

Vol XXV, Núm 2, jul-dez, 2020, pág. 233-249.

## UM OLHAR SOBRE A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL<sup>1</sup>

Nelcilene da S. Palhano Cavalcante

### RESUMO

O texto discute a inserção da Educação Ambiental (EA) no debate da crise ambiental, a partir da década de 1970 expondo sua trajetória a partir de documentos oriundos dos principais encontros internacionais que ocorreram nesse período. O objetivo foi analisar que apesar dos avanços que esses referenciais representam há contradições entre o que está expresso e a sua efetividade pois, as mudanças pretendidas com a EA se inserem dentro do modelo capitalista que entendemos está no cerne da crise ambiental na atualidade. Discutimos sem pretender esgotar as análises e interpretações que ainda podem ser feitas: o documento resultante da Conferência de Tbilisi, a Agenda 21, o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, Declaração de Thessaloníki, Declaração de Jomtien e Carta da Terra. Na última parte do texto apresentamos uma breve análise da Agenda 2030, no que se refere ao objetivo que vincula a educação ao Desenvolvimento Sustentável. Seguindo a mesma perspectiva dos demais documentos citados, essa agenda considera a possibilidade de uma nova relação sociedade e natureza tendo como pressuposto o crescimento econômico sustentado o que, compreendemos ser irreconciliável sem uma mudança estrutural dos processos históricos de exploração do modo de produção capitalista.

**Palavras-chave:** Educação Ambiental. Crise ambiental. Desenvolvimento sustentável.

### A LOOK TO THE ENVIRONMENTAL EDUCATION PATH

#### ABSTRACT

The text discusses about the insertion of Environmental Education (EE) in the debate of the environmental crisis, from the 1970, exposing its path from documents produced during the main international meetings that occurred during this period. Although with the advances of these references the objective was to analyze the contradictions between what is expressed and its effectiveness since the changes intended with EE are part of the capitalist model understood as the central part of environmental crisis nowadays. The discussion, without intending to finish the analyzes and interpretations, document resulting from the Tbilisi Conference, Agenda 21, the Environmental Education Treaty for Sustainable Societies and Global Responsibility, Declaration of Thessaloniki, Declaration of Jomtien and Letter of the Earth. In the last

<sup>1</sup> Texto expandido das reflexões iniciais apresentadas em Tese de Doutorado.

part of the text it is presented a brief analysis of the 2030 Agenda related to the objective linked to education for Sustainable Development. Following the same perspective of the other documents cited, the 2030 Agenda considers the possibility of a new relationship between society and nature, based on sustained economic growth. It is understandable to be not possible to conciliate society and nature without a structural change in the historical processes of exploitation inside the capitalist production mode.

**Keywords:** Environmental education. Environmental crisis. Sustainable development.

## 1 INTRODUÇÃO

O debate a respeito da sustentabilidade coloca no cerne das discussões a importância da Educação Ambiental (EA) para promover mudanças necessárias na relação ser humano-ambiente. Podemos recorrer a vários documentos oriundos de encontros e conferências governamentais e não governamentais, com impacto internacional, que ao longo das últimas décadas têm expressado essa pretensão, conforme iremos expor adiante.

Nossa intenção aqui não é esgotar essa trajetória já devidamente registrada em vários trabalhos que procuram traçar o surgimento do campo da EA (DIAS, 1991; LIMA, 2005; LOUREIRO 2009), seja em nível internacional, seja em nível nacional, mas sim fazer uma contextualização histórica que nos permita compreender que não temos apenas avanços mas, retrocessos também.

## 2 DE ONDE PARTIMOS

As primeiras referências à inserção da dimensão ambiental na educação surgiram por volta da década de 1960, porém a sua divulgação mais ampla data da década de 1970, quando ocorreu a primeira conferência da ONU (Organização das Nações Unidas) para discutir a questão ambiental, apontada como marco no movimento ambientalista. Essa conferência desencadeou um processo de instauração da questão ambiental na educação, saindo daí o indicativo para a realização da primeira conferência para tratar da temática, realizada em Tbilisi, na Geórgia, ex-União Soviética.

Realizada em 1977, a Conferência de Tbilisi estabeleceu várias recomendações e critérios que deveriam ser observados para uma “melhor” utilização da natureza, a fim de satisfazer as necessidades humanas. Em uma perspectiva interdisciplinar, a EA deveria promover uma nova ética e uma compreensão da complexidade da relação entre desenvolvimento econômico e meio ambiente. Apesar de ser um avanço por fazer proposição em nível internacional, para o âmbito da educação, o viés antropocêntrico é patente, uma vez que o meio ambiente deve ser preservado, porque o ser humano precisa dele, o que se constitui uma armadilha. As *necessidades humanas* como um parâmetro para a proteção ambiental no interior do modelo capitalista é uma contradição pois, tais necessidades podem ser facilmente forjadas pelas mídias e publicidade.

É importante ressaltar que a conferência de Tbilisi veio a *posteriori* de outro marco importante, a *Carta de Belgrado*, fruto de um encontro na ex-Iugoslávia, promovido pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) em 1975, que estabeleceu os princípios e as metas para a EA. Passados dez anos, foi realizado em 1987, em Moscou, o *Congresso Internacional de Educação e Formação Ambientais*, que avaliou os resultados obtidos desde Tbilisi e reafirmou suas diretrizes.

Ambos os eventos foram importantes, mas um grande salto na disseminação da EA foi dado em 1992, no contexto da Eco-92. Por um lado, foi produzido um documento pela Conferência Oficial da ONU sobre meio ambiente, a Agenda 21, na qual um dos capítulos trata especificamente da educação. Por outro lado, o *Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global*, elaborado paralelamente por educadores de países dos diferentes continentes, trouxe em seu bojo a participação da sociedade civil.

Convém analisar esse primeiro documento, pois, ao olharmos para o enraizamento da EA no Brasil em nível governamental, percebemos que suas diretrizes estão na base da política efetivada, tanto pelo Ministério da Educação como pelo Ministério do Meio Ambiente, embora o *Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global* também seja referendado como parâmetro.

A Agenda 21 constituiu o estabelecimento de um conjunto de diretrizes a serem observadas no planejamento dos países para o século XXI que, conforme já expusemos, reflete o consenso compactuado na Eco-92 que, em última instância, estabeleceu o elo entre capitalismo e meio ambiente. Suas proposições estão divididas em 40 capítulos, sendo o capítulo 36 destinado ao papel da educação. Reafirma os princípios da Conferência de Tbilisi e as diretrizes da *Declaração de Jomtien*, realizada em 1990, voltada para a promoção de uma “educação para todos” num cenário em que se reconhecem sérias fragilidades e constatação de que parte considerável da humanidade, em diferentes faixas etárias, não tem acesso à educação. Tal declaração que, no campo educacional, expressa a marca neoliberal na educação ao enfatizar a educação básica e a atenção na aprendizagem, está afim com o “aprender a aprender” do Relatório “Um Tesouro a Descobrir”, também da Unesco. Em relação à educação e meio ambiente, tem-se na *Declaração de Jomtien*:

[...] que a educação pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional (UNESCO, 1998, p.2).

Ao reconhecer o papel fundamental da educação para o “progresso individual e social”, destacando que isso ocorra num mundo ambientalmente “mais puro”, está de acordo com a Agenda 21 e, em específico, com o capítulo 36, que detalha os objetivos e os programas a serem desenvolvidos pelos países na busca da sustentabilidade. São três os programas apresentados com seus devidos objetivos, atividades e meios de implementação: reorientação do ensino para o desenvolvimento sustentável; aumento da consciência pública; e promoção do treinamento.

Assim, essa agenda defende uma educação que reconheça a complexa relação entre economia, sociedade e meio ambiente, a ser desenvolvida numa perspectiva interdisciplinar, abrangendo todos os níveis de ensino e a sociedade. A disseminação dessa “conscientização ambiental” seria de responsabilidade, além dos governos, do setor empresarial, das organizações não governamentais e comunitárias. O treinamento é considerado fundamental para o alcance dos objetivos propostos:

O treinamento é um dos instrumentos mais importantes para desenvolver recursos humanos e facilitar a transição para um mundo

mais sustentável. Ele deve ser dirigido a profissões determinadas e visar preencher lacunas no conhecimento e nas habilidades que ajudarão os indivíduos a achar emprego e a participar de atividades de meio ambiente e desenvolvimento. Ao mesmo tempo, os programas de treinamento devem promover uma consciência maior das questões de meio ambiente e desenvolvimento como um processo de aprendizagem de duas mãos (AGENDA 21, Cap. 36.12).

No geral, dadas as proposições feitas, toda a sociedade em seus diferentes segmentos seria alcançada por um maior nível de conscientização ambiental dos indivíduos. Nessa perspectiva, a mudança pretendida no referido documento para a sociedade passaria por uma mudança dos indivíduos que, treinados, seja na escola, no ambiente de trabalho, seja nos mais diferentes espaços da sociedade, adotariam uma posição de maior participação na defesa do desenvolvimento sustentável.

Dessa maneira, vimos que o modelo de desenvolvimento proposto na Agenda 21 reclama a educação como um instrumento, para que indivíduos, por meio da mudança de seus comportamentos, possam alcançar a sustentabilidade:

É necessário sensibilizar o público sobre os problemas de meio ambiente e desenvolvimento, fazê-lo participar de suas soluções e fomentar o senso de *responsabilidade pessoal* em relação ao meio ambiente e uma maior motivação e dedicação em relação ao desenvolvimento sustentável. (Ibidem, Cap.36.8, grifo nosso).

São inegáveis as contribuições advindas desse documento para a disseminação da EA em nível internacional, mas não podemos deixar de observar que se insere numa lógica que, em última análise, responsabiliza o sujeito e não o modo de produção vigente pela insustentabilidade praticada com maior ferocidade nas últimas décadas. É como se o sujeito tivesse o poder de mudar os rumos da crise ambiental, quando sabemos que graves impactos ambientais provêm de empresas e conglomerados internacionais com alcance global. Por outro lado, destaca também uma educação para todos – conforme a *Declaração de Jomtien* –, numa perspectiva instrumental, de treinamento individual, limitando, dessa forma, o caráter do processo educativo que deveria ser mais abrangente. A educação em suma, é concebida meramente como um instrumento na engrenagem do processo produtivo para a continuidade da reprodução do capital e, nesse sentido, Saviani (2013) ao discutir o papel que ela assume na nova organização do trabalho que, passa do modelo fordista para o toyotista, afirma:

Nessas novas condições reforçou-se a importância da educação escolar na formação desses trabalhadores que, pela exigência da flexibilidade, deveriam ter um preparo polivalente apoiado no domínio de conceitos gerais, abstratos, de modo especial aqueles da ordem da matemática. Manteve-se, pois, a crença na contribuição da educação para o processo econômico-produtivo, marca distintiva da teoria do capital humano. (SAVIANI, 2013, p.429)

Importante dizer que, o autor (Ibidem) ao relacionar as novas exigências da educação, observa que a teoria do capital humano passa a ter novo significado pois, se antes havia a possibilidade de incorporação da mão de obra formada ao mercado de trabalho, as condições mudaram e tal inserção passou a se constituir tão somente, uma responsabilidade individual visto que, os empregos são cada vez mais escassos. É portanto, essa visão de educação que compreendemos perpassar a *Declaração de Jomtien* que não está desconexa daquela apresentada na Agenda 21.

Contudo, se a Agenda 21 representa a proposta dos governos, vejamos o que o *Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global*, que expressa a proposta que a sociedade civil construiu paralelamente à Eco-92, nos diz sobre a EA:

[...] As causas primárias de problemas como o aumento da pobreza, da degradação humana e ambiental e da violência podem ser identificadas no modelo de civilização dominante, que se baseia em superprodução e superconsumo para uns e em subconsumo e falta de condições para produzir por parte da grande maioria (TRATADO ... 2007, p.103).

Esse tratado reconhece que os problemas ambientais são decorrentes de “ajustes e reformas econômicas” do modelo de crescimento econômico atual e, por isso, propõe que haja uma abolição de tais ajustes e reformas e a adoção de políticas e modelos locais alternativos. Nesse contexto, a EA, numa visão “holística”, é considerada como importante nesses processos de transformação e a construção de valores e condutas que reconheçam a complexidade sistêmica do meio ambiente.

Nesse documento, portanto, há o reconhecimento de que a superprodução capitalista está na base da crise ambiental e de que a mudança provém tanto de

indivíduos como de ações coletivas. Contudo, há ainda uma visão de que é possível a construção de uma relação “harmoniosa”:

Consideramos que a educação ambiental deve gerar, com urgência, mudanças na qualidade de vida e maior consciência de conduta pessoal, assim como harmonia entre os seres humanos e destes com outras formas de vida (Ibidem, p. 103).

Vale destacar que, quando analisamos a realidade de uma perspectiva histórico- dialética, essa harmonia aspirada é improvável, pois o real está em permanente movimento, cujo motor é a contradição. A síntese resultante da luta entre as forças contrárias é algo novo, distinto da tese e da antítese e, por isso, não há lugar aí para “reformas” e sim para revolução. Podemos pensar isso a partir de Gramsci (1999, p. 396. Caderno 10):

[...] Conceber o desenvolvimento histórico como um jogo esportivo, com seu árbitro e suas normas preestabelecidas a serem lealmente respeitadas, é uma forma de história com uma meta predeterminada, na qual a ideologia que tende a enfraquecer a antítese, a fragmentá-la numa longa série de momentos, isto é, a reduzir a dialética a um processo de evolução reformista ‘revolução-restauração’ na qual apenas o segundo termo é válido, já que se trata de consertar continuamente (de fora) um organismo que não possui internamente os motivos próprios de saúde [...].

Tentar adequar a ordem capitalista a uma “reforma ecológica” é algo paliativo. E aqui, embora *O Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global* não tenha sido o resultado de acordos entre governos na Eco-92, parece não se opor definitivamente ao que foi estabelecido entre eles, pois orienta que suas recomendações e aquelas provenientes da Rio-92 sejam tomadas como documentos referenciais, tanto da rede formal de ensino como de movimentos sociais. Então, de alguma forma, não é negada a importância da proposta governamental calcada na visão neoliberal que aponta, em última instância para uma proposta reformista. Assim como Gramsci (Ibidem) Mézáros (2005) também, critica essa via de solução para alcançar mudanças substantivas na sociedade:

A estratégia reformista de defesa do capitalismo é de fato baseada na tentativa de postular uma mudança gradual na sociedade através da qual se removem *defeitos específicos*, de forma a minar a base sobre a

qual as reivindicações de um *sistema alternativo* possam ser articuladas. Isso é factível somente numa teoria tendenciosamente fictícia, uma vez que as soluções preconizadas, as ‘reformas’, na prática são estruturalmente irrealizáveis dentro de uma estrutura estabelecida de sociedade. (MÉSZÁROS, 2005, p. 62)

Seguindo o percurso dos marcos da EA em nível internacional, em 1997, a UNESCO realiza, em Thessaloníki, com a participação de diversos segmentos: governamental, não governamental, sociedade civil e ONGs de 83 países, a *Conferência Internacional sobre Meio Ambiente e Sociedade: Educação e Consciência Pública para a Sustentabilidade*. O documento resultante desse encontro reafirmou as declarações internacionais anteriores, destacando que não tinham sido ainda totalmente exploradas e nem tinham sido percebidos avanços suficientes após cinco anos da Rio-92. Dessa forma, há recomendações para que a educação seja reorientada segundo os princípios da sustentabilidade, fazendo parte inclusive dos programas da Agenda 21 Local; e para que o capítulo 36 da Agenda 21 seja implementado em colaboração com os educadores e faça parte das políticas de todos os atores da sociedade. Assim como em outros tratados, a *Declaração de Thessaloníki*, embora chame à responsabilidade os governos e outros setores da sociedade, considera a EA fundamental na mudança de comportamentos e de estilos de vida o que, em última instância, remete ao indivíduo tal mudança:

A fim de atingir a sustentabilidade, é necessária uma enorme coordenação e integração de esforços em diversos setores cruciais e uma mudança rápida e radical em comportamentos e estilos de vida, incluindo mudanças no padrão de consumo e produção. Para isso, uma educação apropriada e a conscientização pública devem ser reconhecidas como os pilares da sustentabilidade, juntamente com a legislação, a economia e a tecnologia. (DECLARAÇÃO..., 1998, p. 01)

Ao mesmo tempo em que se reconhece a educação como um elemento primordial para o alcance da sustentabilidade, ao lado de “pilares” que têm uma abrangência estruturante da sociedade, como as leis; quando alude à educação, é para que ela opere mudanças no plano individual, nos sujeitos, ainda que sejam mencionadas também a necessidade de aprendizagem e as mudanças coletivas. Entendemos que o texto dessa conferência, ao referir-se aos padrões de produção e consumo, levanta sérios questionamentos, sendo um deles como definir um nível de consumo sustentável numa

sociedade capitalista guiada pelo *ter*, pelo possuir cada vez mais, como diz Löwy (2014, p.94): “[...] O fetichismo da mercadoria incita à compra compulsiva através da ideologia e da publicidade, próprias ao sistema capitalista [...]”.

Ainda em nível internacional, outro documento que merece ser mencionado é a *Carta da Terra*, resultado de discussões de pessoas, governos e movimentos de vários países e continentes, cuja articulação para sua elaboração iniciou-se no contexto da Rio-92 e foi publicada somente em 2000. É composta de cinco princípios gerais que são detalhadamente descritos no documento: respeitar e cuidar da comunidade de vida; integridade ecológica; justiça social e econômica; democracia, não violência e paz. Tais princípios são amplos e perpassados pela concepção da necessidade de uma nova ética na relação dos seres humanos com os outros homens/mulheres e demais seres vivos. Embora essa mudança deva ocorrer no nível pessoal, é destacado que as condutas de empresas, organizações e instituições transnacionais também devem ser guiadas pelo princípio da sustentabilidade que, por sua vez, deve perpassar todos os princípios anteriormente enumerados.

Nesse percurso de marcos referenciais, durante a Assembleia Geral da ONU, realizada em 2002, é anunciada a *Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável*, por meio da Resolução n. 57/254, para o período de 2005 a 2014, sob responsabilidade da UNESCO. É importante observar, entretanto, que o documento chama a atenção para o fato de que não se trata da *educação ambiental*, mas da *educação* numa perspectiva que adote o *desenvolvimento sustentável* como parâmetro. Reafirmando os princípios da Agenda 21, no seu capítulo 36, parece não haver contradição, pois aí também não se alude a uma *educação ambiental*. Em verdade, a Conferência de Estocolmo, a Carta de Belgrado, a Conferência de Tbilisi e a Conferência de Moscou aludem à EA, mas a *Declaração de Thessaloníki* faz a seguinte observação:

A educação ambiental, como desenvolvida no quadro das recomendações de Tbilisi, e como evoluiu desde então, dirigindo-se para itens globais incluídos na Agenda 21 e nas Conferências das Nações Unidas, também tem sido voltada à educação para a sustentabilidade. Isso permite que esta possa também ser referida como uma educação para o meio ambiente e a sustentabilidade (Ibidem, p.2).

A Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável assume a mesma perspectiva:

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 de conservá-lo, preservá-lo e de administrar seus recursos adequadamente (UNESCO, 2005. p.46).

Ao fazer essa distinção, em seguida é afirmado que a EA é parte do desenvolvimento sustentável e considera que ela está relacionada a um contexto mais abrangente, que diz respeito a “fatores socioculturais e questões sociopolíticas de igualdade, pobreza, democracia e qualidade de vida,” e declara: “[...] O conjunto de objetivos de aprendizagem do desenvolvimento sustentável deve ser integrado em outras disciplinas e não pode, em razão do seu alcance, ser ensinado como disciplina independente (Ibidem)”<sup>2</sup>.

Nessa perspectiva é que, entre algumas características que devem nortear a Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS), estão: *ser interdisciplinar e holística; favorecer o pensamento crítico e as soluções de problemas; recorrer a métodos múltiplos; ser aplicável; e ser localmente relevante*. Vale destacar que não é sem propósito que o documento se refere a “conjunto de objetivos de aprendizagem”, pois ele chega a afirmar abertamente que:

Na realidade, seria preferível falar em *aprendizagem* para o desenvolvimento sustentável, já que aprender não está restrito à educação como tal. Aprender inclui o que acontece em casa, em contextos sociais, em instituições comunitárias e no local de trabalho. Embora rotulada de Década da *Educação* para o Desenvolvimento Sustentável, ela deve abranger e promover todas as formas de aprendizagem (Ibidem, p.44).

Se considerarmos essas afirmações, veremos que o documento não exclui a relação EA e desenvolvimento sustentável, o que por si só já demandaria uma discussão, visto que não há consenso em torno dessa noção de desenvolvimento, o que dá margem para as mais diferenciadas propostas para alcançá-lo, predominantemente sem questionar a racionalidade capitalista. O fato é que a proposta da UNESCO, embora

---

<sup>2</sup> Uma via para essa inserção da EA perpassando as disciplinas pode ser identificada no Brasil, já em 1997, quando os PCNs orientavam, neste sentido, ao propor o Tema Transversal Meio Ambiente.

se refira a uma *educação* para esse desenvolvimento sustentável, pretende reduzir tal tipo de “educação” à *aprendizagem*, conforme vimos na citação anterior. Eis uma proposta que vem articulada a outros referenciais da UNESCO para a educação, conforme já expusemos, a *Declaração de Jomtien* e o Relatório um *Tesouro a descobrir*, ambos com ênfase no aprender a aprender.

Isso contraria o que já havia sido definido, por exemplo, noutra documento já anteriormente citado, o *Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global*, amplamente divulgado e tomado como referência inclusive nas políticas de EA no Brasil. Neste tratado (2007, p. 104), é afirmada uma *educação ambiental* que comporta, dentre outros, os seguintes princípios:

- A educação ambiental deve envolver uma perspectiva holística, enfocando a relação entre o ser humano, a natureza e o universo de forma interdisciplinar.
- A educação ambiental deve estimular a solidariedade, a igualdade e o respeito aos direitos humanos, valendo-se de estratégias democráticas e da interação entre as culturas.
- A educação ambiental deve tratar as questões globais críticas, suas causas e inter-relações em uma perspectiva sistêmica, em seu contexto social e histórico. Aspectos primordiais relacionados ao desenvolvimento e ao meio ambiente, tais como população, saúde, paz, direitos humanos, democracia, fome, degradação da flora e fauna, devem ser abordados dessa maneira.

Não podemos entender essa mudança de “nomenclatura” da EA sem compreender os processos históricos aí imbricados. Como já discutido por Vieira (2001), a própria noção de desenvolvimento sustentável, divulgada em 1987, foi uma reelaboração de outra noção que estava em discussão na época: o Ecodesenvolvimento, que apontava para a ruptura com o modo de produção capitalista. Dessa forma, a apropriação pela UNESCO de uma Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) responde a uma necessidade de tomar a educação numa perspectiva instrumental, em uma proposta de desenvolvimento que tem atraído inúmeras críticas. Nessa proposição, consideramos que há uma visão estreita do que seja a EA e, como afirma Lima (2009, p.160):

[...] substituir o termo EA por EDS representaria um retrocesso político, pedagógico e epistemológico, na medida em que estaríamos trocando uma história identitária afinada e comprometida com um socioambientalismo crítico-emancipatório por uma nova denominação

que evoca tanto os traços economicistas dos velhos discursos desenvolvimentistas quanto as influências conservadoras do pensamento único da recente hegemonia neoliberal.

Assim, entendemos que não basta relacionar educação e sustentabilidade, defender uma EA generalista sem analisar o contexto e em quais concepções se ancora. Por isso, tendo como fio condutor esse pressuposto, apresentamos a seguir uma breve análise do documento que, passados mais de 20 anos da Agenda 21, se constitui na atualidade uma referência para os próximos anos, a agenda 2030.

### **3 NOVOS DESAFIOS? EDUCAÇÃO E SUSTENTABILIDADE NA AGENDA 2030**

Sem a pretensão de aprofundar, mas, deixar aqui uma provocação para refletir a discussão sobre a relação educação e sustentabilidade se, a Agenda 21 não acena para a ruptura com um modelo econômico excludente, tampouco o faz, a Agenda 2030 lançada em 2015 pela ONU. A título ilustrativo, apesar das proposições ali feitas em torno de dezessete (17) Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), reclamarem uma nova relação sociedade e natureza, perpassa a concepção da possibilidade de “crescimento econômico sustentado” que, se considerarmos a análise de Cavalcanti (2012, p.36) é inviável no modo de produção capitalista:

[...] Não existe nenhum exemplo de sociedade desenvolvida (Grã-Bretanha, Estados Unidos, Alemanha, Japão, etc.) que chegaram a esse nível há menos de 250 anos. Sustentáveis, podemos dizer, foram as sociedades indígenas no Brasil que tinham 12.000 anos de existência quando os portugueses chegaram aqui. Quem garante que a sociedade americana vai ser como é hoje no ano de 2.250? Ou a chinesa? Ninguém garante, nem mesmo daqui a 20 anos! E daqui a doze mil?

O que Cavalcanti (Ibidem) nos leva a refletir é que a sustentabilidade reclama a ruptura com as estruturas atuais de acumulação de riquezas, que está na base das desigualdades sociais e aprofundamento da pobreza que a Agenda 2030 se propõe a reverter. A visão registrada nesse documento afirma:

Pre vemos um mundo em que cada país desfrute de um crescimento econômico sustentado, inclusivo e sustentável e de trabalho decente para todos. Um mundo em que os padrões de consumo e produção e o uso de todos os recursos naturais – do ar à terra; dos rios, lagos e aquíferos aos oceanos e mares – são sustentáveis. Um mundo em que a democracia, a boa governança e o Estado de Direito, bem como um ambiente propício em níveis nacional e internacional, são essenciais para o desenvolvimento sustentável, incluindo crescimento econômico inclusivo e sustentado, desenvolvimento social, proteção ambiental e erradicação da pobreza e da fome. (AGENDA 2030, p. 04)

Não podemos ignorar que, há expressa no documento, uma concepção de sustentabilidade para além dos recursos naturais que insere a sociedade. Está presente a ideia de que a questão ambiental não se resume a encontrar soluções para mudanças climáticas do planeta, a proteção das florestas rios e oceanos, e, diante disso vislumbra: *“Um mundo justo, equitativo, tolerante, aberto e socialmente inclusivo em que sejam atendidas as necessidades das pessoas mais vulneráveis”* (AGENDA 2030, p. 04). Todavia, analisamos que não basta essa concepção mais integradora.

Uma perspectiva ampla de sustentabilidade, em suas múltiplas dimensões – ecológica, econômica e social que tanto Brüseke (1995) e Leff (2004) discutem, reclama repensar o próprio modelo produtivo atual, cujo motor é o crescimento econômico. Ora, não há possibilidade de “crescimento” sem uso intensivo de recursos naturais que tem limites na sua renovação e estoque na natureza, além do que esse discurso dúbio, se configura em última análise, como instrumento ideológico para justificar o injustificável:

[...] O discurso da sustentabilidade monta um simulacro que, ao negar os limites do crescimento, acelera a corrida desenfreada do processo econômico para a morte entrópica. A racionalidade econômica desconhece toda lei de conservação e reprodução social para dar curso a uma degradação do sistema que transcende toda norma, referência e sentido para controlá-lo. Se as ecosofias, a ecologia social e ecodesenvolvimento tentaram dar novas bases morais e produtivas a um desenvolvimento alternativo, o discurso do neoliberalismo ambiental opera uma estratégia fatal que gera uma inércia cega, uma precipitação para a catástrofe. (LEFF, 2004, p. 23).

Logo, há uma contradição entre as intenções da Agenda 2030 de um crescimento econômico sustentado e o estabelecimento de fato, de uma sociedade mais justa e equitativa.

No que concerne aos objetivos referentes à educação, não podemos omitir a importância do destaque feito à universalização da educação básica, assegurando o direito de acesso de meninos e meninas de forma igualitária. Entretanto, é fundamental ultrapassar o que meramente está escrito, para encontrar clara referência a um ensino privatizado, considerando que a recomendação é que haja ensino técnico, profissional e universitário a “preços acessíveis”. Ou seja, não há um pressuposto de educação pública mesmo que, o documento aponte a pobreza e situação de vulnerabilidade da vida humana no planeta.

Encontramo-nos num momento de enormes desafios para o desenvolvimento sustentável. Bilhões de cidadãos continuam a viver na pobreza e a eles é negada uma vida digna. Há crescentes desigualdades dentro dos e entre os países. Há enormes disparidades de oportunidades, riqueza e poder. (AGENDA 2030, p.06)

Portanto, temos motivos para questionar se, em tão pouco tempo, as disparidades serão eliminadas a tal nível que, todas as pessoas excluídas ao longo da história tenham condições suficientes para dar conta financeiramente da sua formação escolar, num cenário mundial de intensificação da privatização da educação. Ao fazer uma análise de tal processo, Saviani (2013) o relaciona aos interesses do capital e comenta:

Nesse novo contexto, as ideias pedagógicas sofrem grande inflexão: passam-se a assumir no próprio discurso o fracasso da escola pública, justificando sua decadência como algo inerente à capacidade do Estado de gerir o bem comum. Com isso se advoga, também no âmbito da educação, a primazia da iniciativa privada regida pelas leis do mercado.

Estamos caminhando, dessa forma, em direção contrária a uma democratização da educação que poderia assegurar o que se propõe a Agenda 2030.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante do exposto, o cenário internacional que relaciona educação e sustentabilidade, e por sua vez subjaz a EA, não é muito animador e traz desafios que reclamam mais que discursos e propostas maquiadas de novas e avançadas. Se

consideramos tão somente a proposta da UNESCO e das agendas construídas sob a tutela da ONU, que tem abrangência internacional e podem ancorar políticas educacionais locais, tomando-se por base a noção polissêmica do desenvolvimento sustentável, teremos que admitir que elas se inserem ainda, muito mais numa lógica de continuidade de exploração da natureza e da sociedade sob outros meios do que numa outra, que leve à superação do modo capitalista de produção.

Tal constatação, porém, não pode ignorar completamente, que nos últimos 50/60 anos de debate ambiental houve um esforço na busca da elucidação e alternativas que superem ou amenizem a crise instaurada na relação sociedade e natureza. Uma relação que a rigor, nem poderia ser assim denominada porque as perspectivas destrutivas do meio ambiente postulam uma separação daquilo que é indissociável, o ser humano-natureza. Contudo, precisamos ir além da aparência para inicialmente, a partir de uma EA crítica e questionadora analisar as contradições dos discursos, para num segundo momento, admitirmos a possibilidade de compromissos e propostas estabelecidas dentro de um modelo alternativo que possa de fato reverter a pobreza, as desigualdades e a destruição das condições de vida no planeta.

## REFERÊNCIAS

AGENDA 2030. Disponível em < <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2015/10/agenda2030-pt-br.pdf> >. Acesso em 20/06/2020.

AGENDA 21, CAP 36. Disponível em <<https://www.mma.gov.br/responsabilidade-socioambiental/agenda-21/agenda-21-global.html>>. Acesso em 20/06/2020.

BRÜSEKE, Franz Josef. O problema do desenvolvimento sustentável. In: CAVALCANTI, Clóvis. **Desenvolvimento e natureza**. São Paulo: Cortez; Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 1995.

CARTA DE BELGRADO. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CBelgrado.pdf>>. Acesso em 20/06/2020.

CARTA DA TERRA. Disponível em < [https://www.mma.gov.br/estruturas/agenda21/arquivos/carta\\_terra.pdf](https://www.mma.gov.br/estruturas/agenda21/arquivos/carta_terra.pdf) >. Acesso em 20/06/2020.

CAVALCANTI, Clóvis. Sustentabilidade: mantra ou escolha moral? Uma abordagem ecológico-econômica. **Estudos Avançados**. São Paulo, vol.26, no.74, 2012.

Disponível em < [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40142012000100004&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40142012000100004&script=sci_arttext)>. Acesso em 20/06/2020.

DECLARAÇÃO DE THESSALONIKI. 1998. Disponível em <<https://www.mma.gov.br/legislacao/item/8070>>. Acesso em 20/06/2020.

DIAS, Genivaldo Freire. Os quinze anos de educação ambiental no Brasil. **Em Aberto**. Brasília, v.10, n.49, jan/mar, 1991.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Vol. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

LEFF, Enrique. **Saber Ambiental**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. **Formação e dinâmica do campo da educação ambiental no Brasil: emergência, identidades, desafios**. 2005. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. Educação ambiental crítica: do socioambientalismo às sociedades sustentáveis. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.35, n.1, p. 145-163, jan./abr. 2009. Disponível em <<http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28185/29998>>. Acesso em 13/01/2015.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. **Trajatória e fundamentos da educação ambiental**. 3ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LÖWY, Michael. **O que é o Ecosocialismo**. 2ª. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

RECOMENDAÇÕES DE TBILISI. Disponível em <<http://www.mma.gov.br/educacao-ambiental/politica-de-educacao-ambiental/documentos-referenciais/item/8065>>. Acesso em 04/05/2015.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias Pedagógicas no Brasil**. 4 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

TRATADO de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global. In: HENRIQUES, Ricardo, et.all. (Orgs.). **Educação Ambiental: aprendizes de sustentabilidade**. Cadernos SECAD 1, Brasília-DF, 2007.

UNESCO. **Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtien, 1998. Disponível em < <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em 12/01/2015.

UNESCO. **Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável** (2005-2014). Documento Final Plano Internacional de implementação. 2005. Disponível em <[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139937\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139937_por)>. Acesso em 20/06/2020.

VIEIRA, Paulo Freire. Meio ambiente, desenvolvimento e planejamento. In: VIOLA, Eduardo, et. al. **Meio ambiente, desenvolvimento e cidadania**: desafios para as ciências sociais. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

**Recebido: 20/5/2020. Aceito:30/6/2020.**

**Sobre autora e contato:**

**Nelcilene da S. Palhano Cavalcante** -Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, Mestre em Meio Ambiente e Sustentabilidade na Amazônia pela Universidade Federal do Amazonas, Pedagoga pela Universidade Federal do Pará, Profa. Adjunta da Universidade Federal do Oeste do Pará. Vice-líder do grupo de pesquisa PRAXIS UFOPA.

E-mail: [n\\_palhano@yahoo.com.br](mailto:n_palhano@yahoo.com.br).