especificar o papel de cada um para que os objetivos fossem atingidos. Segundo os autores, se as pessoas não sabem qual é o modo de se atingir um objetivo, ele não é um objetivo, mas apenas um desejo. Para atingir um objetivo, é necessário que haja um planejamento e uma divisão das tarefas, mas “os governos nunca concordaram em uma divisão do trabalho para tornar essas proposições verdadeiras. O acordo deixou totalmente indeterminado quem deveria fazer o quê” (POGGE; SENGUPTA, 2016, p. 87, tradução nossa). Dessa forma, os governos estariam isentos de comprometimento e de responsabilização e, quando os progressos pararam, apenas

²⁴ O original, em inglês, traz a expressão *Ensure Environmental Sustainability*, mas a tradução em português traz a expressão “qualidade de vida e respeito ao meio ambiente” (BRASIL, [2019]).

lamentaram a falta de esforço dos outros, depositando a culpa pelo fracasso nos países mais pobres.

Em 2012, já em um cenário político-econômico completamente diferente daquele do final do século XX, ocorreu a Rio+20. Com base na avaliação dos indicadores e visando ao aprimoramento e à continuidade das ações pós-agenda 2015, foi lançado o documento O Futuro que Queremos, que definiu as bases do processo de discussão e desenvolvimento dos ODS (ROMA, 2019). A discussão teve continuidade em 2013 a partir da criação de um Grupo de Trabalho Aberto, composto por 30 membros representando os países do mundo (ONU, [2019]).

Em setembro de 2015, a Assembleia Geral da ONU anunciou a adoção da Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável, com os 17 ODS (Figura 4) e suas 169 metas, apoiados em cinco esferas de incidência, sendo: (1) pessoas: “garantir que todos os seres humanos possam alcançar seu potencial em matéria de dignidade e igualdade, em um ambiente saudável”; (2) planeta: “proteger o planeta contra a degradação, inclusive por meio do consumo e da produção sustentáveis, da gestão sustentável de seus recursos naturais e de medidas urgentes para combater a mudança do clima, para atender as necessidades da presente e futuras gerações”; (3) prosperidade: “garantir que todos os seres humanos possam desfrutar de uma vida próspera e plena, com progresso econômico, social e tecnológico em harmonia com a natureza”; (4) paz: “promover sociedades pacíficas, justas e inclusivas, livres do medo e da violência. Não pode haver desenvolvimento sustentável sem paz, nem paz sem desenvolvimento sustentável”; e (5) parcerias: “mobilizar os meios necessários para implementar esta Agenda por meio de uma parceria global revitalizada, com base no espírito de solidariedade global fortalecida, com ênfase nas necessidades dos mais pobres e vulneráveis, e com a colaboração de todos os países, grupos interessados e pessoas” (ONU BRASIL [ONUBR], 2017, p. 4).

Figura 4: Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – 2016/2030



Fonte: ONUBR ([2019]).

Segundo a ONU ([2019]), as principais metas dos ODS são a erradicação da pobreza, a paz e a prosperidade para as gerações atuais e futuras, por meio de ações e parcerias entre todos os países, desenvolvidos e subdesenvolvidos, promovendo o desenvolvimento sustentável sem deixar ninguém para trás. Desse modo, seria imprescindível que a sociedade mundial caminhasse para uma relação em que a competitividade desse lugar à solidariedade.

Os ODS são o eixo central da Agenda 2030 e orientam as ações nas três dimensões do desenvolvimento sustentável – econômica, social e ambiental – e possuem um caráter universal, integrado, indivisível e interdisciplinar. Suas 169 metas indicam os percursos a serem trilhados, as medidas a serem adotadas para promover o seu alcance e, junto aos indicadores, permitem o acompanhamento dos progressos dos países pela ONU (SILVA; PELIANO; CHAVES, 2018). Pogge e Sengupta (2016) avaliam que, do ponto de vista dos direitos humanos, os ODS são melhores do que os ODM por terem uma agenda de alcance universal (Quadro 2), sendo suficientemente abrangentes e aplicáveis a todos os países, ricos e pobres, de modo a permitir adequações conforme diferentes contextos e necessidades. Por exemplo, o ODM 4 (Reduzir a mortalidade infantil) não era muito significativo para diversos países

desenvolvidos como o Japão ou a Noruega, mas o ODS 3 (Saúde e bem-estar), por ser mais abrangente, faz sentido para qualquer país do mundo.

Também podem ser apontados avanços nas questões ambientais. Como exposto anteriormente, os ODM tinham somente um objetivo que envolvia questões ambientais (ODM 7) com apenas quatro metas, bastante amplas:

- (1) integrar os princípios do desenvolvimento sustentável nas políticas e programas e reverter a perda de recursos ambientais;
- (2) reduzir a perda da biodiversidade, atingindo, até 2010, uma redução significativa;
- (3) reduzir pela metade, até 2015, a proporção da população sem acesso permanente e sustentável à água potável e ao esgotamento sanitário; e
- (4) até 2020, ter alcançado uma melhora significativa na vida de pelo menos 100 milhões de habitantes de assentamentos precários.

Por sua vez, os ODS têm cinco objetivos e 40 metas diretamente ligadas às questões ambientais: ODS 6: Água limpa e saneamento; ODS 12: Vida sobre a terra; ODS 13: Combate às alterações climáticas; ODS 14: Vida debaixo d'água; e ODS 15: Vida terrestre. Além disso, os ODS 9 (Indústria, inovação e infraestrutura), 11 (Cidades e comunidades sustentáveis) e 12 (Consumo e produção sustentáveis) também apresentam metas de sustentabilidade. Para ilustrar esses avanços, pode-se citar o tratamento dado à questão da água: no ODM 7, apenas a meta 7.c – “reduzir pela metade, até 2015, a proporção da população sem acesso permanente e sustentável a água potável e saneamento básico” (ONU, [2020a], tradução nossa) – mencionava o assunto, enquanto a Agenda 2030 apresenta um objetivo exclusivo para a água, com oito metas, e envolve, além do acesso à água e saneamento, a qualidade, tratamento, seu uso e gestão (LEITE; SOARES; ESPÍNDOLA, 2021).

Quadro 2: Correlação e comparação entre os ODM e os ODS

ODM	ODS
1. Acabar com a fome e a miséria	1. Erradicação da pobreza 2. Fome zero
2. Educação básica de qualidade para todos	4. Educação de qualidade
3. Igualdade entre os sexos e valorização da mulher	5. Igualdade de gênero
4. Reduzir a mortalidade infantil	3. Saúde e bem-estar
5. Melhorar a saúde das gestantes	
6. Combater a Aids, a malária e outras doenças.	
7. Qualidade de vida e respeito ao meio ambiente	6. Água limpa e saneamento 7. Energia acessível e limpa 11. Cidades e comunidades sustentáveis 12. Consumo e produção responsáveis 13. Combate às alterações climáticas 14. Vida debaixo d'água 15. Vida sobre a terra
8. Todo mundo trabalhando pelo desenvolvimento	8. Emprego digno e crescimento econômico 9. Indústria, inovação e infraestrutura 16. Paz, justiça e instituições fortes 17. Parcerias em prol das metas
-----	10. Redução das desigualdades.

Fonte: elaboração da autora.

Para o professor da Universidade de São Paulo, José Eli da Veiga (2015, p. 23), os ODS surgem como uma oportunidade de dar início “a uma real aproximação das governanças do desenvolvimento e do meio ambiente”. Nesse sentido, de acordo com Sanahuja e Vázquez (2017), os ODS foram pensados para um mundo no qual a globalização estaria consolidada, inclusive com redistribuição de poder entre os atores estatais por meio da ascensão dos países emergentes, e pressupõem parcerias internacionais, reduzindo o papel do Estado. Levando em consideração que o financiamento dos ODS requer mobilização de todas as fontes de recursos, nos países emergentes pode verificar-se maior peso dos investimentos privados, inclusive de empresas estrangeiras (SANAHUJA; VÁZQUEZ, 2017). Na área da educação, isso fica evidente no Plano de Ação de Ahmedabad:

Para o governo, a tarefa imediata será levar em consideração a educação e testar os planos de desenvolvimento a partir da perspectiva dos ODS. O desenvolvimento sustentável requer uma abordagem centrada na aprendizagem, em uma metodologia integrada e reflexiva para planejar, colaborar, executar e monitorar, o que exigirá uma estreita cooperação com diferentes departamentos e entre instituições. (CENTRE OF ENVIRONMENT EDUCATION [CEE], 2016, p. 4, tradução nossa)

Em 2017, na Resolução 72/222, a Assembleia Geral da ONU reafirmou a EDS como “um elemento integrante do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável sobre a educação de qualidade e uma facilitadora fundamental de todos os outros Objetivos de Desenvolvimento Sustentável” (UNESCO, 2021a, p. 8).

Apesar do clima de otimismo que costuma envolver os ODS, diversos autores apresentam desafios para seu sucesso. Sanjiv Kumar, Neeta Kumar e Saxena Vivekadhish (2016), pesquisadores indianos da área de saúde pública, por exemplo, apontam como principais obstáculos os altos custos para que os ODS sejam atingidos, a necessidade (e dificuldade) da manutenção da paz para que o desenvolvimento dos países possa ocorrer, a complexidade de mensurar o progresso das metas propostas e a necessidade de responsabilização dos países para que os objetivos possam ser atingidos.

Para Sanahuja e Vázquez (2017), que também citam a dificuldade de avaliar e mensurar o alcance das metas, entre os desafios estão o fato de a agenda trazer objetivos iguais para todos os países (mesmo com o aumento da abrangência, para alguns deles as metas podem ser inalcançáveis no período estabelecido, enquanto para outros são pouco ambiciosos) e a necessidade de mudança de muitas políticas internacionais que são incompatíveis com as ideias dos ODS, principalmente as ligadas a comércio, capital, migrações, ambiente e conflitos armados.

Pogge e Sengupta (2016) também apontam alguns problemas com relação aos ODS, a partir da perspectiva dos direitos humanos. O primeiro deles seria a abordagem, típica do discurso da ONU, de que as privações devem ser superadas passo a passo. Segundo os autores, do ponto de vista dos direitos humanos, as privações deveriam ser erradicadas por completo imediatamente, pois, durante um processo progressivo de realização, ocorrem muitas mortes que poderiam ser evitadas. Por outro lado, a realização progressiva promoveria um falso senso de

sucesso, pois sempre há uma comparação com números anteriores e o pensamento de que ‘já foi pior’, ‘estamos melhorando’ ou ‘logo chegaremos lá’.

Além disso, os autores destacam que os ODS falham em não exigir uma reversão maciça das desigualdades inter e intranacionais fora do ODS 10. Normalmente, o discurso de desenvolvimento está focado no crescimento econômico e no aumento do PIB, mas este não garante a redução da pobreza e da desigualdade: de acordo com a Oxfam²⁵, atualmente 1% da população mais rica do mundo tem mais riqueza do que 4,6 bilhões de pessoas (60% da população do planeta). Segundo os autores, apesar de haver um ODS específico para a redução das desigualdades, esta preocupação não aparece integrada de maneira transversal aos outros objetivos, o que pode prejudicar seu sucesso.

Ainda de acordo com Pogge e Sengupta (2016), o fato de as metas dos ODS serem adaptáveis nacionalmente – apesar de ter um lado positivo, pois elas permitem objetivos diferenciados de acordo com as diferentes realidades e níveis de desenvolvimento – falha em não especificar as responsabilidades dos países ricos e das grandes empresas com relação aos países mais pobres, deixando subentendido que as metas dos ODS podem ser viáveis apenas com o uso dos recursos nacionais.

Sanahuja e Vázquez (2017) assinalam, além disso, que o caráter globalista e de estabelecimento de parcerias diversas dos ODS esbarram na questão da soberania. Os autores lembram que a definição internacional de princípios e normas com relação à dignidade e direitos humanos os tornam uma “referência ético-normativa tanto de direitos de cidadania de cada Estado-nação como de obrigações e direitos de caráter cosmopolita para toda a comunidade internacional” (SANAHUJA; VÁZQUEZ, 2017, p. 536, tradução nossa). Porém, os países podem (e costumam) apontar questões de legislação interna ou culturais para rejeitar as recomendações. É o caso, por exemplo, de países com políticas baseadas em algum fundamentalismo religioso, usado para justificar a desigualdade entre os gêneros.

Por fim, os professores espanhóis Eduardo Merino, José Gómez e Maria Estrada (2018, p. 13, tradução nossa) ainda apontam que os ODS ignoram a necessidade de respeito aos limites físicos do planeta, as causas estruturais de sua degradação e as “injustas desigualdades socioambientais que causam”. Os autores também demonstram preocupação por não haver menção à EA nos ODS, “nem em

²⁵ Disponível em: <https://www.oxfam.org/en/5-shocking-facts-about-extreme-global-inequality-and-how-even-it> Acesso em: 17 fev. 2020.

termos de passado, nem de futuro” (MERINO; GÓMEZ; ESTRADA, 2018, p. 14, tradução nossa).

Com relação à educação, os autores atentam que todos os ODS podem ser vinculados a ações e intervenções educativas e consideram que eles “são mais um passo para desenvolver uma pedagogia de presenças onde todos nos encaixemos, na qual podemos deixar o planeta em melhores condições – para nossos filhos e filhas – e a forma como vivemos nele” (MERINO; GÓMEZ; ESTRADA, 2018, p. 24, tradução nossa). Jickling e Sterling (2017), por sua vez, questionam haver apenas um ODS voltado para a educação, sobretudo com foco em qualidade e acesso, e todos os outros ignorarem ou apenas se referirem superficialmente à questão.

A despeito das avaliações otimistas da ONU, os números relacionados à pobreza e à desigualdade ainda são assustadores. Segundo dados da ONU ([2019]), em 2018, no mundo:

- 836 milhões de pessoas viviam em situação de extrema pobreza (menos de US\$ 1,25 por dia);
- 1 em cada 9 pessoas era subnutrida;
- 1 em cada 4 crianças sofria de crescimento atrofiado;
- 66 milhões de crianças em idade escolar primária iam às aulas passando fome;
- 2,5 bilhões de pessoas não tinham acesso a banheiros/saneamento;
- 1,3 bilhão de pessoas não tinham acesso à eletricidade;
- 3 bilhões de pessoas dependiam de madeira, carvão etc. para cozinhar/aquecimento;
- 800 milhões de pessoas não tinham acesso a água, e 1 bilhão não tinham acesso a água potável;
- 828 milhões de pessoas viviam em favelas;
- 1,3 bilhão de toneladas de comida eram desperdiçadas por dia;
- 4 bilhões de pessoas não usavam internet.

Os números da ONU assustam ao apontar a extrema desigualdade e as injustiças econômicas e socioambientais do mundo. Nesse sentido, repensar o modelo atual de sociedade, baseado na produção, consumo e acúmulo de bens, deve estar intrinsecamente ligado às ações para que as metas dos ODS sejam atingidas.

Assim, educar para os ODS exige uma reflexão além do viés meramente econômico ou ambiental. Exige uma educação crítica, democrática e transformadora.

2.12 PLANO DE AÇÃO DE AHMEDABAD – 2016

Baseando-se nas ideias apresentadas no Fórum Mundial de Educação, ocorrido em maio de 2015, em Incheon (Coreia do Sul), no qual os participantes concordaram que a educação é o principal estímulo para o desenvolvimento e para o alcance dos ODS (UNESCO *et al.*, 2015), em janeiro de 2016, em Ahmedabad (Índia), foi realizada a Conferência Internacional sobre Educação como um Caminho para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, que contou com 750 participantes de (apenas) 22 países. Ao final desse encontro, foi elaborado um plano de ação (Plano de Ação de Ahmedabad) que resume as discussões ocorridas, objetivando que a EDS contemple os 17 ODS propostos pela ONU.

O Plano de Ação de Ahmedabad aponta que, apesar de a área da educação ter um objetivo exclusivo (ODS 4), esta tem potencial como agente de contribuição em todos os ODS, devendo ser mais explorada. Além disso, apresenta a necessidade de se repensar a forma de educação tal qual se conhece, sendo que esta deveria considerar também aspectos de inteligência emocional e experiências vividas, apesar de estes aspectos não serem facilmente avaliados: “a educação deve ser reconcebida de um modo que permita espaço para diferentes formas de conhecimento e novas formas de ser e se tornar, que seja inclusiva, como o próprio termo sugere” (CEE, 2016, p. 3, tradução nossa).

O documento também aponta que os ODS são interconectados e devem ter uma abordagem integrada, que deve haver um planejamento na área da educação para que cada objetivo seja trabalhado em contextos diversos, e que as instituições educacionais, formais e não formais, têm um papel importante em elaborar uma transição para a sustentabilidade, juntamente com outros setores da sociedade e partes interessadas, incluindo organizações e comunidades que não atuam no setor educacional (CEE, 2016).

Além disso, afirma que:

Reconhece-se que a medição desempenha um papel importante no rastreamento dos resultados dos ODS. No entanto, fatores não mensuráveis, como dignidade, empatia, paixão, compromisso,

bondade, cuidado e vigor, são cruciais para criar um ambiente propício para a transformação educacional em direção à sustentabilidade. (CEE, 2016, p. 4, tradução nossa)

Percebe-se nesse trecho um discurso alinhado à Declaração de Incheon, que se refere ao ODS 4 como:

[...] uma visão humanista da educação e do desenvolvimento, com base nos direitos humanos e na dignidade; na justiça social; na inclusão; na proteção; na diversidade cultural, linguística e étnica; e na responsabilidade e na prestação de contas compartilhadas (UNESCO *et al.*, 2015, p. 1)

Alguns aspectos do Plano de Ação de Ahmedabad podem ser aqui ressaltados, tais como:

- (a) ideias de educação considerando inteligência emocional e experiências de vida (conforme será discutido adiante, essas ideias vão aparecer na BNCC relacionadas às competências socioemocionais);
- (b) a recomendação de parceria da escola com setores diversos da sociedade, que pode levar a um enfraquecimento da responsabilização do Estado pela educação e pelo desenvolvimento sustentável; e
- (c) a preocupação do alinhamento do discurso com o Programa Educação para Todos e a Declaração de Incheon.

Esses aspectos vão permear os principais discursos voltados à educação na atualidade e apresentam frentes políticas, econômicas e ideológicas bem definidas, sendo adotados por diferentes organizações, tanto pertencentes ao sistema ONU, como a UNESCO e o Banco Mundial, quanto outras que influenciam a educação atual, como a OCDE²⁶.

2.13 PROGRAMA DE AÇÃO GLOBAL PARA EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL PÓS-2019

Como exposto anteriormente, durante os anos de 2015 a 2019, o GAP proposto em Aichi-Nagoya foi a principal estratégia da UNESCO para o tema. Diante do seu término, em 2019, o Conselho Executivo do órgão solicitou seu seguimento e este foi incorporado à Agenda 2030 como um plano de continuidade diretamente ligado aos

²⁶ As influências de agentes externos na educação brasileira, como o Banco Mundial e a OCDE, foram discutidas em Soares (2020).

ODS, chamado de EDS para 2030. De acordo com a UNESCO ([2019d], p. 1, tradução nossa), o GAP foi avaliado positivamente e teria “superado as metas estabelecidas para 2019 em quatro de seus cinco âmbitos de ação prioritários (políticas, educação e formação, educadores e comunidades)”, porém ainda haveria a necessidade de aumentar seu alcance, sobretudo no que diz respeito às ações governamentais.

Atualmente, o GAP está relacionado à meta 4.7²⁷ do ODS 4 e, segundo o *site* do programa²⁸, pretende contribuir com a Agenda 2030 por meio de dois objetivos:

- Reorientar a educação e o aprendizado para que todos tenham a oportunidade de adquirir conhecimentos, habilidades, valores e atitudes que os capacitem a contribuir para um futuro sustentável.
- Fortalecer a educação e o aprendizado em todas as agendas, programas e atividades que promovam o desenvolvimento sustentável. (UNESCO, [2019c], tradução nossa)

Dessa maneira, o principal objetivo da proposta EDS para 2030 é contribuir para que os 17 ODS sejam alcançados, utilizando como ferramenta principal de contribuição o ODS 4. Segundo a UNESCO ([2019d]), três conceitos-chave constituem a base da EDS para 2030: (1) ação transformadora (considerando os processos de transformação individual do educando e, além da aprendizagem cognitiva, a aprendizagem emocional); (2) mudanças estruturais (voltando-se às causas do desenvolvimento não sustentável, sobretudo com relação ao crescimento econômico e às condições de pobreza extrema e dos refugiados); e (3) o futuro tecnológico (visando ao uso da tecnologia para ações sustentáveis e o desenvolvimento de ‘tecnologias ecológicas’, por meio de parcerias com os setores comercial, industrial e empresarial).

Os eixos de ação propostos são quatro: (1) respaldar os ODS (a EDS pode contribuir para todos os 17 ODS, sobretudo para o ODS 4 e a meta 4.7); (2) estruturas (manutenção das atuais estruturas do GAP, tais como seus cinco âmbitos de ação prioritários, a rede de associados e o prêmio UNESCO-Japão de Educação para o Desenvolvimento Sustentável); (3) atividades dos Estados-membros (que devem utilizar políticas nacionais e internacionais para mobilizar e facilitar alianças, além de promover a EDS como uma ferramenta para que os ODS sejam atingidos); e

²⁷ Meta 4.7: “garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis [...]” (ONU, [2019]).

²⁸ Disponível em: <https://en.unesco.org/globalactionprogrammeoneducation> Acesso em: 18 ago. 2022.

(4) atividades da UNESCO (que deve respaldar as iniciativas dos governos e das redes de associados, além de orientar e promover a aplicação do programa). Como exemplo de uma dessas ações, no caso do Brasil, a UNESCO lançou a série de publicações Educação para o Desenvolvimento Sustentável na Escola, voltada aos anos iniciais do EF, com múltiplos materiais pedagógicos (primeiramente, em 2017, em vídeos, e em 2020, na forma de cadernos) que apresentam, de forma didática, os principais conceitos e bases teóricas envolvendo os temas do ODS trabalhado e diversas propostas de atividades (UNESCO, 2020).

É importante lembrar que, em 2019, o GAP foi finalizado com a participação de apenas 95 parceiros (incluindo organizações privadas, ONGs, órgãos do sistema ONU e ministérios da Educação de alguns poucos países, como já mencionado) e, por isso, as restrições orçamentárias são um fator de dificuldade para o trabalho da UNESCO frente a esse programa – o documento de proposta da EDS para 2030 (UNESCO, [2019d], tradução nossa) termina solicitando “encarecidamente aos Estados-membros que façam contribuições voluntárias para garantir a plena implementação” do programa.

2.14 CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL – BERLIM/ALEMANHA – 2021

De 17 a 19 de maio de 2021, a UNESCO organizou, em parceria com o Ministério Federal de Educação e Pesquisa da Alemanha, uma nova conferência mundial sobre EDS, dessa vez de forma *on-line* devido aos desdobramentos da pandemia de covid-19 que assolou o mundo a partir de 2020. De acordo com as informações no *site* da UNESCO (2022), o evento contou com a participação de mais de 2,8 mil pessoas entre ministros, vice-ministros e outros atores envolvidos com educação e meio ambiente e, mais uma vez, a discussão se deu em torno da tomada de medidas concretas e da importância da centralidade da EDS em todos os sistemas educacionais, em todos os níveis.

No evento também ocorreram a publicação do Roteiro para a EDS (UNESCO, 2021a), o lançamento da publicação da UNESCO *Learn for our planet: a global review of how environmental issues are integrated in education* (UNESCO, 2021b) e a elaboração da Declaração de Berlim sobre Educação para o Desenvolvimento

Sustentável (UNESCO, 2021c). Todos eles têm como base de análise as aplicações da Recomendação da UNESCO de 1974 nas políticas de educação dos países²⁹.

A publicação *Learn our planet* apresenta um estudo realizado pela UNESCO sobre currículo e políticas educacionais de 46 países-membros³⁰, sendo constatado que 45% dos documentos analisados fazem pouca ou nenhuma referência a temas ambientais, como mudanças climáticas ou biodiversidade, apesar da maioria mencionar os termos ‘meio ambiente’ (83%) ou ‘sustentabilidade’ (69%), porém havendo variações regionais consideráveis³¹ (UNESCO, 2021b). De acordo com a publicação, viu-se que 88% dos países afirmam incorporar largamente os conteúdos relacionados às questões de desenvolvimento sustentável e outros elementos da meta 4.7, sobretudo de maneira transversal ou interdisciplinar.

Entre outros diagnósticos feitos pelo estudo, evidencia-se que os currículos e políticas educacionais apresentam “um foco contínuo na aprendizagem sobre o clima e outras questões ambientais, em vez de desenvolver também as competências socioemocionais e de ação centrais para a ação ambiental e climática” (UNESCO, 2021b, p. 9, tradução nossa); que a maior parte dos assuntos relacionados às questões ambientais é tratada por meio dos conteúdos de Biologia, Ciências e Geografia; e que em cerca de um terço deles não há indicação de programas de formação de professores para as questões ambientais:

A dimensão cognitiva recebe maior ênfase nas ‘ciências sociais’ e ‘ciências naturais’ em comparação com os currículos ‘gerais’, encontrados principalmente na educação primária. A ênfase na dimensão cognitiva/acadêmica e a não ênfase nas dimensões socioemocionais e comportamentais cria uma situação em que os alunos são capazes de passar em exames padronizados de EDS e Cidadania Global, mas não de desenvolver compromissos duradouros

²⁹ A Recomendação de 1974 da UNESCO sobre Educação para a Compreensão, Cooperação e Paz Internacionais e a Educação Relativa aos Direitos Humanos e Liberdades Fundamentais tem como base a Carta das Nações Unidas, a Constituição da UNESCO e a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Recomenda aos Estados-membros políticas educacionais (incluindo a formação de professores) voltadas para o desenvolvimento intelectual e emocional e para desenvolver a responsabilidade social, a responsabilidade, a consciência crítica e o princípio de igualdade, justiça social, democracia, respeito, cooperação e paz.

³⁰ No caso do Brasil, foi analisada a BNCC, porém a publicação não faz referência, especificamente, ao caso brasileiro.

³¹ De acordo com a publicação, uma das metodologias de levantamento dos dados era um questionário *on-line*, distribuído apenas em inglês, francês e espanhol, que foi respondido por 1.600 pessoas, sobretudo professores e diretores de escolas ligadas ao PEA/UNESCO. Verificou-se que 92% dos questionários foram respondidos a partir de países da América Latina e Caribe, do Nordeste da África, do Oeste da Ásia, da Europa e da América no Norte. A UNESCO reconhece que essa desigualdade afetou a representatividade dos países e que essa é uma das limitações do estudo (UNESCO, 2021b).

ou as habilidades comportamentais relevantes para a aplicação de EDS e Cidadania Global. (UNESCO, 2021b, p. 16, tradução nossa)

Diante dos diagnósticos realizados, a UNESCO (2021b) apresenta as seguintes recomendações: maior ênfase nos temas de EA, sobretudo biodiversidade e mudanças climáticas; integração das questões ambientais ao currículo, a partir de uma pedagogia holística e que gere engajamento socioemocional e ações; priorização dos temas relacionados às questões ambientais nos planos educacionais; capacitação dos profissionais de educação para a EDS, de modo que possam utilizar sua experiência pedagógica para o trabalho com as questões ambientais; ações educacionais que envolvam toda a comunidade escolar; inclusão e aproveitamento do conhecimento indígena sobre as questões ambientais; e colaboração, em nível nacional e internacional, dos atores envolvidos em educação nas discussões sobre questões ambientais (UNESCO, 2021b).

Na Declaração de Berlim sobre Educação para o Desenvolvimento Sustentável (UNESCO, 2021c, p. 1, tradução nossa), é reafirmada a urgência de ações diante de questões como “a crise climática, perda de biodiversidade, poluição, pandemias, pobreza extrema e desigualdades, conflitos violentos, e outras crises ambientais, sociais e econômicas que ameaçam a vida no nosso planeta”. O documento ressalta a necessidade de novos padrões de vida e relações humanas e entre sociedade e natureza, enfatizando a importância da educação para a mudança de mentalidade e visão de mundo, em direção ao desenvolvimento sustentável, e afirmando a confiança de que:

a Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS), ancorada no ODS 4.7 e, sendo um facilitador para todos os 17 ODS, é a base para a transformação necessária, fornecendo a todos os conhecimentos, habilidades, valores e atitudes para se tornarem agentes de mudanças para o desenvolvimento sustentável. A EDS permite que os alunos desenvolvam suas habilidades cognitivas e habilidades não cognitivas, como o pensamento crítico, e competências para colaboração, resolução de problemas, lidar com a complexidade e o risco, construir resiliência, pensar de forma sistêmica e criativa, além de capacitar para uma ação responsável como cidadãos, de acordo com o direito à educação de qualidade, conforme definido no ODS 4 – Educação 2030. (UNESCO, 2021c, p. 2, tradução nossa)

Além disso, a Declaração indica:

- (a) o lançamento do Guia “EDS para 2030”: a EDS como um elemento fundamental em todos os níveis do sistema escolar;

- (b) as questões climáticas e ambientais como componentes curriculares centrais, mas mantendo uma perspectiva holística;
- (c) a importância da EDS em todos os níveis escolares, incluindo a capacitação de adultos profissionais e a educação não formal;
- (d) a implementação da EDS com ênfase na aprendizagem cognitiva e socioemocional, objetivando a formação de agentes de transformação e mudanças de comportamento em direção ao desenvolvimento sustentável;
- (e) uma abordagem de educação democrática, participativa e significativa;
- (f) o reconhecimento do papel fundamental dos professores e o investimento na capacitação de todos os profissionais envolvidos em educação;
- (g) o aproveitamento e uso das consideradas tecnologias verdes, tendo como base princípios sustentáveis;
- (h) o empoderamento dos jovens, a priorização das populações marginalizadas e a ênfase na igualdade de gênero na busca por transformações e por uma vida sustentável;
- (i) a mobilização da EDS para o combate à pobreza, ajudando o estudante a desenvolver competências e habilidades individuais e coletivas em direção a um modo de vida mais sustentável, que garanta uma vida humana digna; e
- (j) a colaboração multissetorial e multidisciplinar entre todos os níveis de governo e entre este e outros atores não governamentais, o apoio e um alinhamento nos níveis global, regional e nacional, com alocação dos recursos financeiros necessários.

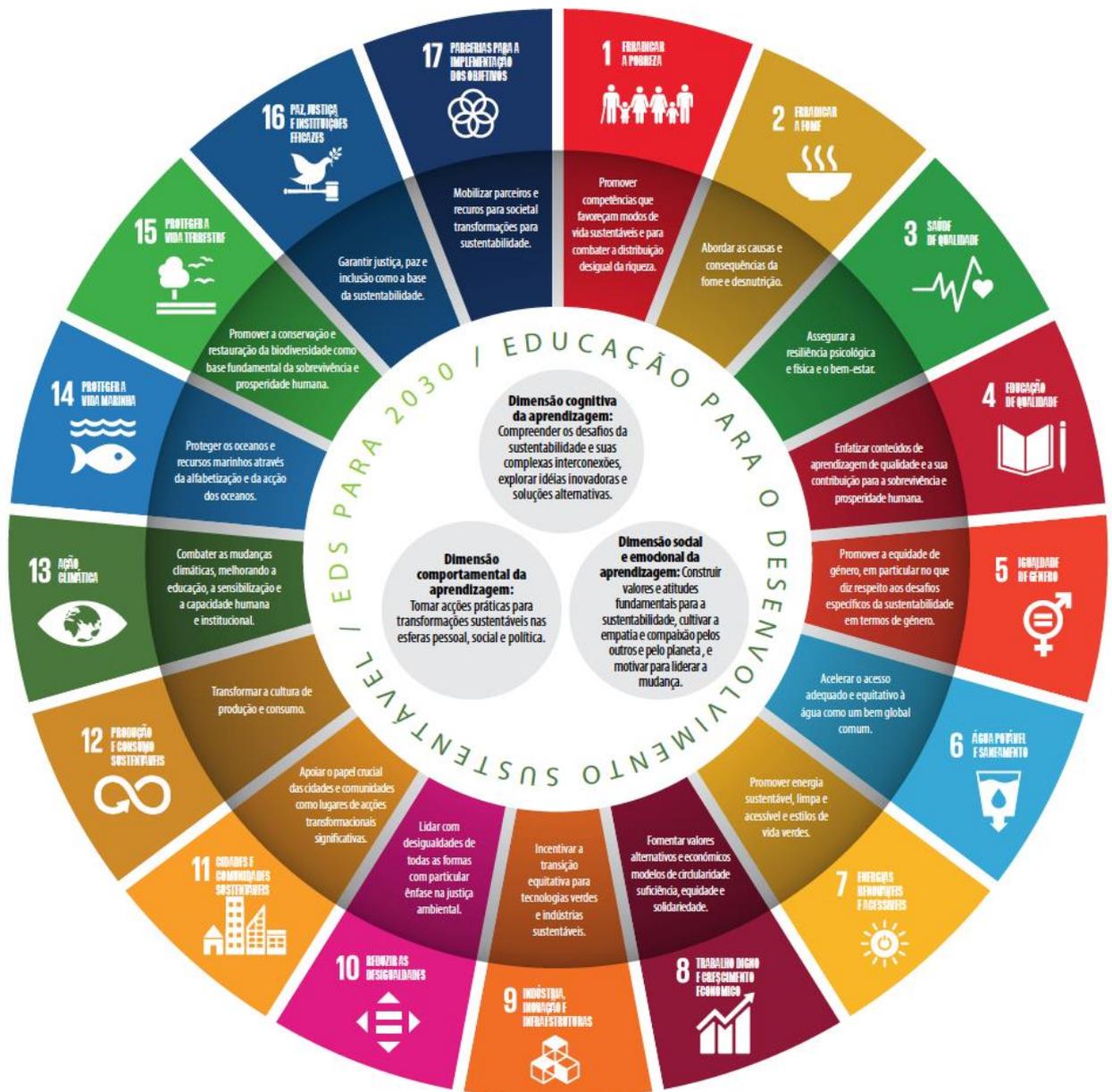
Em seu *site* de notícias, a UNESCO (2022) considerou que a Declaração de Berlim cria “um impulso para a implementação do Roteiro da EDS para 2030”. O Roteiro proposto pela UNESCO (2021a, p. 14) manteve as cinco áreas de ação prioritárias do GAP original e ainda aponta a meta e o objetivo geral da EDS atual – “construir um mundo mais justo e sustentável através do reforço da EDS e da contribuição para a realização dos 17 ODS” e “integrar por completo a EDS e os 17 ODS nas políticas, nos ambientes de aprendizagem, no desenvolvimento das capacidades dos educadores, na capacitação e mobilização de jovens e na ação a nível local” –, além de apresentar os objetivos da EDS por ODS (Figura 5) e a importância e a definição da EDS segundo a UNESCO (2021a, p. 8):

A EDS capacita os estudantes com conhecimentos, competências, valores e atitudes para tomarem decisões e ações informadas e

responsáveis em prol da integridade ambiental, viabilidade econômica e de uma sociedade justa que capacita as pessoas de todos os gêneros, para as gerações atuais e futuras, respeitando ao mesmo tempo a diversidade cultural.

A EDS é um processo de aprendizagem contínua e uma parte integrante de uma educação de qualidade que reforça as dimensões cognitivas, sociais e emocionais e comportamentais da aprendizagem. É holística e transformadora e engloba conteúdos e resultados de aprendizagem, pedagogia e o próprio ambiente de aprendizagem. A EDS é reconhecida como facilitadora fundamental de todos os ODS e alcança o seu objetivo através da transformação da sociedade.

Figura 5: Objetivos da EDS vinculados aos ODS



Fonte: UNESCO (2021a, p. 17).

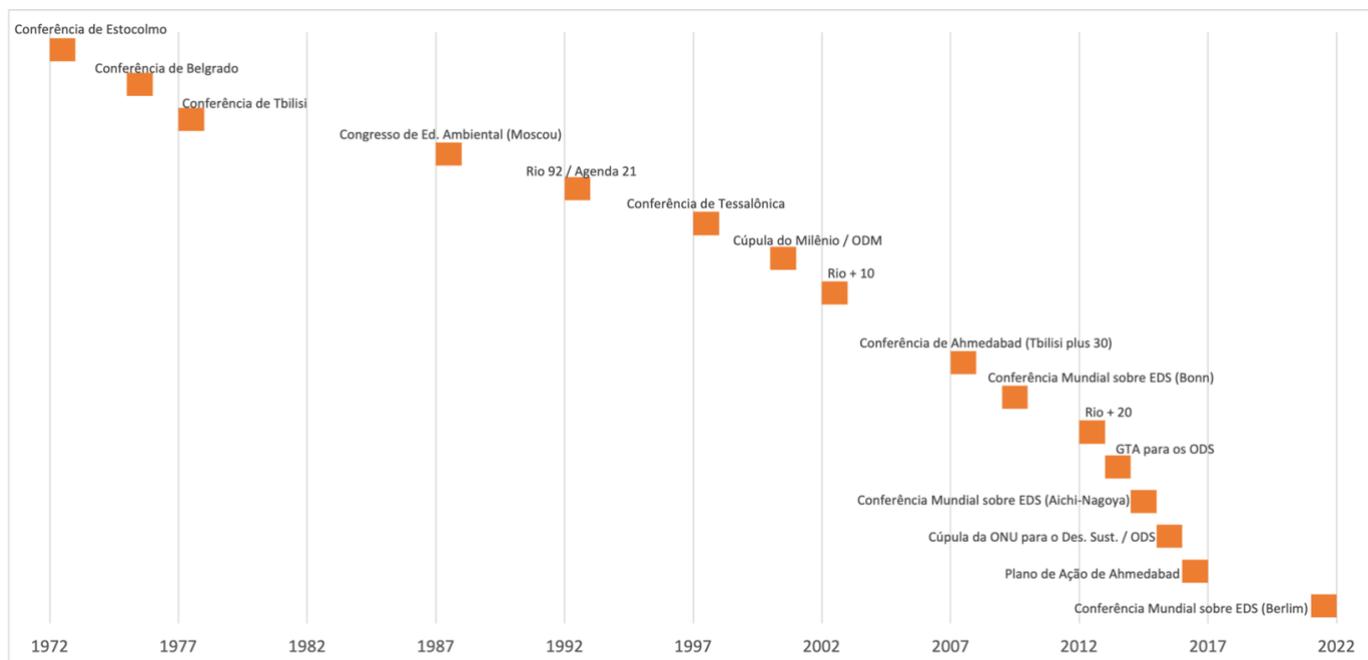
A publicação também sugere atividades para a implementação da EDS, como parcerias, estratégias de comunicação, rastreamento de questões e tendências, mobilização de recursos e estratégias para o monitoramento dos progressos, em nível nacional, além de um plano até 2030.

Em síntese, observa-se, nos novos documentos apresentados, o foco atual do trabalho da UNESCO voltado para a ação e que a organização reconhece o pouco sucesso de todo o trabalho realizado até então – de acesso ao conhecimento, de conscientização e das recomendações dadas – e que os indicadores ambientais, sobretudo quanto às mudanças climáticas e perda de biodiversidade, pioraram para níveis alarmantes. Assim, torna-se urgente não mais apenas pensar sobre uma educação que gere mudanças culturais na relação da sociedade com o ambiente, mas sim em planos de ação para torná-la prática e efetiva.

* * * * *

Apesar de reconhecer a falta de efetividade e a urgência em transformar discursos em ação (verifica-se nos relatórios das diversas conferências da UNESCO sobre educação ambiental/para a sustentabilidade uma repetição nos discursos quanto à necessidade urgente de ação, à crítica ao atual modelo de sociedade insustentável e à necessidade de valorização da educação para a sustentabilidade e sua implantação escolar e em ambientes não formais) em seus relatórios, a UNESCO também avalia que, da Conferência de Estocolmo, em 1972, à Conferência Mundial sobre EDS em Berlim, em 2021 (Figura 6), houve grandes avanços relacionados à EA.

Figura 6: Linha do tempo dos principais encontros internacionais sobre questões ambientais e educação ambiental



Fonte: elaborado pela autora.

Porém concorda-se aqui com Sauvé, Berryman e Brunelle (2007), que atentam que cada evento e cada documento oficial gerado parece seguir um padrão: a avalia o de que grandes esforços foram despendidos, mas os resultados não foram suficientes, a situa o ambiental continua piorando, as medidas são urgentes e   necessário um plano de a o.

Verifica-se, além disso, que desde a Conferência de Belgrado, em 1975, o discurso institucional sobre EA afirma que esta deve ser contínua, holística e interdisciplinar; ocorrer em ambientes formais e não formais; considerar as condi es atuais e pensar nas futuras; considerar o meio ambiente nos aspectos natural, social e econômico; considerar a realidade de cada sociedade; desenvolver programas e materiais didáticos; treinar pessoal, principalmente comunidade técnico-científica e professores; e considerar o intercâmbio internacional de informa es.

Em um primeiro momento, apesar da crítica aos atuais modelos de desenvolvimento e estilo de vida, considerados insustentáveis, que teve início em Moscou-1987 e foi ganhando força nas outras conferências,   possível perceber um discurso direcionado   responsabiliza o do indivíduo sobre os problemas ambientais e as possíveis medidas de soluço para estes. Ao longo do tempo, sobretudo após a Conferência de Tessalônica, em 1997, essa tendência, apesar de não deixar de

existir, foi dando espaço às recomendações de parcerias entre diferentes atores como governo, autoridades locais, academia, ONGs e mídias, entre outros.

Além disso, a partir das Conferências de Jomtien (Conferência Mundial sobre Educação para Todos, 1990), Dakar (Fórum Mundial de Educação, 2000) e Joanesburgo (Conferência das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável, 2012) e do Programa Educação para Todos, foi incorporado ao discurso institucional sobre educação ambiental/para a sustentabilidade o discurso sobre a necessidade de uma educação que empodere as pessoas para serem agentes de mudança. Nota-se, a partir da Conferência de Tessalônica (1997), quando o termo 'educação ambiental' deu lugar ao termo 'educação para o desenvolvimento sustentável', um entendimento institucional da necessidade de uma educação que se envolva criticamente com discursos de desenvolvimento contemporâneos (insustentáveis) e que nutra e fortaleça o diálogo e as habilidades de defesa de direitos.

Como visto, o discurso da chamada para a ação tem início a partir de Ahmedabad-2007 e ocorre ainda nos dias de hoje, estando, desde 2015, alinhado aos objetivos e metas da Agenda 2030 e dos ODS. Também a partir de Ahmedabad, o questionamento sobre o modelo de vida predominante no mundo, a definição de qualidade de vida aceitável e a insustentabilidade do atual sistema econômico hegemônico foi ganhando mais força, tomando um viés de repensá-lo.

Em 2016, o Plano de Ação de Ahmedabad incorpora os ODS e direcionamentos internacionais para uma educação que considere, além dos aspectos cognitivos, aspectos da inteligência emocional (as chamadas competências socioemocionais). Além disso, reforça o aspecto de abordagem interconectada dos ODS e a ideia de parceria da escola com outros setores da sociedade. Ainda quanto aos ODS, é importante ressaltar que o GAP/UNESCO enfatiza o ODS 4.7 e propõe um plano de EDS para 2030.

Na mais recente conferência mundial sobre EDS, ocorrida em Berlim, em 2021, a UNESCO, na publicação *Learn our Planet* (UNESCO 2021b), avalia o currículo escolar de 46 países e identifica que praticamente metade dos documentos analisados fazem pouca ou nenhuma referência a temas ambientais (apesar de 88% dos países pesquisados afirmarem incorporar os conteúdos relacionados às questões de desenvolvimento sustentável). Diante desse cenário, a UNESCO recomenda maior ênfase curricular frente às questões ambientais, sobretudo em temas urgentes como

mudanças climáticas ou biodiversidade, sugerindo que sejam componentes curriculares centrais.

Desse modo, verifica-se que, na prática, em 50 anos de discussão sobre EA, pouco ou quase nada se converteu em mudanças reais e pouco ou quase nada mudou no comportamento social quando a questão é produção, consumo, desperdício ou descarte. Do avanço do desmatamento ao aumento das emissões de CO₂, da excessiva valorização do consumo ao imensurável descarte de plástico, a situação do planeta vai de mal a pior. De que maneira tornar a EA em ambientes formais e não formais mais efetiva é a grande questão que assola tanto grupos ambientalistas quanto os ilustres representantes da UNESCO e do PNUMA.

3 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC), A GEOGRAFIA E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL DA BNCC

Desde 2018, a educação brasileira tem um novo documento norteador do currículo escolar: a BNCC. Este capítulo analisa de que maneira a BNCC de Geografia, com foco na etapa do EF, anos finais, trata as questões ambientais e como ela pode ser atrelada às diversas correntes da EA e ao seu atual viés de educação para os ODS.

3.1 A EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL E A BNCC

A legislação brasileira atual (BRASIL, 1988) estabelece que a educação básica é dever do Estado, sendo obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade. Porém, a conquista dessa obrigatoriedade e gratuidade foi lenta, podendo ser considerada resultante de movimentos sociais originados do intenso êxodo rural e crescimento urbano pelos quais o país passou na segunda metade da década de 1950. De acordo com Miguel Arroyo (2003), o crescimento urbano acelerado e a urbanização desordenada resultaram na exclusão de uma grande parcela da população dos serviços urbanos e, assim como a saúde, a moradia e a segurança, a escola passou a ser exigida como um direito por esses excluídos. O professor Dermeval Saviani (2010), no livro *História das ideias pedagógicas no Brasil*, também aponta a intensificação do processo de mobilização popular em favor da cultura e da educação.

A discussão sobre o direito universal à educação, sua oferta pública e sua obrigatoriedade ganharia força a partir da década de 1920 com a fundação da Associação Brasileira de Educação, em 1924, e o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, sendo declarados em forma de lei na Constituição de 1934 (SAVIANI, 2010). No entanto, esta não mencionava sua oferta obrigatória (ao setor público, cabia apenas a organização e a manutenção, por meio dos Conselhos de Educação), restringia a obrigatoriedade apenas ao ensino primário (equivalente ao hoje denominado EF – anos iniciais) e condicionava as matrículas à capacidade didática do estabelecimento e a provas de aproveitamento (BRASIL, 1934; FLACH, 2011). Essa obrigatoriedade e gratuidade foi reiterada pela Constituição de 1937, que apontou a responsabilidade do poder público. Contudo, a educação gratuita foi

deslegitimada pela permissão da cobrança de uma contribuição mensal para a caixa escolar para aqueles que não pudessem alegar escassez de recursos, levando a segregação social ao interior das escolas (BRASIL, 1937; FLACH, 2011).

Somente em 1946 o Decreto-Lei nº 8.529/1946 (Lei Orgânica do Ensino Primário) contemplou a gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário nas idades de 7 a 12 anos (composto de quatro anos de ensino primário elementar, mais um ano complementar) e previu a implantação do ensino primário supletivo para a alfabetização de jovens e adultos. Além disso, a nova Constituição, no mesmo ano, declarou a educação como direito, o ensino primário como obrigatório e gratuito para todos, sem qualquer restrição legal, e a aplicação de 10% das rendas da União, estados e Distrito Federal e 20% dos municípios à área (BRASIL, 1946; FLACH, 2011). Porém, segundo a pesquisadora e pós-doutora em gestão democrática do ensino público, Simone Flach (2011, p. 292),

o acesso à escola era insuficiente e, ainda, para aqueles que alcançavam tal intento, a organização interna da escola sentenciava que em torno de 62% dos matriculados na 1ª série eram reprovados ou evadiam-se do sistema escolar. Essa realidade demonstra que o direito à educação, infelizmente não era assegurado ideal e formalmente.

No ano de 1961, foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 4.024/1961 – que, de acordo com Flach (2011), apesar de unificar o ensino no país, acabou validando as distorções existentes e falhou ao prever situações de exceção à obrigatoriedade da matrícula (tais como pobreza absoluta, insuficiência de escolas, prazo de matrícula, anomalias ou doenças graves). Relacionado à LDB, em 1962, foi aprovado o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE) – que tinha Anísio Teixeira entre seus autores –, com um conjunto de metas quantitativas e qualitativas, como ensino integral e professores formados, a serem alcançadas ao longo de oito anos. Porém, com o golpe de 1964, o PNE foi revisto e novas metas foram estabelecidas.

Sob o governo militar, uma nova LDB foi aprovada no ano de 1971 (Lei nº 5.692/1971), estabelecendo uma reforma na educação: os antigos primário e ginásio foram unidos, extinguindo o exame de admissão para o ginásio (atual EF – anos finais) e levando à ampliação da obrigatoriedade escolar de quatro para oito anos e para alunos de 7 a 14 anos. Flach (2011, p. 295) lembra, porém, que não havia recursos humanos e materiais para atender à demanda e “a obrigatoriedade prevista

torna-se letra morta”. A autora ainda lembra que o regime militar diminuiu drasticamente os recursos destinados à educação, chegando a 4,31% da renda nacional em 1975. Outra característica da nova LDB foi sua tendência produtivista, com enfoque na pedagogia tecnicista, que privilegiava o ensino profissionalizante visando formar capital humano (SAVIANI, 2010).

Em meados dos anos 1980, com a ditadura enfraquecida, os movimentos sociais ganharam nova força e, com a eleição para governadores, muitos opositores do Governo Federal passaram a ocupar cargos públicos (FLACH, 2011; SAVIANI, 2010). Diversas organizações surgiram no campo educacional com ideias pedagógicas contra-hegemônicas, como a Associação Nacional de Educação (ANDE), a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e o Centro de Estudos e Educação e Sociedade (CEDES) (SAVIANI, 2010). De modo geral, as lutas por redemocratização e o Movimento Diretas Já deram início a um período de transição que resultou no fim do período militar e na elaboração de uma nova Constituição, promulgada em 1988.

A atual Constituição estabelece, no artigo 205, que a educação,

direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, p. 94)

Também estabelece, no artigo 209, a liberdade de ensino à iniciativa privada, desde que haja autorização e avaliação da qualidade pelo poder público e cumprimento das normas gerais da educação nacional (BRASIL, 1988). A Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, estabeleceu a educação básica gratuita e obrigatória dos 4 aos 17 anos de idade e sua oferta, também gratuita, àqueles que não tiveram acesso a ela na idade própria.

A composição dos níveis escolares para o Brasil no momento presente é apresentada na atual LDB, promulgada em 1996 (Lei nº 9.394/1996), que, no capítulo I, artigo 21, item I, define educação básica como aquela formada pela educação infantil, EF e EM. A LDB (BRASIL, 2018c, p. 22) descreve a etapa da educação infantil na seção II, artigo 29:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Quanto ao EF, a Lei nº 10.172/2001 estabeleceu um novo PNE que o ampliou de oito para nove anos. A Resolução nº 3/2005 do CNE/Câmara de Educação Básica (CEB) definiu que “o ensino fundamental de 9 (nove) anos tem duas fases [...] chamadas de: anos iniciais, com 5 anos de duração, em regra para estudantes de 6 a 10 anos de idade; e anos finais, com 4 anos de duração, para os de 11 a 14 anos” (BRASIL, 2013, p. 37). O EM é definido pela LDB como a etapa final da educação básica, tendo duração mínima de três anos.

A LDB também dispõe das finalidades da educação básica, no capítulo II, seção I, artigo 22, que são “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 2018c, p. 17).

Quanto ao currículo escolar brasileiro, este sofreu recentemente uma grande revisão, iniciada em junho de 2015 pelo MEC, sob a alegação de uma necessidade de superação da fragmentação das políticas educacionais, de fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas do governo e de um documento balizador da qualidade da educação (BRASIL, 2018a). O resultado dessa revisão é a BNCC, prevista na Constituição Federal (1988), na LDB (1996) e no PNE (2014-2024). O documento norteador do currículo brasileiro anterior à BNCC eram os PCN, que serviam como um referencial para as diferentes disciplinas e temas transversais e, diferentemente da BNCC, não tinham caráter normativo.

Apesar das muitas críticas e questionamentos surgidos nos debates organizados pelo CNE, além de uma mudança de equipe e três versões, a Base teve o trecho referente às etapas da educação infantil e do EF aprovado e homologado em dezembro de 2017, e o trecho referente ao EM homologado em dezembro de 2018.

Em suas páginas de apresentação, destaca-se que a BNCC “foi preparada por especialistas de cada área do conhecimento, com a valiosa participação crítica e propositiva de profissionais de ensino e da sociedade civil” (BRASIL, 2018a, p. 5). Porém, é preciso salientar a ligação de boa parte desses ‘profissionais de ensino’ e ‘sociedade civil’ ao chamado Movimento pela Base Nacional Comum (2019) que, em 2019, se apresentava em seu *site* como “um grupo não governamental de profissionais da educação que desde 2013 atua para facilitar a construção de uma

Base de qualidade”³² e que tem como parte do conselho e apoio institucional fundações e institutos ligados a grandes empresas privadas, como a Fundação Lemann, a Fundação Roberto Marinho, o Instituto Ayrton Senna, o Instituto Natura e o Instituto Unibanco, entre outros.

Sobre essa questão, existem, principalmente por parte de grupos de pesquisadores da área da educação das universidades públicas e de professores em geral, questionamentos sobre a legitimidade e as intenções dessas instituições, a quem muito interessa um conceito de educação voltado para o mercado, a formação de capital humano produtivo e uma base curricular alinhada à sua crença própria de educação básica de qualidade (AVELAR, 2019; CÁSSIO, 2018; GIROTTO, 2019; MICHETTI, 2020; PINA; GAMA, 2020). Como Michael Apple (2000, p. 57) trouxe, na ocasião da reforma curricular estadunidense: “devemos, contudo, perguntar sempre: que grupo está liderando esses esforços de ‘reforma’? [...] Quem se beneficia e quem perde como resultado disso tudo?”. É interessante ressaltar, como aponta a pesquisadora Marina Avelar (2019, p. 76), que “novas vozes provenientes do setor privado, que não são eleitas nem supervisionadas pela população, têm tido participação significativa na determinação de políticas educacionais”. A autora também atenta para a complexidade dessa dinâmica, na qual muitas vezes é difícil distinguir o que é público e o que é privado, e que leva a posicionamentos simplistas do tipo ‘tudo o que é privado é ruim, e o que é público é bom’, ou vice-versa.

Avelar e Ball (2019, p. 68) apontam em seus estudos que diversos *sites* e entrevistados ligados ao Movimento pela Base afirmam que o documento nasceu em um evento chamado *Leading Educational Reforms: Empowering Brazil for the 21st Century*, organizado pela Fundação Lemann e sediado em abril de 2013 na Universidade de Yale, tendo a participação de 35 integrantes, entre eles “membros do Congresso Nacional do Brasil, secretários estaduais e municipais de educação, funcionários de fundações e organizações da sociedade civil e representantes de outras partes interessadas no sistema de educação brasileiro”, que ouviram diversos depoimentos de envolvidos na implantação do currículo comum (*Common Core Curriculum*) estadunidense. O processo de escolha desses 35 integrantes, a

³² Em 2021, o texto do *site* que apresentava o movimento foi modificado para “um grupo não governamental e apartidário de pessoas, organizações e entidades que desde 2013 se dedica à causa da construção e implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio”. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/> Acesso em: 18 ago. 2022.

legitimidade democrática dessa escolha e os motivos da inspiração no modelo curricular estadunidense são apenas alguns pontos que podem ser questionados diante do trabalho do grupo.

Como bem lembrado por Avelar e Ball (2019), também é importante ressaltar que entre os membros do Comitê Gestor da BNCC encontravam-se nomes de profissionais que transitavam entre o público e o privado e entre órgãos governamentais e grupos empresariais, como os de Maria Inês Fini (atualmente, presidente da Associação Nacional de Educação Básica Híbrida – ANEBHI³³) e Maria Helena Guimarães de Castro (atual presidente do CNE), que têm em comum terem sido professoras da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), cargos no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais 'Anísio Teixeira' (INEP), cargos ligados ao PISA no Brasil (Fini foi diretora, e Castro, membro do *Governing Board* e embaixadora do PISA para escolas no Brasil) e membros do grupo Todos pela Educação e do Movimento Todos pela Base, entre outras atividades nacionais e internacionais.

Avelar (2019) ainda lembra que redes de governança que envolvem atores como governo, filantropia e mercado têm-se tornado uma tendência internacional em gestão pública, em diversas áreas e além das fronteiras nacionais. No caso do Brasil, os professores Leonardo Pina e Carolina Gama (2020, p. 344) referem-se a esses grupos da classe empresarial como a “direita para o social”, um grupo que afirma querer colaborar, por meio de “iniciativas socialmente responsáveis”, para o aumento da qualidade da educação pública no país, utilizando políticas neoliberais e tomando como referência as avaliações do PISA/OCDE³⁴. Avelar e Ball (2019, p. 65) referem-se a esses grupos como praticantes de uma chamada “nova filantropia”, que “trata as

³³ A ANEBHI se declara, em seu *site*, “uma associação sem fins lucrativos cujo objetivo principal é contribuir para o desenvolvimento da educação híbrida em todas as etapas e modalidades da educação básica”, formando profissionais da educação “para que se apropriem das pesquisas, das metodologias e tecnologias que contribuem para a melhoria da qualidade da educação básica por meio do ensino híbrido” (o *site* da associação é repleto de materiais – textos, vídeos e divulgação de seminários e mesas-redondas sobre diversos temas envolvendo educação híbrida, sobretudo no contexto da pandemia de covid-19. As taxas de anuidade para se tornar associado variavam – em julho de 2021 – de R\$ 50 para estudantes da área de graduação a R\$ 500 para pessoas jurídicas). Disponível em: <https://anebhi.org.br/index.php/a-anebhi/> Acesso em: 24 jul. 2021.

³⁴ O PISA é o sistema trienal de avaliação padronizada, coordenado pela OCDE, para estudantes na faixa dos 15 anos, aplicado em quase 80 países. O programa avalia três áreas – Leitura, Matemática e Ciências (a ênfase em cada uma delas varia a cada edição) – e trabalha com comparação – países desenvolvidos, emergentes e subdesenvolvidos têm o mesmo tratamento e a mesma prova, embora haja um questionário que coleta informações que podem “relacionar o desempenho dos alunos a variáveis demográficas, socioeconômicas e educacionais” (INEP, [2019]). Devido à pandemia de covid-19, a última avaliação ocorreu em 2018, abrangendo cerca de 600.000 estudantes.

doações como investimentos, os resultados como retorno e deseja se envolver em discussões sobre como o dinheiro é usado”, acabando por intervir nas decisões relacionadas a políticas educacionais.

Não se pode desconsiderar que o principal objetivo do setor privado, em qualquer área, sempre foi o lucro, e que muitos envolvidos nesses grupos têm ligações com instituições de ensino privadas e elaboração e venda de cursos e materiais didáticos. Porém, de acordo com Avelar (2019), mesmo os setores filantrópicos, que não lucram diretamente com a oferta do serviço, mas costumam ter grande poder financeiro, têm uma visão gerencial, mercadológica, e invariavelmente acreditam que os problemas da educação no Brasil podem ser resolvidos por meio de reformas estruturais, buscando promover gestões mais ‘eficientes’, a padronização do ensino e a melhoria dos resultados nas avaliações em larga escala, além de provas institucionalizadas.

Assim sendo, como no caso de qualquer proposta curricular, não se pode desconsiderar o forte aspecto político-econômico envolvido na construção da BNCC. Como ressaltam Michael Apple (2000, 2002), Yvor Goodson (2001) e Michael Young (2013), é importante lembrar que as escolhas que definem um currículo são feitas por grupos que são indicados para fazê-las e, inevitavelmente, estas vão expressar os interesses culturais, econômicos e políticos desses grupos, que geralmente pertencem à classe dominante, priorizando determinados saberes em detrimento de outros e legitimando sua hegemonia cultural. Apple (2000, p. 53) aponta que:

o currículo nunca é simplesmente uma montagem neutra de conhecimentos, que de alguma forma aparece nos livros e nas salas de aula de um país. Sempre parte de uma tradição seletiva, da seleção feita por alguém, da visão que algum grupo tem do que seja o conhecimento legítimo.

O autor ainda lembra que “pelo fato de preservarem e distribuírem o que se percebe como ‘conhecimento legítimo’ – o conhecimento que ‘todos devemos ter’ – as escolas conferem legitimidade cultural ao conhecimento de determinados grupos” (APPLE, 2006, p. 104). Young (2013, p. 230) se refere ao conhecimento legitimado pelo currículo escolar, sobretudo no currículo oculto, como o “conhecimento dos poderosos”, por incorporar “as relações prevalentes de poder”.

Ainda sobre a produção dos currículos, Richard Bowe, Stephen Ball e Anne Gold (1992, p. 83) estabelecem uma análise a partir da perspectiva do que denominam ciclo contínuo de políticas, no qual os processos de construção política dos currículos

seriam dialéticos, envolvendo momentos de legislação, documentação e implantação, e seus textos não fixos, subjetivos e carregados de diversas interpretações possíveis. Assim, a construção do currículo envolveria diversos atores e lugares e, de acordo com o professor Jefferson Mainardes (2006), mesmo que em um primeiro momento não pareça, os profissionais que atuam nas escolas nunca estão totalmente excluídos dos processos de formulação e, principalmente, de implantação de políticas de educação.

Nesse sentido, Bowe, Ball e Gold (1992) e Ball (1994) identificam cinco³⁵ contextos principais que compõem um ciclo contínuo de políticas educacionais, podendo estes serem reconhecidos no processo de construção/implantação da BNCC, sendo: (1) o contexto de influência, no qual as políticas públicas e seus discursos são iniciados e construídos e as partes interessadas (incluindo os grupos privados e suas redes de contato) disputam para influenciar as definições e propósitos da educação, podendo ser apoiados ou questionados pelos meios de comunicação de massa ou por grupos representativos; (2) o contexto da produção de texto, representando a política de fato, articulada à linguagem do público em geral, apelando ao apoio popular, utilizando a mídia, porém podendo apresentar aspectos confusos, contraditórios ou generalistas demais; (3) o contexto da prática, no qual as políticas vão estar sujeitas a diferentes interpretações e recriações, afinal, os educadores que vão colocá-las em prática não são ingênuos e carregam suas próprias crenças e histórias, sendo que partes dos textos podem ser rejeitadas, selecionadas ou até mesmo ignoradas; (4) o contexto dos resultados e efeitos, relacionado aos impactos e às interações diante das desigualdades existentes, podendo causar efeitos gerais e específicos sobre, por exemplo, o currículo, as metodologias de aula e as avaliações, tanto em casos particulares ou no sistema como um todo, e mudanças nos padrões de acesso, oportunidade e justiça social; e (5) o contexto da estratégia política, que envolve a identificação das práticas sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com os efeitos de criação/reprodução das desigualdades criados pela política investigada.

Como mencionado por Bowe, Ball e Gold (1992) na etapa (3) descrita anteriormente, o professor Rafael Straforini (2018) lembra que é dentro da escola que

³⁵ Em 1992, Bowe, Ball e Gold propuseram três contextos para o círculo contínuo de políticas: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Em 1996, Ball adicionou os outros dois (MAINARDES, 2006).

ocorrem a validação, o conflito de poderes e as diferentes argumentações no processo de seleção dos conteúdos ensinados. No Brasil, segundo Avelar (2019, p. 80), essa validação ou resistência é intensificada pela formação permeada pelas ideias de Paulo Freire da maioria dos professores e educadores que atuam nas escolas atualmente, gerando, assim, um conflito entre “uma formação para a liberdade e a compreensão do entorno social *versus* uma formação centrada em habilidades e competências aplicáveis ao trabalho”. Cabe ressaltar que, apesar do intenso reconhecimento nacional e internacional, muitos grupos políticos e de empresários brasileiros veem as ideias freirianas como ultrapassadas e esquerdistas, e que as novas políticas para formação de professores, apresentadas na Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação³⁶), têm foco nos pressupostos que envolvem a BNCC.

Outro ponto, ressaltado por Apple (2000, p. 48), é o cuidado que se deve ter frente a um currículo nacional para que este não legitime as desigualdades existentes por partir do princípio que “não importa quão maciças sejam as diferenças entre as escolas, todas têm alguma coisa em comum e todas são culturalmente iguais”. Nesse sentido, Freitas, Silva e Leite (2018, p. 867) apontam que um dos problemas da BNCC é que:

parte-se do pressuposto que os espaços didáticos e escolares são absolutamente disponíveis e favoráveis ao desenvolvimento das habilidades, de que as aprendizagens já aconteceram nas idades esperadas e os contextos sociais valorizam e empregam uma linguagem alinhada a uma perspectiva escolar de base técnico-científica.

Para os autores, esse pressuposto não se trata de uma aceção ingênua, mas representa uma intenção política de negação da realidade e das dificuldades a serem enfrentadas (FREITAS; SILVA; LEITE, 2018).

De maneira geral, não se trata de se opor a um currículo unificado, mas sim de estar atento ao contexto em que ele é proposto e quem, de fato, participa das decisões. Como lembra Apple (2000, p. 60), vê-se, em diversos lugares no mundo, um triunfo das alianças entre grupos conservadores e neoliberais, formando a chamada “Nova Direita” (que, por vezes, assume características de extrema direita),

³⁶ O parecer nº 22, de 07 de novembro de 2019, conhecido como BNC-Formação, e a Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, conhecida como Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), dispõem sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores com base na BNCC.

embasada em um discurso de “modernização conservadora” e que visa a uma escola que possa, ao mesmo tempo, “aumentar a competitividade internacional, o lucro e a disciplina e fazer-nos voltar a uma concepção passada e romantizada do lar, da família e da escola ‘ideais’”. No Brasil recente, percebe-se esse discurso em figuras presentes no governo Jair Bolsonaro, como a ministra de Estado da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, a cristã neopentecostal Damares Alves, e os ex-ministros da Educação Abraham Weintraub, economista, e Milton Ribeiro, professor e pastor da Igreja Presbiteriana.

O principal objetivo apresentado pela BNCC é servir de “referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares” (BRASIL, 2018a, p. 8), permitindo um alinhamento de políticas e ações “referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada” (BRASIL, 2018a, p. 8).

Como resultado das discussões e influências anteriormente mencionadas, a BNCC adota o foco no trabalho para o desenvolvimento de competências, sendo estas definidas no documento como a:

mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2018a, p. 8)

Nessa definição, é possível verificar a influência do conceito de competência proposto pela OCDE, que é definido como:

[...] características individuais de promoção de pelo menos uma das dimensões do bem-estar individual e do progresso socioeconômico (produtividade) que, por sua vez, podem ser medidas de forma significativa (mensurabilidade) e modeladas por mudanças ambientais e investimentos (maleabilidade). Os indivíduos necessitam de várias competências para atingir diversos objetivos na vida (OCDE, 2015. p. 34)

Freitas, Silva e Leite (2018) atentam para a natureza por trás dessas definições: a possibilidade, a responsabilidade e o mérito individual do êxito, a obtenção de habilidades para a integração no processo produtivo e um princípio de igualdade que pressupõem a homogeneidade entre os sujeitos, desconsiderando as inúmeras

diferenças existentes entre eles (concorda-se aqui com Saviani (2009), que é preciso levar em conta a diferença entre os conceitos de igualdade real e igualdade formal, instaurada a partir da revolução burguesa, no qual todos são iguais perante a lei).

Assim, a BNCC prediz uma lista de competências e habilidades que devem ser atingidas por todos, supondo que o futuro sucesso ou fracasso profissional (e cidadão) do educando estaria ligado à obtenção individual dessas competências e habilidades. Freitas, Silva e Leite (2018, p. 862) apontam:

No caso da BNCC, os princípios cognitivos principais são comunicados pelo conceito de competência, mas isto expressa uma orientação que embute um conjunto de normas e controles que regulam as identidades e práticas. Podemos falar que há um currículo oculto que se estrutura através do princípio regulador do documento oficial.

Para os autores, a primeira diretriz invisível da BNCC é que “ela não diz como fazer aquilo que ela quer que se faça” (FREITAS; SILVA; LEITE, 2018, p. 863).

É interessante ressaltar que a ideologia da aprendizagem baseada em competências só se fez presente na BNCC em sua terceira versão, formulada após a troca da equipe que vinha elaborando o documento, frente às mudanças políticas ocorridas no Brasil em 2016³⁷. As versões anteriores focavam em objetivos de aprendizagem e não utilizavam os termos ‘competências’ e ‘habilidades’ para elencá-los. Além disso, como enfatizam os professores Maria Carolina Andrade e Vania Motta (2020) e Fernando Cássio (2018), a influência dos setores conservadores de extrema direita ligados ao novo governo levou à exclusão dos temas considerados ‘polêmicos’, como gênero, sexualidade, raça e desigualdades, configurando um retrocesso diante de conquistas democráticas e progressistas.

Entre as diversas alterações necessárias na LDB para legalizar a visão de educação proposta pela BNCC, está a Lei nº 13.415/2017, que inclui as competências e habilidades como objetivos e direitos de aprendizagem. O documento não esconde as influências internacionais e admite que o foco no desenvolvimento de competências segue o modelo das avaliações do PISA, coordenado pela OCDE, e do Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina, ligado à UNESCO.

³⁷ Em 2016, a então presidenta, Dilma Rousseff, sofreu *impeachment* após movimento articulado pelo vice-presidente Michel Temer e grupos de direita e centro-direita, com amplo apoio da mídia tradicional. O *impeachment* colocou fim a 14 anos de políticas de centro-esquerda no país e fortaleceu os grupos mais conservadores.

Destaca-se que o trabalho fundamentado nesse ideal de competência pressupõe sua mensuração ao término de um processo, afinal a mensurabilidade é um princípio de relevância máxima para a OCDE, que é o órgão responsável pelo PISA, no qual o Brasil não vem atingindo bons resultados desde o início de sua participação, fato que é frequentemente associado por grupos empresariais e financeiros à baixa qualidade do ensino ou à pouca competência profissional dos professores (PINA; GAMA, 2020).

Outro aspecto bastante questionado sobre os textos de apresentação da BNCC, para todas as etapas, é a ausência de referenciais teóricos e científicos. Em oposição à profusão de leis, resoluções, pareceres e decretos citados, nenhum autor ou estudo da área de Pedagogia ou da Psicologia é mencionado, sendo as citações limitadas a documentos da ONU, UNESCO, OCDE e Organização Internacional do Trabalho (OIT). Assim, não é possível saber quais correntes teóricas foram utilizadas nas discussões e definições que compõem a Base. Os pesquisadores Camilo Costa, Rodrigues e Stribel (2019, p. 91) percebem essa questão e fazem uma analogia aos estudos da pesquisadora estadunidense Janet Miller (2014), que aponta que “nos Estados Unidos, atualmente, as políticas de currículo se constituem na negligência à teorização curricular, não fazendo menção a qualquer que seja a perspectiva teórica adotada” (é importante lembrar que a BNCC tem como inspiração as políticas curriculares do *Common Core* estadunidense). Os autores lamentam a ausência do debate sobre teoria curricular no principal documento a respeito do assunto no país:

[...] é imperiosa a releitura das contribuições dos diferentes aportes teóricos que consolidam o campo do currículo, como, principalmente, por que a própria consolidação do campo como contribuição social é devedora aos conflitos e empreendimentos que resultaram em tais visões de mundo. Negligenciar tais investimentos, a nosso ver, é assumir o risco da reincidência em perspectivas excludentes e restritivas à própria reflexão sobre o papel da escola, da educação, levando em consideração tudo o que a menção a estes nomes em um debate curricular pode carregar. (CAMILO COSTA; RODRIGUES; STRIBEL, 2019, p. 98)

Não é possível afirmar se essa escolha foi intencional, com o objetivo de estabelecer um documento isento de posicionamento, uma vez que, diante da crise política que se estabeleceu no país desde 2016, o discurso do ‘posicionamento neutro’ impera, sobretudo nos meios neoliberais.

O currículo apresentado pela BNCC estrutura-se em torno das chamadas “dez competências gerais para a educação básica”, apresentadas no texto introdutório do documento (BRASIL, 2018a, p. 9). No caso do EF, há também as competências específicas de cada área do conhecimento³⁸ e as competências específicas dos componentes curriculares (anteriormente denominados ‘disciplinas’), sendo que estas últimas apresentam um conjunto de habilidades relacionadas ao que o documento denomina de objetos de conhecimento (termo utilizado na BNCC para tratar conteúdos, conceitos e processos), organizados em unidades temáticas (Figura 7).

Figura 7: Estrutura da BNCC para o Ensino Fundamental



Fonte: BRASIL (2018a, p. 28).

³⁸ A BNCC de EF organiza os componentes curriculares nas denominadas cinco áreas do conhecimento: (1) Linguagens; (2) Matemática; (3) Ciências da Natureza; (4) Ciências Humanas; e (5) Ensino Religioso.

O documento também apresenta uma estrutura fixa para a descrição das habilidades, que são iniciadas por um ou mais verbos para explicitar o(s) processo(s) cognitivo(s) envolvido(s), um complemento que explicita o(s) objeto(s) de conhecimento mobilizado(s) e, por fim, os modificadores do(s) verbo(s) ou do complemento que explicita(m) o contexto e/ou uma maior especificação da aprendizagem esperada, como no exemplo referente ao 9º ano:

“(EF09GE02) Analisar a atuação das corporações internacionais e das organizações econômicas mundiais na vida da população em relação ao consumo, à cultura e à mobilidade” (BRASIL, 2018a, p. 393).

Sendo, no caso:

- (a) (EF09GE02): Ensino Fundamental, 9º ano, Geografia, número sequencial da habilidade trabalhada (no caso, 02);
- (b) verbo que explicita o processo cognitivo envolvido: *analisar*;
- (c) complemento que explicita o(s) objeto(s) de conhecimento mobilizado(s): *corporações internacionais e organizações econômicas mundiais*;
- (d) modificadores do(s) verbo(s) ou do complemento que explicita(m) o contexto e/ou uma maior especificação: *na vida da população em relação ao consumo, à cultura e à mobilidade*.

A Base justifica que, por meio do trabalho a partir de competências, comprova-se a preocupação com uma educação voltada para valores e ações que transformem a sociedade, “tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza, mostrando-se também alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas” (BRASIL, 2018a, p. 8).

José Carlos Libâneo (2016), contudo, chama a atenção para o discurso perceptível na BNCC de escola para inclusão social, diversidade social e cidadania baseada na solidariedade. De acordo com o autor, trata-se, na verdade, de uma política de alívio da pobreza e contenção de conflitos sociais, focada no ideal da Declaração de Jomtien, de 1990, de “satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem” (que a BNCC chama, com base nesse discurso, de “aprendizagens essenciais”), por meio de uma escola que proporciona apenas os conteúdos mínimos necessários para o trabalho e contenção de conflitos sociais e centrada, sobretudo, em habilidades e conhecimentos práticos. Para o autor, nesse tipo de política, há um

“desfiguramento da escola como lugar de formação cultural e científica e, em consequência, a desvalorização do conhecimento escolar significativo” (LIBÂNEO, 2016, p. 41).

O trecho da Base referente ao EM confirma essa política de conteúdos mínimos. Aprovada junto à Lei Ordinária 13.415/2017, que implantou uma reforma nessa etapa de ensino, a BNCC elimina a divisão em disciplinas utilizada até então e estabelece um currículo em duas frentes - os chamados Itinerários Formativos e a Formação Geral Básica - e dividido em grandes áreas: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; e Formação Técnica e Profissional. A justificativa para a reforma, segundo o documento, seria “garantir a permanência e as aprendizagens dos estudantes, respondendo às suas demandas e aspirações presentes e futuras” (BRASIL, 2018a, p. 461). É necessário destacar que, para que a substituição do atual modelo unificado do EM fosse possível, foi necessária mais uma alteração na LDB.

A BNCC – etapa do EM – aponta que as aprendizagens da formação geral básica devem contemplar estudos e práticas de Língua Portuguesa e Matemática (os dois únicos componentes obrigatórios), Arte, Educação Física, História, Sociologia, Filosofia, Língua Inglesa e “conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil” (BRASIL, 2018a, p. 476). O termo ‘Geografia’ não é utilizado.

O documento oferece liberdade para que os arranjos curriculares estaduais sejam realizados “conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2018a, p. 468). Essa liberdade, porém, tem dois lados: ao mesmo tempo que permite adequações às diferentes realidades regionais, isenta as instituições de ensino e o Estado da responsabilidade de oferecer todos os Itinerários possíveis para que o aluno tenha realmente seu direito de escolha garantido (a lei não determina a quantidade de Itinerários Formativos a ser oferecida pelas escolas, o que possibilita que estas ofereçam apenas um).

Outros pontos significativos podem ser ressaltados no texto referente ao EM, por exemplo, a ênfase na importância da formação do jovem para o mercado de trabalho, porém apontando “incertezas relativas às mudanças no mundo do trabalho” (BRASIL, 2018a, p. 462) e citando o preparo dos jovens “para profissões que ainda não existem, para usar tecnologias que ainda não foram inventadas e para resolver

problemas que ainda não conhecemos” (BRASIL, 2018a, p. 473). Obviamente, o documento não explica *como* e *quem* realizará a façanha de preparar alguém para algo que ainda não existe. Além disso, o documento indica que uma das finalidades do EM é “garantir a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental” (BRASIL, 2018a, p. 464), porém exclui a atual divisão do currículo em disciplinas, agrupando-as nas chamadas áreas do conhecimento, e reduz a carga horária da Formação Geral Básica. Nota-se a contradição: fala-se em aprofundamento, mas generaliza-se o conhecimento acadêmico/científico em grandes áreas e reduz-se a carga horária destinada a ele.

Por fim, verifica-se que, de maneira geral, a BNCC traz modificações, maiores ou menores, nas concepções e nos conteúdos de todos os componentes curriculares para todas as etapas da educação básica. A seguir, serão apresentadas algumas reflexões sobre as mudanças relacionadas à Geografia na etapa do EF.

3.2 A GEOGRAFIA NA BNCC DE ENSINO FUNDAMENTAL

Entende-se aqui que o ensino da Geografia na educação básica contribui para a formação de cidadãos que, por meio do olhar e raciocínio geográficos, desenvolvam um pensamento espacial que permita enxergar e refletir sobre a sua situação, a sociedade e o espaço ao seu redor, e atuem como agentes transformadores.

O texto introdutório da BNCC de Geografia afirma que “estudar Geografia é uma oportunidade para compreender o mundo em que se vive” (BRASIL, 2018a, p. 359), tendo como eixo central o conceito de raciocínio geográfico, explicado no trecho a seguir:

O raciocínio geográfico, uma maneira de exercitar o pensamento espacial, aplica determinados princípios para compreender aspectos fundamentais da realidade: a localização e a distribuição dos fatos e fenômenos na superfície terrestre, o ordenamento territorial, as conexões existentes entre componentes físico-naturais e as ações antrópicas (BRASIL, 2018a; p. 311).

Os princípios do raciocínio geográfico (segundo o documento, analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem) são descritos a partir das referências teóricas apresentadas no *Dicionário de Geografia Aplicada*, de José Alberto R. Fernandes, Lourenzo L. Trigal e Eliseu S. Spósito (2016), e dois textos

de Ruy Moreira (1982, 1999). Há ainda uma nota de rodapé na mesma página esclarecendo que:

[...] essa concepção, que valoriza a capacidade dos jovens de pensar espacialmente por meio do raciocínio geográfico, é compartilhada por propostas curriculares de diversos países, como o Reino Unido, Portugal, Estados Unidos da América, Chile e Austrália. (BRASIL, 2018a, p. 311)

A BNCC ainda afirma que:

Essa é a grande contribuição da Geografia aos alunos da Educação Básica: desenvolver o pensamento espacial, estimulando o raciocínio geográfico para representar e interpretar o mundo em permanente transformação e relacionando componentes da sociedade e da natureza. (BRASIL, 2018a, p. 358)

Ao longo do texto, a BNCC determina que os principais conceitos da Geografia contemporânea, que devem servir de base para a Geografia escolar, são: espaço, território, lugar, região, natureza e paisagem (não há, porém, a apresentação de uma definição desses conceitos). Os conteúdos da Geografia (denominados na BNCC como objetos de conhecimento, como explicitado anteriormente) foram organizados em cinco unidades temáticas para o ensino fundamental, a saber: (1) O sujeito e seu lugar no mundo; (2) Conexões e escalas; (3) Mundo do trabalho; (4) Formas de representação e pensamento espacial; e (5) Natureza, ambientes e qualidade de vida.

Apesar de não apresentar uma problematização, o documento traz uma caracterização de cada uma dessas cinco unidades, sendo que em ‘O sujeito e seu lugar no mundo’, descreve que é esperado que “as crianças percebam e compreendam a dinâmica de suas relações sociais e étnico-raciais, identificando-se com a sua comunidade e respeitando os diferentes contextos socioculturais” e que “ao tratar do conceito de espaço, estimula-se o desenvolvimento das relações espaciais topológicas, projetivas e euclidianas” (BRASIL, 2018a, p. 362). O texto não define para o professor os conceitos de topológico, projetivo ou euclidiano.

A unidade ‘Conexões e escalas’ enfoca as relações e interações multiescalares entre pessoas e espaços (cita os níveis local e global), além da conexão entre os componentes da sociedade, do meio físico natural e “entre quaisquer elementos que constituem um conjunto na superfície terrestre e que explicam um lugar na sua totalidade” (BRASIL, 2018a, p. 362).

Na unidade ‘Mundo do trabalho’, observa-se a ênfase nas novas tecnologias como um fator transformador da realidade, considerando-as “fator desencadeador de mudanças substanciais nas relações de trabalho, na geração de emprego e distribuição de renda em diferentes escalas” (BRASIL, 2018a, p. 361). As reflexões sobre a desigualdade na distribuição de renda e sobre o fato de essas mudanças não serem resultado de uma suposta transformação natural e espontânea da sociedade (DARDOT; LAVAL, 2016; HAYEK, 1990) ficam a cargo do professor.

A unidade ‘Formas de representação e pensamento espacial’ destaca a leitura e interpretação de mapas, gráficos, esquemas e imagens utilizados pela Geografia e as habilidades que devem ser desenvolvidas: localizar, correlacionar, diferenciar e até elaborar mapas temáticos e outras representações espaciais. A noção de extensão também é mencionada.

Por fim, a unidade ‘Natureza, ambientes e qualidade de vida’ destaca a importância da articulação entre a Geografia Física e Humana, com ênfase nos processos físico-naturais do planeta, considerando a extração de recursos, os impactos socioambientais e as dimensões socioeconômicas e políticas destes. Apesar de mencionar os fundamentos naturais do planeta, nota-se no trecho explicativo uma certa tendência à visão de natureza como recurso: “destacam-se as noções relativas à percepção do meio físico natural e de seus recursos”; “inúmeras possibilidades de uso ao transformá-la em recursos”; “conhecer os fundamentos naturais do planeta e as transformações impostas pelas atividades humanas na dinâmica físico-natural, inclusive no contexto urbano e rural” (BRASIL, 2018a, p. 364).

Há a preocupação, em diversos trechos da Base de Geografia, de inserir o aluno em uma posição de cidadão ativo na transformação individual, sobretudo de sua própria realidade. O texto também sugere ideias como alteridade, solidariedade e criticidade, como pode ser visto no excerto:

Além disso, pretende-se possibilitar que os estudantes construam sua identidade relacionando-se com o outro (sentido de alteridade) [...] Dessa forma, o estudo da Geografia constitui-se em uma busca do lugar de cada indivíduo no mundo, valorizando a sua individualidade e, ao mesmo tempo, situando-o em uma categoria mais ampla de sujeito social: a de cidadão ativo, democrático e solidário. (BRASIL, 2018a, p. 362)

A Base também sugere a aplicação dos conhecimentos de Geografia para o exercício da cidadania e fala em alunos que atuem em regras de convivência e

proponham ações de intervenção na realidade “visando à melhoria da coletividade e do bem comum” (BRASIL, 2018a, p. 364). Além disso, propõe que os alunos dos anos finais do EF “compreendam os processos que resultaram na desigualdade social, assumindo a responsabilidade de transformação da atual realidade, fundamentando suas ações em princípios democráticos, solidários e de justiça” (BRASIL, 2018a, p. 364).

O texto se encerra evidenciando a importância do exercício da cidadania e da ação individual como ferramenta social concreta: “ao observar e analisar essas ações, visando a interesses individuais (práticas espaciais), espera-se que os alunos estabeleçam relações de alteridade e de modo de vida em diferentes tempos” (BRASIL, 2018a, p. 365), ou seja, parte-se da ideia de transformação individual para se atingir uma transformação coletiva.

Ao final dos textos explicativos, a BNCC traz quadros nos quais relaciona as unidades temáticas, os objetos de conhecimento e as habilidades a serem desenvolvidas em cada ano do EF, como pode ser visto no exemplo a seguir (Figura 8).

Figura 8: Quadro apresentado na BNCC, correlacionando as unidades temáticas, os objetos de conhecimento e as habilidades para o 6º ano

GEOGRAFIA - 6º ANO			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO		HABILIDADES
O sujeito e seu lugar no mundo	Identidade sociocultural		(EF06GE01) Comparar modificações das paisagens nos lugares de vivência e os usos desses lugares em diferentes tempos. (EF06GE02) Analisar modificações de paisagens por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos originários.
Conexões e escalas	Relações entre os componentes físico-naturais		(EF06GE03) Descrever os movimentos do planeta e sua relação com a circulação geral da atmosfera, o tempo atmosférico e os padrões climáticos. (EF06GE04) Descrever o ciclo da água, comparando o escoamento superficial no ambiente urbano e rural, reconhecendo os principais componentes da morfologia das bacias e das redes hidrográficas e a sua localização no modelado da superfície terrestre e da cobertura vegetal. (EF06GE05) Relacionar padrões climáticos, tipos de solo, relevo e formações vegetais.
Mundo do trabalho	Transformação das paisagens naturais e antrópicas		(EF06GE06) Identificar as características das paisagens transformadas pelo trabalho humano a partir do desenvolvimento da agropecuária e do processo de industrialização. (EF06GE07) Explicar as mudanças na interação humana com a natureza a partir do surgimento das cidades.
Formas de representação e pensamento espacial	Fenômenos naturais e sociais representados de diferentes maneiras		(EF06GE08) Medir distâncias na superfície pelas escalas gráficas e numéricas dos mapas. (EF06GE09) Elaborar modelos tridimensionais, blocos-diagramas e perfis topográficos e de vegetação, visando à representação de elementos e estruturas da superfície terrestre.
Natureza, ambientes e qualidade de vida	Biodiversidade e ciclo hidrológico		(EF06GE10) Explicar as diferentes formas de uso do solo (rotação de terras, terraceamento, aterros etc.) e de apropriação dos recursos hídricos (sistema de irrigação, tratamento e redes de distribuição), bem como suas vantagens e desvantagens em diferentes épocas e lugares. (EF06GE11) Analisar distintas interações das sociedades com a natureza, com base na distribuição dos componentes físico-naturais, incluindo as transformações da biodiversidade local e do mundo. (EF06GE12) Identificar o consumo dos recursos hídricos e o uso das principais bacias hidrográficas no Brasil e no mundo, enfatizando as transformações nos ambientes urbanos.
	Atividades humanas e dinâmica climática		(EF06GE13) Analisar consequências, vantagens e desvantagens das práticas humanas na dinâmica climática (ilha de calor etc.).

Fonte: BRASIL, 2018a, p. 382-383.

Ao longo da leitura e da análise dos quadros que contêm as habilidades e os objetos de conhecimento a serem trabalhados pela Geografia durante os quatro anos da etapa final do EF, é possível observar que as abordagens teóricas e ideológicas ficam a cargo do professor e/ou dos autores de materiais didáticos. Camilo Costa, Rodrigues e Stribel (2019) lembram que o olhar individual dos sujeitos envolvidos sobre os conceitos da Geografia é subjetivo e por isso, o pragmatismo do desenvolvimento de habilidades ou de um saber fazer fundamentado na transmissão de conteúdos não seria condizente com a essência da disciplina. Moreira (2013, p. 105) enfatiza que a “educação escolar é um processo no qual o professor e seu aluno se relacionam com o mundo através das relações que travam entre si na escola e nas ideias” e, nesse sentido, a Geografia contribui para diferentes análises e leituras de mundo.

Cabem também algumas reflexões sobre o perfil atual do professor de Geografia no Brasil e sua possível relação com um documento como a BNCC. É importante lembrar que, no país, a Geografia escolar surgiu antes da Geografia acadêmica – os primeiros professores de Geografia do país eram pessoas com formação em cursos como Direito ou Engenharia – sendo os cursos universitários de Geografia criados apenas a partir da década de 1930 (GIROTTTO; MORMUL, 2019; ROCHA, 2000).

Giroto e Mormul (2019, p. 422) lembram a importância da formação inicial do professor e que “a presença de um profissional formado na área ao mesmo tempo que qualifica o ensino, também atribui maior *status* para a profissão e o referido campo científico”. Os autores apontam que, até 1934, quando foi criado o curso de Geografia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo:

[...] os programas escolares de estudos geográficos existentes no Brasil apresentavam uma visão compartimentada dos conteúdos, cheios de definições conceituais vagas e de cunho predominantemente teórico, na qual prevalecia o uso da memória. [...] Além disso, no início do século XX, a Geografia ensinada teve um caráter eminentemente patriótico e seus conteúdos serviam para a consolidação do almejado projeto de modernização. A Geografia propagava que o bom cidadão era aquele que não se opunha à afirmação do Estado vigente. (GIROTTTO; MORMUL, 2019, p. 422)

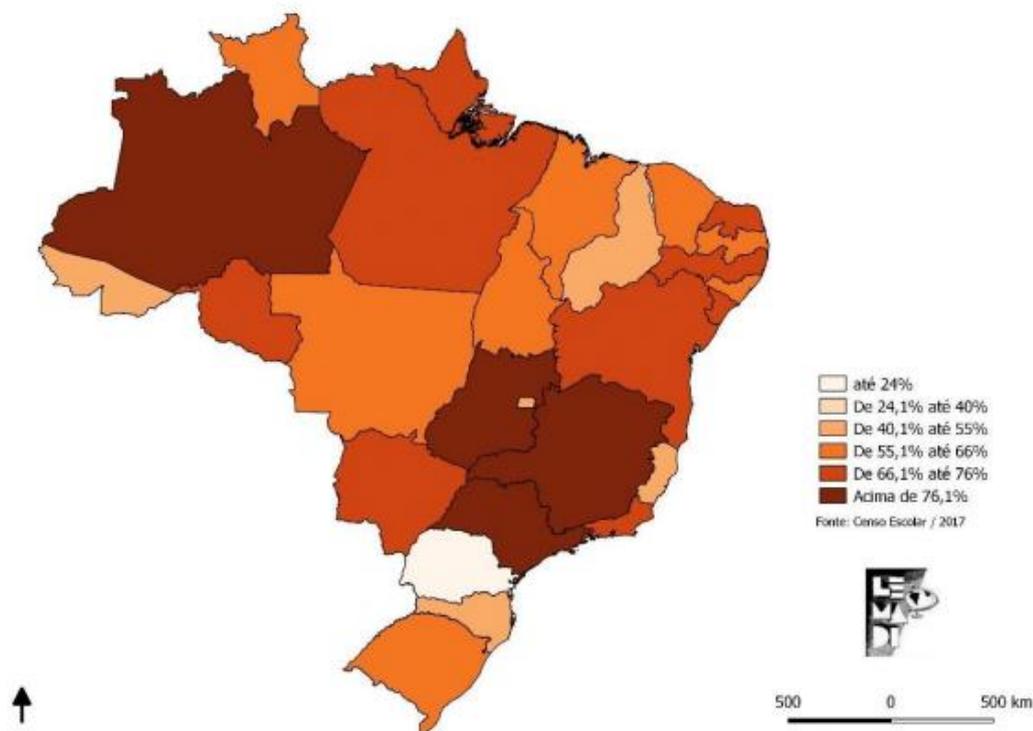
Docente pioneiro no curso de Geografia da Universidade de São Paulo, Pierre Monbeig (1954) chama a atenção para a necessidade de valorização da formação profissional docente em Geografia, comparando a outras profissões:

Ninguém pode improvisar-se professor. Salvo casos excepcionais, aquele que exerce uma certa profissão não está, só por isso, apto a ensinar uma disciplina científica, da qual nada aprendeu desde a juventude. Nenhum professor de geografia pensaria em improvisar-se engenheiro ou advogado. A recíproca deveria ser verdadeira. É quase lugar comum comparar o ensino a um apostolado, mas ninguém pensaria em improvisar-se padre, e os padres que se dedicam ao ensino realizam estudos especializados e rigorosos. A qualidade do ensino lucrará com o severo preparo dos professores em cada especialidade e a proibição absoluta de ensinar toda e qualquer disciplina ao indivíduo que não recebeu esta formação científica e didática. (MONBEIG, 1954, p. 12)

Evidencia-se ainda maior desvalorização legal da Geografia escolar no período de ditadura militar no Brasil (1964-1985), quando a Geografia teve sua grade horária reduzida e foi associada à disciplina de História, compondo a disciplina chamada Estudos Sociais. Além disso, a formação de professores (de qualquer disciplina) poderia se dar pelos cursos de licenciatura curta, em período de dois anos, acelerando o processo de formação docente conforme previa a LDB da época, Lei nº 5.692/1971 (BRASIL, 1971) – a situação foi alterada apenas pela aprovação da nova LDB em 1996, que passou a exigir licenciatura ‘plena’ obtida em curso com no mínimo 3.200 horas (BRASIL, 2018c).

De acordo com Giroto e Mormul (2019), em estudo realizado com base no Censo Escolar, em 2017 existiam 75.476 docentes com licenciatura plena em Geografia atuando na educação básica no Brasil (EF – anos finais e EM), estando a maioria concentrada nos estados do Sudeste e Nordeste do país. O mesmo estudo revelou que a maioria dos professores de Geografia não participam de programas de formação continuada, especialização, mestrado ou doutorado, conforme mostra o Mapa 1.

Mapa 1: Licenciados em Geografia em atuação na educação básica que, em 2017, não realizaram cursos de formação continuada com, no mínimo, 80 horas de duração, por estado



Fonte: GIROTTO; MORMUL (2019, p. 431).

Ainda de acordo com o levantamento de Giroto e Mormul (2019, p. 432), os dados do Censo Escolar apontavam também que no Brasil, em 2017, dos 154.379 docentes que ministraram aulas de Geografia no EF, anos finais, e no EM, 78.903 (51%) não possuíam licenciatura na área, sendo a maioria formada em História e Pedagogia, “descumprindo, portanto, os requisitos mínimos previstos na legislação educacional brasileira para o ingresso na carreira docente”.

A atribuição de aulas de Geografia a profissionais não formados na área traz perdas conceituais e metodológicas para o processo de aprendizagem e para a formação dos estudantes. Como Giroto e Mormul (2019, p. 424) apontam, o cenário em que professores de Geografia formados em outras áreas, “que não dominam os conteúdos, os processos de ensino e aprendizagem, elementos inerentes à formação do profissional professor de Geografia, é uma situação indesejável”, pois cada área do conhecimento “possui especificidades que precisam ser respeitadas”.

Concorda-se aqui com a professora Lana Cavalcanti (2011, 2013) quanto à importância das abordagens teórico/práticas relacionadas à ciência geográfica e sua

relevância na formação das capacidades intelectuais dos estudantes. Cavalcanti (2013) aponta a importância da abstração, da construção da capacidade de análise para a apreensão da dimensão da espacialidade das coisas do mundo e da relação dialética entre sujeito e objeto, superando assim o empirismo e o mero ensino dos fatos, tão presentes na Geografia escolar. Com base em Young (2011) e Charlot (2009), a autora atenta que “as escolas devem tratar o mundo como um 'objeto de pensamento', não como 'lugar da experiência'” (CAVALVANTI, 2013, p. 53). Cavalcanti ainda aponta que:

A conclusão a se chegar é a de que a análise geográfica que se faz de um objeto é o que torna a paisagem ou lugar, por exemplo. Esse é o exercício a ser feito na Geografia. Essa é a sua contribuição no desenvolvimento intelectual dos alunos, proporcionando instrumentos simbólicos que permitem uma visão particular da realidade. Essa é a aprendizagem em Geografia, quando se tem como meta formar para o desenvolvimento um tipo de pensamento, que é capaz de 'ver' para além do real visível. (CAVALCANTI, 2013, p. 54)

Dessa maneira, segundo a autora, a Geografia abre caminho para a atividade intelectual “no sentido de construir conhecimentos, que extrapolam a experiência, o imediato e o visível, e que é capaz de estabelecer relações e conexões entre diferentes aspectos e manifestações do real” (CAVALVANTI, 2013, p. 57).

Assim, a Geografia contribui para a atividade intelectual do estudante, para o desenvolvimento do olhar/raciocínio geográfico, para que os estudantes desenvolvam a capacidade de reflexão sobre a sua situação, sobre as relações espaciais ao seu redor e sobre seu papel social, e para que essa reflexão resulte em cidadãos transformadores da própria condição e da sociedade, e que lutem em defesa da democracia, da solidariedade e da justiça social e ambiental. Para isso, é preciso que haja uma formação docente contínua e de excelência, atrelada aos programas de pesquisa e extensão das universidades, que resulte em profissionais atualizados e questionadores, e materiais didáticos adequados a esta visão de educação. Como aponta Cavalcanti (2013, p. 59), a importância do ensino de Geografia, para o estudante e seu desenvolvimento, “não é algo dado, é necessário que o professor tenha clareza de que ele deve fazer um esforço intelectual no sentido de demonstrar ao aluno as possibilidades do pensamento teórico-científico para a vida cotidiana”. Além disso, no caso da Geografia, uma ciência de caráter interdisciplinar cujo objeto de estudo tem como um dos focos a relação entre sociedade e ambiente, pode-se

afirmar que há grande possibilidade de contribuição para o trabalho envolvendo EA, inclusive se atrelada aos princípios dos ODS, como será visto a seguir.

Ademais, de maneira geral, não se pode desconsiderar as profundas desigualdades socioeconômicas do Brasil e as desigualdades presentes nas escolas. Atrelar a redução dessas desigualdades à implantação de um currículo unificado, pura e simplesmente, sem repensar investimentos, estrutura das escolas, valorização profissional dos educadores, entre outros fatores essenciais à educação de qualidade, é uma proposta simplista e bastante distante de se mostrar uma real solução para os problemas da educação brasileira.

3.3 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E PARA OS ODS NA BNCC DE GEOGRAFIA (ANOS FINAIS)

Historicamente, os movimentos sobre a EA escolar, sejam eles sociais ou institucionais, apontam para a sua interdisciplinaridade, sendo comum a recomendação de que a EA não deve ser vinculada exclusivamente a uma determinada disciplina/componente curricular (apesar de, como visto no capítulo anterior, ser muitas vezes atrelada aos assuntos de Ciências ou Biologia).

Porém, diante do estudo da BNCC como um todo, é possível perceber que a EA, em qualquer uma de suas correntes, não é objetivo declarado no documento. Ao longo do texto da Base, o termo 'educação ambiental' é mencionado apenas cinco vezes, todas atreladas a citação de leis, resoluções ou pareceres; o termo 'desenvolvimento sustentável' é mencionado quatro vezes (três delas no trecho referente às Ciências da Natureza); 'meio ambiente', cinco vezes (uma vez no trecho de educação infantil, uma vez em Geografia, uma vez na área de Linguagens e duas vezes em Ensino Religioso); e 'sustentabilidade', 24 vezes (sendo 12 vezes no trecho de Ciências da Natureza e cinco no de Ciências Humanas, etapa do EM). Esses números dão indícios sobre a linha referente às questões ambientais predominante no documento e permitem afirmar que apenas com algum esforço é possível relacionar os objetos de conhecimento e habilidades da BNCC a essas questões e promover a EA.

No caso da Geografia, analisando as 67 habilidades propostas pela BNCC para o EF, anos finais, e considerando apenas aquelas que apresentam um viés ambiental explícito (foram desconsideradas as habilidades com predominância de viés

econômico ou social em que não fica evidente a relação com o ambiente), pode-se afirmar que 28 delas (41,79%) são possíveis de ser diretamente associadas à EA (Quadro 3).

Quadro 3: Habilidades propostas pela BNCC de Geografia para o Ensino Fundamental – anos finais – que podem ser relacionadas à educação ambiental (em qualquer uma de suas correntes)

Ano	Habilidades
6º ano	<p>(EF06GE01) Comparar modificações das paisagens nos lugares de vivência e os usos desses lugares em diferentes tempos.</p> <p>(EF06GE02) Analisar modificações de paisagens por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos originários.</p> <p>(EF06GE04) Descrever o ciclo da água, comparando o escoamento superficial no ambiente urbano e rural, reconhecendo os principais componentes da morfologia das bacias e das redes hidrográficas e a sua localização no modelado da superfície terrestre e da cobertura vegetal.</p> <p>(EF06GE06) Identificar as características das paisagens transformadas pelo trabalho humano a partir do desenvolvimento da agropecuária e do processo de industrialização.</p> <p>(EF06GE07) Explicar as mudanças na interação humana com a natureza a partir do surgimento das cidades.</p> <p>(EF06GE10) Explicar as diferentes formas de uso do solo (rotação de terras, terraceamento, aterros etc.) e de apropriação dos recursos hídricos (sistema de irrigação, tratamento e redes de distribuição), bem como suas vantagens e desvantagens em diferentes épocas e lugares.</p> <p>(EF06GE11) Analisar distintas interações das sociedades com a natureza, com base na distribuição dos componentes físico-naturais, incluindo as transformações da biodiversidade local e do mundo.</p> <p>(EF06GE12) Identificar o consumo dos recursos hídricos e o uso das principais bacias hidrográficas no Brasil e no mundo, enfatizando as transformações nos ambientes urbanos.</p> <p>(EF06GE13) Analisar consequências, vantagens e desvantagens das práticas humanas na dinâmica climática (ilha de calor etc.).</p>
7º ano	<p>(EF07GE03) Selecionar argumentos que reconheçam as territorialidades dos povos indígenas originários, das comunidades remanescentes de quilombos, de povos das florestas e do cerrado, de ribeirinhos e caiçaras, entre outros grupos sociais do campo e da cidade, como direitos legais dessas comunidades.</p> <p>(EF07GE06) Discutir em que medida a produção, a circulação e o consumo de mercadorias provocam impactos ambientais, assim como influem na distribuição de riquezas, em diferentes lugares.</p> <p>(EF07GE11) Caracterizar dinâmicas dos componentes físico-naturais no território</p>

	<p>nacional, bem como sua distribuição e biodiversidade (Florestas Tropicais, Cerrados, Caatingas, Campos Sulinos e Matas de Araucária).</p> <p>(EF07GE12) Comparar unidades de conservação existentes no Município de residência e em outras localidades brasileiras, com base na organização do Sistema Nacional de Unidades de Conservação (SNUC).</p>
8º ano	<p>(EF08GE15) Analisar a importância dos principais recursos hídricos da América Latina (Aquífero Guarani, Bacias do rio da Prata, do Amazonas e do Orinoco, sistemas de nuvens na Amazônia e nos Andes, entre outros) e discutir os desafios relacionados à gestão e comercialização da água.</p> <p>(EF08GE17) Analisar a segregação socioespacial em ambientes urbanos da América Latina, com atenção especial ao estudo de favelas, alagados e zona de riscos.</p> <p>(EF08GE20) Analisar características de países e grupos de países da América e da África no que se refere aos aspectos populacionais, urbanos, políticos e econômicos, e discutir as desigualdades sociais e econômicas e as pressões sobre a natureza e suas riquezas (sua apropriação e valorização na produção e circulação), o que resulta na espoliação desses povos.</p> <p>(EF08GE21) Analisar o papel ambiental e territorial da Antártica no contexto geopolítico, sua relevância para os países da América do Sul e seu valor como área destinada à pesquisa e à compreensão do ambiente global.</p> <p>(EF08GE22) Identificar os principais recursos naturais dos países da América Latina, analisando seu uso para a produção de matéria-prima e energia e sua relevância para a cooperação entre os países do Mercosul.</p> <p>(EF08GE23) Identificar paisagens da América Latina e associá-las, por meio da cartografia, aos diferentes povos da região, com base em aspectos da geomorfologia, da biogeografia e da climatologia.</p> <p>(EF08GE24) Analisar as principais características produtivas dos países latino-americanos (como exploração mineral na Venezuela; agricultura de alta especialização e exploração mineira no Chile; circuito da carne nos pampas argentinos e no Brasil; circuito da cana-de-açúcar em Cuba; polígono industrial do sudeste brasileiro e plantações de soja no centro-oeste; maquiladoras mexicanas, entre outros).</p>
9º ano	<p>(EF09GE02) Analisar a atuação das corporações internacionais e das organizações econômicas mundiais na vida da população em relação ao consumo, à cultura e à mobilidade.</p> <p>(EF09GE04) Relacionar diferenças de paisagens aos modos de viver de diferentes povos na Europa, Ásia e Oceania, valorizando identidades e interculturalidades regionais.</p> <p>(EF09GE07) Analisar os componentes físico-naturais da Eurásia e os determinantes histórico-geográficos de sua divisão em Europa e Ásia.</p> <p>(EF09GE09) Analisar características de países e grupos de países europeus, asiáticos e da Oceania em seus aspectos populacionais, urbanos, políticos e econômicos, e discutir suas desigualdades sociais e econômicas e pressões sobre seus ambientes físico-naturais.</p> <p>(EF09GE13) Analisar a importância da produção agropecuária na sociedade urbano-industrial ante o problema da desigualdade mundial de acesso aos recursos alimentares e à matéria-prima.</p>

	<p>(EF09GE16) Identificar e comparar diferentes domínios morfoclimáticos da Europa, da Ásia e da Oceania.</p> <p>(EF09GE17) Explicar as características físico-naturais e a forma de ocupação e usos da terra em diferentes regiões da Europa, da Ásia e da Oceania.</p> <p>(EF09GE18) Identificar e analisar as cadeias industriais e de inovação e as consequências dos usos de recursos naturais e das diferentes fontes de energia (tais como termoelétrica, hidrelétrica, eólica e nuclear) em diferentes países.</p>
--	--

Fonte: organizado pela autora com base na BNCC (BRASIL, 2018a).

Entre as habilidades elencadas, podem ser observadas desde algumas mais simples³⁹, que colocam o aluno como observador ou descritor de determinados elementos da natureza – por exemplo, as habilidades (EF07GE11): “Caracterizar dinâmicas dos componentes físico-naturais no território nacional, bem como sua distribuição e biodiversidade (Florestas Tropicais, Cerrados, Caatingas, Campos Sulinos e Matas de Araucária)” (BRASIL, 2018a, p. 387); e (EF09GE16): “Identificar e comparar diferentes domínios morfoclimáticos da Europa, da Ásia e da Oceania”⁴⁰ (BRASIL, 2018a, p. 393) –, como outras mais complexas, que envolvem habilidades de análise e relações – por exemplo, a habilidade (EF09GE13): “Analisar a importância da produção agropecuária na sociedade urbano-industrial ante o problema da desigualdade mundial de acesso aos recursos alimentares e à matéria-prima” (BRASIL, 2018a, p. 393) –, entre outras.

Diante do quadro exposto, cabem questionamentos e reflexões sobre quais são as tendências de EA apresentadas pela BNCC de Geografia – anos finais – e se essas tendências estão alinhadas com as orientações internacionais atuais da ONU/UNESCO, sobretudo de educação para os ODS. Para responder a essas questões, propõe-se aqui uma análise e organização das habilidades da BNCC frente a algumas classificações da EA apontadas por estudiosos reconhecidos na área e que se propuseram a classificá-la. Diversas linhas e correntes para a EA surgiram ao longo do tempo, utilizando concepções, enfoques, filosofias e metodologias diferentes, que

³⁹ De acordo com a Taxonomia de Bloom, que propõe uma hierarquização dos diferentes níveis de complexidade crescente (do mais simples para o mais complexo) que podem ser alcançados pelo domínio cognitivo, envolvendo seis categorias (conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação), como pode ser visto em Ferraz e Belhot (2010).

⁴⁰ De acordo com a Taxonomia de Bloom, ‘comparar’ é uma habilidade cognitiva de análise, ou seja, não se trata de uma habilidade simples. Porém ‘identificar’, ‘descrever’, ‘reconhecer’ e ‘caracterizar’, são habilidades do nível básico.

permitem diferentes classificações, como as apresentadas por Carlos Frederico Loureiro e Philippe Layrargues (2013), Lucie Sauvé (2005), Marcos Sorrentino (1998) e Marília Tozoni-Reis (2007)⁴¹. Somando-se a esses autores, os pesquisadores chineses da área de planejamento ambiental, Shubo Liu e Liqing Guo (2018), apresentam um estudo que estabelece relações entre as dimensões cognitivas e valor ambiental para propor uma EA mais eficaz, além de apontar três dimensões desse valor, que também podem ser utilizadas para analisar as habilidades da BNCC.

É importante evidenciar que as diferentes classificações propostas estão vinculadas aos critérios e conceitos escolhidos e utilizados por cada autor. Algumas dessas classificações são mais detalhistas, outras mais generalistas: Sauvé (2005) apresenta quinze correntes para a EA; Sorrentino (1998), quatro correntes; Tozoni-Reis (2007) reconhece cinco grupos; e Loureiro e Layrargues (2013) apresentam três tendências. Além disso, alguns conceitos apresentam variações de descrição entre os autores. Por conta dessas variações de detalhamento e conceitos, algumas habilidades podem ter visões de análise e classificações diferentes, por exemplo: a habilidade (EF09GE09) em Sauvé (2005) se enquadraria melhor na corrente humanista, mas em Tozoni-Reis (2007) pode ser classificada na corrente crítica. Outro exemplo, a (EF09GE18) pode ser classificada na corrente da sustentabilidade proposta por Sauvé (2005), na conservacionista de Sorrentino (1998) (por sua característica de causa e consequência) e na pragmática de Loureiro e Layrargues (2013).

Também é importante ressaltar que as classificações aqui propostas são apresentadas com base em tendências, de acordo com o texto de descrição da habilidade. O enfoque pessoal atribuído pelo professor em sua aula pode mudar a perspectiva do assunto tratado. Dessa forma, apesar da escolha de relacionar apenas uma habilidade/ano a cada corrente, as classificações propostas não são estáticas ou inalteráveis. Por exemplo, na habilidade (EF08GE24), o professor pode, por escolha pessoal, trabalhar com um ponto de vista puramente econômico, o que tiraria a característica de EA da habilidade.

Assim, apresentam-se aqui as análises e classificações das habilidades ligadas à EA selecionadas, em ordem cronológica.

⁴¹ A descrição das propostas dos autores foi detalhada no item 1.2.1.

Sorrentino (1998) classifica as atividades sobre EA em quatro correntes: (1) conservacionista; (2) educação ao ar livre; (3) gestão ambiental; e (4) economia ecológica. As habilidades da BNCC podem ser classificadas entre essas quatro correntes, conforme se apresenta no Quadro 4.

Quadro 4: Classificação das habilidades relacionadas à educação ambiental contidas na BNCC de Geografia – anos finais – frente às correntes propostas por Sorrentino (1998)

Corrente	Descrição	Habilidades da BNCC de Geografia (anos finais)
Conservacionista	Foco: divulgação dos impactos que o atual modelo de desenvolvimento predominante no mundo causa à natureza. Ideias: reflexões sobre causas e consequências da degradação ambiental. Deu origem aos movimentos socioambientais e à corrente de gestão ambiental.	(EF06GE02) (EF06GE06) (EF06GE07) (EF06GE10) (EF06GE11) (EF06GE12) (EF06GE13) (EF07GE06) (EF09GE13) (EF09GE18)
Educação ao ar livre	Foco: atividades ao ar livre, contato com a 'natureza'. Ideias: dinâmicas de grupo e estímulo ao autoconhecimento e aprimoramento do fazer cotidiano, individual e social.	Não foram identificadas habilidades sob este viés.
Gestão ambiental	Foco: luta contra a poluição e movimentos por liberdades democráticas. Ideias: maior participação popular na administração dos espaços públicos, dos recursos naturais e na definição de caminhos para o futuro.	(EF07GE03) (EF08GE15) (EF08GE17) (EF08GE20) (EF09GE04) (EF09GE09)
Economia ecológica	Vertente 1: desenvolvimento sustentável (defendida por empresários, governantes e algumas ONGs).	(EF08GE22) (EF08GE24) (EF09GE02)
	Vertente 2: sociedades sustentáveis (defendida pelos críticos ao atual modelo de desenvolvimento predominante).	(EF07GE03) (EF07GE12) (EF08GE21) (EF09GE13)

Fonte: organização da autora com base em Sorrentino (1998).

É interessante observar que as habilidades com tendências descritivas – como a (EF06GE04), a (EF07GE11), a (EF08GE23), a (EF09GE16) e a (EF09GE17) – não

cabem nessa classificação. A habilidade (EF06GE01) “Comparar modificações das paisagens nos lugares de vivência e os usos desses lugares em diferentes tempos” (BRASIL, 2018a, p. 385), poderia ser classificada tanto como conservacionista quanto como economia ecológica, pois permite ambos os vieses de trabalho.

Percebe-se certa dificuldade de classificação das habilidades entre as correntes de gestão ambiental, que preconiza liberdades democráticas e participação popular, e economia ecológica – vertente das sociedades sustentáveis –, pois ambas pressupõem a definição de novos caminhos frente ao atual modelo de desenvolvimento predominante. Por exemplo, a habilidade (EF07GE03) pode ser trabalhada tanto por meio de um viés de gestão quanto da economia ecológica, pela vertente das sociedades sustentáveis.

Nenhuma habilidade pode ser diretamente classificada como educação ao ar livre, apesar de muitas delas serem possíveis de se desenvolver em um trabalho de campo ‘ao ar livre’. É importante ressaltar que, no Brasil, o trabalho de campo é uma escolha do professor ou mesmo da escola, uma vez que a legislação para a saída de alunos varia municipalmente e, muitas vezes, essas saídas envolvem custos para o aluno, o que dificulta sua prática.

Na classificação de Sorrentino (1998), são reconhecidos os discursos mais tradicionais da ONU/UNESCO na corrente conservacionista e os discursos mais atuais (desde o início dos anos 1990) na corrente de economia ecológica – vertente do desenvolvimento sustentável. Ao classificar as habilidades da BNCC de Geografia, verifica-se que 14 delas (50%) são condizentes com uma dessas duas correntes, sendo a maioria ligada à primeira.

Sauvé (2005) classifica 15 correntes de EA e, apesar de ser uma proposta com mais de 15 anos, ainda hoje é a classificação mais detalhada, bastante utilizada nos estudos sobre o tema. Diante dessa proposta, as habilidades da BNCC de Geografia podem ser classificadas conforme se apresenta no Quadro 5.

Quadro 5: Classificação das habilidades relacionadas à educação ambiental contidas na BNCC de Geografia – anos finais – frente às correntes propostas por Sauvé (2005)

Corrente	Descri�o	Habilidades da BNCC de Geografia (anos finais)
Naturalista	Foco: rela�o com a natureza (aprender com a natureza). Ideias: Natureza educadora; educa�o para o meio natural ou educa�o ao ar livre; experi�ncias cognitivas e afetivas em um meio natural, com enfoque experiencial.	N�o foram identificadas habilidades sob este vi�s.
Conservacionista ou recursista	Foco: conserva�o dos recursos (natureza vista como recurso). Ideias: preocupa�o com a gest�o do meio ambiente (como a escassez e finitude dos recursos); tr�s Rs (reduzir, reciclar, reutilizar); educa�o para o consumo/ecoconsumo (visando a conserva�o dos recursos).	(EF06GE12) (EF07GE12) (EF08GE15) (EF08GE22) (EF08GE24)
Resolutiva	Foco: resolu�o das problem�ticas ambientais (ambiente visto como problema). Ideias: informa�o das pessoas sobre as problem�ticas ambientais e desenvolvimento de habilidades para a resolu�o destas por meio de modifica�o de comportamentos. Obs.: vis�o adotada pelo PIEA/UNESCO.	(EF06GE13) (EF07GE06)
Sist�mica	Foco: compreens�o global das realidades e problem�ticas ambientais. Ideias: identificar e salientar as rela�es entre os diferentes componentes de um sistema ambiental para obter uma vis�o de conjunto (utilizada como s�ntese da realidade).	(EF06GE04) (EF07GE11) (EF08GE21) (EF08GE23) (EF09GE16)
Cient�fica	Foco: identifica�o das rela�es de causa e efeito. Ideias: utiliza�o do processo cient�fico (induca�o de hip�teses a partir de observa�es e verifica�o delas); conhecimentos e habilidades relativas �s ci�ncias do meio ambiente; enfoque cognitivo (observa�o e experimenta�o); meio ambiente como tema atrativo para o despertar o interesse pela ci�ncia.	N�o foram identificadas habilidades sob este vi�s.
Humanista	Foco: meio ambiente como resultado da rela�o sociedade humana/natureza. Ideias: ordenamentos humanos vistos como resultado da rela�o humana com as possibilidades da natureza; vis�o de meio ambiente ligado � paisagem; �tica das	(EF06GE01) (EF06GE02) (EF06GE06) (EF06GE07) (EF06GE10) (EF06GE11) (EF07GE03)

	ciências humanas (especialmente da Geografia).	(EF08GE17) (EF09GE04) (EF09GE07) (EF09GE09) (EF09GE17)
Moral/ética	Foco: valores ambientais. Ideias: moral ambiental, código de comportamentos socialmente desejáveis; ecocivismo; competência ética; conflito moral.	Não foram identificadas habilidades sob este viés.
Holística	Foco: relação entre as dimensões das realidades socioambientais e as diversas dimensões das pessoas. Ideias: totalidade de cada ser, de cada realidade; rede de relações entre os seres entre si; enfoques sensorial, cognitivo, afetivo, intuitivo e criativo.	Não foram identificadas habilidades sob este viés.
Biorregionalista	Foco: biorregião. Ideias: espaço geográfico definido por barreiras naturais; sentimento de pertencimento ao meio; ecocentrismo; aprender a reabitar o planeta.	Não foram identificadas habilidades sob este viés.
Prática	Foco: aprendizagem na ação, pela ação e para a ação. Ideias: aprender pelo e para o projeto; pesquisa-ação; operar mudanças em um meio; reflexão e ação se alimentam mutuamente; atuação juvenil.	Não foram identificadas habilidades sob este viés.
Crítica social	Foco: questionamento dos lugares comuns e das correntes dominantes. Ideias: análise das dinâmicas sociais e elaboração de questionamentos para posterior resolução de problemas ambientais; transformação de realidades; viés político e de resistência.	(EF08GE20)
Feminista	Foco: relações de poder dentro dos grupos sociais (sobretudo no poder que os homens exercem sobre as mulheres). Ideias: relações harmônicas entre os humanos e entre estes e a natureza; reconstrução das relações de gênero; cuidar do outro humano e o outro como humano.	Não foram identificadas habilidades sob este viés.
Etnográfica	Foco: caráter cultural da relação com o meio ambiente. Ideia: a educação ambiental deve levar em conta a cultura das populações ou das	Não foram identificadas habilidades sob este viés.

	comunidades envolvidas; etnopedagogia (estratégias de educação pelas populações autóctones, por exemplo).	
Ecoeducação	Foco: relação com o meio ambiente como experiência de desenvolvimento pessoal para atuação significativa e responsável. Ideias – dois eixos: (1) Ecoformação: ligada à formação pessoal que cada um recebe (relação da pessoa com o mundo). (2) Eco-ontogênese: ligada às relações da pessoa com o meio ambiente durante seu desenvolvimento (criação de laços com o meio ambiente).	Não foram identificadas habilidades sob este viés.
Sustentabilidade	Foco: educação para o desenvolvimento sustentável. Ideias: associação entre desenvolvimento econômico e conservação dos recursos naturais; utilização racional dos recursos para assegurar as necessidades das próximas gerações; educação ambiental como ferramenta.	(EF09GE02) (EF09GE13) (EF09GE18)

Fonte: organização da autora com base em Sauvé (2005).

  possível notar interliga es e intersec es entre algumas características das diversas correntes, sendo bastante difícil encontrar exatidão na classifica o das habilidades. A resolu o de problemas, por exemplo, aparece nas correntes resolutiva, biorregionalista, prática e de crítica social.

Algumas reflexões podem ser feitas diante dos resultados percebidos na rela o entre a classifica o de Sauvé (2005) e as habilidades da BNCC de Geografia aqui consideradas. Primeiramente, chama a aten o que a BNCC contempla apenas seis das 15 correntes apresentadas pela autora. Sabe-se que não   objetivo da BNCC de Geografia priorizar a EA ou abranger todas as suas correntes, mas o documento perde a oportunidade de apresentar e utilizar pontos de vista que poderiam agregar diversidade para o olhar sobre a questão ambiental, tais como os apresentados nas correntes naturalista (em Geografia, ligada aos trabalhos de campo), científica (propondo experimenta o), prática (por meio de um projeto de a o), de crítica social (propondo questionamentos) e etnográfica (relacionada ao ponto de vista dos povos originários), por exemplo.

Além disso, é possível perceber que, das seis correntes identificadas na BNCC de Geografia, três estão ligadas às ideologias de EA divulgadas pela ONU/UNESCO ao longo do tempo, sendo possível associar dez habilidades a elas: (a) cinco habilidades podem ser relacionadas à corrente conservacionista, debatida nas primeiras discussões da ONU sobre as questões ambientais e que Sauvé (2005) define como recursista, ou seja, que tem a conserva o dos recursos como foco. Palavras como ‘recurso’, ‘comercializa o’ e ‘explora o’ aparecem nessas cinco habilidades, evidenciando a preocupa o com a educa o para a gestão desses recursos; (b) a corrente resolutiva, que tem como ideia principal informar as pessoas sobre as problemáticas ambientais e desenvolver habilidades para a resolu o destas por meio de modifica o de comportamentos, foi adotada pelo PIEA/UNESCO entre os anos de 1975 e 1995, e aparece em duas habilidades, ambas em séries iniciais (6  e 7  anos), uma delas envolvendo questões climáticas e a outra relacionando produ o a impactos ambientais; e (c) a corrente da sustentabilidade e EDS, sobre a qual os discursos da UNESCO têm se apoiado nas últimas décadas, tendo sido reforçados pelos ODS, pode ser associada a três habilidades, todas do 9  ano, uma delas envolvendo a influência das corpora es e organismos internacionais no consumo e cultura da popula o, outra relacionando produ o   desigualdade de acesso a recursos e a outra sobre fontes de energia (apesar de,   primeira vista, essas habilidades parecerem recursistas, foram aqui classificadas sob o ponto de vista da sustentabilidade por associar desenvolvimento econômico   utiliza o racional dos recursos).

Chama a aten o que 12 habilidades podem ser classificadas sob o ponto de vista da corrente humanista e que, dependendo do viés de interpreta o delas, esse número pode ser ainda maior. Sauvé (2005, p. 25) aponta que essa corrente v  o meio ambiente como resultado da rela o entre sociedade humana e natureza e que, nesse caso, “a porta de entrada para apreender o meio ambiente   frequentemente a paisagem”, por isso essa corrente seria muito utilizada por geógrafos e outras Ciências Humanas. Isso se confirma ao se analisar as habilidades da BNCC de Geografia – anos finais – segundo a classifica o das correntes de EA da autora (  preciso lembrar que essa visão costuma ter uma tendência antropoc trica).

Por fim, as habilidades relacionadas   área da Geografia Física podem ser classificadas na corrente sist mica, que apresenta como ideia principal o estudo das rela es entre os diferentes componentes de um sistema ambiental para obter uma

visão de conjunto (utilizada como síntese da realidade), apesar de, como já mencionado, de maneira geral, essas habilidades na BNCC estarem voltadas principalmente à descrição, caracterização e identificação de elementos, e não à relação entre estes.

O trabalho de Tozoni-Reis (2007) identifica diferenças em relação às ações de EA, reconhecendo cinco grandes grupos. As habilidades da BNCC de Geografia podem ser classificadas entre esses grupos, conforme se apresenta no Quadro 6.

Quadro 6: Classificação das habilidades relacionadas à educação ambiental contidas na BNCC de Geografia – anos finais – frente aos grupos propostos por Tozoni-Reis (2007)

Grupos de Educação Ambiental	Descrição	Habilidades da BNCC de Geografia (anos finais)
Educação Ambiental como promotora de mudanças de comportamentos ambientalmente inadequados.	De caráter disciplinatório e moralista.	(EF06GE06) (EF06GE07) (EF06GE10) (EF06GE11) (EF06GE12) (EF07GE06) (EF09GE02) (EF09GE13)
Educação Ambiental para a sensibilização ambiental.	De caráter ingênuo e imobilista.	(EF06GE02)
Educação Ambiental para a diminuição dos efeitos predatórios das relações humanas com a natureza.	De caráter ativista e imediatista.	(EF06GE13)
Educação Ambiental com foco na transmissão de conhecimentos técnico-científicos sobre os processos ambientais.	De caráter racionalista e instrumental.	(EF06GE04) (EF07GE11) (EF07GE12) (EF08GE15) (EF08GE21) (EF09GE16)
Educação Ambiental crítica como parte de um processo político de apropriação reflexiva de conhecimentos, atitudes, valores e comportamentos que objetiva uma sociedade sustentável do ponto de vista ambiental e social.	De caráter transformador e emancipatório.	(EF07GE03) (EF08GE17) (EF08GE20) (EF08GE24) (EF09GE09)

Fonte: organização da autora com base em Tozoni-Reis (2007).

Percebe-se certa dificuldade em diferenciar os grupos ‘Educação Ambiental como promotora de mudanças de comportamentos ambientalmente inadequados’ e

‘Educação Ambiental para a diminuição dos efeitos predatórios das relações humanas com a natureza’ pois é razoável pressupor que a mudança de comportamento está intrinsecamente relacionada a ações para a diminuição dos efeitos predatórios na relação sociedade/natureza (por exemplo, qual seria a melhor classificação para a habilidade (EF06GE13) “Analisar consequências, vantagens e desvantagens das práticas humanas na dinâmica climática” (BRASIL, 2018a, p. 385)?). Porém é possível afirmar que no primeiro caso há uma construção, um processo de transformação e mudança por meio de novas aprendizagens, que se concretizam de forma duradoura, enquanto o segundo caso prevê um ativismo imediatista. Ambos os vieses podem ser percebidos nos discursos da ONU/UNESCO sobre EA ao longo do tempo. Além disso, optou-se aqui por classificar a habilidade (EF06GE02) “Analisar modificações de paisagens por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos originários” (BRASIL, 2018a, p. 385) pelo viés da sensibilização ambiental, sobretudo devido ao tratamento romantizado que a educação formal no Brasil e no mundo tende a dar à questão dos povos originários, apresentando a história a partir do ponto de vista dos vencedores, como ressaltam Eduardo Galeano (2020) e Michael Löwy (2010).

Analisando os resultados da classificação das habilidades, pode-se perceber que estas abrangem principalmente três grupos: (1) a EA como promotora de mudanças de comportamentos ambientalmente inadequados; (2) a EA com foco na transmissão de conhecimentos técnico-científicos sobre os processos ambientais; e (3) a EA crítica. Ou seja, é possível encontrar um viés mais tradicional, como a promoção do conhecimento sobre ambiente como um meio para a mudança de comportamento, mas também é possível encontrar (embora apenas em quatro das 28 habilidades analisadas) um viés crítico, que pode proporcionar uma aprendizagem analítica e reflexiva.

Em sua classificação, os autores Loureiro e Layrargues (2013) apresentam três macrotendências para as diferentes abordagens teóricas e práticas da EA. As habilidades da BNCC foram classificadas entre essas três tendências, conforme mostra o Quadro 7.

Quadro 7: Classificação das habilidades relacionadas à educação ambiental contidas na BNCC de Geografia – anos finais – frente às macrocategorias propostas por Loureiro e Layrargues (2013)

Macrocategorias	Descrição	Habilidades da BNCC de Geografia (anos finais)
Conservacionista	Práticas educativas apoiadas nos princípios da ecologia, ligadas ao contato com a natureza e a valorização da afetividade com relação a esta.	(EF07GE12)*
Pragmática	Abrange as correntes do(a): <ul style="list-style-type: none"> - educação para o desenvolvimento sustentável; - educação para o consumo sustentável; - educação ambiental para os resíduos sólidos e para as mudanças climáticas; - ambientalismo de resultados; - ecologismo de mercado; - modernização ecológica; - visão de recursos naturais em esgotamento. 	(EF06GE10) (EF06GE12) (EF06GE13) (EF07GE06) (EF08GE15) (EF08GE21) (EF08GE22) (EF08GE24) (EF09GE02) (EF09GE07) (EF09GE17) (EF09GE18)
Crítica	Discurso de novo modelo de sociedade: <ul style="list-style-type: none"> - associa a questão ambiental aos conflitos sociais à compreensão político-ideológica dos mecanismos da reprodução social; - entendimento de que a relação entre a sociedade e a natureza é mediada por relações sociais historicamente construídas. 	(EF06GE02) (EF06GE06) (EF06GE07) (EF07GE03) (EF08GE17) (EF08GE20) (EF09GE04) (EF09GE09) (EF09GE13)

* Essa habilidade pode ser classificada como conservacionista desde que o aluno tenha uma atividade de campo.

Fonte: organização da autora com base em Loureiro e Layrargues (2013).

Agrupando as habilidades da BNCC de Geografia – anos finais – de acordo com a proposta de classificação de EA apresentada por Loureiro e Layrargues (2013), verifica-se que a maioria delas tem viés pragmático ou crítico. É importante ressaltar que o que Loureiro e Layrargues chamam de ‘macrocategoria pragmática’ é essencialmente diferente da abordagem de Tozoni-Reis (2007) de ‘Educação Ambiental para a diminuição dos efeitos predatórios das relações humanas com a

natureza' e da corrente pratica proposta por Sauve (2005). Embora ambas tenham uma perspectiva pratica, a proposta de Loureiro e Layrargues abrange o vies do desenvolvimento sustentavel e do ecologismo de mercado, que nao sao citados diretamente por Tozoni-Reis (2007) e que sao classificados por Sauve (2005) como parte da corrente da sustentabilidade.

Por trabalhar com tendencias, a classificaao de Loureiro e Layrargues (2013) e mais abrangente. Assim, percebe-se um numero maior de habilidades (nove) que podem ser classificadas como tendencia critica, pois esta, para os autores, envolve os conflitos e relaoes historico-sociais de maneira geral. Ao mesmo tempo, doze das habilidades da BNCC de Geografia que envolvem questoes ambientais podem ser classificadas como tendencia pragmatica, pois esta envolve desde a perspectiva do desenvolvimento sustentavel, ate a recursista e a resolutiva. A tendencia pragmatica apresentada pelo vies dos autores pode ser verificada nos discursos atuais da ONU/UNESCO sobre EA, incluindo os ODS.

Assim como ocorreu na distribuiao diante da classificaao de Sorrentino (1998), as habilidades descritivas e de memorizaao nao cabem nessa classificaao, que apresenta uma propensao a aplicabilidade social.

Diferentemente das classificaoes anteriores, Liu e Guo (2018) propoem uma analise da EA relacionando duas dimensoes, como pode ser visto no Quadro 8: (1) as cognitivas, associadas aos diferentes tipos de conhecimento, e (2) as de valor ambiental, associadas as crenas, valores e atitudes de valorizaao (ou nao) do ambiente.

Quadro 8: Classificação das habilidades relacionadas à educação ambiental contidas na BNCC de Geografia – anos finais – frente às dimensões propostas por Liu e Guo (2018)

Dimensões cognitivas da EA	Descrição	Habilidades da BNCC de Geografia (anos finais)
Conhecimento geral	Conhecimento sobre meio ambiente em geral, como história do ambiente natural e ecologia. (habilidades com viés ecológico)	(EF06GE11) (EF07GE11) (EF07GE12) (EF08GE23) (EF09GE07) (EF09GE16)
Conhecimento do problema	Conhecimento sobre a quantidade de recursos contida no meio ambiente e os problemas causados pelo excesso de uso. (viés da escassez/abundância)	Não foram identificadas habilidades sob este viés.
Conhecimento de ação	Conhecimento para resolução dos problemas por meio de habilidades e ações adequadas ao ambiente. (viés da resolução de problemas e de gestão)	(EF06GE13) (EF07GE06) (EF08GE15) (EF08GE17) (EF08GE20) (EF09GE09) (EF09GE13) (EF09GE18)
Dimensões de valor ambiental	Descrição	Habilidades da BNCC de Geografia (anos finais)
Componente cognitivo	Compreensão e julgamento do meio ambiente: como a pessoa vê o meio ambiente. (habilidades que exigem uma visão racional sobre o meio ambiente, incluindo o viés econômico)	(EF06GE01) (EF06GE04) (EF06GE06) (EF06GE10) (EF07GE03) (EF08GE21) (EF08GE22) (EF08GE24) (EF09GE04) (EF09GE17)
Componente afetivo	Tendências emocionais com relação ao meio ambiente. (habilidades que exigem uma tendência afetiva sobre o meio ambiente)	(EF06GE02)
Componente comportamental	Tendência comportamental com relação ao meio ambiente. (habilidades que levam a repensar comportamentos frente às questões ambientais)	(EF06GE07) (EF06GE12) (EF09GE02)

Fonte: organização da autora com base em Liu e Guo (2018).

Como pode ser visto, os autores classificam as dimensões cognitivas em três tipos: conhecimento geral, conhecimento do problema e conhecimento de ação. Diante disso, as habilidades propostas pela BNCC de Geografia podem ser classificadas segundo duas dimensões: as habilidades com viés ecológico (seis habilidades) estariam ligadas à dimensão cognitiva de conhecimento geral, enquanto as habilidades que apresentam um viés da resolução de problemas e de gestão (oito habilidades) estariam ligadas à dimensão cognitiva de conhecimento de ação. A BNCC de Geografia não traz habilidades que possam ser relacionadas à dimensão cognitiva de conhecimento do problema, pois os autores a associam a um viés econômico e à quantidade de recursos, e nenhuma das habilidades atrela diretamente a questão ambiental a esse fator.

As dimensões de valor ambiental também são classificadas por Liu e Guo (2018) em três tipos, chamados pelos autores de componentes: cognitivo, afetivo e comportamental. Segundo os autores, o investimento em EA interfere diretamente nos valores ambientais individuais.

Para classificar as habilidades da BNCC segundo as dimensões de valor ambiental, considerou-se aqui que o componente cognitivo envolve as habilidades que exigem uma visão racional sobre o meio ambiente, incluindo o viés econômico; o componente afetivo envolve as habilidades que exigem uma tendência afetiva sobre o meio ambiente; e o componente comportamental envolve habilidades que levam a repensar comportamentos frente às questões ambientais. Assim, verifica-se que a maior parte (dez) das habilidades consideradas pode ser atrelada ao componente cognitivo. O componente comportamental, no sentido tratado, bastante importante no que diz respeito à uma transformação efetiva, teve apenas três habilidades atreladas e, ainda assim, para que tenham esse viés, dependem do direcionamento dado pelo professor (ou pelo material didático utilizado por ele) – por exemplo, relacionar a atuação das corporações internacionais na vida da população em relação ao consumo, cultura e mobilidade (EF09GE02) sob um ponto de vista ambiental, e não econômico. Mais uma vez, percebe-se que a alegada intenção da BNCC de Geografia de formar alunos reflexivos e transformadores da sociedade em que vivem, conforme aparece em seu texto, está intrinsecamente atrelada às intenções e viés de trabalho do professor.

* * * * *

Diante da classificação e da análise aqui propostas, pode-se perceber que na BNCC não são apresentadas as discussões atuais sobre educação para os ODS, considerada, neste trabalho, uma forma de EA⁴². Assim, caso haja qualquer intenção de um viés de educação para os ODS, torna-se necessário capacitar gestores escolares e professores para o conhecimento sobre os ODS e sua possível e importante relação com a educação, tendo clareza de sua interconexão e sua interdisciplinaridade, que vão além do ODS 4.

Apesar dos questionamentos de muitos estudiosos, tais como González-Gaudiano (2016), Kopnina e Meijers (2014), Rodriguez e Silva (2010) e Sauv e, Berryman e Brunelle (2007), sobre as intenções das diversas influências internacionais na educação e o conceito de desenvolvimento sustentável, e mesmo que a BNCC não tenha o objetivo de recomendar algum tipo de EA ou uma análise crítica ao sistema capitalista, pode-se dizer que o documento perde a oportunidade de propor uma educação nacional que leve em consideração os ODS, ajustados à realidade do país. Retoma-se aqui que a educação para os ODS é recomendada internacionalmente, sendo que: (a) em 2015, no Fórum Mundial de Educação, em Incheon, os participantes concordaram que a educação é o principal estímulo para o desenvolvimento e para o alcance dos ODS (UNESCO *et al.*, 2015); (b) o Plano de Ação de Ahmedabad – elaborado na Conferência Internacional sobre Educação como um Caminho para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, em 2016 – aponta que os ODS são interconectados e precisam ter uma abordagem integrada, devendo haver um planejamento, na área da educação, para que cada objetivo seja trabalhado, em contextos diversos; e (c) o atual GAP/UNESCO foi incorporado à Agenda 2030 com um plano diretamente ligado aos ODS chamado de ‘EDS para 2030’, cujo principal objetivo é contribuir para que os 17 ODS sejam alcançados, utilizando como ferramenta principal de contribuição o ODS 4.

Recorda-se, porém, que, como apontado por diversos autores, como S. Kumar, N. Kumar e Vivekadhish (2016), Merino, G omez e Estrada (2018), Pogge e Sengupta (2016), e Sanahuja e V azquez (2017), os ODS apresentam muitos desafios para que sejam atingidos, não devendo ser tratados como a mais perfeita proposta para a sustentabilidade. A complexidade de mensurar o progresso de suas metas, a necessidade de responsabiliza o dos países para que os objetivos possam ser

⁴² Em entrevista com uma das autoras da BNCC de Geografia, foi identificado que a discussão e orienta o sobre os ODS na Base não ocorreu (pelo menos, não no âmbito do componente curricular).

atingidos, a necessidade de mudança de muitas políticas internacionais e o foco no discurso de desenvolvimento são alguns de seus problemas. Além disso, a falta de menção dos ODS à EA e às desigualdades socioambientais causadas pela degradação do ambiente natural são lacunas importantes no que diz respeito à correlação destes com a EDS: os ODS trazem objetivos voltados às questões ambientais sem considerar precisamente que é preciso uma educação que leve a sociedade a repensar sua relação com o ambiente.

Além disso, diferentemente do movimento ecológico descrito por Isabel Carvalho (2012) e Castells (1999), do saber ambiental proposto por Leff (2015), das discussões acadêmicas críticas sobre a relação da sociedade com o ambiente (ALIER, 2018; LÖWY, 2009; RIBEIRO, 2005) ou da pedagogia crítica de Paulo Freire (1987), as propostas institucionalizadas de desenvolvimento sustentável e os ODS, desde o seu princípio, não preveem um rompimento com o capitalismo. Assim, parte-se do princípio de que os fatores econômicos continuarão sendo prioritários, seguindo o modelo de sociedade hegemônico do atual mundo globalizado, enquanto as questões socioambientais são delegadas a um segundo plano, como apontam Gonçalves (2005), Herculano (1992), Ribeiro *et al.* (1993), Rodrigues (1993, 2006), Isabel Carvalho (1991), Rodriguez e Silva (2010) e Kopnina e Meijers (2014).

Ainda assim, os ODS podem ser utilizados na educação formal como ferramenta de contribuição para que jovens e professores reflitam sobre a importância de uma sociedade mais sustentável e desenvolvam uma mudança real de mentalidade, permitindo o contato com questões que envolvem todos os eixos da sustentabilidade (ambiental, econômico e social). Associar os ODS aos temas escolares, analisando suas correlações, trazendo-os ao planejamento das aulas e à realidade dos alunos, pode ser um primeiro passo para a formação de uma geração realmente focada em um pensamento sustentável, mesmo que esta só vá se tornar adulta em um contexto pós-2030 e ODS. Não se trata de uma exaltação aos ODS, mas propõe-se aqui uma maior valorização destes no dia a dia escolar e, sobretudo, de caminhos para uma vida mais sustentável, além de sua incorporação concreta, de maneira interdisciplinar, ao currículo. É possível tratar os temas e metas dos ODS sem uma visão desenvolvimentista.

No caso da BNCC de Geografia, no que diz respeito à EA, pode-se afirmar que esta perde a oportunidade de explorar as diversas correntes existentes e de assumir o discurso institucional atual de educação para os ODS (apesar de este não aparecer

no documento como um todo). Entende-se que a EA não é o objetivo principal do documento, mas a BNCC de Geografia poderia ter considerado a formação dos fatores de caráter individual (valores, crenças e intenções, entre outros) como proposto por Akintunde (2017) e Liu e Guo (2018), com vistas a uma educação que possa influenciar uma mudança de comportamento e, sobretudo, de valorização ambiental.

A Geografia, como ciência e como componente escolar, abrange assuntos que podem ser direta ou indiretamente associados aos temas dos ODS. Quando trata da produção, uso e transformação do espaço, por exemplo, a Geografia está diretamente ligada às questões que envolvem qualidade de vida, igualdade, equidade e sustentabilidade. Além disso, em seus estudos relacionados ao meio natural, a Geografia fornece subsídios a diversas questões ambientais tratadas nos ODS, como as mudanças climáticas ou a poluição das águas. Como apontam Morgado e Peixoto (2014, p. 85), a relação de elementos significativos aos alunos com os conteúdos ambientais e da Geografia, “estabelecendo um diálogo entre conhecimento escolar e o conhecimento da vida”, é uma perspectiva de ensino que percebe os alunos “como sujeitos críticos (atuantes no seu espaço), contribuindo na formação de cidadãos”.

Apesar de não mencionar os ODS, os temas da BNCC de Geografia que podem ser relacionados à EA tendem a seguir os discursos institucionalizados, como visto neste trabalho. Boa parte da BNCC permanece alinhada ou a discursos já superados da ONU, de EA conservacionista, resolutiva e recursista, ou aos discursos atuais voltados ao desenvolvimento sustentável. Não se encontram justificativas para o documento não ter levado os ODS em consideração. Mesmo sob uma suposta alegação de que os ODS são datados (até 2030), isso significaria que não há previsão de nenhuma atualização da BNCC, o que parece um contrassenso em um mundo que se transforma com muita velocidade.

Enquanto isso, na prática, a EA escolar parece ainda estar embasada em projetos pedagógicos pouco eficientes. Em um levantamento feito em 2018 com 247 alunos de duas escolas das redes pública e privada de São Paulo (SOARES; RIBEIRO, 2022), viu-se que 88,3% dos alunos da escola pública e 69,7% dos alunos da escola privada não reconheciam projetos de EA em sua escola, sendo citados apenas os tradicionais e ultrapassados projetos como separação do lixo para reciclagem, cartazes educativos e campanhas de combate à dengue. Ou seja, mesmo depois mais de um século do surgimento dos primeiros movimentos sobre EA e de

quase 50 anos de discussões institucionais, percebem-se ainda confusões de conceitos, pouca valorização e, sobretudo, falta de efetividade da EA frente à sociedade em geral.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entre as inúmeras questões que dizem respeito ao mundo contemporâneo, os temas que envolvem o ambiente trazem implicações diretamente atreladas às condições de vida no futuro.

Institucionalmente, a ONU, principalmente por meio da UNESCO e do PNUMA, vem trazendo as questões ambientais para discussão internacional desde a década de 1970, enfocando a perspectiva do desenvolvimento sustentável desde a criação do termo, na década de 1980, e culminando na atual Agenda 2030 e seus ODS. Nesse contexto histórico, a EA emerge como um dos temas de grande relevância, sobretudo por meio da crença de que, por meio do conhecimento, as pessoas tendem a ter mais consciência ambiental e a rever comportamentos e costumes.

Além das discussões institucionais, numerosos grupos sociais e ambientalistas também vêm debatendo o assunto. Verifica-se, sobretudo ao longo das últimas cinco décadas, o surgimento de diversos conceitos e correntes de EA, tanto no âmbito da formação escolar quanto nos ambientes não formais (apesar de, muitas vezes, a EA se dar na escola, há outros círculos e atores sociais envolvidos no processo).

Baseando-se nesse panorama, este trabalho discute a Ordem Ambiental Internacional e a EA a partir dos conceitos de soberania, ambiente, desenvolvimento sustentável e da própria EA. Partindo de um ponto de vista da Geografia e tendo como foco a EA escolar, sobretudo no Brasil, discute-se aqui também a BNCC, atual documento norteador do currículo brasileiro. A tese revelou que, por meio do alinhamento desses conceitos-chaves, as questões relacionadas ao ambiente e à EA se dão a partir de um discurso institucionalizado predominante que se faz presente em todo o planeta, favorecido pelos avanços dos meios técnicos e tecnológicos ligados à globalização, ao mesmo tempo em que a soberania clássica se mantém, especialmente quando se trata da manifestação da vontade de um povo.

De modo geral, percebe-se que as discussões sobre as questões ambientais são permeadas por interesses políticos e econômicos. Nas Conferências Mundiais sobre o Meio Ambiente, os Fóruns da Sociedade Civil ocorreram de maneira separada aos encontros ditos 'oficiais', evidenciando os conflitos de interesses entre os grupos institucionais e os grupos sociais.

Essa variedade de tendências e discursos sobre as questões ambientais se reflete na EA, que também pode ser, de maneira geral, percebida em duas grandes

frentes: (1) a EA institucionalizada, ditada sobretudo por organismos internacionais, como os ligados à ONU; e (2) a EA discutida e propagada pela sociedade civil e movimentos ambientalistas, que traz consigo críticas ao modelo de sociedade dominante, capitalista, baseada em produção, consumo e descarte.

Institucionalmente, desde 1975, a UNESCO, aliada ao PNUMA e/ou a governos de países como Índia, Japão e Alemanha, realizou oito conferências sobre EA/EDS. Nas primeiras discussões, apesar do reconhecimento de que os atuais modelos de desenvolvimento e estilo de vida são insustentáveis, é possível perceber um discurso voltado à responsabilização do indivíduo quanto aos problemas ambientais e às possíveis medidas de solução para estes. Ao longo do tempo, com o fortalecimento do discurso internacional de desenvolvimento sustentável, essa tendência, apesar de não deixar de existir, foi dando espaço às recomendações de parcerias entre diferentes atores como governo, autoridades locais, academia, ONGs e mídias, entre outros. Assim, considera-se aqui que a EA teve dois momentos: antes e após o Relatório Brundtland, a Rio-1992 e a Conferência de Tessalônica-1997, quando o até então viés de educação para a conservação na natureza, para a conscientização das pessoas e para a mudança de comportamento passou a dar lugar à EDS, culminando nas atuais orientações de educação para os ODS estabelecidos pela ONU.

Apesar dos mais de 45 anos de trabalho sobre o tema, e apesar de avaliá-los positivamente, a UNESCO reconhece que os resultados não foram suficientes, que a situação ambiental do planeta continua piorando e que há a necessidade urgente de transformar discursos em ação. Assim, a partir de Ahmedabad-2007, a UNESCO passa a valorizar o discurso da chamada para a ação, estando este presente, desde 2015, nos objetivos e metas da Agenda 2030. Também a partir de Ahmedabad, verifica-se o fortalecimento do questionamento sobre o modelo de vida predominante no mundo e a definição de qualidade de vida aceitável, além do apontamento da insustentabilidade do atual sistema econômico hegemônico, em um sentido de repensar esse sistema.

Em um trabalho por vezes paralelo ao institucional internacional, são encontrados os movimentos sociais ligados à EA. Popularizados sobretudo a partir dos movimentos de contracultura do final dos anos 1960, diversificam-se em várias tendências conforme sua relação e interpretação de ambiente, mas têm em comum a crítica ao modelo de sociedade predominante no planeta e à visão da natureza como recurso, a luta contra as injustiças socioambientais e a busca por uma mudança na

atual relação hegemônica entre sociedade humana e natureza. Esses movimentos deram origem a diversas linhas e correntes de EA. Assim, na prática, não se pode dizer que a EA é única, pois ela apresenta diversas correntes que utilizam concepções, enfoques, filosofias e metodologias diferentes.

No Brasil, desde 1999 a EA foi normatizada e verifica-se que, ao longo do tempo, esta foi se deslocando do enfoque ecológico para o enfoque crítico, sem aderir à visão de desenvolvimento sustentável propagada pelas instituições internacionais. Ao contrário, adquiriu uma perspectiva progressista e foi incorporada oficialmente ao currículo escolar, de maneira transdisciplinar até, pelo menos, 2018, quando um grupo de extrema direita chegou ao poder e a visão sobre ambiente e EA predominante no país passou a ser questionada e atribuída a ‘esquerdistas’. Atualmente, como citado anteriormente, o currículo brasileiro é norteado pela BNCC, documento costurado e alinhado às ideologias do chamado Movimento pela Base Nacional Comum, ligado a grupos empresariais privados, que não prevê a EA de forma sistematizada e não menciona os ODS.

Por meio principalmente de uma análise documental, este trabalho examinou o percurso histórico da EA no mundo e no Brasil, além de suas diferentes correntes – institucionais ou não. Mediante um trabalho de análise e classificação, avaliou-se a presença dos discursos da EA, suas características e desdobramentos na BNCC de Geografia – EF, anos finais. Na apreciação realizada, foi comprovada a hipótese de que a EA na BNCC de Geografia não é objeto declarado e que, quando identificada, apresenta um ponto de vista que pode ser associado às correntes tradicionais e institucionalizadas pela ONU/UNESCO, porém desconsiderando as atuais discussões sobre educação para os ODS.

Entre os resultados encontrados diante da classificação e análise aqui propostas, percebe-se que, no trecho analisado da BNCC de Geografia, 28 entre as 67 habilidades apresentadas podem ser diretamente associadas à EA. Diante disso, não se pode apontar a ausência da EA no referido documento. Contudo, como a EA não é dada de forma explícita na Base, verifica-se ser necessário um esforço por parte dos educadores, caso haja a intenção de relacionar as habilidades apresentadas a um viés atrelado à EA.

Além disso, verificou-se que na BNCC também não são apresentadas as discussões recentes sobre educação para os ODS. Assim, considerando as atuais recomendações da UNESCO, a BNCC não está alinhada à agenda ambiental

internacional, fato que pode ser considerado positivo por aqueles que defendem a soberania nacional e/ou a resistência às recomendações institucionais internacionais, ou negativo por aqueles que acreditam na importância das lideranças internacionais frente aos discursos ambientais para que haja uma preocupação global sobre o assunto.

As correntes da EA aqui apresentadas mostram a diversidade de concepções e visões da relação entre sociedade e natureza que estão ligadas ao tema. Esses princípios são intrínsecos à Geografia, que pode explorar essa diversidade. Porém isso não acontece na BNCC.

Entende-se que a EA não é o objetivo principal do documento, mas pode-se afirmar que a BNCC de Geografia perde a oportunidade de explorar essa diversidade de ideias e relações e de, até mesmo, como documento orientador nacional que afirma ter como referências as discussões internacionais contemporâneas, assumir ou questionar o discurso institucional atual de educação para os ODS.

Além disso, é possível perceber que, mesmo não contemplando os ODS ou aderindo explicitamente ao discurso do desenvolvimento sustentável, os temas encontrados na BNCC de Geografia que podem ser, intencionalmente, relacionados à EA tendem a seguir discursos institucionalizados ultrapassados. Na análise documental e na comparação das habilidades da BNCC com as diferentes classificações da EA propostas por estudiosos reconhecidos na área, verificou-se que aquelas habilidades que podem ser relacionadas a temas ambientais mostram uma tendência aos discursos de EA conservacionista, resolutiva ou recursista, já superados pela ONU, e que mesmo as habilidades que podem ser relacionadas ao desenvolvimento sustentável não seguem os princípios dos ODS. Não foram encontradas justificativas para que a Base não tenha considerado os ODS, uma vez que o documento é posterior à Agenda 2030. Mesmo que se argumente que os ODS não poderiam ser utilizados em um documento norteador do currículo porque expiram em 2030, pode-se então entender que a BNCC não será atualizada, pelo menos não até essa data, o que seria uma incoerência em um mundo em constante transformação.

Acredita-se aqui que o trabalho envolvendo os ODS na escola, além de respaldar internacionalmente os temas e discursos desenvolvidos, pode contribuir para a reflexão sobre uma sociedade mais sustentável e para uma mudança de mentalidade, uma vez que permitem o contato com questões que envolvem os três

eixos da sustentabilidade (ambiental, econômico e social). Além disso, a associação dos ODS aos assuntos escolares por meio de correlações intencionais, alinhada ao planejamento das aulas e à realidade dos alunos, poderia ser um primeiro passo, ainda que pontual, para a formação de uma geração realmente focada em um pensamento sustentável e em uma mudança cultural na relação com o consumo e o ambiente, mesmo que essa geração só se torne adulta em uma época pós-2030 e ODS. Não se trata enaltecer os ODS sem nenhuma crítica ou reflexão, mas sim de utilizá-los de maneira racional, inteligente e isenta de uma visão desenvolvimentista, incorporando-os ao currículo e na busca por caminhos para uma vida mais sustentável.

Os assuntos inerentes à Geografia, na Geografia escolar brasileira atualmente indicados pelos objetos de conhecimento presentes na BNCC, têm caráter interdisciplinar e podem, intencionalmente, ser relacionados aos ODS. Porém, como a Base não traz essa relação, essa intencionalidade fica por conta do professor e dos autores de materiais didáticos. Atenta-se aqui à importância da Geografia enquanto componente curricular no que diz respeito à formação do cidadão que compreende a espacialidade das situações e dos fenômenos em diversas escalas e atua para sua transformação no sentido da busca pela democracia, solidariedade e justiça social e ambiental.

Percebe-se que, mesmo depois de quase 50 anos de discussões institucionais, a falta de efetividade da EA é facilmente perceptível em diversas escalas, do individual ao coletivo, do local ao global. Gerações depois, a sociedade baseada em produção e consumo, a visão do ser humano separado da natureza e o conceito de desenvolvimento com ênfase nas questões econômicas mantêm-se hegemônicos e o mundo ainda parece muito distante da tão propagada sustentabilidade.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. 5. ed. Tradução de Alfredo Bosi. Revisão de Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

AKINTUNDE, Elijah A. Theories and concepts for human behavior in environmental preservation. **Journal of Environmental Science and Public Health**, Houston, v. 1, n. 22, p. 120-133, 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/321100301_Theories_and_Concepts_for_Human_Behavior_in_Environmental_Preservation Acesso em: 18 nov. 2020.

ALESSI, Gil. Salles vê “oportunidade” com coronavírus para “passar de boiada” desregulação da proteção ao meio ambiente. **El País**, São Paulo, 22 maio 2020. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2020-05-22/salles-ve-oportunidade-com-coronavirus-para-passar-de-boiada-desregulacao-da-protecao-ao-meio-ambiente.html> Acesso em: 26 mar. 2021.

ALIER, Joan Martínez. **O ecologismo dos pobres**. 2. ed. Tradução de Maurício Waldman. São Paulo: Contexto, 2018.

AMBIENTE É O MEIO #48: **Educação ambiental no Brasil**. Entrevistado: Marcos Sorrentino. Entrevistadores: Marcelo Marini Pereira de Souza e José Marcelino de Resende Pinto. [S.l.]: Rádio USP Ribeirão/Jornal da USP, 2022. Podcast. Disponível em: <https://jornal.usp.br/podcast/ambiente-e-o-meio-48-educacao-ambiental-no-brasil/> Acesso em: 01 ago. 2022.

ANDRADE, Maria C.; MOTTA, Vania. C. da. Base Nacional Comum Curricular e Novo Ensino Médio: uma análise à luz de categorias de Florestan Fernandes. **HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 20, p. 1-26, 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8655150> Acesso em: 18 jul. 2021.

APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Tradução de Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

APPLE, Michael W. **Cultural politics and education**. New York: Teacher College Press, 1996.

APPLE, Michael W. **Política cultural e educação**. Tradução de Maria José do Amaral Ferreira. São Paulo: Cortez, 2000.

APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? *In*: MOREIRA, Antonio Flavio; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 7. ed. rev. Tradução de Maria Aparecida Baptista. São Paulo: Cortez Editora, 2002. p. 59-92.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. Tradução de Vinicius Figueira. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARROYO, Miguel G. Pedagogias em movimento: o que temos a aprender dos Movimentos Sociais? **Currículo sem Fronteiras**, [S.l.], v. 3, n. 1, p. 28-49, jan.-jun. 2003. Disponível em:

<https://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss1articles/arroyo.pdf> Acesso em: 23 out. 2020.

AVANZI, Maria Rita. Ecopedagogia. *In*: LAYRARGUES, Philippe P. (coord.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004. p. 35-50.

AVELAR, Marina. O público, o privado e a despolitização nas políticas educacionais. *In*: CÁSSIO, Fernando. **Educação contra a barbárie**. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 76-83.

AVELAR, Marina; BALL, Stephen. Mapping new philanthropy and the heterarchical state: the mobilization for the National Learning Standards in Brazil. **International Journal of Educational Development**, [S.l.], n. 64, p. 65-73, 2019. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0738059317302080> Acesso em: 24 jul. 2021.

BALL, Stephen J. **Education reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

BECK, Ulrich. **La sociedad del riesgo global**. Madrid: Siglo XXI España Editores, 2002.

BELLAMY, Richard. **Liberalismo e sociedade moderna**. São Paulo: Unesp, 1994.

BERNUSSI, Mariana Medeiros. **Instituições internacionais e educação: a agenda do Banco Mundial e do Education for All no caso brasileiro**. 2014. Dissertação (Mestrado em Relações Internacionais) – Instituto de Relações Internacionais, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/101/101131/tde-13102014-170412/pt-br.php> Acesso em: 10 ago. 2022.

BOHRER, Larissa. Abandono da educação faz parte dos planos do governo Bolsonaro. **Rádio Brasil Atual**, [S.l.], 12 maio 2021. Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2021/05/abandono-da-educacao-faz-parte-dos-planos-do-governo-bolsonaro/> Acesso em: 23 fev. 2022.

BOSCO, Estevão; FERREIRA, Leila. Sociedade mundial de risco: teorias, críticas e desafios. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 18, n. 42, p. 232-264, maio-ago. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/RcnRCjX5WZnqJ7CrdxLQNfh/?lang=pt#:~:text=Hist%C3%B3rico-Resumo,algumas%20de%20suas%20principais%20inova%C3%A7%C3%B5es.> Acesso em: 02 abr. 2022.

BOWE, Richard; BALL, Stephen J.; GOLD, Anne. **Reforming education and changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992. (Routledge Library Editions: Sociology of Education, v. 10).

BRASIL. Casa Civil. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Promulgada em 16 de julho de 1934. Rio de Janeiro, 1934. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm Acesso em: 01 nov. 2021.

BRASIL. Casa Civil. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Promulgada em 10 de novembro de 1937. Rio de Janeiro, 1937. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm Acesso em: 01 nov. 2021.

BRASIL. Casa Civil. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Promulgada em 18 de setembro de 1946. Rio de Janeiro, 1946. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm Acesso em: 01 nov. 2021.

BRASIL. Lei n. 5692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, p. 6377, 12 ago. 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 29 jul. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do texto, notas remissivas e índices por Juarez de Oliveira. São Paulo: Saraiva, 1988.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Agenda 21**. Rio de Janeiro: UNCED, 1992. Disponível em: https://www.conexaoambiental.pr.gov.br/sites/conexao-ambiental/arquivos_restritos/files/documento/2019-05/agenda_21_global_integra.pdf Acesso em: 16 ago. 2022.

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

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Coordenação de Educação Ambiental. **A implantação da Educação Ambiental no Brasil**. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Lei n. 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 1, 28 abr. 1999. Disponível em: http://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/legislacao/20_legislacao18032009111654.pdf Acesso em: 12 jan. 2019.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA)**: documento em consulta nacional. Brasília: MMA; MEC, 2003. Disponível em: https://semed.manaus.am.gov.br/wp-content/uploads/2010/12/pronea_ultima_vers_o.pdf Acesso em: 01 mar. 2021.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA)**. 3. ed. Brasília: MMA, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/pronea3.pdf> Acesso em: 22 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução n. 2, de 15 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, 18 jun. 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp002_12.pdf Acesso em: 25 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 14 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2018a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base> Acesso em: 12 jan. 2019.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA)**. 5. ed. Brasília: MMA, 2018b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/pronea3.pdf> Acesso em: 22 mar. 2021.

BRASIL. **LDB**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 2. ed. Brasília: Senado Federal; Coordenação de Edições Técnicas, 2018c. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei_de_diretrizes_e_bas_es_2ed.pdf Acesso em: 14 jan. 2020.

BRASIL. Decreto n. 9.672, de 2 de janeiro de 2019. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério do Meio Ambiente, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e substitui cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores – DAS por Funções Comissionadas do Poder Executivo – FCPE. **Diário Oficial da União**, Brasília, ed. extra, p. 25, 02 jan. 2019a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9672.htm Acesso em: 02 abr. 2022.

BRASIL. Lei n. 13.844, de 18 de junho de 2019. Estabelece a organização básica dos órgãos da Presidência da República e dos Ministérios. **Diário Oficial da União**, Brasília, ed. extra, 18 jun. 2019b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13844.htm Acesso em: 02 abr. 2022.

BRASIL. **Os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio**, [S./], [2019]. Disponível em: <http://www.odmbrasil.gov.br/os-objetivos-de-desenvolvimento-do-milenio> Acesso em: 02 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n. 11, de 7 de julho de 2020**. Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1483

[91-pcp011-20&category_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192](#) Acesso em: 09 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Painel Coronavírus**, Brasília, 2022. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/> Acesso em: 14 jul. 2022.

BRUGGER, Paula C. **Educação ou adestramento ambiental?** Florianópolis: Letras Contemporâneas, 1994.

BURKETT, Paul. **Marx and nature: a red and green perspective**. New York: Palgrave, 1999.

CAMILO COSTA, Hugo H.; RODRIGUES, Phelipe F.; STRIBEL, Guilherme P. Teoria curricular e Geografia: convites à reflexão sobre a BNCC. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 9, n. 17, p. 86-108, jan.-jun., 2019. doi: 10.46789/edugeo.v9i17.578 Acesso em: 19 ago. 2019.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. A eco-democracia. **Políticas Governamentais**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 75, p. 01, maio-jun. 1991.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **A invenção ecológica: narrativas e trajetórias da educação ambiental no Brasil**. Porto Alegre: UFRGS, 2001.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CARVALHO, Marcos Bernardino. **O que é natureza**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2003.

CASINI, Paolo. **As filosofias da natureza**. São Paulo: Martins Fontes, 1979.

CÁSSIO, Fernando L. Base Nacional Comum Curricular: ponto de saturação e retrocesso na educação. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 12, n. 23, p. 239-253, jul.-out. 2018. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/887> Acesso em: 24 out. 2020.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade** – volume II. Tradução de Klauss Brandini Gerhardt. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTRO, Alisson. Após retomar aulas presenciais, AM tem 7,6% de profissionais da educação infectados pela covid. **Estadão**, Manaus, 01 set. 2020. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,apos-retomar-aulas-presenciais-am-tem-7-6-de-profissionais-da-educacao-infectados-pela-covid,70003421108> Acesso em: 13 dez. 2020.

CAVALCANTI, Lana. Ensinar Geografia para a autonomia do pensamento: o desafio de superar dualismos pelo pensamento teórico-crítico. **Revista da ANPEGE**, v. 7, n. 1, p. 193-203, out. 2011. Disponível em: <http://nepeg.com/newnepeg/wp-content/uploads/2014/04/CAVALCANTI-LANA-DE-SOUZA.-ENSINAR-GEOGRAFIA-PARA-A-AUTONOMIA-DO-PENSAMENTO-ANPEGE.pdf> Acesso em: 14 set. 2022.

CAVALCANTI, Lana. Geografia escolar e a busca de abordagens teórico/práticas para realizar sua relevância social. In: SILVA, Eunice I.; PIRES, Lucineide M. (orgs.) **Desafios da didática de Geografia**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2013. p. 45-68.

CENTRE OF ENVIRONMENT EDUCATION. Ahmedabad – Plan of Action. **International Conference: Education as a Driver for Sustainable Development Goals**, Ahmedabad, 2016.

CHARLOT, Bernard. A escola e o trabalho dos alunos. **Sísifo – Revista de Ciências da Educação**, n. 10, p. 89-96, set.-dez. 2009. Texto da conferência proferida na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, em 12 de fevereiro de 2009. Disponível em: <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/165/285> Acesso em: 11 set. 2022.

COLLINGWOOD, Robin George. **A ideia de natureza**. Lisboa: Presença, 1986.

COMISSÃO MUNDIAL SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO. **Nosso futuro comum**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1991.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DECLARAÇÃO de Ubuntu. **Em Aberto**, Brasília, v. 27, n. 91, p. 181-183, jan.-jun. 2014. Disponível em: <http://rbepold.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2429/2386> Acesso em: 06 fev. 2021.

DECLARAÇÃO final da Cúpula dos Povos, Rio de Janeiro, 23 jun. 2012. Disponível em: <http://rio20.net/pt-br/propuestas/declaracao-final-da-cupula-dos-povos-rio20-pela-justica-social-e-ambiental/> Acesso em: 06 fev. 2021.

DYTZ FILHO, Nilo. **Crise e reforma da UNESCO**: reflexões sobre a promoção do poder brando do Brasil no plano multilateral. Brasília: Alexandre Gusmão, 2014.

“É URGENTE ir atrás de cada criança e adolescente que não conseguiu se manter aprendendo na pandemia”, alerta Unicef. **UNICEF**, Brasília, 23 jul. 2020. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/e-urgente-ir-atras-de-cada-crianca-e-adolescente-que-nao-consegiu-se-manter-aprendendo-na-pandemia>. Acesso em: 31 jul. 2020.

ESPÍNDOLA, Isabela Battistello. **Hidropolítica e governança hídrica transfronteiriça**: uma análise do papel do Comitê Intergovernamental Coordenador dos países da Bacia do Prata (CIC). 2021. 326 p. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-07012022-222411/en.php> Acesso em: 15 out. 2021.

EUA e Israel deixam oficialmente a UNESCO. **Deutsche Welle**, [S.l.], 01 jan. 2019. Disponível em: <https://operamundi.uol.com.br/cultura/54450/eua-e-israel-deixam-oficialmente-a-unesco> Acesso em: 19 set. 2019.

FERNANDES, José Alberto Rio; TRIGAL, Lourenzo López; SPÓSITO, Eliseu Savério. **Dicionário de Geografia aplicada**. Porto: Porto Editora, 2016.

FERNANDES, Sabrina. Ecosocialismo a partir das margens. **Jacobin Brasil**, [S./], 20 jul. 2020. Disponível em: <https://jacobin.com.br/2020/07/ecossocialismo-a-partir-das-margens/> Acesso em: 26 maio 2021.

FERRAZ, Ana Paula do C. M.; BELHOT, Renato V. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. **Gestão & Produção**, São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/gp/a/bRkFgcJqbGCDp3HjQqFdqBm/abstract/?lang=pt> Acesso em: 22 abr. 2022.

FLACH, Simone de Fátima. Direito à educação e obrigatoriedade escolar no Brasil: entre a previsão legal e a realidade. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 43, p. 285-303, set. 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639943> Acesso em: 15 jul. 2021.

FOMERAND, Jacques; LYNCH, Cecelia M.; MINGST, Karen. United Nations. **Encyclopædia Britannica**, London, inc. Jan. 2020. Disponível em: <https://www.britannica.com/topic/United-Nations> Acesso em: 04 abr. 2020.

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

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

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

FREITAS, Fabrício M.; SILVA, João Alberto da; LEITE, Maria Cecília Lorea. Diretrizes invisíveis e regras distributivas nas políticas curriculares da nova BNCC. **Currículo sem Fronteiras**, [S./], v. 18, n. 3, p. 857-870, set.-dez. 2018. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss3articles/freitas-silva-leite.pdf> Acesso em: 08 ago. 2019.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Terra**. 4. ed. São Paulo: Peirópolis, 2000.

GADOTTI, Moacir. Pedagogia da Terra: ecopedagogia e educação sustentável. *In*: TORRES, Carlos A. **Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI**. Buenos Aires: CLACSO, 2001. p. 81-132. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101010031842/4gadotti.pdf> Acesso em: 26 jul. 2021.

GADOTTI, Moacir. **Educar para a sustentabilidade**: uma contribuição à Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008.

GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina**. 15. reimp. Tradução de Sergio Faraco. Porto Alegre: L&PM, 2020.

GALLEGO, Luz Elena S.; SEPÚLVEDA, Natalia A. Pensando la Educación Ambiental: aproximaciones históricas a la legislación internacional desde una perspectiva crítica. **Luna Azul**, Caldas, n. 35, p. 201-265, dic. 2012. Disponível em: <https://revistasojs.ucaldas.edu.co/index.php/lunazul/article/view/1732/1648> Acesso em: 19 dez. 2020.

GARCIA, Maria A.; ZANETI, Izabel C. B. B.; YONAMINE, Silvia M.; SILVERIO, Andreia P.; CERQUEIRA, Erika N. G. M.; SILVA, Maria G. L. Duas décadas da PNEA: avanços e retrocessos no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)**, São Paulo, v. 15, n. 5, p. 250-270, 23 ago. 2020. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/revbea/article/view/10402> Acesso em: 01 mar. 2021.

GIROTTTO, Eduardo D. Da Geografia da BNCC às Geografias das escolas: tensões e resistências. In: CÁSSIO, Fernando L.; CATELLI JUNIOR, Roberto. **Educação é a base?** 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019. p. 195-204.

GIROTTTO, Eduardo D.; MORMUL, Najla M. O perfil do professor de Geografia no Brasil: entre o profissionalismo e a precarização. **Caminhos de Geografia**, Uberlândia, v. 20, n. 71, p. 420-438, set. 2019. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/caminhosdegeografia/article/download/45988/26783/208277> Acesso em: 29 jul. 2022.

GLACKEN, Clarence J. **Huellas en la playa de Rodas**: naturaleza y cultura en el pensamiento occidental desde la Antigüedad hasta finales del siglo XVIII. Barcelona: Serbal, 1996.

GOLLAIN, Françoise. **Andre Gorz, pour une pensée de l'écossocialisme**. Neuvy-en-Champagne: Le Passager Clandestin, 2014.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. **Os (des)caminhos do meio ambiente**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. A ecologia política na América Latina: reapropriação social da natureza e reinvenção dos territórios. **Interthesis**, Curitiba, v. 9, n. 1, p. 16-50, jan.-jul. 2012. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/made/article/view/43543> Acesso em: 08 jan. 2022.

GONZÁLEZ-GAUDIANO, Edgar J. Education for sustainable development: configurations and meaning. **Policy Futures in Education**, [S./], v. 3, n. 3, p. 243-250, Sep. 2005. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.2304/pfie.2005.3.3.2> Acesso em: 19 dez. 2020.

GONZÁLEZ-GAUDIANO, Edgar J. ESD: power, politics, and policy: "Tragic optimism" from Latin America. **The Journal of Environmental Education**, [S./], v. 47, n. 2, p. 118-127, 2016. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00958964.2015.1072704> Acesso em: 19 dez. 2020.

GOODSON, Yvor. **A construção social do currículo**. Tradução de Maria João Carvalho. Lisboa: Educa, 1997.

GOODSON, Yvor. **O currículo em mudança**: estudos na construção social do currículo. Tradução de Jorge Ávila de Lima. Porto: Porto Editora, 2001.

GORZ, André/BOSQUET, Michel. **Ecologie et politique**. Paris: Seuil, 1975.

GRÜN, Mauro. **Ética e educação ambiental**: a conexão necessária. 11. ed. São Paulo: Papirus, 1996.

GRUPO DE TRABALHO DA SOCIEDADE CIVIL PARA A AGENDA 2030. **IV Relatório Luz da Sociedade Civil da Agenda 2030 de Desenvolvimento Sustentável – Brasil**. [S.l.]: GTSC A2030, 2020.

GUIMARÃES, Roberto; FONTOURA, Yuna. Desenvolvimento sustentável na Rio+20: discursos, avanços, retrocessos e novas perspectivas. **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 3, artigo 3, p. 509-532, set. 2012.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cebape/a/zqc38BzxyVtgM4Trbps57xC/?lang=pt> Acesso em: 02 fev. 2021.

GUTIÉRREZ, Francisco; CRUZ PRADO, Rojas. **Ecopedagogia e cidadania planetária**. 2. ed. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2000.

HAYEK, Friedrich August von. **O caminho da servidão**. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1990.

HENS, Luc; NATH, Bhaskar. The Johannesburg Conference. *In*: HENS, Luc; NATH, Bhaskar (ed.). **The World Summit on Sustainable Development: the Johannesburg Conference**. Dordrecht: Springer, 2005. p. 1-34. Disponível em: <http://ndl.ethernet.edu.et/bitstream/123456789/75807/1/Luc%20Hens.pdf> Acesso em: 05 fev. 2021.

HERCULANO, Selene. C. Do desenvolvimento (in)suportável à sociedade feliz. *In*: GOLDENBERG, Mirian (org.). **Ecologia, ciência e política**. Rio de Janeiro: Revan, 1992. p. 9-48.

HOBBS, Thomas. **Leviatã ou Matéria, forma e poder de um Estado eclesiástico e civil**. São Paulo: Abril Cultural, 1979. (Coleção Os Pensadores).

HOLZER, Werther. Uma discussão fenomenológica sobre os conceitos de paisagem e lugar, território e meio ambiente. **Território**, Rio de Janeiro, ano 2, n. 3, p. 7785, jul.-dez. 1997. Disponível em:

http://www.academia.edu/download/31507414/03_6_holzer.pdf Acesso em: 02 jun. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes**. Brasília: INEP, [2019]. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/pisa>. Acesso em: 09 jan. 2019.

JACOBI, Pedro R. O Brasil depois da Rio+10. **Revista do Departamento de Geografia**, São Paulo, n. 15, p. 19-29, 2002. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rdg/article/view/47293> Acesso em: 02 fev. 2021.

JACOBI, Pedro R. Educação Ambiental e o desafio da sustentabilidade socioemocional. **O Mundo da Saúde**, São Paulo, v. 30, n. 4, p. 524-531, 2006. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/331462638_Educacao_ambiental_e_o_desafio_da_sustentabilidade_socioambiental Acesso em: 04 jun. 2020.

JICKLING, Bob; STERLING, Stephen. **Post-sustainability and environmental education**: framing issues. Berlin: Springer, 2017. Disponível em:

http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-51322-5_1 Acesso em: 18 nov. 2020.

JOHNSON, Stanley. **UNEP**: the first 40 years – A narrative by Stanley Johnson. Nairobi: UNEP, 2012. Disponível em:

<https://wedocs.unep.org/handle/20.500.11822/8751> Acesso em: 07 abr. 2020.

KNAPP, Doug. The Thessaloniki Declaration: a wake-up call for environmental education? **The Journal of Environmental Education**, London, v. 31, n. 3, p. 32-39, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/00958960009598643> Acesso em: 02 maio 2020.

KOPNINA, Helen; MEIJERS, Frans. Education for sustainable development (ESD): exploring theoretical and practical challenges. **International Journal of Sustainability in Higher Education**, [S.l.], v. 15, n. 2, p.188-207, 2014.

Disponível em: <https://doi.org/10.1108/IJSHE-07-2012-0059> Acesso em: 16 jan. 2019.

KRASNER, Stephen. **Sovereignty**: organized hypocrisy. New Jersey: Princetown University Press, 1999.

KRENAK, Ailton. Ecologia política. **Ethnoscintia**, Belém, v. 3, n. 2, p. 1-2, 2018.

Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/ethnoscintia/article/view/10225> Acesso em: 08 jan. 2022.

KUMAR, Sanjiv; KUMAR, Neeta; VIVEKADHISH, Saxena. Millennium Development Goals (MDGs) to Sustainable Development Goals (SDGs): addressing unfinished agenda and strengthening sustainable development and partnership. **Indian Journal of Community Medicine**, New Delhi, v. 46, n. 1, p. 1-4, Jan.-Mar. 2016. Disponível em:

<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4746946/> Acesso em: 31 mar. 2020.

LEFF, Enrique. **Epistemologia ambiental**. Cortez: São Paulo, 2001.

LEFF, Enrique. **Saber ambiental**: sustentabilidade, complexidade, poder. 11. ed. Tradução de Lúcia Mathilde Endlich Orth. Petrópolis: Vozes, 2015.

LEITE, Maria L. T. A.; SOARES, Fabiana P.; ESPÍNDOLA, Isabela B. Challenges for the management and governance of the Guarani aquifer considering the 2030 Agenda and the Sustainable Development Goals. **Impluvium**, Ciudad de México, n. 15, p. 7-13, 2021. Disponível em:

<http://www.agua.unam.mx/assets/pdfs/impluvium/numero15.pdf> Acesso em: 21 jul. 2022.

LEONEL, Filipe. Brasil celebra um ano da vacina contra a Covid-19. **Portal Fiocruz**, Rio de Janeiro, 18 jan. 2022. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/noticia/brasil-celebra-um-ano-da-vacina-contracovid-19#:~:text=Compartilhar%3A,no%20estado%20de%20S%C3%A3o%20Paulo>. Acesso em: 14 jul. 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 3862, 2016. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5624294> Acesso em: 19 jul. 2019.

LIU, Shubo; GUO, Liqing. Based on environmental education to study the correlation between environmental knowledge and environmental value. **Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education**, [S.l.], v. 14, n. 7, p. 3311-3319, 2018. Disponível em: <https://www.ejmste.com/article/based-on-environmental-education-to-study-the-correlation-between-environmental-knowledge-and-5513> Acesso em: 04 jan. 2021.

LOTZ-SISITKA, Heila. Positioning Southern African environmental education in a changing context. **Share-Net and SADC REEP**, Makhanda, 2004. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/316740404_Positioning_southern_African_environmental_education_in_a_changing_context Acesso em: 04 fev. 2019.

LOTZ-SISITKA, Heila. **UNESCO World Conference on Education for Sustainable Development Conference Report by the General Rapporteur**. Paris: UNESCO, 2014. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232888> Acesso em: 25 out. 2019.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. **Trajatória e fundamentos da educação ambiental**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LOUREIRO, Carlos Frederico B.; LAYRARGUES, Philippe P. Ecologia política, justiça e educação ambiental crítica: perspectivas de aliança contra-hegemônica. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, p. 53-71, 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462013000100004 Acesso em: 15 maio 2018.

LÖWY, Michael. Ecosocialismo: hacia una nueva civilización. **Herramienta**, Buenos Aires, n. 42, p. 1-19, oct. 2009. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/hevila/HerramientaBuenosAires/2009/no42/4.pdf> Acesso em: 27 dez. 2020.

LÖWY, Michael. “A contrapelo”. A concepção dialética da cultura nas teses de Walter Benjamin (1940). **Lutas Sociais**, São Paulo, n. 25/26, p. 20-28, 2. sem. 2010. Disponível em: <http://www4.pucsp.br/neils/downloads/Vol.2526/michael-lowy.pdf> Acesso em: 21 out. 2020.

MAGALHÃES, Hilda G. D. Ecopedagogia e utopia. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 7, n. 1, p. 67-77, dez. 2005. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/596/pdf_4 Acesso em: 26 jul. 2021.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan.-abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtVxYtCQHCJFyhsJ/abstract/?lang=pt> Acesso em: 22 jul. 2021.

MAQUIAVEL, Nicolau. **O Príncipe**. São Paulo: Hemus, 1967.

MATIAS, Eduardo Felipe P. **A humanidade e suas fronteiras**: do Estado soberano à sociedade global. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

MCCORMICK, John. **Rumo ao Paraíso**: a história do movimento ambientalista. Tradução de Marco Antonio Esteves da Rocha e Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1992.

MENDONÇA, Francisco. Geografia socioambiental. **Terra Livre**, São Paulo, n. 16, p. 139-158, 2001. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/index.php/terralivre/article/download/352/334> Acesso em: 22 jul. 2021.

MERINO, Eduardo S. V.; GÓMEZ, José Antonio C.; ESTRADA, Maria Rosa B. Educación, sostenibilidad y ética: desafíos ante los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). *In*: SEMINARIO INTERUNIVERSITARIO DE TEORÍA DE LA EDUCACIÓN, 37, 2018, Tenerife. **Anais [...]**. Tenerife: RIUMA, 2018. Disponível em: <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/17039> Acesso em: 12 out. 2020.

MICHETTI, Miqueli. Entre a legitimação e a crítica: as disputas acerca da Base Nacional Comum Curricular. **RBCS**, São Paulo, v. 35, n. 102, p. 2-19, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcso/a/7NZC9VwjKWZKMv4SPQmTXPJ/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 17 maio 2021.

MILLER, Janet. Teorização do currículo como antídoto contra/na cultura da testagem. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 2043-2063, out.-dez. 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21679> Acesso em: 15 jul. 2022.

MINGST, Karen. United Nations Environment Programme. **Encyclopædia Britannica**, London, inc. Oct. 2013. Disponível em: <https://www.britannica.com/topic/United-Nations-Environment-Programme> Acesso em: 04 abr. 2020.

MONBEIG, Pierre. Papel e valor do ensino da Geografia e de sua pesquisa. **Boletim Carioca de Geografia**, Rio de Janeiro, ano VII, n. 1 e 2, p. 1-20, 1954. Disponível em: <http://www.ffp.uerj.br/tamoios/Monbeing.pdf> Acesso em: 10 ago. 2022.

MORALES, Angélica Góis Müller. Processo de institucionalização da educação ambiental: tendências, correntes e concepções. **Pesquisa em Educação Ambiental**, Rio Claro, v. 4, n. 1, p. 159-175, 2009. Disponível em:

<https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/pesquisa/article/view/6184>

Acesso em: 31 dez. 2020.

MOREIRA, Ruy. Repensando a Geografia. *In*: SANTOS, Milton (org.). **Novos rumos da Geografia brasileira**. São Paulo: Hucitec, 1982. p. 35-49.

MOREIRA, Ruy. A diferença e a geografia: o ardil da identidade e a representação da diferença na geografia. **GEOgraphia**, Rio de Janeiro, ano 1, n. 1, p. 41-58, 1999.

MOREIRA, Ruy. **Pensar e ser em geografia**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

MORGADO, Vânia N.; PEIXOTO, Maria Naíse de O. Repensando a educação ambiental no contexto da prática pedagógica: a experiência de uma proposta de construção coletiva de projetos transdisciplinares. *In*: VILELA, Mariana L.; REIS, Graça R. F. da S.; MACIEL, Carla M. (org.). **Formação docente, pesquisa e extensão no CAP UFRJ: entre tradições e invenções**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014. p. 81-98.

MORGENTHAU, Hans. **Politics among nations: the struggle for power and peace**. New York: Alfred Knopf, 1973.

NASCIMENTO, Alisson R. Conselho de Segurança da ONU e a hegemonia estadunidense: reflexos da manutenção de uma ordem mundial unipolar no pós-guerra fria. **Universitas Relações Internacionais**, Brasília, v. 7, n. 1, p. 71-98, jan.-jun. 2009. Disponível em:

<https://www.publicacoesacademicas.uniceub.br/relacoesinternacionais/article/view/936> Acesso em: 09 fev. 2020.

NOBRE, Ana Carolina S. **A implementação do 14º Objetivo para o Desenvolvimento Sustentável das Nações Unidas: a participação da sociedade civil brasileira**. 2019. 132 p. Dissertação (Mestrado em Gerenciamento Costeiro) – Instituto de Oceanografia, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2019. Disponível em:

https://gerenciamentocosteiro.furg.br/images/dissertacoes/083_Ana_Carolina_Silva_Nobre.pdf Acesso em: 02 fev. 2021.

O'CONNOR, James. ¿Es posible el capitalismo sostenible? **Papeles de Población**, Toluca, v. 6, n. 24, p. 9-35, abr.-jun. 2000. Disponível em:

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405- Acesso em: 15 nov. 2017.

OUR WORLD IN DATA. **Covid-19 vaccine doses administered per 100 people**, [S.l.], 14 jul. 2022. Disponível em: <https://ourworldindata.org/explorers/coronavirus-data-explorer?zoomToSelection=true&time=2020-03-01..latest&facet=none&pickerSort=asc&pickerMetric=location&Metric=Vaccine+doses&Interval=Cumulative&Relative+to+Population=true&Color+by+test+positivity=false&country=~BRA> Acesso em: 14 jul. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **O Futuro que Queremos**, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/59925-brasil-detalha-acordos-do-documento-futuro-que-queremos> Acesso em: 11 ago. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **The Millennium Development Goals Report 2015**. New York: United Nations, 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Conheça os novos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU**, Brasília, [2019]. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/conheca-os-novos-17-objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel-da-onu/> Acesso em: 14 fev. 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Goal 7: Ensure Environmental Sustainability**, New York, [2020a]. Disponível em: <https://www.un.org/millenniumgoals/environ.shtml> Acesso em: 20 nov. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **United Nations Environment Programme (UNEP)**, New York, [2020b]. Disponível em: <https://research.un.org/en/docs/environment/unep> Acesso em: 04 abr. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Rio+20 United Nations Conference on Sustainable Development. **Declaração Final da Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável**. Tradução de Júlia Crochemore Restrepo. Rio de Janeiro: Comitê Facilitador da Sociedade Civil Catarinense, 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS NO BRASIL. **Articulando os programas de governo com a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**. San José: PNUD, 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS NO BRASIL. **Sobre nosso trabalho para alcançar os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável no Brasil**, Brasília, [2019]. Disponível em: <https://brasil.un.org/> Acesso em: 02 jul. 2019.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. **Estudos da OCDE sobre competências: competências para o progresso social – O poder das competências socioemocionais**. São Paulo: Fundação Santillana, 2015.

PIMENTA, Paula. Educação busca superar estragos da pandemia. **Agência Senado**, Brasília, 08 abr. 2022. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2022/03/educacao-busca-superar-estragos-da-pandemia> Acesso em: 15 jul. 2022.

PINA, Leonardo D.; GAMA, Carolina N. Base Nacional Comum Curricular: algumas reflexões a partir da pedagogia histórico-crítica. **Revista Trabalho Necessário**, Niterói, v. 18, n. 36, p. 343-364, maio-ago. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/42813> Acesso em: 24 out. 2020.

PINHEIRO, Lara. Janeiro ultrapassa dezembro em número de mortes por Covid-19, indicam secretarias de Saúde. **G1**, [S.l.], 25 jan. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2021/01/25/janeiro-ultrapassa-dezembro-em-numero-de-mortes-por-covid-19-indicam-secretarias-de-saude.ghtml> Acesso em: 14 jul. 2022.

POGGE, Thomas; SENGUPTA, Mitu. Assessing the sustainable development goals from a human rights perspective. **Journal of International and Comparative Social**

Policy, v. 32, n. 2, p. 83-97, 2016. Disponível em:
https://www.researchgate.net/publication/304712650_Assessing_the_sustainable_development_goals_from_a_human_rights_perspective Acesso em: 29 dez. 2019.

PONTING, Clive. **Uma história verde do mundo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

PONTUSCHKA, Nídia N.; PAGANELLI, Tomoko I.; CACETE, Núria H. **Para ensinar e aprender Geografia**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

POZZI, Sandro; AYUSO, Silvia. EUA decidem se retirar de novo da Unesco por seu “viés anti-Israel”. **El País**, Nova York/Paris, 12 out. 2017. Disponível em:
https://brasil.elpais.com/brasil/2017/10/12/internacional/1507814408_360787.html
Acesso em: 19 set. 2019.

REIGOTA, Marcos. **O que é Educação Ambiental**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

RIBEIRO, Job A. G.; CAVASSAN, Osmar. Os conceitos de ambiente, meio ambiente e natureza no contexto da temática ambiental: definindo significados. **Góndola, Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias**, Bogotá, v. 8, n. 2, p. 61-76, 2013. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/135129> Acesso em: 21 maio 2020.

RIBEIRO, Wagner C. Meio Ambiente: o natural e o produzido. **Revista do Departamento de Geografia**, São Paulo, v. 5, p. 29-32, 08 nov. 1991. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rdg/article/view/47099> Acesso em: 21 maio 2020.

RIBEIRO, Wagner C. Desenvolvimento sustentável e segurança ambiental global. **Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales**, Barcelona, n. 312, 2001. Disponível em: <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-312.htm> Acesso em: 10 ago. 2022.

RIBEIRO, Wagner C. (org.). **Patrimônio ambiental brasileiro**. São Paulo. Edusp, 2003.

RIBEIRO, Wagner C. **A ordem ambiental internacional**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

RIBEIRO, Wagner C. Teorias socioambientais: em busca de uma nova sociedade. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 24, n. 8, p. 9-13, 2010. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ea/a/8FWwT8WpdkBJLbYq75y7N5s/?lang=pt> Acesso em: 01 abr. 2022.

RIBEIRO, Wagner C. Soberania: conceito e aplicação para a gestão da água. *In*: COLOQUIO INTERNACIONAL DE GEOCRÍTICA, 12., 2012, Bogotá. **Anais** [...]. Bogotá: UB, 2012. Disponível em: <http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-418/sn-418-28.htm> Acesso em: 30 dez. 2019.

RIBEIRO, Wagner C.; EVASO, Alexander S.; BITTENCOURT JUNIOR, Clayton; VITIELLO, Márcio A.; NOGUEIRA, Silvia M. Desenvolvimento sustentável: mito ou realidade? **Terra Livre**, São Paulo, v. 11, p. 91-101, 1993.

ROCHA, Genylton O. R. da. Uma breve história da formação do(a) professor(a) de Geografia no Brasil. **Terra Livre**, São Paulo, n. 15, p. 129-144, 2000.

RODRIGUES, Arlete Moysés. Desenvolvimento Sustentável: a nova “roupagem” para a velha questão do desenvolvimento. *In*: DE GRAZIA, Grazia (org.). **Direito à cidade e meio ambiente**. Rio de Janeiro: Fórum Brasileiro de Reforma Urbana, 1993. p. 12-20.

RODRIGUES, Arlete Moysés. Desenvolvimento Sustentável: dos conflitos de classes para o conflito de gerações. *In*: SILVA, José B. da. (org.). **Panorama da Geografia Brasileira**. São Paulo: Annablume, 2006. v. 2. p. 77-100.

RODRIGUEZ, Jose M. Mateo; SILVA, Edson V. **Educação ambiental e desenvolvimento sustentável**: problemática, tendências e desafios. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

ROMA, Júlio Cesar. Os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio e sua transição para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 71, n. 1, p. 33-39, jan. 2019. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252019000100011 Acesso em: 24 abr. 2019.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Do contrato social**. Tradução de Rolando Roque da Silva. [S.l.]: Ed. Ridendo Castigat Mores, 2002. E-book. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/contratosocial.pdf> Acesso em: 22 abr. 2020.

SACHS, Ignacy. Environment and development – key concepts for a new approach to education. **Prospects**, Paris, v. VIII, n. 4, p. 439-445, 1978.

SACHS, Ignacy. **Caminhos para o desenvolvimento sustentável**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

SACHS, Jeffrey D. From Millennium Development Goals to Sustainable Development Goals. **The Lancet**, London, v. 379, p. 2206-2221, 2012. Disponível em: [https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736\(12\)60685-0/fulltext](https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736(12)60685-0/fulltext) Acesso em: 20 jun. 2019.

SAITO, Kohei. **O ecossocialismo de Karl Marx**: capitalismo, natureza e a crítica inacabada à economia política. Tradução de Pedro Davoglio. São Paulo: Boitempo, 2021.

SALDAÑA, Paulo; MARCHESINI, Lucas. Governo Bolsonaro corta R\$ 3,2 bilhões do orçamento do MEC. **Folha de São Paulo**, Brasília, 27 maio 2022. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2022/05/governo-bolsonaro-corta-r-32-bilhoes-do-orcamento-do-mec.shtml> Acesso em: 25 jun. 2022.

SALLEH, Ariel. Ecosocialismo-Ecofeminismo. **Ecología Política**, Barcelona, n. 2, p. 89-92, 1992. Disponível em: https://www.ecologiapolitica.info/wp-content/uploads/2019/10/02_Salleh_1992.pdf Acesso em: 25 jul. 2021.

SANAHUJA, José A.; VÁZQUEZ, Sergio T. Del milenio a sostenibilidad: retos y perspectivas de la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible. **Política y Sociedad**, Madrid, v. 54, n. 2, p. 533-555, 2017. Disponível em: <https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/51926/51689> Acesso em: 21 nov. 2019.

SATO, Michèle. Para quem servirá Jo'Burg 2002? *In*: CONFERÊNCIA LATINO-AMERICANA SOBRE MEIO AMBIENTE, 5., 2002, Belo Horizonte. **Anais** [...]. Belo Horizonte: Ecolatina, 2002. (4º fórum: ONGs ambientalistas). Disponível em: <https://www.revistaeea.org/artigo.php?idartigo=58> Acesso em: 25 jul. 2021.

SAUVÉ, Lucie. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. *In*: SATO, Michèle; CARVALHO, Isabel. **Educação ambiental: pesquisa e desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 17-44.

SAUVÉ, Lucie. Educación Ambiental y Ecociudadanía: un proyecto ontogénico y político. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande, ed. esp. XVI Encontro Paranaense de Educação Ambiental, p. 261-278, set. 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/324021110_Educacion_Ambiental_y_Ecociudadania_un_proyecto_ontogenico_y_politico Acesso em: 24 dez. 2020.

SAUVÉ, Lucie; BERRYMAN, Tom; BRUNELLE, Renée. Three decades of International Guidelines for Environment-Related Education: a critical hermeneutic of the United Nations discourse. **Canadian Journal of Environmental Education**, Montreal, v. 12, p. 33-54, 2007. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/228629580_Three_decades_of_international_guidelines_for_environment-related_education_A_critical_hermeneutic_of_the_United_Nations_discourse Acesso em: 01 abr. 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

SCHMIDT, Alfred. **El concepto de Naturaleza en Marx**. Ciudad de México: Siglo Veintiuno, 1976.

SHIVA, Vandana. **Monoculturas da mente: perspectivas da biodiversidade e da biotecnologia**. São Paulo: Gaia, 2003.

SILVA, Enid R. A. da; PELIANO, Anna Maria; CHAVES, José V. **Agenda 2030: ODS – Metas nacionais dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**. Brasília: IPEA, 2018. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/180801_ods_metas_n_ac_dos_obj_de_desenv_susten_propos_de_adequa.pdf. Acesso em: 16 jul. 2019.

SOARES, Fabiana P. A influência do Banco Mundial e da OCDE na educação básica no Brasil e no ensino de geografia. **Geografia Ensino & Pesquisa**, Santa

Maria, v. 24, e15, p. 1-26, 2020. Disponível em:
<https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/41843> Acesso em: 04 maio 2022.

SOARES, Fabiana P.; RIBEIRO, Wagner C. Geração Z – Desafios da educação para a sustentabilidade. **Geingá**, Maringá, v. 14, n. 1, p. 52-75, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Geoinga/article/view/58171> Acesso em: 15 jul. 2021.

SOARES, Fabiana P.; SILVA, Carolina S. da; LOPES, Henrique B. Aprendizagem baseada em projetos em um contexto de pandemia: um exemplo de aplicação. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 32, n. 65, p. e15, 2022. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/15753> Acesso em: 14 jul. 2022.

SORRENTINO, Marcos. De Tbilisi a Tessalonique, a educação ambiental no Brasil. *In*: CASCINO, Fabio; OLIVEIRA, José Flávio; JACOBI, Pedro. **Educação, meio ambiente e cidadania**: reflexões e experiências. São Paulo: Secretaria do Meio Ambiente, 1998. p. 20-24.

SOUZA, Marcelo Lopes de. O que é a Geografia Ambiental? **Ambientes**, Francisco Beltrão, v. 1, n. 1, p. 14-37, 2019. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/ambientes/article/view/22684/14249> Acesso em: 02 jun. 2020.

SOUZA, Marcelo Lopes de; CANDIOTTO, Luciano Zanetti P. A luta pelo ambiente. **Ambientes**, Francisco Beltrão, v. 1, n. 1, p. 5-13, 2019. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/ambientes/article/viewFile/22683/14484> Acesso em: 26 jul. 2020.

STRAFORINI, Rafael. O ensino de Geografia como prática espacial de significação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 175-195, ago. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142018000200175&lng=en&nrm=iso . Acesso em: 18 jun. 2020.

THE WORLD HEALTH ORGANIZATION QUALITY OF LIFE ASSESSMENT GROUP. The World Health Organization quality of life assessment (WHOQOL): position paper from the World Health Organization. **Social Science & Medicine**, v. 41, n. 10, p. 1403-1409, 1995. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/027795369500112K> Acesso em: 19 jul. 2022.

THOMAS, Keith. **O homem e o mundo natural**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

TIBBS, Hardin B. C. **Saving the world slowly**: The Johannesburg Sustainability Summit. Brighton: The Guerrand-Hermès Foundation for Peace, 2002. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/285589780_Saving_the_World_Slowly_The_Johannesburg_Sustainability_Summit Acesso em: 05 fev. 2021.

TIEZZI, Enzo. **Tempos históricos, tempos biológicos**. São Paulo: Nobel, 1988.

TOMAZELLI, Idiana; RODRIGUES, Eduardo. Educação teve o maior corte de recursos na ‘tesourada’ do governo. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 29 mar. 2019. Disponível em: <https://economia.estadao.com.br/noticias/geral/educacao-teve-o-maior-corte-de-recursos,70002773220> Acesso em: 05 abr. 2019.

TOZONI-REIS, Marília F. de C. Contribuições para uma Pedagogia Crítica da Educação Ambiental. *In*: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo (org.) **A questão ambiental no pensamento crítico**: natureza, trabalho e educação. Rio de Janeiro: Quartet, 2007. p. 177-219.

UNIÃO NACIONAL DOS CONSELHOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO. **Educação em tempo de pandemia**: direitos, normatização e controle social. Brasília, DF: UNICEF, 2020.

UNIÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO. **Volta às aulas 2022**: expectativas, desafios e cuidados, Brasília, 07 fev. 2022. Disponível em: <https://undime.org.br/noticia/07-02-2022-09-06-volta-as-aulas-2022-expectativas-desafios-e-cuidados> Acesso em: 15 jul. 2022.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION. **Carta de Belgrado**, Belgrado, 1975. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CBelgrado.pdf> Acesso em: 11 ago. 2022.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION. **Conferência Internacional sobre Educação Ambiental**: Programa Internacional de Educação Ambiental. Paris: UNESCO, 1977a. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000024771_spa Acesso em: 30 mar. 2020.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION. **Declaração da Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental**. Tbilisi: UNESCO, 1977b. Disponível em: http://arquivos.ambiente.sp.gov.br/cea/cea/EA_DocOficiais.pdf Acesso em: 22 dez. 2018.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION. **Intergovernmental Conference on Environmental Education**: final report. Tbilisi: Paris: UNESCO, 1978.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION. **International Strategy for Action in the field of Environmental Education and Training for the 1990s**. *In*: UNESCO-INEP CONGRESS – ENVIRONMENTAL EDUCATION AND TRAINING, 1987, Moscow. **Plano de estratégia** [...]. Nairobi; Paris: UNESCO-INEP, 1988.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION. Declaration of Thessaloniki. *In*: UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION. **International Conference Environment and Society**: Education and Public Awareness for

Sustainability. Thessaloniki: UNESCO, 1997. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117772> Acesso em: 29 set. 2019.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem – Jomtien, 1990. Jomtien: UNESCO, 1998. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por Acesso em: 15 jul. 2022.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION. **Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável**: 2005-2014. Plano Internacional de Implementação – Documento final. Brasília: UNESCO; OREALC, 2005. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139937_por Acesso em: 17 jun. 2019.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION. **Aichi-Nagoya Declaration on Education for Sustainable Development**. Nagoya: UNESCO, 2014a. Disponível em: <https://bit.ly/3wbbt5P>. Acesso em: 29 set. 2019.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION. **Roadmap for implementing the Global Action Programme on Education for Sustainable Development**. Paris: UNESCO, 2014b. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230514> Acesso em: 03 abr. 2020.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION. **UNESCO in brief** – Mission and mandate, Paris, [2019a]. Disponível em: <https://en.unesco.org/about-us/introducing-unesco> Acesso em: 07 jun. 2019.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION. **Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura**, Paris, [2019b]. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/agencia/unesco/> Acesso em: 07 jun. 2019.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION. **Global Action Programme on Education for Sustainable Development**, Paris, [2019c]. Disponível em: <https://en.unesco.org/globalactionprogrammeoneducation> Acesso em: 17 jan. 2020.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION. **ODS 4** – Educación 2030 Parte II: Educación para el desarrollo sostenible después de 2019. Paris: UNESCO (Conselho Executivo), [2019d]. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366797_spa Acesso em: 02 jun. 2020.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION. **Educação para o Desenvolvimento Sustentável na Escola**: caderno introdutório. Edição de Tereza Moreira e Rita Silvana dos Santos. Brasília: UNESCO, 2020. Disponível em:

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375076.locale=en> Acesso em: 22 jul. 2022.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION. **Educação para o Desenvolvimento Sustentável**: um roteiro. Paris: UNESCO, 2021a.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION. **Learn for our planet**: a global review of how environmental issues are integrated in education. Paris: UNESCO, 2021b. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377362> Acesso em: 04 jan. 2022.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION. **Berlin Declaration on Education for Sustainable Development**. UNESCO World Conference on Education for Sustainable Development. Berlin: UNESCO, 2021c. Disponível em: <https://en.unesco.org/sites/default/files/esdfor2030-berlin-declaration-en.pdf> Acesso em: 04 jan. 2022.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION. **UNESCO declara que a educação ambiental deve ser um componente curricular básico até 2025**, Paris, 2021d. Disponível em: <https://pt.unesco.org/news/unesco-declara-que-educacao-ambiental-deve-ser-um-componente-curricular-basico-ate-2025> Acesso em: 04 jan. 2022.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION; FEDERAL MINISTRY OF EDUCATION AND RESEARCH OF GERMANY. **UNESCO World Conference on Education for Sustainable Development**: proceedings. Bonn: UNESCO, 2009a. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000185056> Acesso em: 17 jan. 2020.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION; FEDERAL MINISTRY OF EDUCATION AND RESEARCH OF GERMANY. **UNESCO World Conference on Education for Sustainable Development**: Bonn Declaration. Bonn: UNESCO, 2009b. Disponível em: https://www.iau-hesd.net/sites/default/files/documents/2009_-_bonn_declaration_en.pdf Acesso em: 01 nov. 2019.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION; MINISTRY OF EDUCATION REPUBLIC OF KOREA; UNITED NATIONS POPULATION FUND; UNITED NATIONS CHILDREN'S FUND; UNITED NATIONS ENTITY FOR GENDER EQUALITY AND THE EMPOWERMENT OF WOMEN; UNITED NATIONS HIGH COMMISSIONER FOR REFUGEES; WORLD BANK GROUP. **Declaração de Incheon** – Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Incheon: UNESCO, 2015. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_por Acesso em: 14 jan. 2020.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION; UNITED NATIONS ENVIRONMENT PROGRAMME; MINISTRY OF HUMAN RESOURCE DEVELOPMENT OF INDIA. **Final report**: 4th International Conference on Environmental Education. Ahmedabad: Centre for Environment

Education, 2007. Disponível em: <https://www.ceeindia.org/tbilisiplus30/4th%20ICEE%20Report.pdf> Acesso em: 29 set. 2019.

UNITED NATIONS ENVIRONMENT PROGRAMME. **Global Environment Outlook 6 (Geo 6):** healthy planet, healthy people. Nairobi: Cambridge University Press, 2019.

UNITED NATIONS ENVIRONMENT PROGRAMME. **About UN Environment**, Nairobi, [2020a]. Disponível em: <https://www.unenvironment.org> Acesso em: 28 jan. 2020.

UNITED NATIONS ENVIRONMENT PROGRAMME. **Education strategy**, Nairobi, [2020b]. Disponível em: <https://www.unenvironment.org/explore-topics/education-environment/what-we-do/education-strategy> Acesso em: 04 fev. 2020.

UNITED NATIONS ENVIRONMENT PROGRAMME. **About the Sustainable Development Goals**, Nairobi, [2020c]. Disponível em: <https://www.unenvironment.org/explore-topics/sustainable-development-goals/about-sustainable-development-goals> Acesso em: 10 fev. 2020.

UNITED NATIONS ENVIRONMENT PROGRAMME. **Environment fund**, Nairobi, [2022]. Disponível em: <https://www.unenvironment.org/about-un-environment/funding-and-partnerships/funding-facts/environment-fund> Acesso em: 07 maio 2022.

VALDÉS-UGALDE, José L. Globalización vs. soberanía: gobernanza, guerra o progreso y orden mundial. **Norteamérica**, Ciudad de México, año 10, n. 2, p. 746, jul.-dic. 2015. Disponível em: <http://www.revistanorteamerica.unam.mx/index.php/nam/article/view/243> Acesso em: 22 abr. 2020.

VEIGA, José Eli da. **Para entender o desenvolvimento sustentável**. São Paulo: Editora 34, 2015.

VOLTA às aulas presenciais: como enfrentar os desafios diante da covid-19 e suas variantes. **Rede Brasil Atual**, São Paulo, 09 jan. 2022. Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2022/01/volta-as-aulas-escolas-enfrentam-desafios-covid/> Acesso em: 15 jul. 2022.

WALKER, Peter. Ecologia política: onde está a ecologia? **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, Curitiba, n. 23, p. 83-93, jan.-jun. 2011. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/made/article/view/19697> Acesso em: 09 jan. 2022.

WEDY, Gabriel. Princípios do desenvolvimento sustentável e da solidariedade intergeracional. **Revista Consultor Jurídico**, São Paulo, 17 ago. 2019. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2019-ago-17/ambiente-juridico-desenvolvimento-sustentavel-solidariedade-intergeracional> Acesso em: 18 ago. 2019.

WEINSTEIN, Luis. La ecología del yo y el desarrollo saludable. *In*: OSORIO, Jorge; WEINSTEIN, Luis (org.). **El corazón del arco íris**. Santiago de Chile: CEAAL, 1993. p. 17-36.

YOUNG, Michael. Superando a crise na teoria do currículo: uma abordagem baseada no conhecimento. **Curriculum Studies**, São Paulo, v. 45, n. 2, p. 225-250, abr. 2013. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/238> Acesso em: 30 out. 2021.

YOUNG, Michael. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 48, p. 609-623, set./dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/WRv76FZpdGXpkVYMNm5Bych/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 11 set. 2022.