



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS
Campus de Araraquara-SP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR

TESE DE DOUTORADO

**DOSSIÊ DEDS (2005 a 2014) – A DÉCADA DA EDUCAÇÃO PARA O
DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL NO BRASIL: UMA ANÁLISE
PELA PERSPECTIVA ESTRATÉGICA**

ALEXANDRE MARUCCI BASTOS

ARARAQUARA-SP

2016

ALEXANDRE MARUCCI BASTOS

TESE DE DOUTORADO

**DOSSIÊ DEDS (2005 a 2014) – A DÉCADA DA EDUCAÇÃO PARA O
DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL NO BRASIL: UMA ANÁLISE
PELA PERSPECTIVA ESTRATÉGICA**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus de Araraquara (UNESP/FCLAr), como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Política e Gestão Educacional

Orientador: Prof. Dr. Sebastião de Souza Lemes

Bolsa: CAPES

ARARAQUARA-SP

2016

Bastos, Alexandre Marucci

Dossiê DEDS (2005 a 2014) - a Década da Educação
para o Desenvolvimento Sustentável no Brasil: uma
análise pela perspectiva estratégica / Alexandre
Marucci Bastos - 2016

361 f.

Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Universidade
Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho",
Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara)
Orientador: Sebastião de Souza Lemes

1. Educação. 2. Desenvolvimento Sustentável. 3.
Década. 4. EDS. 5. DEDS - DNUEDS. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo sistema automatizado
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

ALEXANDRE MARUCCI BASTOS

DOSSIÊ DE DS (2005 a 2014) – A DÉCADA DA EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL NO BRASIL: UMA ANÁLISE PELA PERSPECTIVA ESTRATÉGICA

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus de Araraquara –, como requisito final para obtenção do título de Doutor em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Política e Gestão Educacional

Bolsa: CAPES

SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA:

Data: 27 de setembro de 2016

Horário: 14h30min

Local: Anfiteatro C

Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara (UNESP/FCLAr)

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof. Dr. Sebastião de Souza Lemes

Instituição: UNESP/FCLAr – Campus de Araraquara

Membro Titular: Prof. Dr. José Luís Bizelli

Instituição: UNESP/FCLAr – Campus de Araraquara

Membro Titular: Prof.^a Dr.^a Maria Teresa Miceli Kerbauy

Instituição: UNESP/FCLAr – Campus de Araraquara

Membro Titular: Prof. Dr. Zildo Gallo

Instituição: Universidade de Araraquara – UNIARA

Membro Titular: Prof. Dr. Eliezer Arantes da Costa

Instituição: Future Trends Consulting

DEDICATÓRIA

Ao meu pai João e à minha mãe Edna (*in memoriam*), que partiu restando poucos dias para presenciar essa minha realização.

À minha esposa Flávia e aos meus filhos João e Fábria.

Ao grande amigo Cláudio Benedito Gomide de Souza (*in memoriam*), que sempre me apoiou na vida acadêmica, mas que nos deixou durante a jornada dessa missão ora cumprida.

Aos que acreditam e agem para que o mundo se torne melhor, para que tenha um futuro mais justo e sustentável.

AGRADECIMENTOS

Ao Deus eterno, pelas inúmeras bênçãos concedidas a mim e à minha família.

Ao meu mais que orientador, um grande amigo, Prof. Dr. Sebastião de Souza Lemes (Kuka), por ter assumido uma missão quando esta se encontrava no meio do seu percurso de execução, por ter me apoiado quando precisei superar adversidades, pela confiança em me orientar e me dar autonomia e espaço para desenvolver este estudo.

Aos membros da banca: Prof. Dr. José Luís Bizelli; Prof.^a Dr.^a Maria Teresa Miceli Kerbauy; Prof. Dr. Zildo Gallo; e Prof. Dr. Eliezer Arantes da Costa. Pela complacência e proficiência disponibilizadas e pelas preciosas contribuições acadêmicas oferecidas.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), pelo apoio financeiro para a realização deste estudo.

À UNESP, por, além de me abrir as portas para mais uma etapa acadêmica de minha vida, ter correspondido às expectativas de sua envergadura e excelência institucional.

Aos professores, colegas e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da UNESP e de toda a Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara.

A todos que de uma forma ou outra, colaboraram e me apoiaram na elaboração deste estudo.

Ensinem às suas crianças o que ensinamos às nossas: que a terra é nossa mãe. Tudo o que acontecer à terra, acontecerá aos filhos da terra. [...] Isto sabemos: a terra não pertence ao homem. O homem pertence à terra. [...] Há uma ligação em tudo. O que ocorrer com a terra recairá sobre os filhos da terra. O homem não tramou o tecido da vida; ele é simplesmente um de seus fios. Tudo o que fizer ao tecido, fará a si mesmo.

De um chefe indígena norte-americano Seattle, em 1854.

RESUMO

No Encontro do Rio de Janeiro de 1992, é proposta a *Agenda 21*, pela qual se reconheceu a importância da *Educação para um Desenvolvimento Sustentável* (EDS). Dez anos depois, em 2002, na Cimeira de Johannesburgo, recomendou-se que a Assembleia Geral da ONU considerasse a adoção de uma *Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável* (DEDS). A recomendação em tela foi acatada ainda naquele mesmo ano de 2002, quando ficou definido um período de dez anos para tal propósito: de 1º de janeiro de 2005 a 31 de dezembro de 2014. Mas nem tudo foi tão simples quanto parece. Antes mesmo de a iniciativa da ONU começar a vigorar na pretensa aplicação prática, parte dos adeptos da educação ambiental (EA) se mobilizava de modo a rechaçar a EDS no Brasil, em decorrência, entre outros aspectos, do caráter capitalista de que se revestia. Nesse contexto, a presente pesquisa teve como objetivo geral elaborar um dossiê, investigando o percurso histórico da DEDS: de sua concepção e essência propositiva em eventos e documentos internacionais e nacionais, de modo a compilar registros e discussões que refletem diversas leituras – de debates e embates, a contribuições – sobre essa proposta da ONU, para então convergir o foco da pesquisa a partir de seu lançamento no Brasil e, especificamente, como a DEDS, à luz de uma possível proposta estratégica, foi – ou não – efetivamente levada a termo no contexto brasileiro, um Estado-membro das Nações Unidas. A metodologia adotada seguiu pelos procedimentos inerentes à pesquisa teórica e descritiva, concomitantemente à análise documental.

Palavras-chave: Educação; Desenvolvimento Sustentável; Década; EDS; DNUEDS; DEDS.

**DOSSIER DE DS (2005 to 2014) - THE DECADE OF EDUCATION FOR
SUSTAINABLE DEVELOPMENT IN BRAZIL: AN ANALYSIS BY THE
STRATEGIC PERSPECTIVE**

ABSTRACT

At the Meeting in Rio de Janeiro 1992 is proposed to Agenda 21, by which it recognized the importance of *Education for Sustainable Development* (ESD). Ten years later, in 2002, at the Johannesburg Summit, it was recommended that the UN General Assembly consider adopting a *Decade of Education for Sustainable Development* (DESD). This recommendation was accepted that same year of 2002, when it was defined a period of ten years for this purpose: from 1 January 2005 to 31 December 2014. But not everything was as simple as it sounds. Even before the UN initiative begins to take effect in the desired practical application, a share of the supporters of environmental education (EE) is mobilized to repulse the ESD in Brazil, due, among other aspects, its capitalist character. In this context, the present research had as general objective to elaborate a dossier, investigating the historical course of the DESD: its conception and essence propulsive in events and national and international documents; compiling records and discussions that reflect different readings – from debates and conflicts, to contributions – on this UN proposal, to then converge the focus of research from its launch in Brazil and, specifically, as the DESD, placed as a possible strategic proposal, was – or not – effectively carried to term in the Brazilian context, a Member State of the United Nations. The methodology adopted follows the procedures inherent to the theoretical and descriptive research, concomitantly with the documental analysis.

Keywords: Education; Sustainable Development; Decade; ESD; UN DESD; DESD.

LISTA DE FIGURAS / Ilustrações

- Figura 2.1:** *O terror da guerra: crianças em disparada após bombardeio de napalm – menina nua em ardência: Phan Thi Kim Phúc, 9 anos de idade, 21*
- Figura 4.1:** As semânticas do desenvolvimento sustentável, **82**
- Figura 4.2:** A relação da EMAS (EDS) com a EA e os três pilares do DS, **96**
- Figura 4.3:** Pirâmide inter-relacionando os três pilares do DS, tendo como base a Educação, **97**
- Figura 4.4:** O modelo sistêmico de DS, considerando a EDS, **97**
- Figura 5.1:** A DEDS e a EDS na dinâmica de um desenvolvimento sustentável, **225**
- Figura 6.1:** Elementos básicos da Matriz do método PROPACC, **245**
- Figura 6.2:** As categorias básicas de fatores não controláveis – tempo e impactos, **254**
- Figura 6.3:** Triângulo estratégico para construir o futuro, **258**
- Figura 6.4:** As variáveis de estado e o hiato de desempenho entre a situação atual e uma situação futura desejável, **272**
- Figura 6.5:** A “sequência W” no processo de implementação da DEDS, **280**

LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 4.1:** Quanto à forma como o respondente tomou conhecimento da DEDS, **107**

LISTA DE TABELAS

- Tabela 4.1:** Distribuição geográfica dos acessos ao *ESDebate*: junho/1999 a março/2000, **89**
- Tabela 4.2:** A percepção da juventude – até 19 anos – quanto à EDS e à DEDS, **111**
- Tabela 4.3:** Distribuição por país de origem dos signatários do *Manifesto pela EA*, **117**
- Tabela 4.4:** Distribuição por continente dos signatários do *Manifesto pela EA*, **117**

LISTA DE QUADROS

- Quadro 2.1:** Principais eventos sobre EA antes do Seminário de Belgrado, em 1975, **24**
- Quadro 2.2:** Alguns dos eventos nos cinco anos que se seguiram à Rio-92, **37**
- Quadro 3.1:** Síntese das cinco dimensões de sustentabilidade de Sachs, **71**
- Quadro 4.1:** A tipologia das concepções sobre o ambiente na EA, **86**
- Quadro 4.2:** A tipologia dos paradigmas educativos na EA, **86**
- Quadro 4.3:** Tipologia das concepções do DS, **87**
- Quadro 4.4:** Resultados do *ESDebate* quanto às questões fechadas sobre a EDS, **90**
- Quadro 4.5:** Relevantes ações preparatórias, nos meses antecedentes ao início da DEDS, **103**
- Quadro 4.6:** Quanto a conhecer a iniciativa da ONU representada pela DEDS, **106**
- Quadro 4.7:** Quanto à conveniência de mudar o vocábulo de EA para EDS, **107**
- Quadro 4.8:** Quanto aos motivos que fariam a mudança de EA para EDS ser conveniente, **109**
- Quadro 4.9:** Sobre os motivos que fariam a mudança de EA para EDS ser inconveniente, **109**
- Quadro 4.10:** Quanto à DEDS ser uma grande conquista ou um problema, **109**
- Quadro 4.11:** Quanto às razões que fariam a DEDS ser uma grande conquista, **110**
- Quadro 4.12:** Quanto às razões que fariam a DEDS ser um problema, **110**
- Quadro 4.13:** As 15 correntes, na educação ambiental (EA), postuladas por Sauvé, **132**
- Quadro 6.1:** Matriz SWOT (PFOA), **247**
- Quadro 6.2:** Elementos da matriz SWOT (PFOA) no contexto da EDS/DEDS, **248**
- Quadro 6.3:** As 15 perspectivas estratégicas da EDS/DEDS, divididas em três categorias, **260**
- Quadro 6.4:** Fun es complementares das categorias participantes do programa EDS, **262**
- Quadro 6.5:** Lista indicativa dos parceiros (atores) potenciais para a EDS, **263**
- Quadro 6.6:** As sete estratégias da DEDS, **264**
- Quadro 6.7:** Síntese da coopera o no nível local em rela o ao programa EDS, **266**
- Quadro 6.8:** Valor adicionado ao programa EDS pelos atores no nível nacional, **267**
- Quadro 6.9:** Grupos regionais e suas fun es, **268**
- Quadro 6.10:** Coopera o entre os atores no plano internacional para o programa EDS, **269**
- Quadro 6.11:** Resumo dos grupos e organiza es do programa EDS/DEDS, **270**
- Quadro 6.12:** Resultados esperados da DEDS, **273**
- Quadro 6.13:** Potenciais comportamentos resultantes da EDS, **274**
- Quadro 6.14:** A es básicas sob a responsabilidade dos governos no âmbito da EDS, **275**
- Quadro 6.15:** Movimentos para implanta o de uma iniciativa estratégica, **278**
- Quadro 6.16:** Os quatro movimentos da “sequência W”, **279**
- Quadro 7.1:** Respostas da DEDS   ferramenta estratégica 5W2H (4Q1POC), **297**
- Quadro 7.2:** Matriz SWOT (PFOA) da DEDS, abrigada no contexto institucional da ONU, **298**
- Quadro 7.3:** Matriz SWOT (PFOA) da DEDS no contexto brasileiro, **299**

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

4Q1POC	Método para elaboração de planos que consiste em responder sete perguntas básicas: o Que? Quem (ou pra Quem)? Quando? Quanto (de recurso ou tempo)? Por que (ou Pra que)? Onde? e Como? (versão aportuguesada do 5W2H). Quando a quantificação não se faz necessária, despreza-se o “Quanto”, o que seria o 3Q1POC (o 5W1H, em inglês).
5W2H	Método para elaboração de planos que consiste em responder sete perguntas básicas (em inglês): <i>What? Why? Who? When? Where? How? e How much?</i> (ver 4Q1POC). Quando a quantificação não se faz necessária, despreza-se o “How much”, o que seria o 5W1H.
a.C	Antes de Cristo
AL	América Latina
ALC	América Latina e Caribe
ALESCO	<i>Arab League Cultural and Scientific Organization</i>
ANA	Agência Nacional de Águas
AP	<i>Associated Press</i>
APEC	<i>Asia-Pacific Economic Cooperation</i>
ASSNRHE	<i>Argentine Secretary of State for Natural Resources and Human Environment</i>
AWLF	<i>African Wildlife Leadership Federation</i>
BA	Estado da Bahia
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDS	Comissão de Desenvolvimento Sustentável – Nações Unidas (ver CSD)
CDS/UnB	Centro de Desenvolvimento Sustentável, da Universidade de Brasília (ver UnB/CDS)
CEA	Centro de Educação Ambiental
CEBDS	Conselho Empresarial Brasileiro para o Desenvolvimento Sustentável
CEE	<i>Centre for Environmental Education</i> (de Ahmedabad, na Índia)
CERNR-NUC	<i>Centre of Ecology and Renewable Natural Resource, National University of Cordoba</i>
CIMA	Comissão Interministerial para Preparação da Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (da CNUMAD-92, a Rio-92)
CMDS	Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Sustentável, Johannesburgo (ver Rio+10)
CMMAD	Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (ver WCED)
CNEA	Conferência Nacional de Educação Ambiental
CNRH	Conselho Nacional de Recursos Hídrico
CNUDS	Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável (ver Rio+20)
CNUMAD	Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (Eco-92/Rio-92)
CNUMAD-92	Ver CNUMAD
COEA/MEC	Coordenação-Geral de Educação Ambiental do Ministério da Educação (ver MEC/COEA)

CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONAMA	Conselho Nacional do Meio Ambiente
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação – UNESCO
CSD	<i>Commission for Sustainable Development – United Nations</i> (ver CDS)
Cúpula da Terra	– referente à conferência oficial da Rio-92, onde se reuniram os chefes de Estado mundiais
Cúpula dos Povos	– Evento paralelo à Rio+20, onde se reuniram representantes da sociedade civil
DEA/MMA	Diretoria de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente (ver MMA/DEA)
Década	Algumas citação trazem a expressão “Década” para se referir à DEDS
DEDS	Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (ou DNUEDS)
DESD	<i>Decade of Education for Sustainable Development</i> (ver UN DESD)
DF	Distrito Federal
DHF	<i>Dag Hammarskjöld Foundation</i> (Fundação Dag Hammarskjöld)
DNUEDS	Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (ou DEDS)
DPP	Decanato de Pesquisa e Pós-Graduação, na Universidade de Brasília (UnB)
DS	Desenvolvimento Sustentável
EA	Educação Ambiental (ver EE)
Eco-92	Ver CNUMAD
Eco-Ed 92	Referente ao evento <i>World Congress for Education and Communication on Environment and Development</i> , realizado em Toronto, no Canadá, de 17 a 21 de outubro de 1992
EcoSoc	UN (United Nations) Economic and Social Council
EDS	Educação para o Desenvolvimento Sustentável
EE	<i>Environmental Education</i> (ver EA)
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
EMAS	Educação para o meio ambiente e sustentabilidade
EPEA	Encontro Pesquisa em Educação Ambiental
ESA	Agência Espacial Europeia (<i>European Space Agency</i>)
ESD	<i>Education for Sustainable Development</i>
ESDebate	<i>International debate on education for sustainable development</i>
EUA	Estados Unidos da América, ou simplesmente Estados Unidos
FHC	Fernando Henrique Cardoso, ex-presidente do Brasil
FMI	Fundo Monetário Internacional
Fórum Global	Evento paralelo à Rio-92, onde se reuniram representantes da sociedade civil
GO	Estado de Goiás

HA	História Ambiental
HRW	<i>Human Rights Watch</i>
IBAMA	Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis
IBECC	Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura
ICM	Congresso Internacional de Matemáticos (<i>International Congress of Mathematicians</i>)
ICMBio	Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (vinculado ao Ministério do Planejamento)
IPF	Instituto Paulo Freire
ISEC	<i>International Society for Ecology and Culture</i>
IUCN	<i>International Union for the Conservation of Nature and Natural Resources</i>
IYF	<i>International Youth Federation</i>
Kit	Kit da Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável
Manifesto pela EA – Manifesto pela educação ambiental	
MEC	Ministério da Educação
MEC/COEA	Coordenação-Geral de Educação Ambiental do Ministério da Educação (ver COEA/MEC)
MMA	Ministério do Meio Ambiente
MMA/DEA	Diretoria de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente (ver DEA/MMA)
NAC	<i>North American Committee</i>
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (ver OECD)
OECD	<i>Organization for Economic Co-operation and Development</i> (ver OCDE)
ONG/ONGs	Organização não governamental / Organizações não governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas (ver UN)
PAE	Programa Ambiental para a Europa
PCB	Partido Comunista Brasileiro
PCdoB	Partido Comunista do Brasil
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEA	População economicamente ativa
PIEA	Programa Internacional de Educação Ambiental
PFOA	Versão aportuguesada da matriz de análise estratégica SWOT: potencialidades, fraquezas, oportunidades e ameaças (ver SWOT: <i>strengths, weaknesses, opportunities e threats</i>)
PGB	Pós-Graduação Brasileira
PIB	Produto interno bruto
PL	Partido Liberal
PLACEA	Programa Latino-Americano e Caribenho de Educação Ambiental

PMN	Partido da Mobilização Nacional
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEA	Política Nacional de Educação Ambiental
PNUMA	Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (ver UNEP)
PPG	Programa de Pós-Graduação
PRN	Partido da Reconstrução Nacional
PRONEA	Programa Nacional de Educação Ambiental instituído em 1994
ProNEA	Referente ao Programa Nacional de Educação Ambiental reinstituído em 1999
PROPACC	Proposta de Participação-Ação para a Construção do Conhecimento
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
REBECA	Rede Brasileira de Educomunicação Socioambiental
RI	Revolução Industrial
Rio+5	Cúpula da Terra+5 (Earth Summit+5), evento da ONU, de 1997, após 5 anos da Rio-92
Rio+10	Encontro realizado em Johannesburgo, em 2002, 10 anos após a Rio-92 (ver CMDs)
Rio+20	Ref. à Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável (ver CNUDS)
Rio-92	Ver CNUMAD
RU (R.U.)	Reino Unido
SC	Estado de Santa Catarina
SEMAM/PR	Secretaria do Meio Ambiente da Presidência da República
Sequência W	Referente a uma metodologia para implantação de gestão estratégica
SIBEA	Sistema Brasileiro de Informação sobre Educação Ambiental e Práticas Sustentáveis
SISNEA	Sistema Nacional de Educação Ambiental
SNPG	Sistema Nacional de Pós-Graduação
SNUC	Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza
SP	Estado de São Paulo
Sustentável 2005 – Congresso Ibero-Americano sobre Desenvolvimento Sustentável, de 2005	
SWOT	Matriz (ferramenta) de análise estratégica, cujo termo é derivado das iniciais de quatro palavras inglesas: <i>strengths</i> , <i>weaknesses</i> , <i>opportunities</i> e <i>threats</i> . Em uma versão aportuguesada, tal matriz ocasionalmente é referida como PFOA: potencialidades, fraquezas, oportunidades e ameaças (ver PFOA)
TETE	<i>Total Education in the Total Environment</i> (Educação Total no Ambiente Total)
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
TSJ	Tribunal Supremo de Justiça (na Venezuela)

UN	<i>United Nations</i>
UN DESD	<i>United Nations Decade of Education for Sustainable Development</i> (ver DESD)
UnB	Universidade de Brasília
UnB/CDS	Centro de Desenvolvimento Sustentável, da Universidade de Brasília (ver CDS/UnB)
UNCED	<i>United Nations Conference on Environment and Development</i> (ver CNUMAD)
UNCED-92	Ver UNCED
UNCTAD	<i>United Nations Conference on Trade and Development</i> (Conferência [Comissão] das Nações Unidas sobre Comércio e Desenvolvimento)
UNEP	<i>United Nations Environment Programme</i> (ver PNUMA)
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (em português)
UNESCO	<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i> (em inglês)
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UQAM	<i>Université du Québec à Montréal</i>
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (atual Rússia)
USFIOMS	<i>U.S. Forest Institute for Ocean and Mountain Studies</i>
USP	Universidade de São Paulo
Tbilisi+30	IV Conferência Internacional sobre Educação Ambiental, realizada em Ahmedabad, na Índia, de 24 a 28 de novembro de 2007, após 30 anos do encontro de Tbilisi
Tratado de EA	Tratado de educação ambiental para sociedades sustentáveis e responsabilidade global
TV Escola	Canal televisivo do MEC
V Congresso	V Congresso Ibero-americano de Educação Ambiental, Joinville, em 2006
V Fórum (EA)	V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental, realizado em Goiânia, Goiás, em 2004
WCED	<i>World Commission on Environment and Development</i> (ver CMMAD)
WCEFA	<i>World Conference on Education for All</i> (Conferência sobre Educação para Todos)
WCOTP	<i>World Confederation of Organization of the Teaching Profession</i>
WCS	<i>World conservation strategy</i> (Estratégia para conservação do mundo)
WWF	<i>World Wildlife Fund, atualmente World Wide Fund for Nature</i>
www	<i>world wide web</i> (rede de alcance mundial – rede mundial de computadores, internet)

SUMÁRIO

RESUMO (vi)

ABSTRACT (vii)

LISTA DE FIGURAS / Ilustrações (viii)

LISTA DE GRÁFICOS (viii)

LISTA DE TABELAS (viii)

LISTA DE QUADROS (ix)

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS (x)

1. INTRODUÇÃO, **1**.
 2. Precedentes históricos à DEDS, **20**
 3. Subsídios e diretrizes para uma discussão sobre a EDS e a DEDS, **42**
 - 3.1. O contexto da EDS/DEDS à luz dos aspectos ideológicos na política brasileira, **58**
 - 3.2. Desenvolvimento sustentável e sustentabilidade: da *Agenda 21* à DEDS, **67**
 4. O cotejo entre a EDS e a EA: de debates, embates e turbulências, a contribuições, **80**
 - 4.1 EDS *versus* EA: do *Relatório Brundtland* ao início da DEDS, **82**
 - 4.2 Lançamento da DEDS no Brasil: 2005 – uma odisséia no espaço, turbulento, **112**
 - 4.3. O início da DEDS: de semânticas, dilemas e ladakhis a “cortina de tijolos”, **137**
 - 4.3.1. De semânticas e dilemas à encruzilhada de Ladakh, **137**
 - 4.3.2. De desafios dilemáticos e polissêmicos à “cortina de tijolos”, **149**
 - 4.4. Um paradoxo contra-hegemônico decorrente do lado mais negro do petróleo, **169**
 5. A DEDS em efetiva vigência: uma década *DESD*enhada no Brasil, **192**
 - 5.1 A DEDS sitiada durante seu primeiro quinquênio, **194**
 - 5.2 O segundo quinquênio da DEDS: a resignação como suposto legado, **212**
 6. A DEDS pela perspectiva estratégica, **236**
 - 6.1 Alguns subsídios teóricos sobre estratégias e táticas; planos e planejamento, **240**
 - 6.2 Análises de ambientes: interno (autoconhecimento) e externo (cenário), **246**
 - 6.3. As estratégias e os atores no contexto da EDS/DEDS, **256**
 - 6.4. Dos resultados esperados ao processo de implementação da DEDS, **271**
 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS, **288**
- REFERÊNCIAS, **319**
- OBRAS CONSULTADAS / Bibliografia complementar, **342**

1. INTRODUÇÃO

Há cerca de 3.700 anos a natureza já dava seus primeiros sinais de que o homem deveria aprender a respeitá-la. Nas civilizações mesopotâmicas da Antiguidade, algumas das cidades sumérias foram abandonadas no momento em que suas terras foram degradadas pelas imprudentes ações humanas (McCORMICK, 1992, p.15). Milênios se passaram até que, com a certeza da esfericidade da Terra, a geopolítica do mundo foi sendo redesenhada com as navegações oceânicas na Idade Média, e “novos mundos” foram surgindo.

E é naquele momento histórico da humanidade, marcado pela volúpia de conquistas territoriais pelo Velho Continente, que teria surgido um episódio cuja essência é – até os dias atuais – considerada uma referência para sugerir reflexões sobre a relação do homem (dito civilizado) com a natureza: trata-se de um discurso do chefe indígena norte-americano Seattle. À luz desse episódio, determinados estudos, que se dedicam às narrativas da história ecológica ou ambiental, trazem a contextualização do aludido discurso¹, comumente citado no Brasil como “*A carta do cacique Seattle*” (DOWBOR, 2006; PERRY, 2007), cujos trechos adaptados já foram oferecidos logo na epígrafe deste estudo.

Baseado em Perry (2007), tal discurso, que teria sido proferido nos primeiros meses de 1854, foi dirigido ao presidente dos Estados Unidos (EUA), Franklin Pierce, em razão do forte assédio do governo, desde 1852, para negociar as terras das tribos *Suquamish* e *Duwamish*, na região de *Puget Sound*, no atual estado de Washington, deslocando as duas tribos para uma reserva indígena. Na ocasião, Isaac Stevens, governador onde se situava o território, esteve em *Puget Sound* para reforçar a pretensão do governo nessa empreitada.

Foi quando o chefe Seattle proferiu seu discurso histórico, no qual destacou a transitoriedade da existência humana e expressou o profundo amor de seu povo pela natureza e sua preocupação com a terra e com toda vida sobre ela. Em 1970, o roteirista norte-americano Ted Perry providenciaria uma versão poética a esse discurso, transformando-o em um manifesto ecológico que seria difundido mundo afora.

O Grande Chefe de Washington nos fez parte do seu desejo [...] diz que quer comprar a nossa terra. Essa ideia é estranha para nós. Como é possível comprar ou vender o céu e o calor da terra? Se o ar fresco e o brilho das águas não nos pertencem, como podemos vendê-los? [...] No entanto, nós iremos considerar a sua oferta, pois sabemos que, se não vendermos, o homem branco virá com os seus fuzis e tomará a nossa terra [...]. O homem vermelho sempre recuou diante do homem branco, como a bruma das montanhas foge diante do sol nascente [...].

¹ Constatada, por exemplo, em: CZAPSKI, 1998, p.23, 28 e 118; e SACHS, 1986, p.3.

Sabemos que o homem branco não compreende nossos costumes. Uma porção da terra, para ele, tem o mesmo significado que qualquer outra, pois é um forasteiro que vem à noite e extrai da terra aquilo de que necessita. A terra não é sua irmã, mas sua inimiga, e quando ele a conquista, prossegue seu caminho. Deixa para trás os túmulos de seus antepassados e não se incomoda. Rapta da terra aquilo que seria de seus filhos e não se importa [...]. Trata sua mãe, a terra, e seu irmão, o céu, como coisas que possam ser compradas, saqueadas, vendidas como carneiros ou enfeites coloridos. Seu apetite devorará a terra, deixando somente um deserto.

Eu não sei, nossos costumes são diferentes dos seus. A visão de suas cidades fere os olhos do homem vermelho. Talvez seja porque o homem vermelho é um selvagem e não compreenda (Trechos adaptados de DOWBOR, 2006; e PERRY, 2007).

Enquanto o “homem civilizado” avançava sobre as terras conquistadas no Novo Mundo, eclodiu a Revolução Industrial e, com ela, o capitalismo é tonificado e passa a predominar na economia mundial. Em razão dessa nova dinâmica instaurada, o planeta começa a sentir com mais intensidade os efeitos deletérios provocados pelo homem. Seguem-se duas guerras mundiais, e suas consequências começam a fazer com que a humanidade despertasse sobre o quanto estava sendo negligente com o meio ambiente, e com ela mesma.

Mesmo que a preocupação com as questões ambientais, decorrentes da relação do homem com a natureza, tenha sido tema de discussão em alguns momentos e ocasiões pontuais ao longo das primeiras décadas do século XX, o fato é que o debate sobre o ritmo de degradação do planeta ganharia tônica apenas no início da década de 1970, sobretudo a partir de 1972, ano em que o Clube de Roma publicou seu estudo denominado *The limits to growth* – “Limites do crescimento” (MEADOWS et al., 1972); e quando também ocorreu a Conferência de Estocolmo, na qual foi promulgada a *Declaration of the United Nations Conference on the human environment* – “Declaração de Estocolmo” (UNEP, 1972).

Com o debate devidamente sistematizado e chancelado pela Organização das Nações Unidas (ONU) a partir do encontro de Estocolmo, passa a ser constituída uma agenda compreendida por vários outros eventos convocando a comunidade internacional sobre o tema. E é nesse contexto que, em 1987, o relatório *Nosso futuro comum* (WCED, 1987) reconhece que cada nação deveria, sim, promover seu desenvolvimento, mas que este fosse sustentável, que pudesse satisfazer as necessidades do presente sem comprometer a capacidade das gerações futuras em também satisfazer suas próprias necessidades.

Segundo Nobre e Amazonas (2002, p.38) e Veiga (2005, p.191), a expressão “desenvolvimento sustentável” (DS), embora de considerável complexidade conceitual, começaria a ganhar proeminência junto à comunidade internacional a partir da década de 1980. Porém, apesar de ser adotada em documentos oficiais, a expressão DS, conforme anota Sachs (2009), seria uma transformação do termo “ecodesenvolvimento”, cuja concepção se deu nos corredores da Conferência de Estocolmo, de 1972 (SACHS, 2009, p.234).

Sobre a complexidade envolvendo a expressão DS, a própria UNESCO (2005, p.18) reconhece que seu conceito evolui constantemente, o que demanda esclarecer ao máximo seu significado, sobretudo quando da pretensão de associar o DS com a educação. Por tal leitura, Veiga (2005, p.13) chega a comparar o DS com um enigma à espera de seu Édipo. Nessa abordagem, destaca-se a *Agenda 21* proposta no Encontro do Rio de Janeiro de 1992 (Rio-92 ou Eco-92), pela qual, em seu Capítulo 36, foi chancelado o reconhecimento da importância da educação para promover um desenvolvimento sustentável (CNUMAD, 1992, 1995).

Em 2002, dez anos depois da Rio-92, ocorreu a Cimeira de Johannesburgo, em cuja ocasião foi recomendado que a Assembleia Geral da ONU considerasse a adoção de uma *Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável* (DEDS). A recomendação em tela foi acatada ainda naquele mesmo ano de 2002, quando ficou definido um período de dez anos para tal propósito: de 1º de janeiro de 2005 a 31 de dezembro de 2014.

A propósito do ano de 2014, quando se encerraria a DEDS, tem-se que, em um contexto pretérito, tal ano poderia ser relacionado ao centenário do início da Primeira Guerra Mundial. Da mesma forma, há cem anos, José Bento Renato Monteiro Lobato (1882-1948) apresentava um de seus mais famosos personagens: Jeca Tatu. Foi quando Lobato publicou dois polêmicos artigos intitulados *Uma velha praga* e *Urupês* no jornal *O Estado de S.Paulo*, nas respectivas edições de 12 de novembro e 23 de dezembro de 1914 (LOBATO, 1914a e 1914b), cujos teores em muito já antecipavam a delicada relação entre o homem e o meio ambiente, refletindo nos aspectos socioeconômicos e culturais.

Já em uma retórica reminiscente a partir de um futuro, 2014 poderá ser associado a acontecimentos que terão destaque de acordo com as perspectivas e os perfis dos mais diversos redatores, conforme alguns exemplos: de repercussão global, o fato de o homem ter conseguido pousar a sonda (robô) *Philae* da missão *Rosetta*, da Agência Espacial Europeia (ESA), no cometa 67/P – após dez anos de viagem e 6,5 bilhões de quilômetros percorridos.

Mesclando o interesse mundial com o brasileiro, haveria margem para registrar a Copa do Mundo de Futebol realizada no Brasil, e a “tragédia” – para alguns – representada pela derrota da Seleção Brasileira por 7 a 1 imposta pela Alemanha, na semifinal, no estádio do Mineirão, em Belo Horizonte-MG (o “Mineirazo”, de 2014, em alusão ao “Maracanazo”, de 1950, quando o Brasil, jogando pelo empate, perdeu a final daquela copa para o Uruguai de virada, por 2 a 1). Já em um recorte geográfico mais específico, no âmbito estadual paulista, um fato relevante seria a temerária crise hídrica que se apresentou veemente a boa parte desse estado, sobretudo nas regiões metropolitanas de São Paulo, capital, e de Campinas.

No entanto, apesar de tantos outros registros que poderiam marcar o ano de 2014, alguns estariam sujeitos à mera omissão pela mídia ou a cair no rápido esquecimento se não for dado a estes o devido valor, como seria o caso, em 2014, do encerramento da DEDS (ou DNUEDS) ou da conquista do brasileiro Artur Ávila Cordeiro de Melo.

Milhões de brasileiros saberiam dizer quem são Pelé e/ou Ayrton Sena e o que eles representam. Mas poucos saberiam comentar sobre o matemático brasileiro Artur Ávila que, aos 35 anos de idade, tornou-se o primeiro latino-americano a receber a Medalha Fields (algo equivalente ao "Nobel da Matemática", dada a importância de tal condecoração), durante o 27º Congresso Internacional de Matemáticos (ICM), realizado de 13 a 21 de agosto de 2014, na cidade de Seul, Coreia do Sul. A 28ª edição do ICM será no Rio de Janeiro, em 2018.

Quanto à DEDS (ou DNUEDS), refere-se à já aludida *Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável* (UNESCO, 2005). Um documento aprovado em 20 de dezembro de 2002, na 57ª Sessão da Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), por meio da Resolução 57/254 (UN, 2002b e 2002c), quando se proclamou o período de dez anos – de 1º de janeiro de 2005 a 31 de dezembro de 2014 – para que a educação fosse enfatizada a fim de alcançar o desenvolvimento sustentável.

Se a conquista de Artur Ávila ainda não se faça suficiente para provocar (ou ao menos incentivar) uma nova era na educação brasileira – seja pela latência do fato, seja por envolver a Matemática, cujo tema supostamente sugere que ainda há muitos desafios a vencer na Educação Básica da rede pública brasileira –, o mesmo não se pode dizer da essência que teria sido recrudescida² pela propositura decenal da ONU reservada à *Educação para o Desenvolvimento Sustentável* (EDS), pois esta seria, em tese, inadiável, sobretudo por implicar na própria sobrevivência e eternidade dos seres vivos no planeta. A começar pelos bens mais preciosos à vida: o ar que se respira, a água que se bebe e o alimento que nutre.

Consectário, à luz dos aspectos socioeconômicos e civilizatórios, o homem haveria de satisfazer suas necessidades sem impedir que as gerações futuras também as satisfaçam. Que a melhoria da qualidade de vida seja propiciada, mas de modo equânime, e que a capacidade de carga e de regeneração dos ecossistemas, que dão suporte ao planeta, seja protegida³.

Há uma década a humanidade se propôs a cumprir dois desafios no prazo de dez anos: 1) pousar uma sonda em um cometa na imensidão do espaço; e 2) consolidar a Educação para o Desenvolvimento Sustentável. O primeiro foi atingido. Quanto ao segundo, restaria discutir se a pretensão logrou êxito em sua plenitude, sobretudo quando a análise recai especificamente sobre a trajetória da DEDS no contexto da realidade brasileira.

² Recrudescida pelo fato de a importância da educação, pela abordagem ambiental, estar sendo considerada há pelo menos 50 anos, desde a década de 1960, no contexto preservacionista (conservacionista) do planeta.

³ Colocações baseadas em WCED, 1987, p.24 e 54; e IUCN/UNEP/WWF, 1991, p.10.

E é nessa abordagem sobre a realidade do Brasil que se elabora a seguinte analogia: se o aludido discurso do cacique Seattle, de 1854, se configuraria como um manifesto ecológico, em uma relativa semelhança assim também poderiam ser contextualizadas diversas obras de Monteiro Lobato, produzidas poucas décadas depois; nas quais seria possível constatar uma significativa gama de elementos que se fariam interesse primário aos propósitos da presente pesquisa, merecendo ao menos algumas citações neste texto introdutório.

Além de retratar a realidade brasileira, outra razão para reservar dada relevância às obras de Lobato se daria, sobretudo, quando esse autor, ao tratar da relação entre o homem e a natureza, concomitante à luz de um contexto praxiológico social, estaria tecendo argumentações compatíveis aos três pilares que suportariam um desenvolvimento tido como sustentável: equidade (justiça) social, prudência ecológica e eficiência econômica. Pilares estes que somente seriam concebidos a partir da Conferência de Estocolmo, em 1972 (⁴).

A despeito de, no início dos anos 1900, a questão ambiental ainda não se fazer prioritária nos meandros governamentais do Brasil, ela se manifestava incisiva em acalorados artigos publicados pela imprensa. Momento em que, no dia 12 de novembro de 1914, Lobato publicou seu polêmico artigo *Uma velha praga*, no jornal *O Estado de S. Paulo* (LOBATO, 1914a), no qual, à época, já alertava sobre a alteração para piora do clima com a agravação crescente das secas, e caracterizava o homem – quando desprovido de identidade ufanista, cultura, instrução ou quaisquer valores – como agente atávico degradante do meio ambiente. Lobato desferia suas críticas ao descaso por parte das autoridades, e da própria sociedade, com a destruição florestal pelo fogo, em analogia com a guerra que grassava na Europa.

Andam todos em nossa terra por tal forma estonteados com as proezas infernais dos belacíssimos “vons” alemães, que não sobram olhos para enxergar males caseiros. Venha, pois, uma voz do sertão dizer às gentes da cidade que se lá fora o fogo da guerra lavra implacável, fogo não menos destruidor devasta nossas matas, com furor não menos germânico. A Serra da Mantiqueira ardeu como ardem aldeias na Europa, e é hoje um cinzeiro imenso ([sic] LOBATO, 1914a, p.3).

Nesse contexto, ressalta-se ainda o fato de Lobato registrar, há cem anos, em 1914, quanto o regime pluviométrico entre as serras da Mantiqueira e da Cantareira já apresentava comportamentos anormais, destacando as alterações climáticas da região (LOBATO, 1914a, p.3). Ou seja, as parcas chuvas naquela região, onde o Sistema Cantareira foi implantado entre os anos de 1973 e 1981, cujos reservatórios abastecem parte significativa da cidade de São

⁴ SACHS, 1993, p.7, trata os três pilares em questão como os três critérios fundamentais que emergiram da Conferência de Estocolmo de 1972, ocasião em que se designou inicialmente o conceito básico normativo como “abordagem do ecodesenvolvimento”, posteriormente renomeado “desenvolvimento sustentável”.

Ver também ROMEIRO, 1991, p.149-50, e BRÜSEKE, 1996, p.108: o tripé do desenvolvimento sustentável.

Paulo, já possuem precedentes históricos desde um século atrás. A atual crise hídrica paulistana (que atingiu índices críticos durante a elaboração deste estudo), portanto, não encontraria respaldo nos argumentos da imprevisibilidade ou da inevitabilidade.

À hora em que escrevemos, **fins de outubro, chove**. Mas que chuva caíha! **Que miséria d'água!** Enquanto caem do céu pingos homeopáticos, medidos a contagotas, o fogo, amortecido, mas não dominado, amoita-se insidioso nas piúcas...

Preocupa à nossa gente civilizada o conhecer em quanto fica na Europa por dia, em francos e cêntimos, um soldado em guerra; mas ninguém cuida de calcular os prejuízos de toda sorte advindos de uma assombrosa queima destas. As velhas camadas de humus destruídas; os sais preciosos que, breve, as enxurradas deitarão fora, rio abaixo, via oceano; [...] **a alteração para piora do clima com a agravação crescente das secas**; os vedos e aramados perdidos; o gado morto ou depreciado pela falta de pastos; [...]. Isto, bem somado, daria algarismos de apavorar; **infelizmente no Brasil subtrai-se; somar ninguém soma...**

É peculiar de agosto, e típica, **esta desastrosa queima de matas**; nunca, porém, assumiu tamanha violência, nem alcançou tal extensão, como **neste** tortíssimo **1914**.

([sic] LOBATO, 1914a, p.3, grifos nossos).

Quiçá mera coincidência, ironia do destino...! Mas cem anos depois dessa polêmica publicação de *Uma velha praga* por Lobato (1914a) – de 12 de novembro de 1914 –, foi aprovado, exatamente no dia 12 de novembro de 2014, em Aichi-Nagoya, Japão, o *Relatório Final* marcando o fim da DEDS (2005-20104)⁵. Tal relatório foi apresentado na *Conferência Mundial da UNESCO sobre Educação para o Desenvolvimento Sustentável 2014 – EDS*⁶, com o título *Moldando o futuro que queremos: Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável – DEDS (2005-2014). RELATÓRIO FINAL*⁷.

Segundo Gadotti (2012, p.40), a Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) é emancipatória e, por essa configuração, a DEDS seria, entre outras, uma oportunidade programática para trabalhar com princípios e valores éticos relativos à vida sustentável das pessoas e, por conseguinte, à própria sobrevivência do planeta (op. cit., p.104).

À luz dessa colocação de Gadotti, pode-se perceber que Lobato, de certo modo, já seguia por tal entendimento desde um século atrás, sobretudo quando estendia sua análise crítica sobre a questão calamitosa em incendiar matas, como consequência da ação dolosa e inconsequente do próprio indivíduo moldado pela falta de cultura, princípios e valores éticos, que vinham sendo depositados na diacronia brasileira ao longo dos tempos. Para tanto, Lobato recorre à criação de um personagem para representar essa realidade: o caboclo Jeca Tatú.

⁵ Também em 12 de novembro de 2014, a sonda *Philae* cumpria a missão histórica de pousar no cometa 67/P.

⁶ *World Conference on Education for Sustainable Development*, 10-12 nov. 2014 (UNESCO, 2014a.).

⁷ *Shaping the future we want: UN Decade of Education for Sustainable Development, 2005-2014. FINAL REPORT* (UNESCO, 2014b).

[...] Qual a causa da renitente calamidade?... **A nossa montanha é vítima de um parasita, um piolho da terra, peculiar ao solo brasileiro.** [...] Este funesto parasita da terra é o CABOCLO, **espécie de homem baldio**, semi-nômade, inadaptável à civilização, [...] Encoscorado numa rotina de pedra, **recua para não adaptar-se.**

Vem de um sapezeiro para criar outro. Coexistem em íntima simbiose: sapé e caboclo são vidas associadas. [...] Chegam silenciosamente, ele e a “sarcopta” fêmea, esta com um filhote no útero, outro ao peito, outro de sete anos à orelha da saia – este já de pitinho na boca e faca à cinta. Completam o rancho um cachorro sarnento – Brinquinho, a foice, a enxada, a picapau, o pilãozinho de sal, a panela de barro, um santo encardido, três galinhas pévas e um galo índio. Com estes simples ingredientes, o fazedor de sapezeiros perpetua a espécie e a obra de esterilização iniciada com os remotíssimos avós.

Acampam. Em três dias uma choça, que por eufemismo chamam casa, brota da terra como um urupê. [...] Começam as requisições. Com a picapau o caboclo limpa a floresta das aves incautas. Pólvora e chumbo adquire-os vendendo palmitos no povoado vizinho. [...] quando o palmito escasseia, raream os tiros, só a caça grande merecendo sua carga de chumbo; se o palmital se extingue, exultam as pacas: está encerrada a estação venatória.

Depois ataca a floresta. Roça e derruba, não perdoando ao mais belo pau. [...] Entrado setembro, começo das “águas”, o caboclo planta na terra em cinzas um bocado de milho, feijão e arroz; mas o valor da sua produção é nenhum diante dos males que para preparar uma quarta de chão ele semeou. O caboclo é uma quantidade negativa. Tala cinquenta alqueires de terra para extrair deles o com que passar fome e frio durante o ano. [...] assim fez o pai, o avô; assim fará a prole empanzinada que naquele momento brinca nua no terreiro.

[...] Quando se exaure a terra, o agregado muda de sítio. No lugar fica a tapera e o sapezeiro. Um ano que passe e só este atestará a sua estada ali; o mais se apaga como por encanto. A terra reabsorve os frágeis materiais da choça e, como nem sequer uma laranjeira ele plantou, nada mais lembra a passagem por ali do Manoel Peroba, do Chico Marimbondo, do **Jéca Tatú** ou outros sons ignaros, de dolorosa memória para a natureza circunvizinha.

(Adaptado de trechos recortados de LOBATO, 1914a, p.3 [sic], grifos nossos).

Desse modo, além da conotação forjada por efeméride, em alusão ao dia 12 de novembro, relacionando *Uma velha praga* e a aprovação do *Relatório Final* da DEDS no evento de Nagoya, há pertinência em comentar outras relações entre o teor desse estudo e *Urupês* – também publicado em 1914, em 23 de dezembro (LOBATO, 1914b) –, notadamente no que diz respeito à essência da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS).

Apesar de em *Uma velha praga* Lobato apenas elencar o Jeca Tatu como um dos caboclos tidos como piolhos – funestos parasitas da terra –, ainda não o colocava como protagonista. Já em *Urupês*, Lobato dá início à sua contundente formatação por meio de uma caricatura, criando um personagem do homem brasileiro moldado por atavismo, à margem da civilização, vilipendiado pelo Estado, e distante de qualquer contexto emancipatório.

Na opinião de Silva (2013, p.14-15), na leitura de Lobato sobre nossa gente, e na criação do personagem Jeca Tatu, ele apenas ousava em evidenciar a compreensão específica e predominante da realidade brasileira daquela época, pela qual parte da intelectualidade nacional reconhecia a inferioridade do caboclo brasileiro. Visto como medíocre, fora do

sistema político, **sem educação**, sem força física e sem aptidões para o trabalho organizado; sem condições, portanto, de contribuir para o progresso material da nação (grifos nossos).

Na composição do personagem Jeca Tatu, especificamente, evidencia-se a intenção de Lobato lançar por terra o “indianismo”, instituído por José de Alencar e Gonçalves Dias, em relação às correntes românticas e ufanistas elogiosas ao caboclo brasileiro, como, por exemplo, empregada por Bernardo Guimarães⁸. Nesse intento, Lobato buscou, assim, retirar os véus da ilusão e impor uma nova leitura da nossa realidade, sem falácias ditirâmbicas⁹.

Para Lobato (1918, 1971, p.146) o indianismo insistia em deitar copa. De nome mudado, crismou-se de “caboclismo”. O cocar de penas de arara passou a chapéu de palha rebatido à testa; a ocará transformou-se em rancho de sapé; a tanga ascendeu à camisa aberta ao peito; o tacape afilou, criou gatilho, deitou ouvido e se fez espingarda trochada – sua arma inseparável, pica-pau. Eis o Jeca Tatu! Espécie de homem baldio, seminômade, inadaptável à civilização, que desconhece o sentimento de pátria. Sequer tem a noção do país em que vive.

Silva (2013) e Valente (2010) oferecem elementos suficientes para constatar como Lobato delineou a saga do Jeca Tatu, pela qual o personagem percorre um trajeto metamórfico. De um parasita da terra, tomado por um atavismo que, opilado e/ou impaludado, perpetuaria uma relação deletéria com a natureza, ao status apoteótico de cidadão exemplar quando recebe a devida atenção. “O Jeca não é assim, está assim... Curado recuperará o lugar a que faz jus no concerto etnológico” (LOBATO, 1918, 1959a, p.221 e 285). Nesse contexto, conforme destaca Silva (2013, p.82), Lobato registra seu pedido de desculpas ao Jeca, quando da publicação da primeira edição do livro *Urupês*, em 26 de junho de 1918:

E aqui aproveito o lance para implorar perdão ao pobre Jeca. Eu ignorava que eras assim, meu Tatu, por motivo de doença. Hoje é com piedade infinita que te encara quem, naquele tempo, só via em ti um mamparreiro de marca. Perdoas? (LOBATO, 1918, p.4)¹⁰.

Novos pedidos de desculpas seriam direcionados ao Jeca no Prefácio da quarta edição de *Urupês*, então publicada em 1919 (cf. SILVA, 2013, p.89):

Eu ignorava que eras assim, meu caro Jeca, por motivo de doenças tremendas. Está provada que tens no sangue e nas tripas todo um jardim zoológico da pior espécie. É essa bicharia cruel que te faz papudo, feio, molenga inerte. Tens culpa disso? Claro que não. Assim, é com piedade infinita que te encara hoje o ignorantão que outrora só via em ti mamparra e ruindade. Perdoa-me, pois, pobre opilado, e crê no que te digo ao ouvido: és tu isso sem tirar uma vírgula, mas ainda és a melhor coisa dessa terra. Os outros, os que falam francês, dançam o tango, fumam havanas e, senhores de tudo, te mantêm nessa Geena infernal para que possam a seu favor viver vida

⁸ Conforme LOBATO, 1971, orelha de capa; SILVA, 2013, p. 30, nota 15; e VALENTE, 2010, p.192-193.

⁹ Inferência sobre a bajulação excessiva ao caboclo, dada a partir de LOBATO, 1918, 1959a, p.327-328.

¹⁰ Reproduzido de SILVA, 2013, p.82.

folgada à custa do teu trabalho, esses, meu caro Jeca Tatu, esses têm na alma todas as verminoses que tens no corpo. Doente por doente, antes como tu, doente só do corpo... ([sic] LOBATO, 1919)¹¹.

Após o artigo *Urupês*, de 1914, Lobato intensifica sua dedicação em mostrar, por meio de uma série de textos, os vários “Brasis” da época. De cujos retratos, muitos traços ainda se insinuariam nos dias atuais. São contos, crônicas, impressões e artigos publicados em jornais que inclusive seriam posteriormente compilados em brochuras, como foi o caso, dentre vários, dos livros publicados em 1918: *Urupês* (LOBATO, 1971) e *Problema vital* (1959a); e, no ano de 1919: *Idéias de Jéca Tatú* (1959b) e *Cidades mortas* (1982).

A partir dos anos de 1920 o conjunto das obras de Lobato foi sendo continuamente ampliado, não se furtando, o autor, de consolidar sua retórica incisiva para retratar a realidade plural brasileira. Estilo este que, segundo Azevedo, Camargos e Sacchetta (1997, p. 101-102), fazia com que Lobato se encaixasse na categoria de escritor consumado e empolgante. Na literatura inaugura seu estilo próprio, que se confunde com o jornalismo. Na imprensa, cedo adotou a estratégia de acender polêmicas, instigando os leitores a participarem ativamente destas, seja respondendo a questionários, seja enviando textos ou qualquer tipo de contribuição que abordasse problemas concretos da realidade brasileira.

Desse modo, Lobato era capaz de captar focos de inquietações, interpretá-los e cooptar o público para debatê-los, recorrendo a uma linguagem repleta de ironia fina e cortante, porém mantendo a coerência e clareza, bem como a mania de dizer, sem meias-voltas, exatamente o que pensava, motivo pelo qual alguns chegavam a apontar certa “cruzeza” nesse seu estilo (AZEVEDO; CAMARGOS; SACCHETTA, 1997, p.101-102 e 110).

A propósito do estilo redacional empregado por Lobato em seus textos, e inferindo a partir de Azevedo, Camargos e Sacchetta (1997, p.111-118), Monarcha (2009, p.95-98), Silva (2013, p.89-94) e Valente (2010, p.83; 147-156; 185), pode-se sintetizar metaforicamente que as soluções propostas por Lobato para combater as principais causas dos problemas brasileiros de sua época (ou desde sua época?), que fosse à guisa de rapsódias em panaceias, desaguariam, em um primeiro momento, em um “imenso golfo positivista” do saneamento, da higienização profilática. Daí então tal fluxo programático arrebatador seguiria ao “oceano” da educação, da instrução e do discernimento, por cujas águas haveria de ser universalizada uma navegação emancipatória¹²; inclusive no tocante à relação do homem com a natureza, assim

¹¹ LOBATO, 1919, Prefácio da 4ª edição de *Urupês*. Ver também SILVA, 2013, p.89.

¹² Enfoque que seria recrudescido à época também por Belisário Penna, funcionário da Diretoria Geral de Saúde Pública (que inclusive chegaria a assumir interinamente o Ministério da Educação e Saúde Pública), quando de sua obra *Saneamento do Brasil: sanear o Brasil e povoá-lo; e enriquecê-lo; e moralizá-lo* (PENNA, 1918), conforme Monarcha (2009, p.95-98), no tópico “*Sanitation over all*”, Valente (2010, p.148), Silva (2013, p.89-90), e até mesmo pelo próprio Lobato (1927, 1959c, p.114-116), ao registrar especial deferência às ações de Belisário Penna, no capítulo XX: “*Dos trinta homens*”.

como na inserção de estratos sociais – então vilipendiados – nas dinâmicas econômica, cultural e social brasileiras, de modo a prosperarem. Colocação esta que pode ser conferida na própria saga de seu personagem Jeca Tatu, no desfecho apoteótico de sua ressurreição¹³.

As evidências de uma abordagem emancipatória, portanto, se expressariam em diversos textos de Lobato desde o início do século passado, cuja conotação estaria implícita na própria base propositiva da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS). Nesse aspecto, reforçando o que já foi mencionado, a EDS é emancipatória (GADOTTI, 2012, p.40) e, por essa configuração, a DEDES seria uma oportunidade programática para centrar esforços de modo a enaltecer a solidariedade nos cidadãos, formando uma respectiva consciência neste sentido, trabalhando com princípios e valores éticos relativos à vida sustentável das pessoas e à própria sobrevivência do planeta (GADOTTI, 2012, p.104).

No contexto designado por Silva (2013, p.15), a identidade do caboclo criada por Lobato, na forma de caricatura, pretendia provocar reflexões por parte da sociedade brasileira. De um lado uma elite intelectual dizia que o Brasil era feito de caboclos fortes e rijos, de outro, intelectuais adotavam argumentos antagônicos, afirmando que éramos um país vitimado por uma raça de depauperados e degenerados sem nome. Lobato, então, ao “batizar” esse sujeito como o nome de Jeca Tatu, passaria então, por meio de uma acepção conceitual, a sugerir uma suposta unificação de vários significados, cujas mensagens foram de ampla aceitação, divulgação e circulação em todo o país. Um sucesso perante o público leitor (ibid.).

A realidade educacional, vigente à época, também foi alvo das ácidas críticas de Lobato como, por exemplo, a que ele promoveu no seu artigo *A revolução do ensino*, publicado em 18 de novembro de 1920, n’*O Estado de S. Paulo* (LOBATO, 1920, p.4). Entre seus comentários nesse artigo, Lobato destaca o falseamento de estatísticas como um dos sintomas do fracasso da educação no estado de São Paulo, e até no Brasil de modo geral. Ademais, propõe uma “sentença capital” ao sistema educacional paulista, na seguinte tônica:

Não há de boa fé, dois juízos possíveis a cerca do aparelho de instrução paulista: não presta, não rende, não funciona, não resolve o problema. Não é simplesmente mau, é péssimo. Mais que péssimo: indecente.

Não basta pois mutilar-o. Mutilar é pouco. É preciso destruí-lo, matá-lo e enterrá-lo para sempre afim de quê, desobstruído o bêcco, se possa finalmente lançar as bases dum systema novo ([sic] LOBATO, 1920, p.4).

Pelas breves contextualizações inserindo Lobato à luz dessa discussão introdutória, é possível perceber que, na sua vasta literatura, haveria uma dada gama de elementos compreendidos pelas dimensões de sustentabilidade, remetendo a compreensão de seus textos ao campo disciplinar evocando a praxiologia social, mormente quanto aos aspectos

¹³ *Jéca Tatú – a ressurreição* (LOBATO, 1918, 1959a).

propositivos educacionais neste sentido, sejam aqueles relacionados a uma educação para o desenvolvimento sustentável, alinhados às premissas elencadas pela iniciativa da ONU (EDS/DEDS), sejam para uma educação ambiental ou outras denominações correlatas.

Em razão da proliferação de Lobato, avançar sobre sua vasta literatura, trazendo-o a qualquer discussão, seria ao mesmo tempo fácil e desafiador. Fácil pelos inúmeros temas pelos quais esse autor discorre. Desafiador em razão da acidez que ele empregaria nas suas escritas, não se furtando de uma retórica incisiva para retratar a realidade de vários “Brasis”. Dessa forma, em nome da prudência e de um condizente discernimento, não seria adequado analisar Lobato de modo pontual, sem conferir o contexto do conjunto de sua obra. Caso contrário, incorrer-se-ia no risco de submeter-se a eventuais pátinas de preconceitos, as quais por ventura seriam catalisadas por supostos excessos de determinados matizes ideológicos¹⁴.

Mediante essa oportuna e necessária ressalva, restaria evidente que não é o caso de a presente pesquisa se aprofundar no amplo conjunto das obras de Lobato além dos limites aqui definidos, pelos quais se julgou como suficientes para embasar uma dada pertinência em sugerir plausível possibilidade em associar determinadas observações, desse autor, sobre a multidimensionalidade que envolveria a relação do homem com o meio ambiente, notadamente quanto aos três pilares que dariam suporte a um desenvolvimento tido como sustentável: equidade (justiça) social, prudência ecológica e eficiência econômica. Ou seja, a essência que revestira a proposta de uma educação para o desenvolvimento sustentável.

Ainda na intenção de providenciar o registro de algumas passagens que mereceriam certo destaque na historiografia ambiental do Brasil, tem-se que, conforme já comentado, no início do século XX, a questão ambiental ainda não se fazia prioritária na agenda do governo brasileiro. Até que, Getúlio Vargas, após sair vitorioso da Revolução de 1932, iria promulgar a Constituição de 16 de julho de 1934, e com ela seria eleito presidente da República pela Assembleia Constituinte (BRASIL, 2012, p.67-68). No entanto, é justamente no intervalo entre a insurgência de 1932 e a Carta de 1934 que as questões ambientais conquistariam, **pela primeira vez na História do Brasil**, uma agenda consideravelmente efetiva e consistente.

Somente nos primeiros sete meses do ano de 1934, antecedendo à promulgação da Constituição daquele ano, foram editados seis decretos relacionados aos aspectos ambientais: Decreto nº 23.672, de 2 de janeiro (BRASIL, 1934a); Decreto nº 23.777, de 23 de janeiro (BRASIL, 1934b); Decreto nº 23.793, também de 23 de janeiro (BRASIL, 1934c); Decreto nº 24.114, de 12 de abril (BRASIL, 1934d); Decreto nº 24.643, de 10 de julho (BRASIL, 1934e); Decreto nº 24.645, também de 10 de julho (BRASIL, 1934f); e, por fim, a própria Carta Constitucional de 1934, cuja promulgação se deu em 16 de julho (BRASIL, 1934g).

¹⁴ Para melhor compreensão de Lobato, sugere-se a obra de AZEVEDO et al., 1997 (Prêmio Jabuti em 1998).

Não seria o caso de comentar amiúde sobre toda a legislação, ora listada, de 1934. Entretanto, nesse “pacote” de normas ganha relevo imediato um fato de estreita relação ao tema que reveste todo este presente estudo, contido no Decreto nº 23.672/34 (BRASIL, 1934a). Por meio desse decreto é aprovado o Código de Caça e Pesca. Pela essência de seus dispositivos, foram instituídas regras confluentes para a defesa e conservação das espécies da fauna e flora terrestres e aquáticas brasileiras. Apesar da forma pálida – quiçá vilipendiosa – como a fauna e a flora teriam sido tratadas ao longo do percurso histórico pelos governos brasileiros, pode-se dizer que os objetivos gerais desse decreto já seriam louváveis.

Porém, é nas alíneas “F” e “L” do seu artigo 161 que esse decreto oferece um registro específico de considerável relevância, que traduziria a patente preocupação de Vargas quanto aos aspectos ambientais do Brasil, de modo a demonstrar a inequívoca disposição do seu governo em dedicar a devida atenção para essa pauta, conforme se explica: para a execução de tal Código designou-se o Serviço de Caça e Pesca, vinculado ao Departamento Nacional da Produção Animal, do Ministério da Agricultura. Conforme artigos 160 e 168, a diretoria desse Serviço seria assistida por um respectivo Conselho de Caça e Pesca, composto por 11 membros nomeados pela Presidência da República (BRASIL, 1934a).

Além de Vargas, o Decreto nº 23.672/34 foi assinado por mais nove signatários, sendo um deles Washington Ferreira Pires¹⁵, médico e advogado que foi ministro da Educação de 16/9/32 a 23/7/34 (BRASIL, 1934a; BRASIL. MEC, [s/d]). Nesse contexto, observa-se que entre as incumbências do aludido Conselho, definidas pelo seu artigo 161, há dois pontos fulcrais relacionados ao tema do presente estudo, configurados pelos seguintes teores: (da alínea “F”) **difundir em todo o país a educação tendente à proteção à natureza**; e (da alínea “L”) **propugnar pela inclusão, nos programas de ensino primário e secundário, do estudo da fauna e flora aquáticas e terrestres** (BRASIL, 1934a, grifos nossos).

Assim, pelo menos no âmbito do que foi investigado neste estudo, por conta desses dispositivos contidos no Decreto nº 23.672/34, Vargas teria promovido algo até então inédito, para não dizer revolucionário, ao reconhecer a importância da educação para despertar o sentimento de responsabilidade nos educandos em valorizar, respeitar e proteger o meio ambiente. Em outras palavras, pode-se entender que Getúlio Vargas estaria propondo, no longínquo dia **2 de janeiro de 1934**, que fosse instituída uma **educação ambiental** no Brasil, inclusive quanto aos aspectos curriculares dos ensinos primário e secundário neste sentido.

¹⁵ O Portal do Ministério da Educação (MEC) oferece uma Galeria de Ministros (BRASIL. MEC, [s/d]), na qual há um informe passível de ser revisto: nessa Galeria, assim como em várias outras menções pelo MEC, é registrado que o nome completo de tal ministro é Washington **Pereira** Pires. Contudo, ao averiguar os expedientes oficiais assinados por este, constata-se que seu nome correto é Washington **Ferreira** Pires.

A relevância acerca desse registro, consoante ao Decreto nº 23.672 de Vargas, ganha tônica quando se constata que várias literaturas, ao redor do mundo, apontam que as primeiras movimentações que buscaram enfatizar a importância do papel da educação, no propósito de fazer a sociedade refletir sobre os impactos ambientais provocados na natureza pelo homem, se deram em meados da década de 1960, mais especificamente em março de 1965, na *Conferência de Educação da Universidade de Keele*, da Inglaterra. Tal menção pode ser conferida, inclusive, em diversas publicações brasileiras, tais como em Bursztyn e Persegona (2008, p.127), Czapski (1998, p. 27), Layrargues (2003, p.17), Loures (2009, p.58), Medina (1997, p.265), Nascimento, Lemos e Mello (2008, p.80), e Silva Júnior (2013, p.271).

Segundo tais autores, nessa Conferência teria surgido, pela primeira vez, a expressão “Educação Ambiental (EA)”, com a recomendação de que ela deveria se tornar uma parte essencial da educação de todos os cidadãos. Porém, não há elementos suficientes, nessas referências, que possam sustentar que a gênese formal terminológica em questão tenha sido de fato nesse evento da Universidade de Keele ¹⁶. Por outro lado, é possível constatar que houve tal evento, e nele foi discutida a importância de inserir, na educação, a preocupação com as questões ambientais. Ademais, não há registros de que a expressão “Educação Ambiental (EA)” tenha sido enfaticamente chancelada nos Anais desse evento, mas provavelmente lançada de modo contextual, subjacente às discussões pautadas, o que por certo não diminuiria o mérito da respectiva iniciativa acadêmica levada a efeito naquela Conferência.

Destarte, partindo do princípio de que os propósitos, relativos a uma educação que também se preocupasse com o meio ambiente, seriam muito mais importantes que a mera questão de seu rótulo terminológico, ganha relevância o fato de Vargas ter se antecipado nesse aspecto. Ou seja, enquanto muitos estudos sobre a historiografia da educação ambiental, até mesmo elaborados por pesquisadores brasileiros, celebram o evento ocorrido na aludida universidade britânica, em 1965, como a gênese de tal abordagem educacional, **três décadas antes** um advogado de estatura física reduzida, mas de elevada visão holística, e à frente do governo do Brasil, já enxergava a importância de uma educação que também se voltasse aos aspectos ambientais. E mais, Vargas não ficou apenas no campo teórico, ele materializou sua convicção por meio de um decreto, **publicado no remoto dia 2 de janeiro de 1934**.

¹⁶ A princípio, conforme Czapski (1998, p. 27), a expressão “Educação Ambiental (EA)” surgiu pela primeira vez, em março de 1965, na *Conferência de Educação da Universidade de Keele*, da Inglaterra, com a recomendação de que ela deveria se tornar uma parte essencial da educação de todos os cidadãos. Entretanto, a autora não oferece elementos suficientes para sustentar tal afirmação. De forma semelhante ocorre com Bursztyn e Persegona (2008, p.127), Loures (2009, p.58), Medina (1997, p.265), Nascimento, Lemos e Mello (2008, p.80) e Silva Júnior (2013, p.271), os quais também alegam que a gênese da expressão EA teria sido nesse evento da Universidade de Keele, porém sem a devida fundamentação.

Vargas avançou em outras vertentes na defesa do meio ambiente. Pelo Decreto nº 23.777/34 (BRASIL, 1934b), ele reflete ensejada preocupação com os recursos hídricos, ao regularizar o lançamento do resíduo industrial das usinas açucareiras nas águas fluviais. Mas é no Decreto nº 23.793 (BRASIL, 1934c), publicado após 21 dias do Decreto nº 23.672 (BRASIL, 1934a), que ele ratificaria sua convicção sobre a importância do papel da educação consoante à temática ambiental. Por meio do Decreto nº 23.793, de 23 de janeiro de 1934 (op. cit.), Vargas consolidou o que seria efetivamente o primeiro Código Florestal do Brasil.

A respeito dessa alusão, ao longo dos séculos, conforme registrado pela narrativa cronológica histórica ambiental da obra de Bursztyn e Persegona (2008), até foram editadas algumas normas relacionadas à proteção das florestas brasileiras, como o “Regimento sobre o pau-brasil”, de 1605; os alvarás, provisões e leis do século XVIII, no afã de reconstruir e revitalizar a urbe lisboeta, que havia sido destruída com o terremoto de 1º de novembro de 1755; e o amplo reordenamento jurídico florestal de 1797, levado a efeito por meio de uma série de Cartas Régias. Porém, como é possível perceber, tais iniciativas seriam caracterizadas por uma complexa série de normas, não sendo sistematizadas em um único expediente, configurado na forma proposta pelo Código Florestal editado por Vargas.

Convergindo à patente intenção de consolidar o devido valor ao patrimônio florestal brasileiro, constata-se que, em tal expediente normativo, a importância da educação é novamente reconhecida neste sentido. À semelhança do Código de Caça e Pesca (BRASIL, 1934a), o Código Florestal (BRASIL, 1934c), em seu artigo 101, também constituiu um Conselho Florestal Federal, cujos membros seriam nomeados pelo presidente da República.

O Código Florestal foi assinado por Vargas juntamente com mais oito signatários, e outra vez consta a chancela do então ministro da Educação, Washington Pires (BRASIL, 1934b; BRASIL. MEC [s/d]). Quanto às incumbências do respectivo Conselho Florestal Federal, elas estão definidas no artigo 102 do Código em tela; entre as quais se destaca a que foi determinada pelo teor da alínea “F”: **difundir em todo o país a educação florestal e de proteção à natureza em geral** (BRASIL, 1934c, grifos nossos).

Assim, pelos contextos dos decretos publicados nos dias **2 e 23 de janeiro de 1934** (BRASIL, 1934a e 1934c), resta evidente que Vargas deixaria grafado, nos Anais da História, o alcance de sua visão holística, capaz de reconhecer a importância de inserir, na educação, a preocupação com as questões ambientais. Apesar de não ser o caso de sugerir que Getúlio Vargas foi o primeiro, em toda a história, a considerar uma educação de cunho ambiental, há como afirmar, pelas evidências, que ele se antecipou em mais de três décadas ao evento da Universidade de Keele, de 1965, considerado, por várias literaturas, um marco histórico no qual tal modalidade educacional teria sido, pela primeira vez, contextualizada.

Pelas abordagens e perspectivas contidas neste texto introdutório, constata-se que a humanidade, após viver séculos (ou milênios) sem se preocupar com os efeitos deletérios que ela mesma provocava (e ainda provoca) no planeta, começou a despertar sobre essa questão. Desde então, iniciou-se um processo que seria regido pelo desafio de mudanças de atitude e comportamento, as quais passariam a impor responsabilidades para com todos os seres vivos e para com a natureza em geral, por meio de nossas capacidades intelectuais, morais e culturais.

Desse modo, o problema do presente estudo recai no desafio representado pela necessidade de se estabelecer uma nova relação do homem com o meio ambiente e entre eles mesmos, que possa proporcionar um futuro sustentável e mais justo para todos no planeta, tendo a educação como pilar central nas diretrizes estratégicas no alcance desse propósito.

A partir dessa problemática, o objeto de estudo é a *Educação para o Desenvolvimento Sustentável* (EDS), bem como a *Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável* (DEDS). Cujas propostas, formulada pela Assembleia das Nações Unidas, em 2002, e configurada pela UNESCO como um plano esquemático de implementação, compreendeu o período decenal de 1º de janeiro de 2005 a 31 de dezembro de 2014.

Não obstante a relevância sugerida pela proposta da DEDS – sobretudo por tratar do futuro do planeta em que vivemos e nossos descendentes viverão –, sua implementação no Brasil não foi tão simples quanto poderia ser. Antes mesmo de a iniciativa da ONU ser colocada em prática, parte dos adeptos da educação ambiental (EA) se mobilizava de modo a rechaçar a EDS, em razão, entre outros aspectos, do suposto caráter capitalista que a revestia.

Partindo da tese de que a DEDS, do ponto de vista estratégico, apresenta-se como um conjunto de diretrizes sistematizadas, para determinada efetividade dos trabalhos educacionais no contexto da relação da sociedade com o meio ambiente, o objetivo geral do presente estudo consistiu em investigar como o Brasil respondeu a tal proposta decenal da ONU/UNESCO, incluindo os momentos preliminares relacionados ao seu lançamento no país. Um processo investigativo que, por se prontificar a perscrutar minuciosa e rigorosamente os fatos, acabou assumindo a pretensão de se configurar como um dossiê sobre a DEDS no contexto brasileiro.

No tocante aos objetivos específicos, buscou-se analisar, pela perspectiva estratégica, alguns aspectos inerentes tanto em relação ao teor da proposta da DEDS, como ao respectivo processo de sua implementação no Brasil, sobretudo quanto às reações de potenciais atores e partes interessadas nessa iniciativa da ONU/UNESCO, cujas implicações, decorrentes de uma intensa polêmica, poderiam ter afetado toda a essência de uma dinâmica estratégica. Para estabelecer esses objetivos, o presente estudo considerou as seguintes hipóteses:

- 1) A proposta da ONU/UNESCO acabou se tornando objeto de polêmica e de confronto no Brasil (antes mesmo de sua vigência), em função de variáveis que se configurariam como não controláveis, entre as quais aquelas supostamente motivadas por fatores vinculados a eventuais posições ideológicas, que teriam se alinhado no intuito de se sobrepor ao apelo mundial chancelado pela Assembleia das Nações Unidas, traduzido pela intenção de se construir um futuro sustentável, comprometendo, desse modo, o alcance dos propósitos e objetivos pretendidos pelo programa EDS/DEDS;
- 2) O Brasil, mesmo sendo um Estado-membro das Nações Unidas, foi incapaz de providenciar o direcionamento, o alinhamento e a sensibilização estratégica referente à proposta da EDS/DEDS, a qual teria enfrentado um ambiente desfavorável no país;
- 3) Tal ambiente teria sido instaurado justamente por alguns dos principais atores e potenciais interessados pela essência contida na proposta em tela, os quais, embora pudessem catalisar a consolidação dessa iniciativa estratégica da ONU/UNESCO no Brasil, teriam se postado refratários (até como ofensores) ao programa EDS/DEDS, o que resultaria na ausência de uma sinergia estratégica em relação a tal programa, algo que deveria abranger do nível nacional (governo) ao nível local (subnacional).

Quanto aos aspectos investigativos relacionados à elaboração deste estudo, a metodologia adotada seguiu pelos procedimentos inerentes à pesquisa teórica e descritiva, concomitantemente à análise documental, inclusive recorrendo, dadas algumas circunstâncias, à pesquisa exploratória. Quanto à pesquisa teórica, Demo (1994, p.36) parte do princípio de que o conhecimento teórico adequado acarreta rigor conceitual, análise acurada, desempenho lógico, argumentação diversificada, capacidade explicativa. Por essa perspectiva, a pesquisa teórica, segundo o mesmo autor, é orientada no sentido de reconstruir teorias, quadros de referência, condições explicativas da realidade, polêmicas e discussões pertinentes (ibid.).

Desse modo, prossegue Demo (1994, p.36), esse tipo de pesquisa não implica imediata intervenção na realidade, mas nem por isso deixa de ser importante, pois seu papel é decisivo na criação de condições para uma eventual intervenção. Demo, em outra obra publicada posteriormente (2000), oferece uma leitura complementar, pela qual a pesquisa teórica é dedicada a reconstruir teoria, conceitos, ideias, ideologias, polêmicas, tendo em vista, em termos imediatos, aprimorar fundamentos teóricos (DEMO, 2000, p.20).

A pesquisa descritiva, por seu turno, é usada, segundo Gressler (2004, p.54), para descrever fenômenos situações e eventos existentes, identificar e justificar condições. Entretanto, tal pesquisa não procura, necessariamente, explicar relações ou testar hipóteses provando causa e efeito. A autora ainda assinala que esse tipo de pesquisa não é uma mera

tabulação de dados; requer um elemento interpretativo que, muitas vezes, se apresenta combinando comparação, contraste, mensuração, classificação, interpretação e avaliação. Portanto, a pesquisa descritiva, por exigir uma série de informações no intuito de descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade, pode ser configurada sob outras formas, como, por exemplo, uma análise documental (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p.35).

Nessa abordagem, a pesquisa documental pode ser entendida como um procedimento metodológico decisivo em ciências humanas e sociais, haja vista a maior parte das fontes escritas ser, quase sempre, a base do trabalho de investigação (MASSIMI, 1985; PIMENTEL, 2001; e SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009). Dessa forma, em função da problemática, do objeto de estudo e dos objetivos do presente estudo, essa metodologia sugeriu se caracterizar como um caminho viável de concretização da investigação ou se constituir como instrumento metodológico complementar. Além disso, ainda com base nos autores citados, esse tipo de pesquisa se apresenta como um método de escolha e de verificação de dados, visando, concomitantemente, ao acesso às fontes pertinentes e, a esse título, fazendo parte da heurística de investigação (ibid.).

Outro aspecto, que se traduz na relevância da pesquisa documental no que diz respeito ao presente estudo, consiste na possibilidade que se tem, a partir de registros do passado, fazer algumas inferências para o futuro. E mais, a importância de se compreender os seus antecedentes numa espécie de reconstrução das vivências e do vivido. Isso porque uma investigação de cunho histórico, ao pretender estabelecer sínteses sistemáticas dos acontecimentos pretéritos, se posta contundente a serviço das ciências sociais, principalmente no sentido da reconstrução crítica de dados que permitam inferências e conclusões (MASSIMI, 1985; PIMENTEL, 2001; e SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009).

Já em relação à pesquisa exploratória, Köche (1997, p.126) entende que alguns tipos de pesquisa (como, por exemplo, a descritiva, adotada neste estudo) pressupõem que o investigador tenha um conhecimento aprofundado a respeito dos fenômenos e problemas que está estudando. Contudo, de acordo com esse autor, há situações que ainda não apresentam um sistema de teorias e conhecimentos suficientemente desenvolvidos e consolidados.

Nesses casos, para Köche (1997, p.126) é necessário desencadear um determinado processo de investigação que identifique a natureza do fenômeno e aponte as características essenciais das variáveis que se quer estudar, algo que a pesquisa exploratória busca propiciar, já que nesta não se trabalha com a relação entre as variáveis, mas, sim, com o levantamento da presença das variáveis e da sua caracterização, sejam elas quantitativas ou qualitativas. Ou seja, o objetivo fundamental da pesquisa exploratória é o de descrever ou caracterizar a natureza das variáveis que se quer conhecer (KÖCHE, 1997, p.126).

Para efeito de estruturação do presente estudo, adotou-se a denominação de capítulo para o que seria uma seção primária, e seção para as respectivas subdivisões, e subseção quando assim se fez necessário. Desse modo, o trabalho é constituído por sete capítulos, sendo o primeiro esta Introdução, pela qual se buscou, além de registrar algumas citações compreendidas pela historiografia ambiental, evidenciar o tema tratado, o problema, a tese e os objetivos da pesquisa, a relevância do estudo, as hipóteses e a metodologia utilizada.

O segundo capítulo aborda os precedentes históricos à promulgação, em 2002, pela Assembleia Geral das Nações Unidas, da *Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável* (DEDS). A intenção desse capítulo é demonstrar que a instituição da DEDS pela ONU não foi algo fortuito, mas, sim, o resultado de uma história pregressa robusta.

No terceiro capítulo são oferecidos subsídios e diretrizes para uma discussão sobre a *Educação para o Desenvolvimento Sustentável* (EDS) e a DEDS, a fim de agregar elementos abrigados em referências históricas e teóricas para possibilitar uma discussão associando a EDS e a DEDS com a *Educação Ambiental* (EA).

Para tanto, o terceiro capítulo é dividido em duas seções: a primeira coloca o contexto da EDS/DEDS à luz dos aspectos ideológicos na política brasileira; a segunda discorre sobre a gênese das expressões “desenvolvimento sustentável” e “sustentabilidade”, e suas evoluções conceituais percebidas entre a aprovação da *Agenda 21*, durante a Conferência do Rio de Janeiro, em 1992, e a promulgação da DEDS, em 2002.

A partir do quarto capítulo, a pesquisa começa a avançar para o núcleo mais complexo do estudo, quando, na intenção de elaborar um dossiê sobre a DEDS no Brasil, ele já se inicia abordando o cotejo entre a EDS e a EA, abrangendo desde debates, embates e turbulências, até eventuais contribuições sobre o tema em questão. Desse modo, esse capítulo, em função de sua complexidade, segue específica e propositadamente por um arranjo cronológico, pelo qual o ano de 2005 será uma demarcação divisória temporal, pois tal ano se refere ao início da vigência da propositura da DEDS. Neste sentido, as discussões são subdivididas em três recortes temporais, conforme se descreve:

A delimitação temporal do primeiro recorte é definida da publicação, em 1987, do *Relatório Brundtland*, até o início da DEDS, em 2005; o segundo recorte refere-se ao ano específico de 2005, quando a DEDS foi lançada no Brasil; e o terceiro recorte compreende a fase incipiente da DEDS, momento que seria decisivo para a consolidação da DEDS, notadamente por se apresentar um contexto constituído por determinados aspectos polissêmicos envolvendo semânticas, dilemas, desafios e a conotação (contra-) hegemônica.

A razão de se adotar tal estrutura redacional consiste em oferecer distintas discussões que contrapuseram a EDS e a EA. Tanto nos anos que antecederam o início efetivo da vigência da DEDS como nos primeiros anos que se seguiram após esta ter sido iniciada. Dessa forma, em função de cada momento percorrido, pretende-se proporcionar variadas percepções sobre essa questão cotejada por meio de alguns estudos publicados, cujos teores sejam referentes a cada um dos recortes temporais estipulados.

Concomitante aos três recortes temporais, o quarto capítulo é dividido em quatro seções: a primeira, reiterando, discute sobre a disputa EDS *versus* EA, demarcada entre a publicação do *Relatório Brundtland*, em 1987, e início da DEDS, em 2002; a segunda foca a discussão nos aspectos que envolveram o lançamento da DEDS no Brasil, em 2005.

A terceira seção do quarto capítulo prossegue discutindo sobre o início da DEDS, momento em que as polêmicas se intensificaram a ponto de demandar que essa seção fosse desdobrada em duas subseções: uma reservada a semânticas e encruzilhadas do capitalismo, e outra abordando os desafios dilemáticos e polissêmicos da EDS. A quarta e última seção desse capítulo, promove uma discussão sugerindo um paradoxo contra-hegemônico.

Dando continuidade à complexidade que revestiu as discussões do capítulo anterior, o quinto capítulo passa a discutir sobre os aspectos relacionados, propriamente, aos dez anos compreendidos pela proposta da DEDS, ou seja, ao longo de sua vigência, a partir de 2006. Nesse recorte temporal definido, esse capítulo é dividido em duas seções, as quais oferecem discussões que correspondem, respectivamente, a cada um dos quinquênios da DEDS.

O sexto capítulo coloca a DEDS pela perspectiva estratégica. Nesse propósito, esse capítulo é dividido em quatro seções: a primeira oferece alguns subsídios teóricos sobre estratégias e táticas, e planos e planejamento; a segunda seção aborda as análises de ambientes, tanto interno (referente ao autoconhecimento) como externo (relacionando-o com uma abordagem sobre cenários); a terceira seção passa a discutir sobre as estratégias e os atores no contexto da EDS/DEDS; e a quarta e última seção desse capítulo promove uma discussão que abrange dos resultados esperados ao processo de implementação da DEDS.

Por fim, o sétimo capítulo apresenta as considerações finais, correspondentes aos objetivos e às hipóteses da pesquisa. Momento em que é desenvolvido um processo de síntese dos principais elementos obtidos por meio da análise pela perspectiva estratégica da DEDS no contexto brasileiro, com comentários e as pretensas contribuições trazidas pelo estudo.

2. Precedentes históricos à DEDS

Considerando que a promulgação da *Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável* (DEDS) não foi algo fortuito, tampouco uma proposta sem uma história pregressa robusta que a fundamentasse, há de se supor que sua essência teria sido constituída ao longo da própria evolução da humanidade, sobretudo a partir da Revolução Industrial (RI), quando a relação entre o homem e a natureza sofreria acentuadas reconfigurações.

Como já anotado no texto introdutório, o debate sobre o ritmo de degradação do planeta ganharia tônica no início da década de 1970. Para Martins e Gallo (2001, p.128) e Nobre e Amazonas (2002, p.30), o ano de 1972 foi particularmente decisivo para as questões relativas ao meio ambiente, mormente à problemática ecológica ensejada, em razão de dois fatores: (i) publicação, pelo Clube de Roma, de um estudo sobre as tendências e os problemas econômicos que ameaçavam a sociedade global, denominado *The limits to growth* – “Limites do crescimento” (MEADOWS et al., 1972); e (ii) a *Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente*, em Estocolmo, na Suécia, na qual foi promulgada a *Declaration of the United Nations Conference on the human environment* – “Declaração de Estocolmo” (UNEP, 1972).

Não obstante os desdobramentos causados pela Conferência de Estocolmo, e pela publicação do estudo do Clube de Roma, pode-se entender que tais eventos se fizeram como suposto ensejo para confluir outros fatores precedentes ou até concomitantes. À guisa de exemplo, em relação ao evento da ONU em Estocolmo de 1972, Lago (2007, p.44) ressalta que os debates durante a conferência permitiram a inclusão de uma variada gama de questões importantes, que já vinham sendo pautas de discussões relativas à política internacional, entre as quais o autor destaca as **armas nucleares** e a **Guerra do Vietnã** (grifos nossos).

Como McCormick (1992, p.76) também relaciona o conflito no Vietnã ao movimento ambientalista, infere-se, portanto, a partir das colocações desses autores, que as autoridades mundiais estavam reunidas em Estocolmo para discutir a problemática ambiental do planeta, enquanto grassava o caos no Sudeste Asiático. Ou seja, a humanidade ainda assimilava os efeitos da Segunda Guerra Mundial – que findara em 1945 – quando o conflito do Vietnã foi deflagrado, cujo término só se daria cabalmente em 1975 (¹⁷).

A Conferência de Estocolmo ocorreu de 5 a 16 de junho de 1972 (UN, 1972a). Porém, em 8 de junho, quando supostamente o evento da ONU ganhava efervescência, a *Associated Press* (AP) disponibilizava, a todos os veículos noticiosos do mundo, uma foto que viria a ser a imagem icônica da Guerra do Vietnã, registrada pelas lentes da câmera de seu

¹⁷ Segundo HOUAISS (1992, p. 11.426-11.437).

repórter fotográfico Nick Ut (UT, 1972), mostrando crianças chorando e fugindo de sua aldeia, **depois de um ataque aéreo com napalm**¹⁸ pelas forças sul-vietnamitas (Figura 2.1).

Figura 2.1: *O terror da guerra:* crianças em disparada após bombardeio de napalm – menina nua em ardência: Phan Thi Kim Phúc, 9 anos de idade



Fonte/Foto: Nick Ut/AP, *Associated Press*. Prêmio Pulitzer de 1973 (UT, 1972).

Brüseke (1996, p.103) reforça a importância de um contexto que envolveu diversos fatores para que uma agenda de discussão ambiental fosse estabelecida, complementando que nem a publicação do Clube de Roma e tampouco a Conferência de Estocolmo “caíram do céu”. Ou seja, não foram obras do acaso, mas, sim, a consequência de debates progressos sobre os riscos que pairavam sobre o planeta. Supostamente reforçados por publicações antecedentes, tais debates, que começaram de forma esparsa nos anos de 1960, ganharam certa intensidade ao fim daquela década para o início da década subsequente, de 1970. Esse contexto possibilitou, destarte, a primeira grande discussão internacional, culminando no evento promovido pelas Nações Unidas em Estocolmo (ibid.).

Ainda na Conferência de Estocolmo (UN, 1972a) foi deliberado que a ONU deveria criar um órgão encarregado de coordenar uma resposta global aos desafios lançados pela problemática ambiental do planeta. Foi assim que, em 15 de dezembro de 1972, pela Resolução nº 2.997 da Assembleia Geral da ONU (UN, 1972b), nascia o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente – PNUMA (*United Nations Environment Programme – UNEP*), com sede em Nairóbi, capital do Quênia (BURSZTYN; PESERGONA, 2008, p.151; McCORMICK, 1992, p.113; UNEP, 2006, p.3 e 8; UN, 1972b).

¹⁸ O napalm é uma goma obtida de gasolina gelificada pela adição de sais de alumínio derivados do ácido palmítico e dos ácidos naftênicos (o que sugeriria o acrônimo napalm, de na + palm), desenvolvido durante a 2ª Guerra Mundial. Na **Guerra do Vietnã**, foi utilizado o napalm B, versão aperfeiçoada com a gelificação com poliestireno adicionado à gasolina. **A adição do polímero faz com que o produto permaneça aderido aos alvos, à medida que se processa a sua queima** (ALCÂNTARA; VANIN, 1992, p.69, grifos nossos).

Trinta anos após o Encontro de Estocolmo de 1972, foi promulgada, em 2002, a *Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável* (DEDS), sendo tal proposta formatada como um plano de implementação pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)¹⁹, pelo qual foi definido um período de dez anos – de 1º de janeiro de 2005 a 31 de dezembro de 2014 – para que os países signatários se lançassem a enfatizar a educação como meio para se alcançar o desenvolvimento sustentável. Porém, antes de avançar ao mérito da proposta aprovada pela ONU, haveria a necessidade de proceder a um resgate histórico que pretenda contribuir na compreensão de um contexto por trás de uma propositura que estaria revestida pelo caráter de ação global.

Algo que compreenderia desde Platão (350 a.C.) e Aristóteles (322 a.C.), passando por Adam Smith (1723-1790), David Ricardo (1772-1823), Thomas Robert Malthus (1766-1834), John Stuart Mill (1806-1873), bem como Karl Marx (1818-1883) e John Maynard Keynes (1883-1946), até outros que se destacariam a partir dos anos de 1940. Entre os postulados dos autores citados, destacam-se os denominados *malthusianos* (sobre os aspectos populacionais) e os *keynesianos* (referente ao papel do Estado no bem-estar social – *welfare state*)²⁰.

Para tanto, buscar-se-á, neste capítulo, criar uma estrutura redacional relacionada aos antecedentes da DEDS que pode ser dividida em dois recortes temporais distintos: um que teria início com a gênese da Revolução Industrial até os debates ambientais no limiar da década de 1970, mais precisamente até o ano de 1972, quando do estudo do Clube de Roma e do Encontro de Estocolmo; e outro que segue desse momento até a promulgação da DEDS.

Seguindo por essa dinâmica redacional cronológica, Carola (2014, p.69) registra que, a partir do século XIX, o capitalismo se tornou o sistema socioeconômico dominante, com poder de exploração e devastação ambiental em escala planetária. O autor segue sua arguição situando que, no ambiente cultural da sociedade capitalista, a condição humana modelou-se pelos imperativos da pedagogia antropocêntrica e pelo dispositivo da servidão voluntária.

Desde então o capitalismo, como sistema dominante de organização social e de produção de bens materiais e simbólicos, propiciou, destarte, que a Revolução Industrial (RI) emergisse e se desenvolvesse com o impulso do espírito capitalista (CAROLA, 2014, p.72). Carola ainda assevera que foi nesse contexto que o sentido de modernidade ganhou maior visibilidade, pois a sociedade industrial modificou radicalmente o modo de vida tradicional e inaugurou a era da civilização tecnológica (ibid.).

Paralelamente à dinâmica imposta pela RI, Veiga (2005, p.61-62) agrega a “revolução da mortalidade”, decorrente do aumento significativo da expectativa de vida proporcionado

¹⁹ *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* – UNESCO.

²⁰ Nessa abordagem, a obra de OFFE (1984), *Problemas estruturais do Estado capitalista*, merece destaque.

pelos avanços da Medicina e da saúde pública desde o fim do século XIX. Os impactos ambientais gerados nesse contexto provocariam outra revolução. Segundo McCormick (1992, p.15), de todas as revoluções conceituais do século XX, poucas forjaram uma mudança tão universal e fundamental nos valores humanos quanto a da “revolução ambientalista”. Para este autor, o ambientalismo conseguiu romper as fronteiras definidas tanto por aspectos religiosos como políticos para difundir-se em quase todos os países da Terra.

Contudo, a mudança teve maturação lenta. Embora os movimentos ambientalistas datem do pós-guerra, sendo tonificados nos anos 1970, pode-se dizer que a destruição ambiental estaria ocorrendo já na Antiguidade, cujos registros remontam desde as civilizações mesopotâmicas, há cerca de 3.700 anos, quando as cidades sumérias foram abandonadas no momento em que as terras irrigadas, que haviam produzido os primeiros excedentes agrícolas do mundo, começaram a tornar-se cada vez mais salinizadas e alagadiças (McCORMICK, 1992, p.15). Nesse contexto, portanto, McCormick entende que o ambientalismo global possa ser separado em duas fases: antes e depois da Conferência de Estocolmo, de 1972, a qual se fez como um divisor de águas nesse extenso horizonte de tempo (ibid., p.19).

Por tal percurso revolucionário ambientalista cabe destacar que, antes mesmo dos eventos que marcaram a definição de uma agenda de discussão ambiental no ano de 1972, já havia, desde meados da década de 1960, uma movimentação que buscava enfatizar a importância do papel da educação no propósito de fazer a sociedade refletir sobre os impactos ambientais provocados no planeta pelo homem. Nesse contexto, de acordo com Bursztyń e Persegona (2008, p.127), Czapski (1998, p.27), Layrargues (2003, p.17), Loures (2009, p.58), Medina (1997, p.265), Nascimento, Lemos e Mello (2008, p.80), e Silva Júnior (2013, p.271), a expressão “educação ambiental (EA)” teria surgido pela primeira vez, em março de 1965, na *Conferência de Educação da Universidade de Keele*, da Inglaterra, com a recomendação de que ela deveria se tornar uma parte essencial da educação de todos os cidadãos.

Apesar de os autores não oferecerem elementos suficientes para sustentar que a gênese formal da expressão “educação ambiental (EA)” fosse nesse evento da Universidade de Keele, o que é possível constatar que houve tal evento, e nele foi discutida a importância de inserir na educação a preocupação com as questões ambientais. Porém, não há registros de que a expressão EA tenha sido enfaticamente chancelada nos Anais do evento, mas provavelmente lançada de modo contextual, subjacente às discussões pautadas. O que não tiraria o mérito da respectiva iniciativa acadêmica levada a efeito naquela conferência. Mas, em contrapartida, conforme já registrado na Introdução deste estudo, se enaltece aqui o fato de **Vargas ter se antecipado em três décadas nesse aspecto**, quando procedeu a uma análoga proposta educacional, por meio do Decreto nº 23.672, de 2 de janeiro de 1934 (BRASIL, 1934a).

Já no agitado ano de 1968, como coloca Czapski (1998, p.28), mais uma vez na Inglaterra foi criado o Conselho para Educação Ambiental, reunindo mais de 50 organizações voltadas para temas de educação e meio ambiente. Além disso, pelo menos mais seis países europeus (Dinamarca, Finlândia, França, Islândia, Noruega e Suécia) emitiram deliberações oficiais a respeito da introdução da educação ambiental no currículo escolar. Ainda em 1968, a UNESCO realizou um estudo sobre o meio ambiente e a escola, junto com 79 de seus países-membros. Por esse estudo, ficou claro que a Educação Ambiental não deveria constituir-se em uma disciplina específica no currículo das escolas, tendo em vista sua complexidade e a interdisciplinaridade (CZAPSKI, 1998, p.28).

A Conferência de Estocolmo de 1972 faria com que a EA ganhasse espaço e passasse a ser considerada como um campo de ação pedagógica, adquirindo relevância e vigência internacionais (MEDINA, 1997, p.258-259). Neste sentido, o PNUMA, que havia sido criado em dezembro de 1972, já em seu primeiro ano de atividade, em 1973, destacou como alta prioridade os temas referentes ao meio ambiente e ao desenvolvimento, realizando um conjunto de experiências e práticas de EA em muitos países, propiciando avanços importantes na sua conceituação, inspirada em uma ética centrada na natureza, que pode ser identificada como a “vertente ecológico-preservacionista da educação ambiental” (ibid., p.259).

Foram várias reuniões que ocorreram ao redor do mundo – tanto nos anos preludiais da Conferência de Estocolmo como no biênio seguinte –, as quais demonstraram o envolvimento de diversas organizações e instituições preocupadas com a educação ambiental (EA). Ocasões em que as diretrizes e as recomendações da EA foram amplamente discutidas de modo a contribuir com a sua consolidação, propiciando um desfecho mais contundente no *Seminário de Belgrado*, cuja realização se daria em 1975 (UNESCO; UNEP, 1975).

Seguindo por esta abordagem, e para melhor assimilar o aludido, recorre-se à primeira edição, no ano de 1976, da *Connect Network's Newsletter*, publicação da UNESCO e PNUMA caracterizada com um boletim de notícias (UNESCO; UNEP, 1976), onde são listadas cronologicamente, conforme Quadro 2.1, algumas das conferências mais importantes para a EA, muitas das quais em mais de uma base nacional.

Quadro 2.1: Principais eventos sobre EA antes do Seminário de Belgrado, em 1975

ANO	Período	Local/País	Evento	Organizado por (*):
1965	29/nov a 4/dez	Bancoc, Tailândia	Conference on Conservation of Nature and Natural Resources	IUCN; WWF
		O principal foco dessa conferência consistiu nas formas de ações de educação ambiental, em especial por meio (1) da educação na escola, (2) da educação pública e (3) do treinamento e formação em conservação.		

1970	20/jun a 11/jul	Carson City, Nevada, EUA	International Working Meeting on Environmental Education in the School Curriculum	IUCN; UNESCO
		O objetivo principal desse encontro (workshop) foi reunir especialistas responsáveis pela elaboração de currículos nos níveis primário e secundário, cuja discussão foi centrada em ideias inovadoras, especialmente aplicáveis em educação ambiental.		
1971	5 a 8 abr	Tours, França	Workshop on Environmental Education at the University Level	OECD (OCDE)
		Esse workshop analisou a urgência e a necessidade de novos programas de ensino de nível superior em educação ambiental.		
1971	15 a 18 dez	Rüshlikon, Suíça	European Working Conference on Environmental Conservation Education	IUCN; WWF
		Essa foi a primeira conferência de abrangência europeia sobre o tema, a qual contou com um total de 109 participantes de 21 países europeus, onde predominaram cientistas, educadores e gestores. Os participantes formularam recomendações específicas para projetos e programas de educação ambiental, relacionados aos níveis primário e secundário, formação de professores, inclusive extraescolar, e do ensino superior.		
1972	5-16/jun	Estocolmo, Suécia	Conferência de Estocolmo	ONU
1972	5 a 7 set	Londres, RU, e Ontário, Canadá	International Workshop on Environmental Studies in Higher Education and Teacher Training	NAC; IUCN
		Os grupos desse workshop apresentaram soluções e recomendações a questões não resolvidas que foram levantadas por uma ampla discussão precedente, onde participaram integrantes do ensino superior, tanto professores como profissionais de formação.		
1974	4 a 16 mar	Nairóbi, Quênia	Eastern Africa Youth Meeting on Environmental Conservation	UNESCO; WWF; IYF; e AWLF
		Esse encontro reuniu líderes estudantis e de juventude para promover a compreensão da – e envolvimento ativo na – conservação ambiental.		
	28/abr a 2/mai	Cairo, Egito	International Working Meeting on Environmental Programmes	ALESCO; UNEP
		Patrocinado pela Organização da Liga Árabe para a Educação, Cultura e Ciência (ALESCO), juntamente com a UNEP, essa reunião é considerada essencialmente um programa de trabalho do comitê da ALESCO, designado para preparar um plano global para a educação ambiental, em todos os seus aspectos, desde a educação geral para elaboração de livros para os Estados Árabes.		
27/ago a 4/set	Mombasa, Quênia	Pilot Seminar on Environmental Education Methodology in East Africa	UNEP; IUCN; e WCOTP	
	Esse seminário foi concebido para testar em campo, no contexto da África Oriental, a metodologia de educação ambiental desenvolvida pela TETE (Educação Total no Ambiente Total), grupo de pesquisa educacional não governamental, com sede nos EUA. O objetivo principal foi o de reunir especialistas em meio ambiente e especialistas em educação para desenvolver técnicas e materiais pedagógicos a fim de espalhar a compreensão dos problemas ambientais no Continente Africano.			
1974	16 a 25 out	Córdoba, Argentina	Seminar on Education for the Conservation of Renewable Natural Resources in High School Curricula	CERNR-NUC; USFIOMS; ASSNRHE; IUCN; e WWF
		Este seminário, com a participação de representantes de dez organizações internacionais, foi realizado pelo Centro de Ecologia e Recursos Naturais Renováveis, da Universidade Nacional de Córdoba (CERNR-NUC), em cooperação com o Instituto Florestal dos Estados Unidos para Estudos do Mar e Montanha (USFIOMS), Secretaria de Estado dos Recursos Naturais e Meio Ambiente Humano da Argentina (ASSNRHE), IUCN e WWF. O seminário aprovou uma série de recomendações relativas ao conteúdo curricular, à formação inicial de professores e às atividades extracurriculares e/ou extraescolares.		

*** Legenda de siglas:**

ALESCO – Arab League Cultural and Scientific Organization
 ASSNRHE – Argentine Secretary of State for Natural Resources and Human Environment
 AWLF – African Wildlife Leadership Federation
 CERNR-NUC – Centre of Ecology and Renewable Natural Resource, National University of Cordoba
 IUCN – International Union for the Conservation of Nature and Natural Resources
 IYF – International Youth Federation
 NAC – North American Committee
 OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
 OECD – Organization for Economic Co-operation and Development
 UNEP – United Nations Environment Programme
 UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
 USFIOMS – U.S. Forest Institute for Ocean and Mountain Studies
 WCOTP – World Confederation of Organization of the Teaching Profession
 WWF – World Wildlife Fund, atualmente World Wide Fund for Nature

Fonte: UNESCO; UNEP (1976, p.6-7, tradução livre nossa, quando aplicável, e nas sínteses dos eventos).

Apesar de não constar na publicação da UNESCO/PNUMA de 1976 (Quadro 2.1), é comum estudos sobre o tema citarem que, em 1974, são estabelecidos os *Princípios de Educação Ambiental*, no Seminário de Educação Ambiental, em Jammi, Finlândia (Comissão Nacional Finlandesa para a UNESCO). Onde se reconheceu que a EA permite alcançar os objetivos de proteção ambiental, não se tratando de um ramo da ciência ou uma matéria de estudos separada, mas de uma ação integral permanente (BURSZTYN; PERSEGONA, 2008, p.162; MEDINA, 1997, p.259; NASCIMENTO; LEMOS; MELLO, 2008, p.82).

Ainda em 1974, de 8 a 12 de outubro, foi realizado em Cocoyoc, no México, o simpósio organizado pelo PNUMA e pela Comissão das Nações Unidas sobre Comércio e Desenvolvimento (UNCTAD – *United Nations Conference on Trade and Development*). Em tal evento foi produzido um documento denominado *Declaração de Cocoyoc* (UNEP; UNCTAD, 1974), pelo qual surge uma nova percepção da relação entre sociedade e natureza, incorporando à discussão a ideia de que existiam limites ambientais e sociais para o desenvolvimento que deveriam ser respeitados, e a educação teria um papel fundamental nesse aspecto (BURSZTYN; PERSEGONA, 2008, p.160; UNEP; UNCTAD, 1974, n.p.)²¹.

O Quadro 2.1 evidenciaria que a Conferência de Estocolmo inspirou um interesse renovado e mais consistente em relação à EA nos anos de 1970. Uma trajetória supostamente fortalecida com os *Princípios de Educação Ambiental* do Seminário de Jammi, bem como pela relevância do papel da educação na relação entre a humanidade e o meio ambiente conferida pela *Declaração de Cocoyoc* (fatos ocorridos em 1974). Nesse contexto, portanto, a UNESCO decidiu elaborar um programa internacional para a EA, que seria planejado por

²¹ As posições de Cocoyoc foram aprofundadas um ano depois, em 1975, com a publicação do relatório final de um projeto da Fundação Dag-Hammarskjöld (DHF, 1975), que contou com a participação de 48 países. O PNUMA e mais 13 organismos da ONU também contribuíram (BRÜSEKE, 1996, p.106).

meio de um seminário de âmbito mundial sobre o tema, cuja realização se deu em Belgrado, na Sérvia (à época, Iugoslávia), de 13 a 22 de outubro de 1975 (UNESCO; UNEP, 1975).

Na ocasião do *Seminário Internacional de Educação Ambiental de Belgrado*, organizado pela UNESCO em colaboração com o PNUMA, foi então elaborada a *Carta de Belgrado* (UNESCO; UNEP, 1975; e 1976), caracterizando, destarte, o startup do *Programa Internacional de Educação Ambiental* (PIEA), atendendo, com tal iniciativa, tanto ao *Princípio 19* da *Declaração de Estocolmo* como à *Recomendação 96* da respectiva conferência (registros estes reproduzidos abaixo), cujos propósitos foram destinados a promover, nos países-membros, a reflexão, a ação e a cooperação internacional nesse campo, sendo indicada tal ação no ensino formal; devendo, sobretudo, ser contínua, multidisciplinar, integrada às diferenças e voltada para os interesses nacionais (BURSZTYN; PERSEGONA, 2008, p.167; MEDINA, 1997, p.259; NASCIMENTO; LEMOS; MELLO, 2008, p.82).

- **PRINCÍPIO 19 da Declaração de Estocolmo:**

Afirma a convicção comum de que: [...] Princípio 19 – É essencial a educação em questões ambientais, tanto para as gerações mais jovens como aos adultos, dando a devida atenção aos mais desfavorecidos, a fim de ampliar a base de uma opinião esclarecida para uma conduta responsável por indivíduos, empresas e comunidades na proteção e melhoria do ambiente em toda a sua dimensão humana. É também essencial que os meios de comunicação de massa evitem contribuir para a deterioração do meio ambiente humano; ao invés disso, que as mídias de massa divulguem informações de caráter educativo sobre a necessidade de proteger e melhorar o meio ambiente, a fim de capacitar o homem a desenvolver-se em todos os aspectos (UN, 1972a, p.5, tradução e grifos nossos).

- **RECOMENDAÇÃO 96 da Conferência de Estocolmo:**

1. Recomenda-se que o secretário-geral, as organizações do sistema das Nações Unidas, em especial a Organização Educacional, Científica e Cultural das Nações Unidas (UNESCO), e os outros organismos internacionais interessados, devem, após consulta e acordo, **tomar as medidas necessárias para estabelecer um programa internacional de educação ambiental**, em uma abordagem interdisciplinar, na escola e fora da escola, abrangendo todos os níveis de educação e dirigida para o público em geral, em particular ao cidadão comum que vive em áreas rurais e urbanas, jovens e adultos da mesma forma, tendo em vista educá-lo quanto aos passos simples que ele poderia tomar, dentro de suas possibilidades, para gerenciar e controlar seu ambiente (ibid., p.24, tradução e grifos nossos).

Dois anos depois do evento de Belgrado, ocorreu a *Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental* (UNESCO, UNEP, 1977), realizada em Tbilisi, na Geórgia (ex-URSS), de 14 a 26 de outubro de 1977, organizada pela UNESCO em colaboração com o PNUMA. Na ocasião foram ratificados os princípios orientadores da EA, contribuindo para precisar a sua natureza educacional e definindo seus objetivos e características, assim como as estratégias pertinentes em nível nacional e internacional (BURSZTYN; PERSEGONA, 2008, p.172; MEDINA, 1997, p.259; NASCIMENTO; LEMOS; MELLO, 2008, p.80-81).

Segundo Bursztyn e Persegona (2008, p.172) e Medina (1997, p.259), a Conferência de Tbilisi constituiu-se como o ponto culminante do *Programa Internacional de Educação Ambiental* (PIEA), cuja *Declaração*, além de enfatizar o caráter interdisciplinar, crítico, ético e transformador da EA, postulou que esta se faz como um elemento essencial para uma educação global, orientada para a resolução dos problemas por meio da participação ativa dos educandos na educação formal e não formal, em favor do bem-estar da comunidade humana.

Em 1987, dez anos após a Conferência de Tbilisi, é realizado em Moscou, na Rússia, de 17 a 21 de agosto, o *Congresso Internacional sobre a Educação e Formação Relativas ao Meio Ambiente*, promovido por UNESCO e PNUMA. No documento final, “*Estratégia internacional de ação em matéria de educação e formação ambiental para o decênio de 90*” (UNESCO; UNEP, 1987), ressaltou-se a necessidade de fortalecer as orientações de Tbilisi. A ênfase é colocada na necessidade de atender prioritariamente à formação de recursos humanos nas áreas formais e não formais da educação ambiental e na inclusão da dimensão ambiental nos currículos de todos os níveis de ensino (BURSZTYN; PERSEGONA, 2008, p.210; MEDINA, 1997, p.259-260; NASCIMENTO; LEMOS; MELLO, 2008, p.83). Ademais, a definição acerca da EA em tal congresso teve a seguinte redação:

Educação Ambiental (EA) é considerada um processo permanente, no qual os indivíduos e as comunidades ganham consciência sobre seu ambiente e adquirem conhecimentos, valores, habilidades, experiência, e também a determinação que lhes permitam agir – individual e coletivamente – para resolver problemas ambientais presentes e futuros (UNESCO; UNEP, 1987, p.11, tradução livre nossa).

Assim seguia o trajeto histórico da EA. Até que, nesse mesmo ano de 1987, é apresentado oficialmente ao mundo um novo conceito: o do “desenvolvimento sustentável (DS)”. Quanto à abordagem sobre o significado de “desenvolvimento sustentável”, sobretudo a partir do Encontro de Estocolmo, em 1972, seria o caso de reservar o devido espaço para discorrer sobre tal conceito: sua gênese, sua constante evolução, suas diversas leituras. Enfim, sua epistemologia e seus desafios na transcendência teórica para a prática. Neste sentido, cabe antecipar, desde já, que a expressão “desenvolvimento sustentável” seria uma transformação do termo “ecodesenvolvimento”, conforme registro pessoal de Sachs:

Foi nos corredores da Conferência de Estocolmo que Strong²² lançou a palavra “ecodesenvolvimento”. [...] A palavra parecia suficientemente pregnante para que, no prolongamento das teses debatidas em Founex²³ e retomadas em Estocolmo, me convidassem a tentar tornar mais preciso seu conteúdo. Foi muito curioso, pois primeiro houve o vocábulo, e depois se começou a escavar o conteúdo. Portanto, trabalharíamos por vários anos no aperfeiçoamento do conceito de ecodesenvolvimento, que nesse meio tempo se transformara em “desenvolvimento sustentável” – termo que me desagradava profundamente (SACHS, 2009, p.234).

²² Maurice Strong, secretário-geral da Conferência de Estocolmo, em 1972 (SACHS, 1993, p.9).

²³ Referente ao Encontro de Founex, Suíça, ocorrido em 1971, cuja pauta predominante consistiu na preparação da Conferência de Estocolmo, programada para junho de 1972 (SACHS, 2009, p.231).

Percebe-se, pelo excerto oferecido, que Sachs faz questão de registrar que a expressão “desenvolvimento sustentável” o desagradou profundamente. Ficaria, assim, já pressentida a complexidade que envolve seu conceito. Nesse aspecto, o próprio *Plano Internacional de Implementação da DEDS*²⁴ salienta que “o conceito de desenvolvimento sustentável evolui constantemente. Portanto, será preciso esclarecer ao máximo seu significado e seu objetivo para que a *educação para o desenvolvimento sustentável* tenha êxito” (UNESCO, 2005, p.18).

Monstrengo enviado para punir o povo de Tebas por ter afrontado os deuses, a Esfinge tinha cabeça e seios de mulher, corpo e patas de leoa, e asas de águia. Instalada às portas da cidade, ela exigia que seus melhores jovens a enfrentassem. Todos eram impiedosamente trucidados porque não conseguiam responder ao enigma que ela lhes propunha. Desgraça que só terminou quando apareceu um esperto rapaz, vindo de Corinto e chamado Édipo. Ele matou a charada, provocando o suicídio da fera [...] Pois bem, o **“desenvolvimento sustentável” também é um enigma à espera de seu Édipo** (VEIGA, 2005, p.13, grifos nossos).

Segundo Nobre e Amazonas (2002, p.38), não há como afirmar quem primeiro utilizou a expressão “desenvolvimento sustentável (DS)”. Contudo, tanto para tais autores como para Veiga (2005, p.190-191; 2006, p.174), parece razoável reservar algum crédito para supor que a expressão tenha sido empregada pela primeira vez em agosto de 1979, no *Simpósio das Nações Unidas sobre as Inter-Relações entre Recursos, Ambiente e Desenvolvimento*, que também se deu em Estocolmo²⁵.

Em que possa pesar o registro do Simpósio de Estocolmo, o fato é que, segundo Nobre e Amazonas (ibid.) e Veiga (ibid.), a expressão DS começaria a ganhar proeminência a partir de 1980, quando da publicação da *World conservation strategy – WCS* – (IUCN; UNEP; WWF, 1980), pela *International Union for Conservation of Nature Resources* (IUCN), com a assessoria, a cooperação e a assistência financeira do PNUMA e do *World Wide Fund for Nature* (WWF). O próprio prefácio e subtítulo da WCS – “*living resource conservation for sustainable development*” – indicam a linha mestra seguida por tal obra: que a estratégia para a conservação do mundo implicaria a adoção de um modelo de vida que não comprometesse os recursos atuais quanto às necessidades das gerações futuras, com vistas a um DS.

²⁴ Como já mencionado, a promulgação da DEDS deu-se em 2002 (UN, 2002b e c). De tal deliberação, foi então apresentado, na 59ª sessão da Assembleia Geral das Nações Unidas (Nova York, nos dias 18 e 19 de outubro de 2004), o Plano Internacional de Implementação da *United Nations Decade of Education for Sustainable Development 2005-2014 – Draft International Implementation Scheme*. No Brasil, tal documento gerou o Plano Internacional de Implementação da Década da Educação das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável: documento final do esquema internacional de implementação, publicado, em maio de 2005, pelo escritório brasileiro da UNESCO, em Brasília-DF (UNESCO, 2005).

²⁵ Pelas duas obras citadas, na ocasião do referido simpósio, W. Burger apresentou um texto sob o título de *A busca de padrões sustentáveis de desenvolvimento*. Porém, tais referências bibliográficas consideradas não oferecem informações adicionais sobre essa anotação, sequer o nome completo de Burger.

Contudo, uma abordagem à luz do desenvolvimento sustentável (DS) passaria a ser efetiva e mundialmente difundida a partir de 1987: quando da publicação do relatório *Nosso futuro comum* (WCED, 1987), apresentado pela Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento – CMMAD (*World Commission on Environment and Development – WCED*), no qual a essência conceitual proposta pela WCS é consolidada.

Como já comentado, o conceito de DS surgiu pela primeira vez com o nome de “ecodesenvolvimento” nos corredores da Conferência de Estocolmo. Ignacy Sachs trabalharia no conceito deste último ao longo da década de 1970 até meados dos anos de 1980 quando, segundo Gadotti (2012, p.56), tal teórico lhe daria um formato mais acabado em sua obra *Ecodesenvolvimento: crescer sem destruir*, publicado no Brasil em 1986 (SACHS, 1986). No entanto, de acordo com Diegues (1992, p.25-26), o conceito de ecodesenvolvimento teria sobrevivido por um período relativamente curto, sendo ofuscado pelo conceito de DS, o qual possivelmente ganhou mais notoriedade por ter sido adotado em documentos importantes, sobretudo naqueles elaborados pelas Nações Unidas (ONU).

Para Nobre e Amazonas (2002, p.50, n.r. 3), o ecodesenvolvimento não prevaleceu por várias razões, entre as quais cabe destacar exatamente o ambiente internacional marcado pelo confronto entre as “superpotências”. Nessa leitura, Lago (2007, p.53-54) e Nobre e Amazonas (2002, p.54) assinalam que o fim dos anos de 1980 e início dos de 1990 foram marcados pelo fim da Guerra Fria, justamente no período em que o DS surgiu: após a marcescência de uma lógica bipolar que havia se impregnado ao longo de quatro décadas.

Sobre as origens do conceito de DS, ganha relevância o relatório da CMMAD de 1987, pelo fato da própria história e da envergadura institucional de tal comissão, conforme se explica: para comemorar os dez anos da Conferência de Estocolmo, os Estados da comunidade internacional se reuniram em Nairóbi, Quênia, de 10 a 18 de maio de 1982, em uma sessão especial do PNUMA, quando foi elaborada a *Declaração de Nairóbi* (UNEP, 1982), cujas conclusões seriam endossadas pela Assembleia Geral da ONU, que decidiu criar, em 19 de dezembro de 1983 (Resolução A/RES/38/161 [UN, 1983]), uma comissão especial a fim de estudar as perspectivas para a proteção do meio ambiente para um horizonte a partir do ano 2000 (DUPUY; VIÑUALES, 2015, p.12; NOBRE; AMAZONAS, 2002, p.37-39).

Criava-se oficialmente, dessa forma, a *Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento*: a CMMAD (WCED)²⁶. Na ocasião, Jim MacNeill, secretário-geral da ONU à época, designou Grö Harlem Brundtland, premiê da Noruega, então líder do Partido Trabalhista norueguês, como presidente; e Mansour Khalid, ex-ministro dos Negócios Estrangeiros do Sudão, como vice-presidente.

²⁶ *World Commission on Environment and Development – WCED.*

Brundtland e Khalid, então, nomearam os demais membros da comissão (WCED, 1987, p.9 e 290-291), cuja composição seria obrigatoriamente de pelo menos a metade de representantes de países em desenvolvimento. O assento do Brasil na CMMAD foi ocupado pelo professor Paulo Nogueira Neto, do Departamento de Ecologia da Universidade de São Paulo (USP) ²⁷. Outro brasileiro teve participação na CMMAD, como membro do Painel Consultivo da Indústria: José Ephim Mindlin (WCED, 1987, p.292 e 298).

O *Relatório Brundtland* ²⁸, datado de 20 de março de 1987 (WCED, 1987, p.9), foi, portanto, resultado dos trabalhos da CMMAD, realizados em Oslo, Noruega, desde 1983, tendo à frente a própria primeira-ministra daquele país. Fruto de uma comissão revestida pelo manto de expressiva representatividade mundial, tal relatório trouxe uma definição para DS que ainda hoje é amplamente difundida: “*O desenvolvimento sustentável é o desenvolvimento que satisfaz as necessidades do presente sem comprometer a capacidade de as gerações futuras satisfazerem as suas próprias necessidades*”. (ibid., p.41, tradução livre nossa) ²⁹.

Diegues (1992, p.26) reconhece que a definição do conceito de DS dado pela CMMAD é a mais conhecida. Segundo Lima (2011, p.38), com a difusão da proposta de DS pelo *Relatório Brundtland*, foi possível renovar o debate sobre o desenvolvimento e as concepções maniqueístas que contrapunham desenvolvimento e meio ambiente, por meio de propostas que advogavam a possibilidade de conciliar a expansão de atividade econômica e a proteção ambiental. Para Gadotti (2012, p.98), tal relatório é um divisor de águas na questão do desenvolvimento sustentável, cuja essência sustentou que era possível um equilíbrio dinâmico entre proteção ambiental, crescimento econômico e equidade social, embora essa questão ainda não tenha sido levada a termos resolutos e efetivos na dinâmica mundial.

Retomando a narrativa cronológica, tem-se que, em março de 1987, a ONU, por meio do *Relatório Brundtland*, chancelou a efetiva difusão do conceito de DS, ao passo que, de 17 a 21 de agosto do mesmo ano, aconteceu em Moscou, Rússia, o *Congresso Internacional sobre a Educação e Formação Relativas ao Meio Ambiente*, promovido pela UNESCO e pelo PNUMA, resultando no documento final “*Estratégia internacional de ação em matéria de educação e formação ambiental para o decênio de 90*” (UNESCO; UNEP, 1987). Nessa

²⁷ Até 1987, além de professor da USP, Paulo Nogueira foi presidente da Associação para a Defesa do Meio Ambiente (1954-1983), presidente do Conselho de Manejo Florestal do Estado de São Paulo (1967-1974) e secretário distrital federal de Meio Ambiente, Ciência e Tecnologia, do Conselho Nacional de Meio Ambiente, da Secretaria Federal do Meio Ambiente, no período 1974-1986. (WCED, 1987, p.292).

²⁸ Em razão de a CMMAD ter à frente a premiê da Noruega, tanto a *Comissão* como o relatório *Nosso futuro comum* passaram também a ser conhecidos como *Comissão Brundtland* e *Relatório Brundtland* (DUPUY; VIÑUALES, 2015, p.12; GADOTTI, 2012, p.98; LIMA, 2011, p.38; NOBRE; AMAZONAS, 2002, p.39).

²⁹ Texto original: “*Sustainable development is development that meets the needs of the present without compromising the ability of future generations to meet their own needs*”.

estratégia, percebe-se que a educação ambiental seguiria por certa rota de convergência com o que é, no documento, tratado como desenvolvimento sustentado, conforme exemplos:

Empobrecimento e crescimento da população fazem parte de um único fenômeno complexo que só pode ser interrompido por meio de um processo rápido, **desenvolvimento sustentado** compatível com a preservação do potencial produtivo dos ecossistemas naturais e antrópicos (UNESCO; UNEP, 1987, p.9).

O reforço da educação ambiental no ensino técnico e profissional deve ser uma das principais prioridades para a melhoria da qualidade do ambiente no contexto do **desenvolvimento sustentado** (ibid., p.21, traduções livres e grifos nossos).

Quanto à orientação para a estratégia destinada aos especialistas em treinamento, o plano de Moscou sugere que a formação básica de todos os especialistas em meio ambiente terá de incluir o estudo dos princípios da educação ambiental, sociologia e ecologia, que são necessários para permitir que os alunos assimilem a noção entre desenvolvimento e meio ambiente. Em tal documento estratégico de Moscou, a definição de DS, dada pelo relatório *Nosso futuro comum* (WCED, 1987, p.41), é explicitamente utilizada nesse contexto:

Programas de treinamentos especializados, nas diversas disciplinas relacionadas com o meio ambiente, devem ser considerados como sendo de importância prioritária à promoção da sensibilização geral para os problemas ambientais relacionados com o futuro da humanidade. Isso se torna necessário para enfatizar as interações entre desenvolvimento e meio ambiente na formação dos especialistas, lhes permitindo, portanto, compreender o impacto das atividades humanas sobre o meio ambiente e contribuir eficazmente para a execução de programas de desenvolvimento capaz de manter o equilíbrio de uma dinâmica ambiental.

O objetivo é promover o conceito de desenvolvimento socioeconômico sustentado capaz de atender às necessidades do presente, preservando a qualidade e o potencial produtivo do meio ambiente, e, portanto, a sua capacidade de satisfazer as necessidades das gerações futuras (UNESCO; UNEP, 1987, p.26-27, traduções livres e grifos nossos).

Com o conceito de DS já em difusão, a revisão dos aspectos ambientais e educacionais, no debate pautado pela inserção das abordagens socioculturais, socioeconômicas e desenvolvimento, foi reforçada em 1990, de 5 a 9 de março, em Jomtien, Tailândia, na Conferência Mundial sobre Educação para Todos (*World Conference on Education for All – WCEFA*); notadamente quando da aprovação do “Documento Básico: *Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem: uma visão para a década de 1990*”, bem como da *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem* (WCEFA, 1990)³⁰. Na ocasião, o DS foi inserido enfaticamente no contexto educacional, conforme excertos a seguir do Documento Básico da Conferência de Jomtien (WCEFA, 1990, traduções livres e grifos nossos):

³⁰ Background Document: *Meeting basic learning needs: a vision for the 1990s*; and *World Declaration on Education for All. World Conference on Education for All*. Jomtien, 5-9 mar. 1990 (WCEFA, 1990).

[...] há uma necessidade de reforçar e expandir a educação básica **para promover formas de desenvolvimento nacional sustentável** que conciliem a mudança cultural e tecnológica no âmbito do desenvolvimento social e econômico (p.2).

Os países podem estabelecer as suas próprias metas para a década de 1990 em termos das seguintes dimensões propostas no *Quadro de Ação para Satisfazer Necessidades Básicas de Aprendizagem*: [...] 6. Aumento da aquisição por indivíduos e famílias de conhecimentos, habilidades e **valores necessários para uma vida melhor e um desenvolvimento sadio e sustentável**, disponibilizados por meio de todos os canais de ensino, inclusive a mídia de massa, ou outras formas de comunicação moderna e tradicional, e de ação social, com eficácia avaliada em termos de mudança de comportamento (p.82).

Praticamente todas as melhorias nas relações internacionais e comerciais, como discutido anteriormente, irão facilitar os esforços para alcançar uma educação para todos. A comunidade internacional pode fazer uma contribuição particularmente significativa a este respeito, apoiando medidas e acordos que promovam o relaxamento das tensões entre países e dentro deles, melhores comunicações e termos de comércio entre as nações; ecologicamente corretos, equitativos e **com um desenvolvimento sustentável**. Em um contexto tão internacional assim, será muito mais fácil se mover sistematicamente para fornecer educação para todos (p.98).

O Encontro de Jomtien, de 1990, portanto, estaria supostamente criando condições favoráveis para que, dois anos após, a educação – em sua forma mais ampla – e o conceito de desenvolvimento sustentável (DS) se fundissem definitivamente no mesmo cadinho. Essa oportunidade foi consumada no Encontro do Rio de Janeiro, na *Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento* – CNUMAD-92 (UN, 1992a).

Porém, segundo Diegues (1992, p.25-56), antes da CNUMAD-92, o conceito de DS ainda seria reforçado pelo documento resultante do Encontro do México³¹, da *Comissão de Desenvolvimento e Meio Ambiente da América Latina e do Caribe*, realizado de 4 a 7 de março de 1991: *Relatório da reunião preparatória regional da América Latina e do Caribe para a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento* (ECLAC, 1991), e ainda pela publicação *Cuidar da Terra* (IUCN; UNEP; WWF, 1991), em outubro de 1991, produzida em cooperação entre a *International Union for the Conservation of Nature and Natural Resources* (IUCN)³², o PNUMA e o *World Wide Fund for Nature* (WWF)³³.

Com vistas à CNUMAD-92, e à luz da formatação do conceito de desenvolvimento sustentável (DS), o governo brasileiro instituiu a *Comissão Interministerial para Preparação da Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento* (CIMA), vinculada à Presidência da República, que publica *O desafio do desenvolvimento sustentável*.

³¹ O propósito de tal encontro consistiu na preparação da Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (CNUMAD ou UNCED) que ocorreria, em 1992, no Rio de Janeiro (Rio-92 ou Eco-92).

³² No Brasil, União Internacional para a Conservação da Natureza e dos Recursos Naturais (IUCN).

³³ No Brasil, ocasionalmente citado pela antiga denominação, Fundo Mundial para a Natureza; ou, na forma mais atual, como Fundo Mundial para a Vida Selvagem e Natureza.

(BRASIL, 1991). Assim, de 3 a 14 de junho de 1992, na cidade do Rio de Janeiro, foi realizada a *Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento – CNUMAD-92 (United Nations Conference on Environment and Development – UNCED-92)*. Tal evento, além de *Eco-92*, também é conhecido como *Rio-92*, ou ainda como *Cúpula* ou *Cimeira da Terra* (BRASIL. CF, 2012, orelha de capa e p.17); e como *Cúpula do Rio* (SACHS, 1993, p.57). Em inglês, a CNUMAD-92 é geralmente denominada como *Earth Summit* (DUPUY; VIÑUALES, 2015, p.13; UNEP, 2006, p.3 e 11).

Maurice Strong, secretário geral da CNUMAD-92, associa o evento como o *Grande Encontro da Terra* (SACHS, 1993, p.7, Prefácio), pois além da presença de representantes de 180 países, incluindo 105 chefes de Estado, ao mesmo tempo milhares de ativistas de movimentos civis, de todo o mundo, congregaram no **Fórum Global** vários eventos paralelos, enquanto cientistas organizavam simpósios e debates. A presença maciça da mídia deu à *Cúpula do Rio* audiência de centenas de milhões de pessoas no mundo (SACHS, 1993, p.57).

Para ratificar a envergadura da CNUMAD-92, Lago (2007, p.52) oferece números semelhantes: reuniu delegações de 172 países, trazendo 108 chefes de Estado ou de governo; foram credenciados cerca de 10.000 jornalistas e representantes de 1.400 organizações não governamentais (ONGs), ao mesmo tempo em que o Fórum Global, evento paralelo, reuniu 7.000 ONGs. Já Gadotti (2012, p.9 e 56), fala em 173 chefes de Estado e de governo³⁴.

Nesse aspecto, com base em Gadotti (2012, p.42), se a Conferência de Estocolmo de 1972 é considerada um marco decisivo para as questões ambientais do planeta, mesmo tendo a presença de somente dois chefes de Estado – Olof Palme, primeiro-ministro da Suécia, e Indira Gandhi, primeira-ministra da Índia –, a Rio-92 ganharia uma dimensão superlativa quando se observa que mais de cem chefes de Estado participaram desse evento.

Com base em Arid (2003, p.2), Dupuy e Viñuales (2015, p.13-14), Gadotti (2012, p.9; 41-44), Mello e Ojima (2004, p.3) e Sachs (1993, p.58-59), as negociações da Rio-92 – com a CNUMAD-92 e o Fórum Global –, além de aprovar o *Relatório Brundtland*, resultaram em importantes documentos destacados nos Anais da História Ambiental, tais como: (i) *Agenda 21*; (ii) *Declaração do Rio de Janeiro sobre meio ambiente e desenvolvimento (ou apenas Declaração do Rio, ou do Rio)*; (iii) *Declaração de princípios sobre o manejo florestal*; (iv) *Convenção sobre diversidade biológica*; (v) *Convenção geral sobre alterações climáticas*; e (vi) *Tratado de educação ambiental para sociedades sustentáveis e responsabilidade global*. Este último, fruto do Fórum Global, que reuniu a sociedade civil na Rio-92.

³⁴ Segundo Oliveira (2011, p.5, n.r. 10), a envergadura da CNUMAD-92 só seria suplantada pela *Cúpula do Milênio*, conferência organizada pela ONU entre os dias 6 e 8 de setembro de 2000, em Nova York, EUA, onde estiveram presentes mais de 147 chefes de Estado e representantes governamentais de 191 países.

Segundo Bursztyn e Persegona (2008, p.252), Gadotti (2012, p.44), Lago (2007, p.76) e Sachs (1993, p.59), dos acordos assinados na Rio-92, o de maior destaque foi a *Agenda 21* (CNUMAD, 1992, 1995), cujo documento se fez como o mais abrangente e de maior alcance. Para Oliveira (2011, p.64), a assinatura de documentos como *Agenda 21* e a exaltação do DS, como solução das questões ambientais, são provas cabais do sucesso da CNUMAD-92.

Apesar de seu caráter de não obrigatoriedade, que em razão desse fato inclusive suscitaria certo ceticismo (SACHS, 1993, p.59), a *Agenda 21* acabaria por ganhar difusão ao se configurar como um plano ou programa de ação, em forma de recomendações, de abrangência nos mais diversos níveis de aplicação, representando um consenso mundial, uma forma de compromisso político de alto nível, bem como por constituir o primeiro esforço de sistematização de amplo programa de ação para a transição relativa ao DS, preparando, destarte, o mundo para o século XXI (BURSZTYN; PERSEGONA, 2008, p.252).

Para monitorar, e com isso garantir que as propostas decorrentes da Rio-92 fossem efetivadas, sobretudo quanto à *Agenda 21*, ao fim dessa mesma conferência decidiu-se pela criação, no sistema das Nações Unidas, da *Comissão de Desenvolvimento Sustentável* (CDS), como uma comissão no âmbito do Conselho Econômico e Social da ONU (*UN Economic and Social Council* – EcoSoc). A proposição da criação da CDS pela CNUMAD-92 seria aprovada em 22 de dezembro de 1992 pela Assembleia Geral da ONU³⁵ (BURSZTYN; PERSEGONA, 2008, p.252; CNUMAD, 1992, 1995, p.452; DUPUY; VIÑUALES, 2015, p.13; MELLO; OJIMA, 2004, p.3; NOBRE; AMAZONAS, 2002, p.58). No Capítulo 38 da *Agenda 21*, referente aos Arranjos Institucionais Internacionais, no item 38.11, da Estrutura Institucional, ficam claros os objetivos da CDS e a quem ela se reportaria:

38.11. Para assegurar o acompanhamento efetivo das atividades geradas pela Conferência, assim como para intensificar a cooperação internacional e racionalizar a capacidade intergovenamental de tomada de decisões encaminhadas para a integração das questões de meio ambiente e desenvolvimento, e **para examinar o progresso da implementação da Agenda 21 nos planos nacional, regional e internacional, deve ser estabelecida uma Comissão sobre Desenvolvimento Sustentável de alto nível**, em conformidade com o Artigo 68 da Carta das Nações Unidas. A Comissão sobre Desenvolvimento Sustentável prestará contas ao Conselho Econômico e Social no contexto da função que é atribuída ao Conselho pela Carta em relação à Assembleia Geral (CNUMAD, 1992, p.452, grifos nossos).

Segundo a leitura de Nobre e Amazonas (2002, p.62), a Rio-92 consagrou uma separação das questões da mudança ambiental global e do desenvolvimento sustentável, que, embora relacionadas, acabaram sendo tratadas na ocasião como quase independentes. Ademais, a problemática ambiental passou a ser caracterizada pela divisão Norte-Sul.

³⁵ Conforme Resolução UN Doc. A/RES/47/191, de 22 de dezembro de 1992: *Institutional Arrangements to follow up the UNCED – Commission for Sustainable Development* – CSD (UN, 1992b).

Para reforçar a ressonância do DS proporcionada na Rio-92, com as atividades da CDS iniciadas em 1993, o PNUMA, segundo registro de Lago (2007, p.72), ficou ainda mais enfraquecido, pois já havia perdido espaço institucional em 1990, quando a Assembleia Geral da ONU lhe tirou a liderança nas negociações sobre as questões de mudanças climáticas (op. cit., p.71); com a criação da CDS, concebida de modo a dar um perfil mais político e de reunir as várias agências da ONU que tratavam das matérias relacionadas ao DS, o PNUMA, então, ficaria também sem mandato na área de desenvolvimento (ibid., p.72).

Pelas colocações de Becker (1994, p.130), a CNUMAD-92 teria sido um marco para a noção do DS, pois, embora o conceito não tivesse ficado claro na ocasião, foi a partir de tal evento que o DS foi reconhecido como um novo paradigma universal. Para reforçar a leitura dessa autora, pegue-se o exemplo da *Agenda 21*: na versão de tal documento em inglês (UNCED, 1992), a expressão “desenvolvimento sustentável” aparece 281 vezes e, na versão brasileira (CNUMAD, 1992, 1995), 210 vezes. Ainda por essa mesma perspectiva, Freitas (2004, p.549) assevera que o conceito de DS alcança maior difusão e toma forma mais operativa e circunstanciada na *Agenda 21*, aprovada no Encontro do Rio de Janeiro, em 1992.

A acoplagem da educação ao DS seria deveras propiciada na Rio-92. Conforme entende Freitas (2004, p.554-555), o conceito de “educação para o desenvolvimento sustentável – EDS” (tal como o de DS) foi também maturando entre 1987 e 1992, até que tomou forma mais precisa no Capítulo 36 da *Agenda 21* (CNUMAD, 1992, 1995, p.429-439).

[...] muitas vezes debaixo da designação “educação para o ambiente e o desenvolvimento”. Esta “interessante” designação parece marcar, com alguma clareza, o “nascimento” formal da EDS, na “barriga de aluguel” da EA (usando metáforas biológicas). Depois de 1992, a EDS evoluiu em sede de diversas reuniões e meetings internacionais, mantendo com a EA relações operacionais de complementaridade, independentemente da discussão formal acerca da sua relação acadêmica (FREITAS, 2004, p.555).

Tem-se então que, se por um lado o conceito de uma EDS haveria sido recrudescido por meio do Capítulo 36 da *Agenda 21*, por outro tal conceito evoluiria a partir de 1992, em função de diversos eventos que se seguiram à Rio-92, a começar pelo Eco-Ed 92 (*World Congress for Education and Communication on Environment and Development*), ocorrido logo após quatro meses, em Toronto, Canadá, de 17 a 21 de outubro de 1992 (UNESCO; UNEP, 1992, p.8; SAUVÉ, 2005a, p.37 e 2005b, p.30). Outros eventos, relacionados à evolução propositiva e conceitual da EDS, constam no Quadro 2.2.

Quadro 2.2: Alguns dos eventos nos cinco anos que se seguiram à Rio-92 (³⁶)

Ano	Local	Evento
1993	Lucerna, Suíça	Conferência para o Programa Ambiental para a Europa (PAE)
	Nova York, EUA	Primeira Sessão plena da CDS das Nações Unidas (14-25. jun)
	Viena, Áustria	Conferência Mundial dos Direitos Humanos
	Manchester, Inglaterra	Conferência da Terra: fórum de ONGs ligadas ao meio ambiente
1994	Nova York, EUA	Vigora a Convenção-Quadro/ONU sobre mudanças climáticas
	Cairo, Egito	Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento
	Guadalajara, México	I Congresso Ibero-Americano de Educação Ambiental
	Bridgetown, Barbados	Conferência Mundial sobre DS: de pequenos estados insulares
1995	Copenhague, Dinamarca	Cimeira Mundial para o Desenvolvimento Social
	Beijing (Pequim), China	Quarta Conferência Mundial sobre a Mulher
	Berlim, Alemanha	Conferência Mundial do Clima
	Univ. de Brasília, Brasil	Criado o Centro de Desenvolvimento Sustentável (CDS), UnB
1996	Istambul, Turquia	II Conferência ONU sobre Assentamentos Humanos (Habitat II)
	Montreal, Canadá	Congresso Mundial da IUCN para a conservação da natureza
1997	Guadalajara, México	II Congresso Ibero-Americano de Educação Ambiental
	Nova Délhi, Índia	Conferência sobre Educação Ambiental
	Kyoto, Japão	Protocolo de Kyoto: sobre emissões de gases de efeito estufa
	Nova York, EUA	Cúpula da Terra + 5 ou Rio+5 (<i>Earth Summit + 5</i>)
	Tessalônica, Grécia	Conferência Internacional de Thessaloniki

Fontes: Bursztyn; Persegona (2008, p.255-287); Freitas (2004, p.565); Medina (1997, p.266) e UNESCO (1997 [versão em inglês], 1999 [versão em português], respectivamente, p.1 e Prefácio).

A razão de se estipular o lapso quinquenal a partir da Rio-92, levado a efeito no Quadro 2.2, reside em dois eventos relevantes nela contidos: a Cúpula da Terra+5 (a Rio+5), que marcou os cinco anos da CNUMAD-92, e a Conferência Internacional de Tessalônica, na Grécia, cujo evento colocaria a EA e a EDS à luz da mesma discussão. Quanto à Rio+5, na ocasião da CNUMAD-92, foi acordado que haveria uma revisão, após cinco anos, para discutir os progressos obtidos a partir da promulgação da *Agenda 21*; tal qual um balanço de como os países, as organizações internacionais e os setores da sociedade civil estariam respondendo aos desafios programáticos da Cúpula da Terra, leia-se Rio-92 (UN, 1997).

Foi assim que a Assembleia Geral das Nações Unidas, sustentada pelos propósitos da CDS, realizou uma Sessão Especial na cidade de Nova York, EUA, de 25 a 27 de junho de 1997, chamada de “Cúpula da Terra+5” (*Earth Summit+5*). A extensão “+5” seria em alusão aos cinco anos decorridos do Encontro do Rio de Janeiro, em 1992, daí o evento também ser chamado de Rio+5, ou Cúpula Rio+5 (BURSZTYN; PERSEGONA, 2008, p.283; UN, 1997).

³⁶ MEDINA (1997, p.266) ainda cita que houve na Argentina, em 1993, o Congresso Sul-Americano, o qual seria continuidade da Rio-92. No entanto, a autora não oferece qualquer subsídio para tal alegação. Além disso, nenhuma das outras fontes utilizadas para elaborar a Tabela 3.2 menciona tal evento argentino.

Tal evento buscou consolidar, em um só documento, recomendações para equalizar as dificuldades de implantação da *Agenda 21*, detectadas em diversos encontros antecedentes àquele ano de 1997 (vide Quadro 2.2). Pode-se dizer que, da Cúpula Rio+5, restou apenas o relato oficial das dificuldades em avançar de uma retórica propositiva da *Agenda 21* para ações mais efetivas (BURSZTYN; PERSEGONA, 2008, p.283-284; UN, 1997).

Em relação ao evento internacional na Grécia, de 1997, este se refere à “*Conferência Internacional sobre Meio Ambiente e Sociedade: educação e conscientização pública para a sustentabilidade*”, realizada na cidade de Tessalônica (Grécia), de 8 a 12 de dezembro de 1997 (UNESCO, 1997 e 1999)³⁷. Pelo próprio subtítulo do evento já é possível perceber a essência de tal conferência. Para Gadotti (2012, p.81), foi nessa ocasião que o tema “educação para o desenvolvimento sustentável (EDS)” apareceu, pela primeira vez, associado à educação ambiental, em função da retomada do Capítulo 36 da *Agenda 21*, aprovada na Rio-92. Segundo Lima (2003, p.112-113), o documento que embasou a Conferência de Tessalônica³⁸ visava consolidar o conceito e as mensagens de uma educação para a sustentabilidade ou para o desenvolvimento sustentável, porquanto à luz de uma educação para um futuro sustentável.

Silvia Czapski, por sua vez, na obra *Os diferentes matizes da educação ambiental no Brasil: 1997-2007*, encomendada e publicada pelo Ministério do Meio Ambiente (BRASIL. MMA, 2008), coloca que a Conferência de Tessalônica constituiu um ponto culminante à época. No entanto, não obstante o mote do evento consistir “nos 20 anos de Tbilisi”³⁹, e a sua Declaração Final reafirmar os princípios definidos em 1977, em Tessalônica reconheceu-se que o desenvolvimento da EA foi insuficiente no período em questão (ibid., p.296).

Ademais, a mesma autora faz questão de registrar que, no evento da Grécia, a palavra-chave foi “articulação”, já que a pretensão da Conferência de Tessalônica consistia em ações de EA baseadas nos conceitos de ética e sustentabilidade, identidade cultural e diversidade, mobilização e participação, além de práticas interdisciplinares. Czapski (op. cit., p.30) ressalta ainda que, se a mobilização era grande, os participantes notaram que havia muito a avançar,

³⁷ Em Tessalônica, o Brasil apresentou o documento final resultante da *1ª Conferência Nacional de Educação Ambiental* – CNEA (conf. BRASIL. MMA, 2009, p.29), cujo evento havia sido realizado dois meses antes em Brasília, de 7 a 10 de outubro de 1997, e no qual foi considerada a educação ambiental na vertente do desenvolvimento sustentável, em conformidade com a *Agenda 21* (BRASIL. MMA; MEC, 1997).

³⁸ O trabalho para elaborar o documento apresentado na Grécia reuniu a colaboração de diversos especialistas da própria UNESCO, do sistema da ONU e de outras instituições: como o Banco Mundial, a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), a IUCN, agências governamentais, não governamentais e universidades de diversos países (LIMA, 2003, p.113, nota final 8, p.119).

³⁹ Referente à Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental, realizada em Tbilisi, em 1977. Quando foram ratificados os princípios orientadores da EA, contribuindo para precisar a sua natureza educacional, definindo seus objetivos e características, assim como as estratégias pertinentes em nível nacional e internacional.

pois, nos cinco anos pós-Rio 92, o desenvolvimento do setor fora insuficiente. Scoullos (2004, n.p.) e Barbieri e Silva (2011, p.60), sob uma leitura semelhante, ainda reconhecem que a Conferência de Tessalônica marcaria uma mudança profunda na trajetória da EA.

Para Barbieri e Silva (2011, p.60), a Declaração de Tessalônica considerou válidos os planos e as recomendações das conferências de Belgrado, Tbilisi, Moscou, assim como outras relacionadas com a EA, no entanto tal documento reconheceu que ainda havia o que se explorar neste sentido, pois os resultados alcançados até então eram insuficientes. Scoullos (2004, n.p.) considera óbvio que com uma educação isolada, por si mesma, não seria possível transformar os padrões atuais de desenvolvimento para um desenvolvimento sustentável. Em Tessalônica, segundo o mesmo autor, tentou-se resolver este problema, propondo que a educação fosse um dos três componentes da "governança" global necessários à realização da sustentabilidade, quais sejam: instituições apropriadas, tecnologia e ensino (ibid.).

Foi nesse contexto, portanto, que o documento elaborado em Tessalônica – fruto de reflexão coletiva – foi proposto de modo a considerá-lo o princípio de um processo, não sua conclusão, bem como na tentativa de incitar o debate, não de orientá-lo. Ou seja, como um documento orientado à ação, não como plano de ação. Dessa forma, além de ser o principal resultado da Conferência de Tessalônica, o Documento Final seria uma resposta ao programa de trabalho da CDS (UNESCO, 1999, Prefácio), pelo qual se tem o seguinte pleito:

[...] pede à UNESCO para **concretizar o conceito e as mensagens-chave da educação para o desenvolvimento sustentável, tendo em conta a experiência de educação ambiental** e integração das considerações relativas à população, à saúde, à economia, ao desenvolvimento social e humano e à paz e à segurança (UNESCO, 1999, Prefácio, grifos nossos).

Com base neste excerto, onde se propôs que a experiência da educação ambiental (EA) fosse utilizada de modo a favorecer uma educação para o desenvolvimento sustentável (EDS), há fundamento quando Czapski coloca que a palavra-chave da Conferência de Tessalônica foi “articulação” (BRASIL. MMA, 2008, p.29-30 e 2009, p.29-30), mormente quando a leitura é remetida para a elaboração do Documento Final, o qual, revestido por certa prudência, não estaria dirigido, fundamentalmente, àqueles profissionalmente interessados na educação em prol do desenvolvimento sustentável – muitos dos quais estariam familiarizados com os conceitos e as questões nele apresentados –, mas aos múltiplos interlocutores e à ampla comunidade de interessados no desempenho educativo (UNESCO, 1999, Prefácio).

Se as bases da EDS foram constituídas em 1992, na Rio-92 – em função do Capítulo 36 da *Agenda 21* –, a concepção da EDS na “barriga de aluguel”⁴⁰ da EA seria efetivamente consumada em 1997, na Conferência de Tessalônica. Tal “gestação” duraria mais cinco anos,

⁴⁰ Recorrendo à metáfora de FREITAS (2004, p.555, e 2006a, p.138).

quando ocorreu a Rio+10, referente à *Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Sustentável* (CMDS), em Johannesburgo, na África do Sul, em 2002 (UN, 2002a).

Antes de comentar sobre a Rio+10 de 2002, registra-se que, no ano de 2000 ocorreram dois eventos sobre educação, promovidos pela UNESCO: (i) de 10 a 12 de fevereiro, a *Conferência Regional de Educação para Todos nas Américas*, realizada em Santo Domingo, na República Dominicana, região do Caribe, América Central; e (ii) de 26 a 28 de abril, o *Fórum Mundial sobre Educação*, em Dakar, Senegal, na África. Foram frutos respectivamente desses eventos: *Marco Regional de Ação de Santo Domingo e Educação para Todos: O compromisso de Dakar* (UNESCO; CONSED, 2001).

A princípio, o objetivo de tais eventos consistiu em avaliar os dez anos decorridos desde os propósitos emanados daquela *Conferência Mundial sobre Educação para Todos* de 1990, realizada em Jomtien, Tailândia (WCEFA, 1990). Na ocasião, conforme já comentado, foram aprovados o Documento Básico *Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem: uma visão para a década de 1990*, bem como a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem* (WCEFA, 1990), pelos quais ficou consignado que **haveria uma necessidade de reforçar e expandir a educação básica para promover formas de desenvolvimento nacional sustentável** que conciliassem a mudança cultural e tecnológica no âmbito do desenvolvimento social e econômico (WCEFA, 1990, p.2, grifos nossos).

À guisa de exemplos, por conta de diretrizes subjacentes aos princípios de Jomtien, no *Marco Regional de Ação de Santo Domingo* registrou-se que os países participantes do evento expressaram suas convicções de que a educação constitui o eixo central do desenvolvimento humano sustentável (UNESCO; CONSED, 2001, p.29). Na *Carta de Dakar*, por seu turno, um dos desafios nela elencados consistiu em pregar que, mesmo em países de capacidade institucional inadequada e processos políticos frágeis, a sociedade civil destes teria potencial a fim de contribuir em grande medida com o assentamento de sólidos alicerces para a consecução de uma “*Educação para Todos*” efetiva, equitativa e sustentável (ibid., p.17).

Em 2002, então, ocorre a Rio+10. Contudo, se a Rio+5 não proporcionou avanço pragmático significativo, sobretudo quanto ao desenvolvimento sustentável à luz da educação, o mesmo não se pode reputar à *Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Sustentável* (CMDS), realizada em Johannesburgo, na África do Sul, de 26 de agosto a 4 de setembro de 2002, quando novamente se buscou fazer um balanço das conquistas, dos desafios e das novas questões surgidas desde a Rio-92, daí sendo denominada de Rio+10 (UN, 2002a).

Algumas publicações, como a de Bursztyn e Persogna (2008, p.322-323), Czapski (2008, p.103-104) e Mello e Ojima (2004, p.3), caracterizam a Rio+10 como um evento de pouco pragmatismo, semelhante ao da Conferência Rio+5. Ou até mesmo em um patamar de intensidade inferior⁴¹. Mello e Ojima (ibid.), especificamente, discorrem que as primeiras análises indicam que talvez a Rio+10 tenha sido a menos efetiva e mais esvaziada das grandes reuniões globais para se discutir meio ambiente e desenvolvimento, apontando para um enfraquecimento da chamada “agenda ambiental global”.

No entanto, quando o foco da análise recai nas questões educacionais, em uma leitura mais atenta neste sentido, constata-se que o Encontro de Johannesburgo, Rio+10, formatou as devidas bases institucionais para que a EDS, concebida na Conferência de Tessalônica de 1997, viesse enfim à luz proposicional. Foi nesse evento, segundo Gadotti (2012, p.81), que definitivamente a EA seria entendida sobretudo como estratégia de governabilidade das questões ambientais, associada, porquanto, às dimensões do DS defendidas na Rio-92, mormente ao disposto pelo Capítulo 36 da *Agenda 21*. Czapski (2008, p.106) destaca o fato de que, em vez de mencionar “educação ambiental (EA)”, os documentos da Rio+10 já passam a adotar a expressão “educação para o desenvolvimento sustentável (EDS)”.

Nesse aspecto, apesar de a Rio+10 também estar sujeita a ser rotulada, na sua essência, como mais uma cúpula de “implementação” – no propósito de novamente tentar transformar metas, promessas e compromissos da *Agenda 21* em ações concretas e tangíveis –, dela resultou um decisivo documento para a EDS: a *Declaração de Johannesburgo sobre Desenvolvimento Sustentável*, vindo a estabelecer o *Plano de Implementação da Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Sustentável* – “Plano de Implementação de Johannesburgo” (UN, 2002a), pelo qual se confirmou a importância da educação para o DS e recomendou-se que a Assembleia Geral da ONU considerasse a adoção de uma **década da educação para o desenvolvimento sustentável** (DEDS) a partir de 2005 (ibid., p.62, grifos nossos).

Surgiu oficialmente, assim, a DEDS, pois tal recomendação de Johannesburgo foi acatada poucos meses depois, quando, em 20 de dezembro de 2002, na 57ª Sessão da Assembleia Geral das Nações Unidas, a Resolução nº 57/254 (UN, 2002b, 2002c) foi aprovada, pela qual a educação foi enfatizada como um elemento indispensável para alcançar o desenvolvimento sustentável, decidindo proclamar o período de dez anos, a partir de 1º de janeiro de 2005, como a *Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável*: DNUEDS (DEDS) 2005-2014. A resolução estabeleceu importantes pontos, entre os quais alguns que seguem (UN, 2002b):

⁴¹ Talvez fosse o caso de se considerar quanto o ânimo mundial possa ter influenciado a Rio+10: realizada às vésperas do 1º ano do ataque às torres do *World Trade Center* (Nova York), em 11 de setembro de 2001. As influências desse trágico episódio na Rio+10 também são consideradas por LAGO (2007, p.92).

- Recordou e ratificou o Capítulo 36 da *Agenda 21*, aprovada na Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, realizada no Rio de Janeiro, Brasil, em 1992 – CNUMAD-92, Rio-92 (UNCED-92);
- Reconheceu e enalteceu o papel da CDS (Comissão de Desenvolvimento Sustentável da ONU) para a questão da educação para o desenvolvimento sustentável desde a Rio-92;
- Congratulou-se com o fato de que o *Plano de Implementação da Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Sustentável* ("*Plano de Implementação de Johannesburgo*") tenha ratificado a importância da educação para o desenvolvimento sustentável, bem como veio a recomendar que a Assembleia Geral considerasse a adoção de uma década de educação para o desenvolvimento sustentável a partir de 1º de janeiro de 2005, enfatizando que a educação é um elemento indispensável para alcançar o desenvolvimento sustentável;
- Designou a UNESCO para elaborar a DEDES 2005-2014, que desenvolvesse um projeto esquemático de implementação internacional, esclarecendo a sua relação com os processos educacionais existentes, inclusive o Quadro de Ações adotado pelo Fórum Mundial de Educação de Dakar⁴², em 2000, com vista a fornecer recomendações para os governos sobre como promover e melhorar a integração da educação para o desenvolvimento sustentável em suas respectivas estratégias de ensino e planos de ação, no nível apropriado.

Seguindo as determinações da 57ª Sessão da Assembleia Geral das Nações Unidas, de 20 de dezembro de 2002 (UN, 2002c), a Conferência dos Ministros do Meio Ambiente, organizada pela Comissão Econômica das Nações Unidas para a Europa, realizada em Kiev, na Ucrânia, de 21 a 23 de maio de 2003, também enfatizou a necessidade de melhorar os sistemas educacionais e os programas de aprendizagem para o desenvolvimento sustentável com o objetivo de aumentar a compreensão geral sobre como promover e implementar o desenvolvimento sustentável (SILVA JUNIOR, 2013, p.276; UNESCO, 2005, p.27).

3. Subsídios e diretrizes para uma discussão sobre a EDS e a DEDES

A promulgação da DEDES deu-se oficialmente em 20 de dezembro de 2002, como fruto da recomendação contida na alínea “d” do parágrafo 124, da Declaração da *Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Sustentável* (CMDS) de Johannesburgo, na África do Sul, realizada de 26 de agosto a 4 de setembro de 2002 (UN, 2002a, p.62). Quando a Resolução 57/254 (UN, 2002b) foi então adotada por unanimidade pelo Segundo Comitê da ONU, na 57ª sessão, 78ª plenária, da Assembleia Geral das Nações Unidas (UN, 2002c, p.7-8). Definiu-se, então, que a DEDES compreenderia o período de 1º de janeiro de 2005 a 31 de dezembro de 2014.

⁴² UNESCO; CONSED, 2001.

Para liderar o processo de levar adiante a proposta da DEDS foi designada a UNESCO, a qual ficou incumbida de elaborar um plano internacional de implementação que respondesse a esta missão, cuja formatação envolveu amplas consultas com as agências das Nações Unidas, governos nacionais, organizações da sociedade civil, ONGs e especialistas. Em setembro de 2003, a UNESCO divulgou mundialmente um marco de referência para este Plano, resultado de consultas iniciais com os parceiros das Nações Unidas, ocasião em que mais de duas mil contribuições foram recebidas, muitas delas constituindo a consolidação de opiniões de centenas de pessoas (UNESCO, 2005, p.23).

Na sequência, o projeto do Plano foi revisado por acadêmicos e especialistas na matéria antes de ser submetido, em julho de 2004, aos “Consultores de Alto Nível para os assuntos da DEDS”, que assessoravam a Diretoria-Geral da UNESCO. Vencida mais esta etapa, o Plano foi, então, apresentado na 59ª sessão da Assembleia Geral das Nações Unidas, em Nova York, nos dias 18 e 19 de outubro de 2004 (UNESCO, 2005, p.23). Contudo, como a própria UNESCO reconhece, a DEDS possui em sua essência uma ideia simples com implicações complexas (ibid., p.9), destacando a importância de se compreender o conceito de desenvolvimento sustentável e o papel específico da educação neste sentido (ibid., p.38).

Se o conceito de desenvolvimento sustentável por si já sugere uma abordagem criteriosa, inserir a educação ao contexto só tende a torná-lo mais complexo. Ou seja, colocar a educação (em sua forma mais ampla) e o desenvolvimento sustentável sob o mesmo enfoque, exige diretrizes que suportem e compatibilizem a lógica dissertativa pretendida.

Nesse contexto, à semelhança do que ocorre com os aspectos conceituais relativos à expressão “desenvolvimento sustentável”, quando se pretende guiar a educação pela vereda que trata da relação do homem com a natureza, surgem variantes lexicológicas, sujeitas a distintas semânticas que buscam cada qual dar sentidos aos seus respectivos pressupostos teóricos. Dessa forma, além da conotação relativa à “educação para o desenvolvimento (EDS)”, há a “educação ambiental (EA)”, cuja gênese remontaria ao ano de 1965⁽⁴³⁾, antes mesmo de a discussão ambiental se consolidar como uma agenda mundial a partir de 1972.

Um registro que estaria sujeito a ressalvas. Pois, reiterando o discutido na Introdução deste estudo, uma educação, que também se preocupasse com as questões ambientais, já havia sido levada a termo por Getúlio Vargas três décadas antes aqui no Brasil, por meio de dispositivos contidos no Decreto nº 23.672, de 2 de janeiro de 1934 (BRASIL, 1934a).

Em relação ao Brasil, sem desprezar a aludida iniciativa de Vargas de 1934 – quanto a uma educação análoga à ambiental –, a EA também percorreu um longo trajeto, tanto que, em

⁴³ Bursztyn e Persegona (2008, p.127), Czapski (1998, p. 27), Layrargues (2003, p.17), Loures (2009, p.58), Medina (1997, p.265), Nascimento, Lemos e Mello (2008, p.80), e Silva Júnior (2013, p.271).

30 de outubro de 1973, sua essência é ratificada na legislação brasileira: na alínea “i”, artigo 4º, do Decreto nº 73.030, que criou a Secretaria Especial do Meio Ambiente (SEMA), no âmbito do Ministério do Interior (BRASIL, 1973). Segundo Carvalho (2008, p.13), a SEMA teria sido criada em atendimento às recomendações da Conferência de Estocolmo de 1972.

Várias iniciativas de políticas públicas voltadas à EA foram implementadas no Brasil a partir de 1973, tais como: 1988: inclusão da EA como direito de todos e dever do Estado no capítulo de meio ambiente da Constituição Federal ⁴⁴; 1992: criação dos Núcleos de EA pelo Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (Ibama) e dos Centros de EA pelo Ministério da Educação (MEC); 1994: instituído o Programa Nacional de EA (PRONEA); 1997: elaboração dos Parâmetros Curriculares pela Secretaria de Ensino Fundamental do MEC, nos quais o meio ambiente é incluído como um dos temas transversais; e 1999: aprovada a Política Nacional de EA (PNEA), pela Lei nº 9.795/99, e reinstituído o ProNEA⁴⁵; ensejando, daí, uma trajetória doutrinária regulatória à EA (cf. CARVALHO, 2008, p.15; BRASIL.MMA; MEC, 2003, p.12-16; BRASIL. MMA; MEC, 2005a, p.22-27).

Precedendo as iniciativas elencadas, cabe destacar que a educação relacionada ao meio ambiente já estava inserida entre os princípios da Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981, que dispôs sobre a *Política Nacional do Meio Ambiente no Brasil*, tendo por objetivo, segundo o teor de seu artigo 1º, a preservação, melhoria e recuperação da qualidade ambiental propícia à vida, visando assegurar, no país, condições ao **desenvolvimento socioeconômico**, aos interesses da segurança nacional e à proteção da dignidade da vida humana, atendidos seus princípios, entre os quais o do inciso X do artigo 2º: “**educação ambiental** a todos os níveis de ensino, inclusive a educação da comunidade, objetivando capacitá-la para participação ativa na defesa do meio ambiente” (BRASIL, 1981, grifos nossos).

No entanto, no Decreto nº 88.351, de 1º de junho de 1983, que, entre suas disposições, regulamenta a Lei nº 6.938/81, a expressão “educação ambiental” deu lugar para uma conotação voltada à educação ecológica, haja vista que, conforme o teor do artigo 1º desse decreto, combinado com seu inciso VII, tem-se que na execução da Política Nacional do Meio Ambiente, cumpre ao Poder Público, nos seus diferentes níveis de governo, **orientar a educação**, em todos os níveis, para a participação ativa do cidadão e da comunidade na defesa do meio ambiente, **cuidando para que os currículos escolares das diversas matérias obrigatórias contemplem o estudo da ecologia** (BRASIL, 1983, grifos nossos) ⁴⁶.

⁴⁴ Capítulo VI: do Meio Ambiente, inciso VI do art. 225: “*promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente*” (BRASIL, 1988).

⁴⁵ A sigla PRONEA (tudo em maiúsculas) é referente ao Programa instituído em 1994, ao passo que ProNEA refere-se ao Programa reinstituído em 1999 (BRASIL. MMA; MEC, 2003, p.13, n.r. 3; 2005a, p.25, n.r. 2).

⁴⁶ Tais dispositivos legais sofreram diversas alterações desde então; inclusive o próprio Decreto nº 88.351/83 foi revogado, sendo substituído por outros ao longo do tempo.

Mediante o exposto, justifica-se o caráter de marco regulatório que veio revestir a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, cuja caracterização consistiria no fato de se tratar, então, de uma lei específica sobre a EA, restando nítido em sua ementa: “*dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências*” (PNEA). Já pelos dois primeiros artigos é possível assimilar a pretensão legiferante.

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.

Art. 2º. A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal.

([sic] BRASIL, 1999).

Entre os princípios básicos da PNEA, contidos na Lei 9.795/99, o inciso II do seu artigo 4º, promove uma abordagem multidimensional, quando coloca que um de seus preceitos é “*a concepção do meio ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural, o socioeconômico e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade*”. A multidimensionalidade é reiterada no artigo 5º, que trata dos objetivos fundamentais da EA, entre os quais o que busca “*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*” (inciso I). No mesmo dispositivo dessa lei, em seu inciso VI, a questão tecnológica se faz como um dos objetivos fundamentais da EA, quando enfatiza “*o fomento e o fortalecimento da integração com a ciência e a tecnologia*” (BRASIL, 1999, grifos nossos).

Conforme o artigo 14 da lei em questão foi determinado que a coordenação da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) ficaria a cargo de um órgão gestor, na forma definida pela respectiva regulamentação dessa lei. Pela qual, conforme o artigo 20, o Poder Executivo deveria proceder **no prazo de 90 (noventa) dias de sua publicação** (grifos nossos). No entanto, a regulamentação da Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, que deveria ser levada a efeito até, no máximo, o início do segundo semestre de 1999, só ocorreria três anos depois, com o Decreto nº 4.281, de 25 de junho de 2002 (BRASIL, 2002).

Nesse ínterim foi promulgada a Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE), com duração de dez anos. A EA foi tratada no âmbito do Ensino Fundamental (EF) e do Ensino Médio (EM), nos respectivos tópicos designados para os “objetivos e metas” (28 no EF; 19 no EM) e com idêntica redação: “*A educação ambiental, tratada como tema transversal, será desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em conformidade com a Lei nº 9.795/99*” (BRASIL, 2001).

Pelo estrito teor legal, o PNE aprovado em 2001 expirou em janeiro de 2011. Porém, a aprovação de um novo PNE só ocorreu em 25 de junho de 2014, com a promulgação da Lei nº 13.005 (BRASIL, 2014), representando, portanto, um hiato de praticamente três anos e meio. O “novo” PNE é composto pelo texto da lei em si e por um Anexo, compreendendo suas Metas e Estratégias. Todavia, um detalhe chama a atenção: a expressão “educação ambiental” não aparece uma vez sequer em todo esse instrumento legal. Ou seja, se no PNE anterior a EA ao menos foi categoricamente colocada à luz de temas transversais, no atual PNE tal modalidade educacional simplesmente não recebeu qualquer menção que fosse.

Além de a EA não ser abordada no atual PNE, outras expressões, que comumente são vinculadas ao tema, também sequer foram citadas, tais como: “meio ambiente”, “ambiental” e “natureza”. Contudo, se a EA teria sido retirada de cena no atual PNE, constatam-se algumas abordagens sobre “sustentabilidade” e “desenvolvimento sustentável”. A “sustentabilidade” é abordada logo no artigo 2º, em seu inciso X, nas diretrizes do atual PNE: “*X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental*”. Quanto à abordagem sobre “desenvolvimento sustentável”, consta nas Estratégias (7.26) da Meta 7: “*Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades ...*”. No entanto, tal abordagem é por meio de um texto de certa forma prolixo, sem uma contundente objetividade, conforme é possível conferir pela transcrição a seguir.

(Estratégia 7.26, da Meta 7) consolidar a educação escolar no campo de populações tradicionais, de populações itinerantes e de comunidades indígenas e quilombolas, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários e garantindo: o **desenvolvimento sustentável** e a preservação da identidade cultural; a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições; consideradas as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo; a oferta bilíngue na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, em língua materna das comunidades indígenas e em língua portuguesa; a reestruturação e a aquisição de equipamentos; a oferta de programa para a formação inicial e continuada de profissionais da educação; e o atendimento em educação especial (BRASIL, 2014, grifo nosso).

Mediante o exposto já é possível verificar certa problemática, composta por dois aspectos, envolvendo as diretrizes educacionais pela perspectiva ambiental, subjacente a uma educação alinhada ao desenvolvimento sustentável. Um dos aspectos compreenderia certo desalinhamento propositivo de diretrizes – como já demonstrado pelos PNEs. Outro aspecto consistiria nas questões cronológicas inerentes à DEDS na dinâmica legiferante do Brasil.

O fato de a própria Lei nº 9.795/99, PNEA de 1999, cuja prerrogativa evocaria até um suposto status de marco regulatório da EA no Brasil, demorar três anos para ser regulamentada – quando sua regulamentação deveria ser providenciada em até 90 dias de sua promulgação, assim como o fato de o Brasil ficar sem um PNE por quase quatro anos –,

demonstraria, por tais evidências, o grau de dificuldade que o governo teria em cumprir uma agenda programática, pelo menos no que diz respeito à educação.

Nesse contexto, tem-se que: em abril de 1999, criou-se certo marco regulatório para uma educação focada nos aspectos ambientais, por meio da Lei nº 9.795/99; em janeiro de 2001, foi aprovado o PNE 2001-2011 (Lei nº 10.172/01); em junho de 2002, a Lei nº 9.795/99 foi regulamentada pelo Decreto nº 4.281/02; em janeiro de 2011 expira-se o PNE 2001-2011; e somente em junho de 2014 um novo PNE é aprovado, por meio da Lei nº 13.005/14.

Ademais, ainda ocorreram as primeiras Conferências Nacionais de Educação (CONAEs)⁴⁷, em Brasília: de 2010 e de 2014 (BRASIL, MEC, [2008]; e [2013]). A primeira de 28 de março a 1º de abril de 2010; e a segunda realizada de 19 a 23 de novembro de 2014. Em meio a esse trajeto cronológico, a Assembleia Geral da ONU proclamou, em dezembro de 2002, a DEDS, compreendendo o período de 1º de janeiro de 2005 a 31 de dezembro de 2014.

No entanto, tomando como base essa trajetória cronológica sintetizada, referente à constituição de um arcabouço legal envolvendo a educação e o meio ambiente, percebe-se certa impossibilidade para que a DEDS se encaixasse nessa respectiva agenda regulatória. Pois tanto na promulgação da DEDS, em 2002, como no seu início em 2005, já estavam em pleno curso as diretrizes educacionais brasileiras, apesar dos percalços comentados.

Com o fim do período estabelecido para o primeiro PNE 2001-2011, talvez houvesse condições para que os princípios da EDS e da DEDS fossem considerados na concepção de um novo PNE. Porém, os trabalhos relativos aos trâmites desse novo PNE só são concluídos por ocasião de sua transformação em lei, o que ocorre em junho de 2014, quando restavam apenas seis meses para o término da referida *Década*. Aparentemente, esse descompasso entre ambos os aspectos comentados impediu uma integração mais adequada entre os princípios e as diretrizes dessas duas propostas: o Plano Nacional de Educação (PNE) e a DEDS.

Se for acrescentado eventual contexto ideológico em relação às diretrizes propostas pela DEDS, tal problemática é remetida a uma complexa dimensão, conforme se explica: revestida por um caráter de simbólico a oficial, a DEDS foi lançada na América Latina e no Caribe durante o *Congresso Ibero-Americano sobre Desenvolvimento Sustentável*, também conhecido como “Sustentável 2005”. Tal evento foi promovido pelo *Conselho Empresarial Brasileiro para o Desenvolvimento Sustentável* (CEBDS), cuja realização se deu no Rio de Janeiro, de 31 de maio a 2 de junho de 2005, nas instalações da Marina da Glória⁴⁸.

⁴⁷ É oportuno reiterar que, em 1997, de 7 a 10 de outubro, ocorreu, em Brasília, a *1ª Conferência Nacional de Educação Ambiental* (CNEA), de cujo evento resultou um Documento Final apresentado pelo Brasil na Conferência de Tessalônica (Grécia), de 8 a 12 de dezembro de 1997 (mais adiante esse fato será retomado).

⁴⁸ Conf. Brasil. MMA, 2009, p.176, Brasil. MMA; MEC, 2005b, p.11, e Hansen, 2005 (n.p.).

Segundo Hansen (2005, n.p.), em meio à beleza e exuberância, às margens da Baía de Guanabara, no Aterro do Flamengo, reuniram-se cerca de mil pessoas, entre as quais ministros de Estado ou seus representantes (a própria ministra do Meio Ambiente do Brasil à época, Marina Silva, discursou na cerimônia de abertura do evento), autoridades do governo estadual e municipal, membros de organizações internacionais como ONU, UNESCO, PNUMA e Banco Mundial; estavam presentes também executivos de algumas das maiores empresas brasileiras e multinacionais, além de acadêmicos, universitários, educadores ambientais ou não, organizações não governamentais (ONGs), jornalistas, entre outros.

Em alguns momentos pareceu unir, em torno de uma só questão – a ambiental –, dois mundos habitualmente opostos: o mundo dos que vivem no topo do poder econômico e o mundo dos que pensam em alternativas à supremacia do dinheiro e do lucro, acima e em detrimento de outros interesses e necessidades humanos, inclusive o mais essencial de todos, a própria vida (HANSEN, 2005, n.p.).

Expressando o apoio do governo federal brasileiro à DEDS, o Órgão Gestor da PNEA (Política Nacional de Educação Ambiental – Lei nº 9.795/99) reconheceu a iniciativa como “potencializadora das políticas, programas e ações educacionais” (BRASIL. MMA, 2009, p.176), e preparou um diretório online com mais de 80 documentos relacionados à DEDS⁴⁹. No entanto, nada disso arrefeceu a polêmica que vinha se desenhando em torno da dicotomia EDS x EA, como seria evidenciada tão logo no encerramento do *Congresso Ibero-Americano sobre Desenvolvimento Sustentável (Sustentável 2005)*, promovido pelo CEBDS (ibid.).

Naquela ocasião, caracterizada pela predominante presença empresarial, educadores ambientais lançaram, assim que o *Sustentável 2005* foi encerrado, o *Manifesto pela Educação Ambiental* (MANIFESTO..., 2005), pelo qual, logo no seu primeiro ponto, se questionava a adoção da expressão “Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS)”, em detrimento do acúmulo histórico trazido pelo termo “Educação Ambiental (EA)”⁵⁰.

O documento buscou registrar o caráter impositivo da proposta da DEDS, tanto na questão de desconsiderar (e pouco consultar) toda uma tradição relativa à EA na América Latina, como na orientação da educação como mero instrumento da visão desenvolvimentista por uma década, quando “*reconhecemos que necessitamos de uma educação livre e autônoma por meio de um processo permanente*” (MANIFESTO..., 2005). Além disso, para os manifestantes, a EDS embutia um conceito mercadológico, e seu uso poderia induzir o esquecimento de princípios, objetivos e diretrizes da EA, construídos no embate de um processo histórico associado há mais de 30 anos de uso (BRASIL. MMA, 2009, p.176-177).

⁴⁹ Brasil. MMA; MEC, [2005?].

⁵⁰ O *Manifesto pela Educação Ambiental* ainda será objeto de discussão aprofundada neste estudo.

Nessa polêmica poderia emergir certo contexto dilemático, conforme se coloca: entre outros pontos, o *Manifesto* questionou o conceito/noção de “desenvolvimento sustentável”, o qual ainda não conferia um sentido claro, sendo bastante criticado por quem acredita que nessa ideia cabe a manutenção da racionalidade economicista/desenvolvimentista, um dos pilares da crise socioambiental da atualidade. O dilema seria evidenciado quando se procede em reminiscência a alguns registros: Medina (1997, p.267), por exemplo, lembra que a delegação brasileira na Conferência de Estocolmo declarou que “*estávamos abertos à poluição, pois o país precisava de dólares, desenvolvimento e emprego*”. Pela mesma leitura seguem os registros oferecidos por Lima (2011) e Bursztyn e Persegona (2008):

O Brasil posicionou-se contrariamente à proposta dos limites do crescimento na Conferência de Estocolmo, liderando a bancada dos países do Terceiro Mundo que julgavam injusta a ideia de reduzir seus níveis de crescimento, quando os países ricos já tinham degradado a natureza de seus territórios e assegurado para si um padrão elevado de desenvolvimento econômico e social (LIMA, 2011, p.47).

A Conferência (de Estocolmo) foi marcada pelo confronto entre as perspectivas dos países desenvolvidos e em desenvolvimento. Os países desenvolvidos estavam preocupados com os efeitos de devastação ambiental sobre a Terra [...] Por outro lado, os países em desenvolvimento argumentavam que se encontravam assolados pela miséria [...] e que necessitavam se desenvolver economicamente. Questionavam a legitimidade das recomendações dos países ricos, que já haviam atingido o poderio industrial com o uso predatório dos recursos naturais e queriam impor a eles complexas exigências de controle ambiental que poderiam encarecer e retardar sua industrialização (BURSZTYN; PERSEGONA, 2008, p.150).

Em que pese o fato de o conceito de desenvolvimento sustentável (DS) estar em contínua evolução (UNESCO, 2005, p.18), de repente é como se houvesse um retrocesso nos resultados conciliatórios obtidos por mais de três décadas, ressuscitando no Brasil um dilema que já estava sendo equalizado pela noção do DS junto à comunidade global nesse ínterim.

Conforme registra Romeiro (1999, p.2), o conceito de desenvolvimento sustentável surgiu pela primeira vez com o nome de ecodesenvolvimento, no início da década de 1970⁵¹, e foi uma resposta à polarização exacerbada que opunha partidários de duas visões opostas sobre as relações entre crescimento econômico e meio ambiente. O autor define que, de um lado, estavam aqueles genericamente classificados de “possibilistas culturais” (ou “tecnocêntricos” radicais), que consideravam o processo de crescimento econômico uma força positiva capaz de eliminar, por si, as disparidades sociais, com um custo ecológico tão inevitável quão irrelevante diante dos benefícios obtidos (ibid., p.2-3).

De outro lado, aqueles “deterministas geográficos” (ou “ecocêntricos” radicais), para os quais o meio ambiente apresenta limites absolutos ao crescimento econômico, sendo que a humanidade estaria próxima da catástrofe se mantidas as taxas observadas de expansão da

⁵¹ Conforme Sachs (2009, p.234), nos corredores da Conferência de Estocolmo de 1972, por Maurice Strong.

extração de recursos naturais (esgotamento) e de utilização da capacidade de assimilação do meio (poluição). Portanto, o conceito de ecodesenvolvimento, posteriormente transformado em desenvolvimento sustentável, emergiu nesse contexto como uma **proposição conciliadora** (ROMEIRO, 1999, p.3, grifos nossos), que seria trabalhada nas décadas seguintes.

A despeito de eventuais celeumas, o governo federal brasileiro, em tese, já teria acenado em incorporar os propósitos da DEDS, inerentes à iniciativa da ONU/UNESCO; não só pela já mencionada providência de um diretório online de documentos relacionados ao tema, como também, no ProNEA (BRASIL. MMA, MEC, 2003, p.15; BRASIL. MMA, MEC, 2005a, p.27), levou em consideração as áreas temáticas lançadas tanto na *1ª Conferência Nacional de Educação Ambiental (CNEA)*, de 1997, como no documento resultante de tal evento: *Declaração (Carta) de Brasília para a Educação Ambiental*⁵².

A 1ª CNEA foi realizada em Brasília, de 7 a 10 de outubro de 1997, cujo evento produziu um Documento Final. Das áreas temáticas constantes em tal documento, destaca-se a que trata da “Educação ambiental e as vertentes do desenvolvimento sustentável”, concebida para atender notadamente ao contido na *Agenda 21* (BRASIL. MMA; MEC, 1997, p.18-20). Neste sentido, a *Carta de Brasília* ofereceu algumas recomendações, entre as quais:

Construir um conceito de desenvolvimento sustentável a fim de assegurar à sociedade a compreensão objetiva, os caminhos e os meios concretos e efetivos para a educação ambiental. Discussões deverão ser feitas de forma ampla em nível local e regional de modo a permitir a participação da sociedade civil nos subsídios às decisões políticas e econômicas.

Motivar uma profunda discussão em relação à ética, incluindo-a nas questões econômicas, políticas, sociais, de gênero, consumo, exclusão social, trabalho, que possibilite um posicionamento da sociedade brasileira **frente aos desafios do desenvolvimento sustentável** (BRASIL. MMA; MEC, 1997, p.19, grifos nossos).

A propósito, conforme Czapski (2008, p.29) e Brasil. MMA (2009, p.29), cabe salientar que foi esse Documento Final, produzido na 1ª CNEA, que o Brasil apresentou na *Conferência Internacional sobre Meio Ambiente e Sociedade: educação e conscientização pública para a sustentabilidade*, realizada na cidade de Tessalônica (Grécia), de 8 a 12 de dezembro de 1997 (UNESCO, 1997 e 1999).

Dessa forma, infere-se que: já nos corredores da Conferência de Estocolmo, de 1972, surge o termo “ecodesenvolvimento”, que se transformaria em “desenvolvimento sustentável (DS)”, principalmente em função do *Relatório Brundtland* de 1987 (WCED, 1987). Ademais, em 1977, nas recomendações aprovadas na Conferência de Tbilisi, foi definido que a EA deveria ter um caráter interdisciplinar e promover uma contextualização multidimensional da

⁵² CNEA de 1997 e Carta de Brasília (BRASIL. MMA; MEC, 1997).

sustentabilidade (algo que adiante será discutido em mais detalhes). Em 1992, na CNUMAD-92 – Rio-92 (UN, 1992a), é iniciado o processo de acoplagem entre educação e o DS, por conta do Capítulo 36 da *Agenda 21*. Na 1ª CNEA, de 1997, foram acatadas as premissas contidas na *Agenda 21* relativas ao alinhamento da EA com a vertente do DS. O documento final desse evento foi apresentado, dois meses depois, na Conferência de Tessalônica.

Dos resultados obtidos no evento de Tessalônica, de 1997, passando pelos encontros de Santo Domingo e Dakar, no ano de 2000, nos quais a importância da educação para o DS foi reforçada, seguiu-se à Conferência de Johannesburgo de 2002, que por sua vez propôs a DEEDS, a qual seria acatada pela Assembleia Geral da ONU no mesmo ano, definindo uma década na qual a EDS seria enfatizada: de 1º de janeiro de 2005 a 31 de dezembro de 2014. A decisão da ONU, de 2002, ainda seria ratificada em 2003, na Conferência de Kiev, na Ucrânia, ocasião em que também foi destacada a necessidade de melhorar os sistemas educacionais e os programas de aprendizagem para o desenvolvimento sustentável (DS) com o objetivo de aumentar a compreensão geral de como promover e implementar o DS.

Contudo, quando a DEEDS é lançada no Brasil, em 2005 – mesmo com o ProNEA levando em consideração a “EA na vertente do DS”, cuja temática foi uma das incutidas desde a *Carta de Brasília* de 1997, resultado da 1ª CNEA –, surgem posições contrárias à EDS, alegando, entre outros pontos, que mais de 30 anos de uma discussão histórica da EA estariam sendo detraídos, sugerindo até certo caráter despótico na proposta da DEEDS.

Porém, mediante o que até aqui foi trazido à luz da discussão, tais argumentos estariam sujeitos a questionamentos, pois, em tese, tanto a EA como a EDS teriam compartilhado um significativo trecho desse mesmo trajeto histórico, senão dos mesmos desafios e de propósitos. Até se complementando no contexto evolutivo pretendido na dinâmica educacional que trata da relação homem-natureza, sem detrair os aspectos socioeconômicos e socioculturais.

À luz de algumas evidências, tal alegação encontraria certo respaldo, quando, como já mencionado, no Encontro de Tessalônica de 1997, reconheceu-se que o desenvolvimento da EA foi insuficiente desde a *Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental* de Tbilisi, realizada em 1977. Ou seja, segundo os conferencistas no evento da Grécia de 1997, por 20 anos a EA não teria ainda contemplado a contento as expectativas de Tbilisi.

Em detrimento de eventuais posições contrárias em relação à EDS e à DEEDS – sobretudo por conta da tese de que tal proposta da ONU favoreceria a manutenção da racionalidade economicista/desenvolvimentista –, já em 1977, nas recomendações aprovadas em Tbilisi, foi definido que a EA, como parte de um processo educativo, deveria ter um

caráter interdisciplinar e uma abordagem complexa da questão ambiental, **sobretudo por intermédio da contextualização multidimensional da sustentabilidade** no tocante às práticas educativas, compreendendo as dimensões éticas, sociais, culturais e **econômicas**, a fim de não ficar restrita apenas à dimensão ecológica na educação formal (UNESCO; UNEP, 1977, p. 6-7, 19 e 25, grifos nossos).

Reitera-se que a própria Lei nº 9.795 de 1999 (BRASIL, 1999), entendida como um marco regulatório da EA – haja vista suas disposições tratarem sobre tal modalidade educacional de modo específico, inclusive instituindo a *Política Nacional de Educação Ambiental* (PNEA) –, assim como o Decreto nº 4.281 de 2002 (BRASIL, 2002), que regulamentou tal lei, seguiram pela perspectiva da sustentabilidade, consoante à *Agenda 21*.

O artigo 1º da Lei nº 9795/99 ressalta que a sustentabilidade é essencial à qualidade de vida. Já no inciso II do artigo 4º da mesma lei, foi designado que um dos objetivos da EA é a concepção do meio ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural, o **socioeconômico** e o cultural, sob o enfoque da **sustentabilidade** (grifos nossos). O Decreto nº 4.281/02, por seu turno, no inciso VI do seu artigo 6º, determinou o dever de serem criados, mantidos e implementados, sem prejuízo de outras ações, programas de educação ambiental integrados, com vistas ao cumprimento da *Agenda 21* (BRASIL, 1999).

Convergindo as deliberações da 1ª CNEA de 1997 com as disposições da Lei nº 9.795/99 e do Decreto nº 4.281/02, a 3ª edição do ProNEA, de 2005, entre suas “Linhas de Ação e as Estratégias”, pontifica, logo no item 1.2, “o incentivo à criação e a implementação de programas estaduais e municipais de educação ambiental, em consonância com as Diretrizes do ProNEA e com a Agenda 21”, no tocante à formulação e implementação de políticas públicas ambientais de âmbito local (BRASIL. MMA; MEC, 2005a, p.44).

Quanto à questão da EA na América Latina, levantada pelos críticos da EDS, segundo o Anexo 6 do ProNEA 2005 (BRASIL. MMA; MEC 2005a, p.85-89), referente ao *Programa Latino-Americano e Caribenho de Educação Ambiental* (PLACEA), é salientado que um dos marcos importantes, derivados da Cúpula de Johannesburgo de 2002, foi justamente a recomendação à Assembleia das Nações Unidas para considerar a possibilidade de declarar uma *Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável* a partir de 2005 (ibid., p. 86).

O DS também é abordado no PLACEA nos seguintes termos: uma educação que seja realmente capaz de promover a equidade, a paz, o respeito à natureza, a reconquista do reconhecimento e sua legitimação na América Latina e Caribe, por meio da conscientização de todos sobre o valor de um ambiente saudável, seguro e ecologicamente equilibrado, assim

como provendo a formação necessária para impulsionar e manter tais mudanças, será aquela que está dirigida à transformação dos modelos sociais, **econômicos** e culturais determinantes dos problemas atuais, **no marco do desenvolvimento sustentável** (ibid., p.85, grifos nossos).

“Asas de jacarés e rabos de borboletas”; tal expressão foi o modo irreverente a que Passos e Sato (2005, p.214) recorreram, em trocadilho, para se posicionar quanto à leitura da EA pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Fundação CAPES), que em um relatório (1996-1997) avaliava que a EA se preocupava apenas com as asas das borboletas e os rabos de jacarés. Neste sentido, os autores assumem que, de fato, o cenário da EA é um mosaico de cores, redes, tendências e ideais políticos, muitas vezes confuso, caótico e surrealista, de difícil compreensão, embora sejam essas características que permitiriam voos libertários contra eventuais hegemonizações ou hierarquias (ibid., p.230).

Todavia, infere-se que, pela data de referência daquele relatório (1996-1997) da CAPES, tomado como base para os argumentos de Passos e Sato (ibid.), a percepção de tal instituição avaliadora a respeito da EA naquela ocasião, de certa forma nada mais refletiria semelhante mensagem grafada nos Anais da *Conferência Internacional sobre Meio Ambiente e Sociedade: educação e conscientização pública para a sustentabilidade*, realizada em 1997, em Tessalônica (Grécia), quando os próprios congressistas reconheceram que, por 20 anos, o desenvolvimento da EA ficou aquém das expectativas desde o Encontro de Tbilisi, de 1977.

Subjacente a essa percepção da EA ao fim dos anos de 1990 e à menção de Passos e Sato (2005, p.214), quanto à complexidade envolvendo o cenário da EA, destaca-se o fato de que, em 1992, enquanto as autoridades mundiais estavam reunidas no centro de convenções da CNUMAD-92 (Rio-92), representantes da sociedade civil se congregavam em evento paralelo, no Fórum Global, ocasião em que foi elaborado o documento *Tratado de educação ambiental para sociedades sustentáveis e responsabilidade global* (TRATADO de EA, 1992).

Nesse *Tratado*, os signatários consideraram que a educação ambiental para **uma sustentabilidade equitativa** é um processo de aprendizagem permanente, baseado no respeito a todas as formas de vida. Para prevalecer o pretendido, no mesmo documento foram designados os *Princípios da educação para sociedades sustentáveis e responsabilidade global*, entre os quais o de número “4”, estabelecendo que “**a educação ambiental não é neutra, mas ideológica. É um ato político**” (TRATADO de EA, 1992, grifos nossos).

Se o princípio 4 do *Tratado* poderia em tese se situar entre o abstrato e a possibilidade de se instituir eventuais correntes de conveniências – ao permitir que um portal com destinos incertos e com desdobramentos imprevisíveis fosse aberto, sobretudo ao colocar no mesmo cadinho os aspectos educacionais, ambientais, políticos e ideológicos –, já nas diretrizes

contidas no *Plano de ação do Tratado* tem-se que a de número 17 indicaria algo mais pragmático, até alinhado à essência da *Agenda 21*, pois em tal diretriz é proposto “*buscar alternativas de produção autogestionária apropriadas econômicas e ecologicamente, que contribuam para uma melhoria da qualidade de vida*” (ibid., grifos nossos).

Embora o *Tratado de EA* tenha sido fruto de um evento paralelo, no âmbito do Fórum Global, compreendido pelo Encontro do Rio de Janeiro, de 1992 (Rio-92, CNUMAD-92) – e não pela conferência oficial –, ele acabou tendo uma ressonância significativa, principalmente quando passou a ser usado como referência recorrente para sustentar supostas posições político-ideológicas em favor da EA a fim de afrontar o Capítulo 36 da *Agenda 21*, pelo qual a EDS havia tomado sua forma mais precisa. Mas tal propósito só ganharia corpo, de modo mais explícito e conveniente, após alguns anos, notadamente a partir de 2002.

Coincidência ou não, percebe-se que a dada importância reservada ao *Tratado de EA*, para lastrear documentalmente posições contrárias à EDS, teria sido intensificada – pelo menos aqui no Brasil – justamente após a Cimeira de Johannesburgo (Rio+10), de 2002, ocasião em que foi ratificada a importância da EDS, bem como recomendado que a Assembleia Geral da ONU considerasse a adoção de uma **década de educação para o desenvolvimento sustentável** (UN, 2002a, p.62, grifos nossos). Recomendação essa, acatada em dezembro do mesmo ano de 2002, na 57ª Sessão da Assembleia Geral das Nações Unidas, pela Resolução 57/254 (UN, 2002b, 2002c), pela qual a educação foi enfatizada como um elemento indispensável para alcançar o desenvolvimento sustentável, decidindo proclamar o período de dez anos, a partir de 1º de Janeiro de 2005, como a *Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável: DNUEDS (DEDS) 2005-2014*.

Para ilustrar o aludido, sobre o que seria um contraforte temporal a respeito da relevância dada ao *Tratado de EA*, destaca-se de início um detalhe sutil, mas com considerável significado, contido na trajetória do Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA). Mas antes, a fim de promover o devido entendimento preliminar, cabe reiterar que a sigla PRONEA (tudo em maiúsculas) é referente ao *Programa* instituído em 1994, ao passo que a sigla ProNEA (com as letras “r” e “o” em minúsculos) refere-se ao *Programa* reinstituído em 1999 (BRASIL. MMA; MEC, 2003, p.13, n.r. 3; 2005a, p.25, n.r. 2).

Dessa forma, em função do artigo 225 da Constituição Federal de 1988 e dos compromissos internacionais assumidos com a Conferência do Rio de Janeiro de 1992 (CNUMAD-92, Rio-92), constata-se que a gênese do PRONEA foi oficializada quando tal Programa foi aprovado pelo presidente Itamar Franco, ao cancelar o expediente designado

como Exposição de Motivos Interministerial nº 002, de 21 de dezembro de 1994, publicado no dia seguinte, 22, no Diário Oficial da União (DOU). Esse documento foi subscrito por quatro pastas ministeriais, com as seguintes denominações à época: como executores do Programa, o Ministério do Meio Ambiente, dos Recursos Hídricos e da Amazônia Legal e o Ministério da Educação e do Desporto; como parceiros do Programa, o Ministério da Cultura e o Ministério de Ciência e Tecnologia (BRASIL. MMA, 1997, p.28; 2009; p.34).

Após as devidas elucidações preliminares acerca do PRONEA/ProNEA, é possível avançar aos comentários sobre o mencionado detalhe sutil, mas de significativa relevância para a discussão ora colocada em tela, que demonstraria o momento em que o *Tratado de EA* passaria a consolidar-se como um conveniente documento emblemático em defesa da EA ante a EDS, concomitantemente a buscar o esvaziamento do Capítulo 36 da *Agenda 21*. Assim, seguindo por um contexto expositivo, tem-se que, na primeira edição publicada em escala do PRONEA, em 1997, tanto o Capítulo 36 da *Agenda 21* como o *Tratado de educação ambiental para sociedades sustentáveis e responsabilidade global*, são colocados no mesmo patamar de importância quanto aos propósitos educacionais voltados à relação do homem com o meio ambiente (BRASIL. MMA, 1997, p.10).

E assim ambos os expedientes estavam sendo igualmente consagrados pelo governo federal, no âmbito do aludido Programa. Porém, essa equivalência e o compartilhamento de valores propositivos só durariam até 2003, quando foi publicada a segunda edição do ProNEA – não mais PRONEA (BRASIL. MMA; MEC, 2003). Cujas versões foram formuladas em conjunto pela Diretoria de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente (DEA/MMA) com a Coordenação-Geral de Educação Ambiental (COEA/MEC), e acordada pelo Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA (ibid., p.7).

E é nessa publicação de 2003, pela qual é apresentada a segunda edição do ProNEA, que surge o aludido detalhe: **o Capítulo 36 da Agenda 21 simplesmente é expungido**, e o *Tratado de EA* passou a assumir tal protagonismo que, logo após a apresentação dessa edição do ProNEA, restou claro que esse Programa se tratava de um documento sintonizado com o *Tratado de EA*, no qual o ProNEA se baseou para apresentar as diretrizes, os princípios e a missão que orientaram as ações nele previstas, bem como a delimitação de seus objetivos, suas linhas de ação e sua estrutura organizacional (BRASIL. MMA; MEC, 2003, p.7).

O ProNEA de 2003 passa a reservar tamanha importância ao *Tratado de EA* que ele é reproduzido na íntegra em seu Anexo 4 (BRASIL. MMA; MEC, 2003, p.43-47). A partir dessa segunda edição do ProNEA, portanto, o Capítulo 36 da *Agenda 21* não mais é sequer citado, e o *Tratado de EA* consolidou-se como a principal referência para nortear as diretrizes,

os princípios e a missão que orientariam as ações do ProNEA, sendo também reproduzido como Anexo 1 da terceira edição, em 2005 (BRASIL. MMA; MEC, 2005a, p.57-63), bem como na atual quarta edição, de 2014, como uma referência documental que abre a seção reservada a Textos e Documentos do ProNEA 2014 (BRASIL. MMA; MEC, 2014, p.85-90).

Apesar de todo espaço conquistado no âmbito governamental, quando se trata de expedientes de legislação ordinária o *Tratado de EA* não é levado a termo. Nesses contextos, quem se reveste pelo manto da legitimidade é a *Agenda 21*, como pode ser constatado no caso do Decreto nº 4.281, de 25 de junho de 2002 (BRASIL, 2002), que regulamentou a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999 (BRASIL, 1999), que instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA). Mas isso não impede que o *Tratado de EA*, ao surgir qualquer oportunidade, seja enaltecido em outras configurações documentais de caráter propositivo e/ou normativo, cujas edições se deem por órgãos da administração indireta do governo.

Um aproveitamento de oportunidade que se traduz pelo próprio ProNEA e por meio de publicações diversas do Ministério do Meio Ambiente e de outros expedientes oriundos do governo, como é o caso, por exemplo, da Resolução do Conselho Nacional do Meio Ambiente (Conama) nº 422, de 23 de março de 2010, que estabelece diretrizes para campanhas, ações e projetos de Educação Ambiental, conforme Lei nº 9.795/99 (BRASIL. MMA; MEC, 2014, p.56-58; BRASIL. MMA; CONAMA, 2010), e da Recomendação Conama nº 11, de 4 de maio de 2011, pela qual são recomendadas diretrizes para implantação, funcionamento e melhoria da organização dos Centros de Educação Ambiental – CEA (BRASIL. MMA; MEC, 2014, p.64-67; BRASIL. MMA; CONAMA, 2011).

Considerando a necessidade de garantir que as políticas de meio ambiente abordssem a educação ambiental em consonância com a PNEA, instituída pela Lei nº 9.795/99 (BRASIL, 1999), e pelos artigos 2º, caput, e 3º, inciso II, do Decreto nº 4.281/02 (BRASIL, 2002), **bem como com o ProNEA** (grifos nossos), a Resolução Conama nº 422 (⁵³) estabeleceu diretrizes para conteúdos e procedimentos em ações, projetos, campanhas e programas de informação, comunicação e educação ambiental no âmbito da educação formal e não formal, realizadas por instituições públicas, privadas e da sociedade civil.

No contexto de tal resolução, embora não seja citado literalmente, o *Tratado de educação ambiental para sociedades sustentáveis e responsabilidade global* (TRATADO de EA, 1992) faz-se tacitamente relevante a partir do momento em que o ProNEA – *Programa* assumidamente sintonizado com esse respectivo *Tratado de EA* – é considerado como um dos instrumentos com os quais o teor dessa resolução está em consonância.

⁵³ BRASIL. MMA; MEC (2014, p.56-58) e BRASIL. MMA; CONAMA (2010).

Porém, se na Resolução Conama nº 422 (ibid.) a relevância consignada ao *Tratado de EA* está assentada de forma indireta (no âmbito dos escaninhos do ProNEA), na Recomendação Conama nº 11 (⁵⁴) sua transcendência é explicitada já nas considerações preliminares, quando, sem qualquer embuço, é destacado que, visando à necessidade de compatibilizar o funcionamento dos Centros de Educação Ambiental (CEA), o Conama baseou-se nos princípios estipulados pela Lei nº 9.795/99 (BRASIL, 1999) e pelo Decreto nº 4.281/02 (BRASIL, 2002) – que estabelecem a PNEA –, bem como nos princípios definidos no ProNEA, na aludida Resolução Conama nº 422, e no *Tratado de educação ambiental para sociedades sustentáveis e responsabilidade global* (TRATADO de EA, 1992).

Para não restar dúvidas a respeito da relevância do *Tratado de EA* para o Conama, a recomendação em tela ainda traz o seguinte teor combinando seu artigo 8º com seu inciso I:

Art. 8º - O projeto político-pedagógico, respeitada a autonomia pedagógica de cada CEA, o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas e a diversidade cultural, deverá observar os seguintes parâmetros metodológicos:

I - observância dos princípios orientadores, referenciais teóricos e metodológicos da educação ambiental, especialmente daqueles contidos na Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, na Resolução nº 422, de 23 de março de 2010, do Conselho Nacional do Meio Ambiente-Conama, no ProNEA, no **Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global**, nas políticas e nos programas estaduais e municipais de educação ambiental.

(BRASIL. MMA; MEC, 2014, p.66, grifos nossos).

Além de demonstrar o quanto o *Tratado de EA* passou a ocupar lugar de destacada importância nos meandros do governo federal, percebe-se que os exemplos oferecidos pelos expedientes do Conama ainda convergem para outro ponto em comum, que poderia até passar despercebido: a ocasião em que cada um deles foi publicado. A Resolução nº 422, em 23 de março de 2010; e a Recomendação nº 11, em 4 de maio de 2011. Essa anotação temporal seria irrelevante se as datas de suas respectivas publicações não estivessem justamente compreendidas pela vigência da DEDS – de janeiro de 2005 a dezembro de 2014.

Ou seja, no pleno momento em que já era para se obter alguns resultados da proposta da ONU/UNESCO, no âmbito do governo federal persistiam os esforços para supostamente prevalecer um posicionamento político-ideológico em favor da EA, concomitantemente a elidir o Capítulo 36 da *Agenda 21* e, conseqüentemente, dissolver quaisquer resquícios de valor e legitimidade institucional à EDS. Conforme se discute ao longo deste estudo, é como se, teoricamente, o governo federal, desde o lançamento da DEDS, acenasse favorável com uma mão à proposta da ONU/UNESCO, e com a outra lhe aplicava uma série de golpes sutis, mas de considerável eficácia e eficiência, para afastá-la de qualquer êxito.

⁵⁴ BRASIL. MMA; MEC (2014, p.64-67) e BRASIL. MMA; CONAMA (2011).

Conforme é possível constatar pelo que ora se expõe, quando a análise dos fatos focam os aspectos cronológicos, muitos detalhes, que poderiam ser até insignificantes, passam a ganhar dimensões relevantes quando devidamente esquadrihados. Assim, torna-se oportuno situar certos eventos comentados, ajustando-os a uma linha do tempo paralela recortada, em síntese, por alguns momentos políticos pelos quais o Brasil passou no contexto da DEDS.

3.1. O contexto da EDS/DEDS à luz dos aspectos ideológicos na política brasileira.

Com base no Arquivo Nacional (BRASIL, 2012, p.81; 92; 112), encerrada a Segunda Guerra Mundial (1939-1945) iniciou-se um arranjo global em blocos, compostos cada qual por países agrupados conforme sua identificação de caráter político-econômico-ideológico, sobretudo entre a dinâmica ocidental capitalista, representada pelos Estados Unidos (EUA), e o modelo comunista, adotado na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS).

Nesse contexto, metáforas como “Cortina de Ferro” – cunhada pelo então primeiro-ministro inglês Winston Churchill para caracterizar a política soviética –, “Guerra Fria” – instituída pela política internacional norte-americana – e “Muro de Berlim” – erguido em resposta à Guerra Fria pela Alemanha Oriental (República Democrática Alemã, caracterizada como socialista), para isolar a parte da cidade que lhe cabia, da Alemanha Ocidental (República Federal da Alemanha, alinhada ao capitalismo) – tornam-se expressões associadas a esse confronto entre as superpotências, que chegou, na prática, a dividir ideologicamente o mundo em dois (BRASIL, 2012, p.81; 82; 114; HOUAISS, 1992, p.318-319). Situação esta, que perduraria por praticamente quatro décadas, até meados dos anos 1980.

De acordo com Nobre e Amazonas (2002, p.50-51), a partir da relativa distensão no ambiente da política internacional, como foi o da segunda metade da década de 1980, em especial com a brecha aberta pelo abrandamento da Guerra Fria – marcada pelo confronto entre as superpotências e que chegou a dividir ideologicamente o mundo em dois, ao longo de quatro décadas –, o Brasil e o mundo se transformavam. Nesse contexto, o ano de 1989 registrou fatos relevantes: comemorou-se o centenário da República no Brasil e o bicentenário da Revolução Francesa. Após uma revolução social pacífica, o Muro de Berlim foi derrubado, encerrando, de forma emblemática, o regime comunista da Alemanha Oriental; episódio este, a representação do marco inicial do esvaecimento da Cortina de Ferro, e do fim do socialismo autoritário nos países do Leste Europeu e na União Soviética (BRASIL, 2012, p.178).

No mesmo ano de 1989, já com a democracia plenamente restabelecida, realizou-se a primeira eleição direta para presidente da República do Brasil após o fim do regime militar; e

Fernando Afonso Collor de Melo derrotou, no segundo turno eleitoral, o candidato oriundo da classe operária sindical metalúrgica, Luís Inácio Lula da Silva (BRASIL, 2012, p.157; 178). Com a redemocratização, desencadeou-se o surgimento de uma vasta e diversificada gama de outras agremiações partidárias, inclusive aquelas identificadas com a doutrina comunista.

Collor assumiu a Presidência quando o país apresentava um cenário inflacionário de dimensões superlativas – cujo índice havia superado 80% ao mês – e uma recessão econômica que já se instalava (FGV. ATLAS, [s/d], n.p.; BRASIL, 2012, p.182). Tão logo toma posse, o governo anunciou uma medida que provocou grande agitação na opinião pública: um plano econômico de combate à inflação, conhecido como Plano Collor, que bloqueou, por 18 meses, contas correntes, poupanças e outras aplicações financeiras, a partir de um valor que, na época, era de 50 mil cruzeiros (FGV. ATLAS, [s/d], n.p.; BRASIL, 2012, p.182).

Esse plano também envolveu outras medidas, entre as quais a redução de Ministérios. Nesse sentido, um dos primeiros atos de Collor, foi a Medida Provisória nº 150, de 15 de março de 1990 (mesmo dia da posse), pela qual a Pasta ministerial que abrigava os assuntos voltados ao meio ambiente se transformou em Secretaria do Meio Ambiente da Presidência da República (SEMAM/PR), como órgão de assistência imediata e direta ao gabinete da Presidência da República (BRASIL. MMA, [s/d]a).

Nessa abordagem sobre a reestruturação da Pasta ambiental, em especial pelo fato de se enfatizar sua estreita vinculação com a Presidência da República, faz-se necessário registrar que, ainda durante a transição do Governo José Sarney para o de Collor, a Assembleia Geral das Nações Unidas (ONU), por meio da Resolução 44/228, de 22 de dezembro de 1989, havia acolhido o oferecimento do governo brasileiro para sediar a Conferência da ONU sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento agendada para 1992, cuja data deveria coincidir com o dia do meio ambiente: 5 de junho (BRASIL, 1990a; BRASIL, 1991, p.183; CNUMAD, 1995, p.5). Portanto, foi à luz desse contexto deliberativo da ONU, que Collor criou a Comissão Interministerial para a Preparação da Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (CIMA), pelo Decreto nº 99.221, de 25 de abril de 1990 (BRASIL, 1990a).

Instituída a CIMA, a SEMAM/PR promoveu uma revisão e a regulamentação de atos publicados ainda no governo militar do general João Batista de Oliveira Figueiredo (15/3/1979 a 15/3/1985). Procedimento esse, levado a termo quando Collor editou o Decreto nº 99.274, de 6 de junho de 1990, regulamentando a Lei nº 6.902, de 27 de abril de 1981, e a Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981, bem como revogando o Decreto nº 88.351, de 1º de Junho de 1983 (BRASIL. 1990b). Apesar das providências desse Decreto nº 99.274/90, a essência de uma educação voltada em defesa do meio ambiente é ratificada, nos termos já contidos no revogado Decreto nº 88.351/83 (BRASIL, 1983), editado por Figueiredo.

Nesse decreto de 1990, editado por Collor (nº 99.274), tal ratificação consta *ipsis litteris* no inciso VII combinado com seu artigo 1º, reiterando que, na execução da Política Nacional do Meio Ambiente, cumpre ao Poder Público, nos seus diferentes níveis de governo, orientar a educação, em todos os níveis, para a participação ativa do cidadão e da comunidade na defesa do meio ambiente, cuidando para que os currículos escolares das diversas matérias obrigatórias contemplem o estudo da ecologia. (BRASIL, 1990b, grifos nossos).

Para recrudescer tais propósitos elencados no aludido decreto, no ano seguinte, em 1991, o MEC resolveu, pela Portaria nº 678, de 14 de maio, que todos os currículos nos diversos níveis de ensino deveriam contemplar conteúdos de educação ambiental. No mesmo ano, foi criado, sob a coordenação do MEC, o Grupo de Trabalho para Educação Ambiental, de cunho preparatório, para a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (CNUMAD): Conferência do Rio 92, ou Eco-92 (BRASIL. MMA, [s/d]b). Ainda com vistas a tal Conferência de 1992, a CIMA publicou, naquele mesmo ano de 1991, o *Relatório do Brasil para Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento*, sob o título *O desafio do desenvolvimento sustentável* (BRASIL, 1991).

Enfim chega-se ao ano de 1992, no qual o IBAMA instituiu, em julho daquele ano, os Núcleos de Educação Ambiental (NEA) em todas as suas superintendências estaduais, com a finalidade de operacionalizar as ações educativas na gestão ambiental estadual (BRASIL. MMA; MEC, 2014, p.16). Ano em que também foi realizada a *Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento*, CNUMAD-92 – *United Nations Conference on Environment and Development*, UNCED-92 (UN, 1992a).

A CNUMAD-92 foi realizada na cidade do Rio de Janeiro, Brasil, de 3 a 14 de junho de 1992, cujo encontro, conforme já comentado, compreendeu dois polos de debates: enquanto representantes de 180 países, incluindo 105 chefes de Estado, se reuniram no centro de convenções Riocentro, para a conferência oficial **Cúpula da Terra**; ao mesmo tempo, no Aterro do Flamengo, milhares de participantes da sociedade civil congregaram no **Fórum Global** vários eventos paralelos (SACHS, 1993, p.7, Prefácio; e OLIVEIRA, 2011, p.104).

Ou seja, no Encontro Rio-92, de um lado estavam reunidas em torno de duas centenas de autoridades mundiais que detinham poderes deliberativos soberanos de Estado para discutir as questões ambientais do planeta e, de outro, o mesmo tema era discutido por milhares de participantes compreendidos por ativistas de movimentos civis, representantes de organizações não governamentais (ONGs) e cientistas de todo o mundo, porém sem o mesmo poder discricionário de cunho oficial e de soberania (OLIVEIRA, 2011, p.105-106).

Do evento oficial resultou a *Agenda 21*, a qual, no seu Capítulo 36, fez a Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) tomar sua forma mais precisa (CNUMAD, 1992, 1995, p.429-439; UNCED, 1992, p.320-328). Já no evento paralelo, elaborou-se o *Tratado de EA*, um documento enaltecendo a Educação Ambiental (EA), intitulado *Tratado de educação ambiental para sociedades sustentáveis e responsabilidade global* (TRATADO de EA, 1992).

O Grande Encontro da Terra de 1992, que poderia ser uma ocasião para que houvesse uma junção de forças propositivas de uma educação onde o futuro do planeta estivesse em primeiro lugar, acabaria se transformando em uma oportunidade para provocar a gênese de uma nova cisão ideológica. O Muro de Berlim foi derrubado em 9 de novembro de 1989 (FGV. ATLAS, [s/d], n.p.). Portanto, na ocasião da CNUMAD-92, a Guerra Fria já não fazia mais sentido no mundo político global havia em torno de dois anos e meio, quando essa metáfora começa a se instalar nos meandros educacionais voltados à temática ambiental.

Como já discutido no Capítulo 2 deste estudo, na CNUMAD-92 foi aprovado o relatório *Nosso futuro comum* (WCED, 1987), chancelando a expressão “desenvolvimento sustentável (DS)”. Com base em Diegues (1992, p.24), Carvalho (2002, p.1-6), Veiga (2006, p.174), Freitas (2006b, p.6) e Gadotti (2007, p.75), apesar dessa chancela, a expressão DS também passa a enfrentar questionamentos, sobretudo quanto à sua ambiguidade conceitual, onde nela caberia uma ideologia desenvolvimentista e economicista, alinhada à dinâmica do modelo econômico capitalista, e os impactos causados pelo mesmo ao planeta.

Convergindo a essa leitura, onde surgiria novamente um clima de embate ideológico, recorre-se à contextualização oferecida por Oliveira (2011, p.116, n.r. 155), pela qual o autor discorre que a queda do Muro de Berlim e a subsequente desintegração da União Soviética, significaram uma nova etapa de otimismo, uma vez que tornou obsoleto o terror da ordem mundial anterior, propiciando a constituição de um espectro unipolar de mundo. Mas essa nova ordem mundial, aludida por Oliveira (ibid.), não impediu que, no Encontro do Rio de Janeiro de 1992, metáforas, vinculadas à esvaecida Guerra Fria, que já estariam fadadas a permanecer no passado, encontrassem novas circunstâncias para se alojarem.

Seguindo por tal abordagem metafórica, é como se estivessem sendo reaproveitados os entulhos do Muro de Berlim, e as ferragens da sucata provenientes da Cortina de Ferro, para estabelecer um novo divisor, ancorado por ideologias, entre os propósitos de uma Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS), contidos do Capítulo 36 da *Agenda 21* – fruto da Cúpula da Terra – e uma posição ideológica assumida pela Educação Ambiental (EA) naquele *Tratado de EA*, documento resultante do Fórum Global. Nesse expediente, foram designados

os *Princípios da educação para sociedades sustentáveis e responsabilidade global*, entre os quais o de número “4”, estabelecendo que “*a educação ambiental não é neutra, mas ideológica. É um ato político*” (TRATADO de EA, 1992, grifos nossos).

Apesar de o *Tratado de EA* ter sido fruto de um evento paralelo, no âmbito do Fórum Global – e não da conferência oficial, a Cúpula da Terra –, ele acabou, juntamente com a *Agenda 21*, integrando a lista de importantes documentos que ganharam destaques nos Anais da História Ambiental que resultaram da CNUMAD-92 (ARID, 2003, p.2; DUPUY; VIÑUALES, 2015, p.13-14; GADOTTI, 2012, p.9; 41-44; MELLO; OJIMA, 2004, p.3; e SACHS, 1993, p.58-59). Dessa forma, ao término do Encontro do Rio de Janeiro de 1992, uma educação voltada à preservação do meio ambiente passou a dispor de duas propostas que acabariam se distinguindo, em determinada instância, por motivos ideológicos: uma delas oficial, o Capítulo 36 da *Agenda 21*; outra, elaborada pela sociedade civil, o *Tratado de EA*.

No dia 14 de junho de 1992 se encerrou a CNUMAD-92. Um evento que, segundo Maurice Strong (In: SACHS, 1993, p.7), se tornaria decisivo no trajeto histórico dos debates ambientais. O mundo ainda assimilava os resultados do Encontro Rio-92, quando, em 29 de setembro daquele mesmo ano, a Câmara dos Deputados votou pelo afastamento de Collor da Presidência, sobre o qual pesavam acusações de crime de responsabilidade relacionado com esquemas de corrupção. Nesse contexto, a 2 de outubro de 1992, o vice Itamar Augusto Cautiero Franco assumiu provisoriamente o governo (BRASIL, 2012, p.183; FGV. DICIONÁRIO, 2010, n.p.). Até que, em 29 de dezembro seguinte, Collor renunciou ao mandato, e Itamar Franco foi efetivado na Presidência da República (BRASIL, 2012, p.183).

Mesmo na condição de presidente provisório, Itamar sancionou a Lei nº 8.490, de 19 de novembro, transformando a SEMAM/PR em Ministério do Meio Ambiente (BRASIL. MMA, [s/d]a e [s/d]b). Já efetivado no cargo, criou, em 1993, pelo Ministério da Educação, os Centros de Educação Ambiental (CEA), com a finalidade de elaborar e difundir metodologias em educação ambiental (BRASIL. MMA, [s/d]b). Ainda em 1993, a 9 de dezembro, Itamar promove uma reestruturação na Pasta ambiental, a qual foi renomeada como Ministério do Meio Ambiente e da Amazônia Legal, por meio da Lei nº 8.746 (BRASIL. MMA, [s/d]a).

No ano de 1994, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) promoveu a publicação da *Agenda 21*, em português, com a participação de crianças e jovens, (BRASIL. MMA, [s/d]b). Em julho desse mesmo ano, a presidência de Itamar consolidou a vigência do Plano Real, um programa econômico do governo de combate à inflação, elaborado e implantado pelo então ministro da Fazenda, Fernando Henrique Cardoso (FHC), do Partido da Social Democracia Brasileira – PSDB (BRASIL, 2012, p.189). A estabilidade econômica,

alcançada com o Plano Real, garantiu a FHC uma posição confortável na disputa à sucessão presidencial de Itamar Franco. Tanto que ele foi eleito no primeiro turno das eleições, realizado em 3 de outubro de 1994, conquistando 54,3% dos votos válidos (ibid.).

FHC foi empossado no dia 1º de janeiro de 1995, sendo o primeiro homem público perseguido pelo regime militar a assumir o cargo de presidente da República no Brasil (FGV. ATLAS, [s/d]). Porém, poucos dias antes de deixar o governo, Itamar Franco, no dia 21 de dezembro de 1994, instituiu o Programa Nacional de Educação Ambiental – PRONEA (ProNEA, após 1999), por meio do expediente oficial Exposição de Motivos Interministerial nº 002. Tal Programa foi instituído em função do artigo 225 da Constituição Federal de 1988 e dos compromissos internacionais assumidos com a Conferência do Rio de Janeiro de 1992 – CNUMAD-92; Rio-92 (BRASIL. MMA, 1997, p.28; e 2009; p.34; [s/d]b).

No dia de sua posse, em 1º de janeiro de 1995, FHC edita a Medida Provisória nº 813, transformando o Ministério do Meio Ambiente e da Amazônia Legal em Ministério do Meio Ambiente, dos Recursos Hídricos e da Amazônia Legal – MMA (BRASIL. MMA, [s/d]a). Ainda em 1995, determinou-se que todos os projetos ambientais e/ou de desenvolvimento sustentável deveriam incluir, como componente, atividades de educação ambiental. No ano seguinte, em 1996, foi criada a Câmara Técnica de Educação Ambiental do CONAMA e a Comissão Interministerial de Educação Ambiental no MMA (BRASIL. MMA, [s/d]b).

Ainda em 1996, foi definido que a educação ambiental deveria ser considerada como tema transversal nos novos parâmetros curriculares do MEC (BRASIL. MMA, [s/d]b). Assim, em 1997, foram aprovados, pelo Conselho Nacional de Educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) elaborados pela Secretaria de Ensino Fundamental do MEC, e o “meio ambiente” foi incluído como um dos temas transversais (BRASIL. MMA, MEC, 2003, p.15). Ainda em 1997, no dia 8 de janeiro, FHC sancionou a Lei nº 9.433, instituindo a Política Nacional de Recursos Hídricos e criando o Sistema Nacional de Gerenciamento de Recursos Hídricos e o Conselho Nacional de Recursos Hídricos – CNRH (BRASIL. MMA, [s/d]a).

Também naquele ano de 1997, foi criada a Comissão de Educação Ambiental do MMA e instituídos Cursos de Educação Ambiental (EA), organizados pelo MEC em convênio com a UNESCO. De 7 a 10 de outubro de 1997, ocorre a I Conferência Nacional de Educação Ambiental. Brasília – I CNEA (BRASIL. MMA, [s/d]b). Ainda em 1997, foi publicada a primeira edição em escala do PRONEA e, tanto o Capítulo 36 da *Agenda 21*, como o *Tratado de educação ambiental para sociedades sustentáveis e responsabilidade global*, são colocados no mesmo patamar de importância quanto aos propósitos educacionais voltados à relação do homem com o meio ambiente (BRASIL. MMA, 1997, p.10).

FHC foi reeleito, já no primeiro turno, nas eleições de 1998 (FGV. ATLAS, [s/d]), e no dia de sua posse, a 1º de janeiro de 1999, edita a Medida Provisória nº. 1.795, pela qual transformou o Ministério do Meio Ambiente, dos Recursos Hídricos e da Amazônia Legal em Ministério do Meio Ambiente (BRASIL. MMA, [s/d]a). Ainda no ano de 1999, foi criada a Diretoria de Educação Ambiental (DEA) do MMA; e a Coordenação de EA (COEA) passou a formar parte da Secretária de Ensino Fundamental do MEC (BRASIL. MMA, [s/d]b).

Não obstante a relevância desses registros, o principal fato relacionado ao ano de 1999 seria a publicação, em 27 de abril, da Lei nº 9.795, pela qual foi instituída a Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA (BRASIL, 1999; BRASIL. MMA, [s/d]a e [s/d]b). Aprovada a PNEA, pela Lei nº 9.795, o PRONEA foi reinstituído, adotando a sigla ProNEA; ensejando, daí, uma trajetória doutrinária regulatória à EA (cf. CARVALHO, 2008, p.15; BRASIL.MMA, 2003, p.13, n.r. 3; e BRASIL. MMA; MEC, 2005a, p.25, n.r. 2).

No mês de julho de 2000, o Governo FHC promove três atos relacionados à área ambiental: a 11 de julho, o Ministério do Meio Ambiente (MMA) edita a Portaria nº 164, instituindo o Sistema de Informações Gerenciais do Meio Ambiente (SIGMA I); no dia 17 do mesmo mês, foi sancionada a Lei nº 9.984, criando a Agência Nacional de Águas – ANA, entidade federal para implementação da Política Nacional de Recursos Hídricos e de coordenação do Sistema Nacional de Gerenciamento de Recursos Hídricos (BRASIL. MMA, [s/d]a); no dia seguinte (18), foi instituído o Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza (SNUC), por meio da Lei nº 9.985 (BRASIL, 2000).

A 9 de janeiro de 2001, FHC promulgou a Lei nº 10.172, aprovando o Plano Nacional de Educação (PNE), com duração de dez anos. Nesse PNE, a EA foi tratada nos âmbitos do Ensino Fundamental (EF) e do Ensino Médio (EM), nos respectivos tópicos designados para os “objetivos e metas” (28 no EF; 19 no EM) e com idêntica redação: “*A educação ambiental, tratada como tema transversal, será desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em conformidade com a Lei nº 9.795/99*” (BRASIL, 2001).

O Governo FHC, durante o ano de 2002, lançou o Sistema Brasileiro de Informação sobre Educação Ambiental e Práticas Sustentáveis (SIBEA); e a 25 de junho daquele ano, editou o Decreto nº 4.281, regulamentando a Lei nº 9.795/99 (BRASIL, 1999), que instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA (BRASIL, 2002; BRASIL. MMA, [s/d]b). Com isso, foram criadas as condições necessárias para a implementação “de fato” de uma PNEA, na forma de um “divisor de águas” (BRASIL. MMA, 2008, p.305; e 2009, p.305).

O ano de 2002, o último do Governo FHC (do PSDB), foi marcado pela eleição presidencial, na qual o ex-sindicalista Lula foi eleito a 27 de outubro (em segundo turno, com 61,27% dos votos válidos, derrotando o candidato da situação José Serra, do PSDB). Lula venceu tal pleito pelo Partido dos Trabalhadores (PT), com o apoio de uma coligação que incluía o Partido Comunista do Brasil (PCdoB), o Partido Comunista Brasileiro (PCB), o Partido Liberal (PL) e o Partido da Mobilização Nacional – PMN (FGV. ATLAS, [s/d]).

Além das aludidas correntes políticas da esquerda, identificadas explicitamente com o comunismo, Lula também recebeu o apoio dos ex-presidentes José Sarney e Itamar Franco (BRASIL, 2012, p.176; FGV. ATLAS, [s/d]). Assim, após três derrotas sucessivas (uma contra Collor – PRN; e duas contra FHC – PSDB), Lula obteve, enfim, a vitória nas urnas, tomando posse no dia 1º de janeiro de 2003, e transformando-se no primeiro operário eleito presidente da República (BRASIL, 2012, p.208; FGV. ATLAS, [s/d]).

O primeiro registro do Governo Lula, em relação à temática ambiental, refere-se ao Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA), publicado em 2003. Até o Governo FHC, tanto o Capítulo 36 da *Agenda 21* como o *Tratado de educação ambiental para sociedades sustentáveis e responsabilidade global – Tratado de EA*, eram levados em conta pelo ProNEA. Ou seja, ambas as referências tinham seus méritos a respeito de uma educação voltada à relação do homem com o meio ambiente (BRASIL. MMA, 1997, p.10).

No entanto, quando, em 2003, foi publicada a segunda edição do ProNEA⁵⁵, o **Capítulo 36 da Agenda 21 simplesmente é expungido**, e o *Tratado de EA* passou a assumir tamanho protagonismo que, já nessa versão do ProNEA 2003, restou claro, logo na sua apresentação, que tal *Programa* se tratava de um documento sintonizado com esse *Tratado*, pelo qual o ProNEA se baseou para apresentar as diretrizes, os princípios e a missão que orientaram as ações nele previstas; bem como a delimitação de seus objetivos, suas linhas de ação e sua estrutura organizacional (BRASIL. MMA; MEC, 2003, p.7).

A partir dessa segunda edição do ProNEA, de 2003, o Capítulo 36 da *Agenda 21* não mais é sequer citado em nenhuma edição posterior do Programa, e aquele mencionado divisor ideológico, concebido no Encontro do Rio de Janeiro de 1992, acabaria ganhando seus contornos mais nítidos, fazendo o *Tratado de EA* consolidar-se como a principal referência para nortear as diretrizes, os princípios e a missão que orientariam as ações do ProNEA.

⁵⁵ Cujá versão foi formulada em conjunto pela Diretoria de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente (DEA/MMA) com a Coordenação-Geral de Educação Ambiental (COEA/MEC), e acordada pelo Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA (BRASIL. MMA; MEC, 2003, p.7).

Após submeter o ProNEA às diretrizes do *Tratado de EA*, são listados os seguintes registros relacionados à temática ambiental, no Governo Lula: por meio de um Decreto não numerado, de 3 de fevereiro de 2004, foi criado, no âmbito da Câmara de Políticas dos Recursos Naturais, do Conselho de Governo, a Comissão de Políticas de Desenvolvimento Sustentável e da Agenda 21 Brasileira, um ato que sugere certo paradoxo, mormente pelo fato de validar a expressão “desenvolvimento sustentável (DS)”, a qual não raro é objeto de contundentes críticas por parte daqueles adeptos do *Tratado de EA*; em 22 de março de 2005, também por meio de um Decreto não numerado, foi instituída a Década Brasileira da Água, com início definido a partir do dia 22 de março de 2005 (BRASIL. MMA, [s/d]a).

Em 2005, durante o terceiro ano de Governo Lula, passou a vigorar a *Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável* (DEDS), a qual foi lançada oficialmente no Brasil, durante o *Congresso Ibero-Americano sobre Desenvolvimento Sustentável*, também conhecido como “Sustentável 2005”. Tal evento, que contou com a presença da então ministra do Meio Ambiente, Marina Silva, foi promovido pelo *Conselho Empresarial Brasileiro para o Desenvolvimento Sustentável* (CEBDS), cuja realização se deu no Rio de Janeiro, de 31 de maio a 2 de junho de 2005 (BRASIL. MMA, 2008; 2009, p.176; e HANSEN, 2005, n.p.). Concomitante ao lançamento da DEDS no Brasil, o Ministério do Meio Ambiente (MMA) e o Ministério da Educação (MEC) publicam a terceira edição do ProNEA, de 2005, reiterando que tal *Programa* é baseado no *Tratado de EA* (BRASIL. MMA; MEC, 2005a, p.15).

Lula foi reeleito, em segundo turno, realizado em 29 de outubro de 2006, sendo empossado no cargo no dia 1º de janeiro de 2007 (FGV. ATLAS, [s/d]). No primeiro ano de seu segundo mandato, Lula publicou dois atos: a 7 de fevereiro, editou o Decreto nº 6.040, instituindo a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos povos e comunidades tradicionais (BRASIL, 2007); em 22 de agosto, criou o Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio), pela Lei nº 11.516 (BRASIL. MMA, [s/d]a).

Quanto ao Decreto nº 6.040/07, percebe-se mais uma vez certo paradoxo em relação à linha diretiva seguida pelo Governo Lula, envolvendo a adoção da expressão DS. Não só no título de tal Política, como no bojo dessa norma, notadamente no inciso III do seu artigo 3º, quando é explicitada a essência de DS dada pelo *Relatório Brundtland* (WCED, 1987, p. 41): “III) Desenvolvimento Sustentável: o uso equilibrado dos recursos naturais, voltado para a melhoria da qualidade de vida da presente geração, garantindo as mesmas possibilidades para as gerações futuras” (BRASIL, 2007, artigo 3º, inciso III). Desse modo, abre-se espaço para inferir que, para o Governo Lula, a essência do DS teria seu valor, exceto para a educação.

Em 2010, Lula conseguiu eleger, em segundo turno, Dilma Vana Rousseff como sua sucessora na Presidência da República, a qual tomou posse em 1º de Janeiro de 2011, tornando-se a primeira mulher presidente do Brasil (BRASIL, 2012, p.230). Assim, o Partido dos Trabalhadores (PT) continuou no comando do país. Durante o Governo Dilma, são listados os seguintes registros voltados ao tema da EA, todos demarcados pelo ano de 2014, último ano do primeiro mandato de Dilma: em março, o MMA com o MEC publicaram a quarta edição do ProNEA-2014 (BRASIL. MMA; MEC, 2014), e nele o *Tratado de EA* é enaltecido ao longo de toda a publicação. E o Capítulo 36 da *Agenda 21*, sequer é citado. Ou seja, justamente no último ano de vigência da DEDES, o expediente oficial das Nações Unidas que a originou, foi sumariamente omitido e detraído pelo *Tratado de EA*, o qual serviu de referência para que os defensores da EA repudiassem tal proposta da ONU/UNESCO.

Em 25 de junho de 2014, ocorreu, com praticamente três anos e meio de atraso, a aprovação do novo Plano Nacional de Educação (PNE), para o decênio 2014-2024 (BRASIL, 2014). Contudo, um fato chama a atenção: a expressão “educação ambiental (EA)” não aparece uma vez sequer em todo esse instrumento legal. Ou seja, se no PNE anterior, aprovado no Governo FHC, a EA ao menos foi colocada à luz de temas transversais, no atual PNE tal modalidade educacional simplesmente não recebeu qualquer menção que fosse.

Se a educação ambiental (EA) não foi considerada no PNE 2014-2024, muito menos a educação para o desenvolvimento sustentável (EDS). E foi nesse contexto que a DEDES se encerrou aqui no Brasil, em dezembro de 2014; cuja vigência se deu durante os governos do Partido dos Trabalhadores (PT): a DEDES foi iniciada com Lula e encerrada com Dilma.

3.2. Desenvolvimento sustentável e sustentabilidade: da *Agenda 21* à DEDES

Pelas explanações levadas a efeito até este ponto, a fim de subsidiar as discussões sobre a EDS e a DEDES, verifica-se que, além da utilização da expressão “desenvolvimento sustentável (DS)”, o termo “sustentabilidade” surge de modo recorrente. Desse modo, faz-se necessário ao menos tecer alguns comentários contextualizando tais verbetes.

Neste sentido, reitera-se que não há como fechar a questão sobre quem primeiro utilizou a expressão DS, embora algumas publicações reservem certo crédito para supor que a expressão tenha sido empregada pela primeira vez em 1979, no *Simpósio das Nações Unidas sobre as inter-relações entre Recursos, Ambiente e Desenvolvimento*, que também se deu em Estocolmo, na Suécia, onde já havia sido realizada, em 1972, a *Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente* (NOBRE; AMAZONAS, 2002, p.38; VEIGA, 2005, p.191).

Não obstante o eventual registro de tal Simpósio da ONU de 1979, o fato é que a expressão DS e o termo sustentabilidade começariam a ganhar proeminência a partir de 1980, quando da publicação, pela IUCN, da WCS⁵⁶ (*World conservation strategy: living resource conservation for sustainable development*), a qual teria oferecido relevante base para a gênese conceitual sobre DS e sustentabilidade, a começar pelo teor do excerto que a prefacia:

Os seres humanos, em sua busca para o desenvolvimento econômico e gozo das riquezas da natureza, deve chegar a termos com a realidade da limitação de recursos e capacidades de suporte dos ecossistemas, e deve ter em conta as necessidades das gerações futuras. Esta é a mensagem de conservação. Porque, se o objeto de desenvolvimento é o de proporcionar o bem-estar social e econômico, o objeto de conservação é assegurar a capacidade da Terra para sustentar o desenvolvimento e apoiar toda a vida (IUCN; UNEP; WWF, 1980, p.I, tradução livre nossa).

Porém, uma abordagem à luz do DS, conforme já discutido, passaria a ser efetiva e mundialmente difundida em 1987: quando da publicação do relatório *Nosso futuro comum*, também conhecido como *Relatório Brundtland* (WCED, 1987), resultado dos trabalhos da CMMAD⁵⁷, onde a essência da WCS seria consolidada. Esse documento se fez notório referencial para a difusão da expressão relativa ao desenvolvimento sustentável (DS)⁵⁸ e pelo qual, reiterando, foi postulado que “o desenvolvimento sustentável é o desenvolvimento que satisfaz as necessidades do presente sem comprometer a capacidade das gerações futuras satisfazerem as suas próprias necessidades” (WCED, 1987, p. 41, tradução livre nossa).

Nesse contexto, no ano seguinte à publicação do relatório da CMMAD foi promulgada, em 1988, a Carta Magna do Brasil, quando, em 5 de outubro, a Assembleia Nacional Constituinte, reunida para instituir um Estado Democrático de Direito, chancela a Constituição da República Federativa do Brasil e, em seu artigo 225, percebe-se que a essência da definição do DS dada pela CMMAD estaria sendo levada a termo: “Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo **para as presentes e futuras gerações**” (BRASIL, 1988, grifos nossos).

Já em relação ao termo “sustentabilidade”, segundo Nobre e Amazonas (2002, p.39), quem provavelmente teria dado a primeira noção a seu respeito, bem como a devida publicidade ao introduzir tal conceito nas políticas internacionais, também seria a IUCN, no bojo do contextualizado por aquela mesma publicação da WCS, de 1980. Em 1991, Costanza, Daly e Bartholomew (1991) agregariam relevante contribuição conceitual para a noção de

⁵⁶ Pela *International Union for Conservation of Nature Resources* (IUCN), com a assessoria, a cooperação e assistência financeira do PNUMA e do *World Wide Fund for Nature* – WWF (IUCN; UNEP; WWF, 1980).

⁵⁷ Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento – CMMAD (*World Commission on Environment and Development* – WCED)

⁵⁸ Epíteto em conformidade com o entendimento proposto por Diegues (1992, p.26), Gadotti (2012, p.98), Lima (2011, p.38) e Nobre; Amazonas (2002, p.41).

sustentabilidade. Embora à época da publicação reconhecessem que tal conceito requeresse muita pesquisa adicional, os autores propõem a seguinte definição prática de sustentabilidade:

Sustentabilidade é uma relação entre sistemas econômicos humanos dinâmicos e sistemas ecológicos maiores igualmente dinâmicos – embora normalmente mais lenta, em que (1) a vida humana pode continuar indefinidamente, (2) os seres humanos podem prosperar e (3) as culturas humanas podem até se desenvolver, mas desde que sejam respeitados os limites de tais atividades humanas, de modo a não destruir a diversidade, complexidade e função dos sistemas ecológicos de suporte à vida (COSTANZA; DALY; BARTHOLOMEW, 1991, p.8-9, tradução livre nossa).

Partindo-se do entendimento – mesmo que incipiente – proposto por Costanza, Daly e Bartholomew (1991, p.8-9), é possível constatar certa complexidade envolvendo o teor da expressão “sustentabilidade”. Algo que possa ser remetido para uma suposta necessidade de se ter uma atenção especial na utilização (e da noção) desse conceito, bem como na sua respectiva contextualização. Souza (1994) convergiria a essa inferência quando salienta que, nesse contexto, emergiram dois conceitos importantes da noção de desenvolvimento sustentável: o de **desenvolvimento** e o de **sustentabilidade**, ambos caracterizados pela multiplicidade e controvérsia conceituais (SOUZA, 1994, p.11, grifos nossos).

Controvérsia conceitual essa que ainda estaria imperando em viés, mesmo se aproximando de quatro décadas desde a concepção das expressões DS e sustentabilidade, conforme reconhece a ex-premiê norueguesa Grö Harlem Brundtland, tida como a principal responsável por introduzir tais expressões no cotidiano mundial ao fim dos anos 1980, quando esteve à frente da CMMAD e, em 1987, apresentou ao mundo o relatório *Nosso futuro comum* (WCED, 1987). Para uma noção numérica a respeito do aludido, no documento original, em inglês, a palavra *sustainability* (sustentabilidade) aparece 30 (trinta) vezes e *sustainable development* (desenvolvimento sustentável) 189 (cento e oitenta e nove) vezes.

Nessa abordagem, em entrevista concedida ao jornal *Folha de S.Paulo*⁵⁹, publicada em 22 de março de 2012, Brundtland (2012, p.C17) assume que, para ela, a expressão é "desenvolvimento sustentável"; reiterando que esse é o conceito, apesar de, nos últimos anos, as pessoas adotarem a expressão "sustentabilidade" como uma forma alternativa de se referir indiscriminadamente ao tema, alertando, ainda, que os conceitos de desenvolvimento sustentável e de sustentabilidade têm sofrido abusos, especialmente das empresas.

Na ocasião da entrevista, a ex-premiê fez questão de destacar o fato de que ela mesma sempre se pauta pelo cuidado em não usar a palavra "sustentabilidade" isoladamente, como se fosse um conceito que cobriria efetivamente uma visão para o futuro, pois, para ela, o mundo precisa de sustentabilidade em diversas áreas, mas também precisa de desenvolvimento

⁵⁹ BRUNDTLAND, 2012, p.C17.

sustentável. Inquirida sobre o abuso e mau uso dos conceitos, como se houvesse um sequestro pelo mundo empresarial para fazer "greenwash" (no sentido de um apelo de marketing em alusão ao verde, ao ecológico⁶⁰), Brundtland faz a seguinte assertiva:

Acho que há mais abuso quando se fala de sustentabilidade. Porque essa palavra foi introduzida depois, num contexto diferente, como se entregasse aquilo que o desenvolvimento sustentável significa... Palavras sempre podem ser mal usadas. Mas não se pode simplesmente dizer: "Esse conceito foi distorcido, então deixamos o conceito de lado". Porque eu não acho que nós possamos encontrar uma maneira nova e melhor de descrever do que trataram a nossa comissão e a Rio-92. Não vale a pena reinventar a roda porque alguém a roubou ou tentou roubá-la. Ela vai ser roubada de novo. Mesmo que alguém inventasse outra definição, e eu ainda não vi isso, eles encontrariam um jeito de fazer mau uso dela. (BRUNDTLAND, 2012, p. C17).

Pelas palavras de Brundtland, percebe-se certo alerta quanto ao uso indiscriminado da expressão "sustentabilidade", sobretudo quando tal utilização comprometeria a essência do significado de um desenvolvimento sustentável. Outro ponto relevante é a citação da experiência a respeito da Rio-92 (UNCED, 1992), cujo evento teria enrijecido a concepção conceitual do desenvolvimento sustentável. Sobretudo quando Brundtland pontifica que não houve ainda nova e melhor maneira de descrever a noção de desenvolvimento sustentável, além daquelas já tratadas na Comissão que ela presidiu, em 1987, e na Rio-92.

Como já discorrido, a partir da Conferência de Estocolmo, em 1972 (UN, 1972a), foram criadas as condições para que os três pilares⁶¹ que dariam sustentação a um desenvolvimento sustentável fossem concebidos: equidade (justiça) social, prudência ecológica e eficiência econômica. Para Souza (1994) e Arid (2003), o relatório *Nosso futuro comum (Relatório Brundtland)*, de 1987, ratificou que era possível levar a termo tais pilares, e a Rio-92, além de aprovar o *Relatório Brundtland*, providenciou, em 1992, a transição propositiva de tais pilares, por meio dos documentos dela resultantes: *Agenda 21* (UNCED, 1992; CNUMAD, 1995); *Declaração do Rio de Janeiro sobre meio ambiente e desenvolvimento (Declaração do Rio)*; *Declaração de princípios sobre o manejo florestal*; *Convenção sobre diversidade biológica*; e *Convenção geral sobre alterações climáticas*, pelos quais os países signatários se comprometeram a cumprir os programas e a considerar a degradação ambiental como causa da pobreza, da fome e da ignorância (UN, 1992a).

Convergindo o entendimento sobre sustentabilidade proposto por Costanza, Daly e Bartholomew (1991, p.8-9) com os resultados da Rio-92, Ignacy Sachs, em 1993, na sua obra *Estratégias de transição para o século XXI: desenvolvimento e meio ambiente* (SACHS,

⁶⁰ Nesse contexto, Silvia Czapski emprega a expressão "marketing verde" (BRASIL. MMA, 2009, p.18).

⁶¹ Sachs (1993, p.7) trata como os três pilares. Na mesma abordagem, Romeiro (1991, p.149-50) e Brüseke, (1996, p.108) tratam como o tripé do desenvolvimento sustentável.

1993), propõe uma perspectiva multidimensional, pela qual acrescenta mais duas vertentes aos pilares do DS: espacial e cultural, postulando que a plenitude do desenvolvimento das sociedades estaria em função da atenção simultânea – e equânime – reservada a cinco dimensões de sustentabilidade, quais sejam: 1) social; 2) econômica; 3) ecológica; 4) espacial (espaço-territorial); e 5) cultural. Cujas definições são sintetizadas, conforme Quadro 3.1.

Quadro 3.1: Síntese das cinco dimensões de sustentabilidade de Sachs

Dimensão de sustentabilidade	Premissa / ênfase
1. Ambiental (ecológica)	Foca a questão dos recursos naturais.
2. Econômica	Possibilitada pela alocação e gestão eficiente de recursos e pelo fluxo regular de investimentos públicos e privados.
3. Social	Busca pela maior igualdade social possível.
4. Cultural	Respeita as especificidades dos ecossistemas, das culturas e dos diferentes locais.
5. Espacial (espaço-territorial)	Foca a questão da ocupação territorial.

Fonte: Sachs (1993, p.24-27).

Com base na assertiva de Maurice Strong⁶², Sachs (1993), ao colocar tais dimensões de sustentabilidade à luz da discussão, teria conferido uma nova leitura sobre o DS, na medida em que proporcionou novas perspectivas ao debate, pois, além das questões econômicas, ambientais e sociais, inseriu, concomitantemente, a cultura e a ocupação espaço-territorial como novas categorias de análise. Ainda segundo Strong, por meio do oportuno e abalizado trabalho de Sachs, de 1993, consolidou-se a reconstituição dos avanços conceituais que se deram entre os Encontros de Estocolmo, de 1972, e do Rio de Janeiro, de 1992, quanto às estratégias de transição para o desenvolvimento sustentável (SACHS, 1993, Prefácio, p.9).

Ainda pelas colocações de Strong, a retórica de Brundtland (2012, p.C17) ganharia nova dimensão temporal, já que a ex-premiê, na mencionada entrevista, delimitou os avanços conceituais apenas entre as contribuições do CMMAD, de 1987, que resultou no relatório *Nosso futuro comum*, e na Rio-92. Entretanto, pela conotação dada por Strong, Sachs não sintetizou apenas cinco anos, mas, sim, duas décadas de debate em sua obra de 1993.

⁶² Secretário-geral da Rio-92, CNUMAD-92, no prefácio da aludida obra de Ignacy Sachs, de 1993: *Estratégias de transição para o século XXI: desenvolvimento e meio ambiente* (SACHS, 1993).

Já em 1993, há mais de duas décadas, portanto, Strong (In: SACHS, 1993, p.7) vaticinava que o mundo não seria mais o mesmo após o Grande Encontro da Terra (Rio-92), e provavelmente os historiadores do futuro considerariam a Conferência do Rio de Janeiro de 1992 como um momento decisivo na busca por uma nova ordem internacional. Strong (ibid.) ainda frisou que a CNUMAD não seria um fim em si mesma, mas o início de um processo para estabelecer as bases de transição para o desenvolvimento sustentável, pelo qual três critérios fundamentais deveriam ser obedecidos simultaneamente: equidade social, prudência ecológica e eficiência econômica⁶³. Um desafio colocado, conforme excerto a seguir:

O desenvolvimento e o meio ambiente estão indissolavelmente vinculados e devem ser tratados mediante a mudança do conteúdo, das modalidades e das utilizações de crescimento. Três critérios fundamentais devem ser obedecidos simultaneamente: equidade social, prudência ecológica e eficiência econômica.

Esse conceito normativo básico emergiu da Conferência de Estocolmo, em 1972. Designado à época como “abordagem do ecodesenvolvimento” e posteriormente renomeado “desenvolvimento sustentável”. [...] Assim, hoje enfrentamos o desafio de desdobrar um processo mundial em todos os níveis – local, nacional, regional e global –, traduzindo em propostas concretas os 27 princípios enfeixados na *Declaração do Rio de Janeiro* e as recomendações da *Agenda 21*, que abrange mais de 115 áreas programáticas (STRONG, In: SACHS, 1993, p.7-8).

Pelo teor do excerto e segundo Sachs (1993, p.59), não obstante a relevância da *Declaração do Rio de Janeiro* (UN, 1992a), dos documentos decorrentes da Rio-92 a *Agenda 21* pode ser considerada o mais importante e o de maior alcance, mesmo ela sendo configurada como um programa de ação em forma de recomendações, revestido pelo caráter da não obrigatoriedade. A despeito de certo ceticismo que incidiu sobre a *Agenda 21* (por ser facultativa), ela foi “sancionada” pela comunidade internacional, propiciando um novo e vigoroso impulso ao desenvolvimento socioeconômico, o qual é condição *sine qua non* de uma estratégia planetária comum para a gestão do meio ambiente e dos recursos, capaz de deter, ou pelo menos reduzir e adiar, os efeitos deletérios da mudança global (ibid., p.60).

⁶³ A respeito da multidimensionalidade do DS, faz-se oportuno o seguinte registro: em 1992 ocorreu a Rio-92 e já em 1995 foi criado, por um grupo de professores da Universidade de Brasília (UnB), o Centro de Desenvolvimento Sustentável (CDS). Em 1996 iniciou-se, em tal centro, o Programa de Pós-Graduação (PPG) *stricto sensu* em DS. Por ocasião dos dez anos do funcionamento do PPG do CDS, em 2006, foram desenvolvidas atividades comemorativas, entre as quais um debate cujo tema era “*O desafio do desenvolvimento sustentável no Brasil*”. Esse debate, organizado por João Nildo Vianna e Elimar Pinheiro do Nascimento, reuniu nomes como Ignacy Sachs, Cristovam Buarque, Marcel Bursztyn, Berta Becker e Neli Aparecida de Mello. Desse evento, Nascimento e Vianna organizaram uma publicação onde se oferece uma versão resumida do debate entre alguns dos grandes especialistas em DS, notadamente dos nomes citados.

Na Apresentação de tal publicação, Nascimento e Vianna (2009, p.8) colocam que não existe ainda um consenso sobre as dimensões e a essencialidade do DS, não obstante a definição mais recorrente desenhe um trevo com as clássicas três folhas: eficiência econômica, conservação ambiental e equidade social. Nascimento e Vianna (ibid.) ainda asseveram que outros autores acrescentam pétalas e mais pétalas: político-institucional, cultural, espacial, tecnológica e tantas outras. Contudo, tais organizadores prosseguem arguindo que, mesmo na sua forma primeira, aparentemente simples, o desenho do trevo com três folhas já remete a uma enorme e talvez indecifrável complexidade (NASCIMENTO; VIANNA, 2009, p.8).

Se no relatório *Nosso futuro comum* (WCED, 1987) as palavras “sustentabilidade” e “desenvolvimento sustentável” aparecem de forma significativa (30 e 189 vezes, respectivamente), não é diferente na *Agenda 21*. Na versão em inglês de tal documento (UNCED, 1992), *sustainability* (sustentabilidade) aparece 42 vezes e *sustainable development* (desenvolvimento sustentável), 252 vezes, ao passo que a expressão *environmental education* (educação ambiental), 8 vezes, 5 no contexto programático⁶⁴.

Na versão da *Agenda 21* em português (CNUMAD, 1995), “sustentabilidade” aparece 33 vezes e “desenvolvimento sustentável”, 210 vezes, e “educação ambiental” (EA) aparece uma única vez no seu contexto programático (ibid., p.432). No entanto, se a EA quase não aparece na *Agenda 21*, expressões como “educação para a sustentabilidade” ou “para o desenvolvimento sustentável” sequer são expressamente nela citadas. Mediante essa constatação, faz-se necessária uma discussão específica, abrangendo a educação, o homem e o meio ambiente, no percurso compreendido da *Agenda 21* à DEDS, como segue:

De certo modo, pelo contexto dessa discussão específica ora demandada, faz-se uma segunda leitura de alguns pontos já discutidos. Nesse aspecto, se a primeira leitura foi dirigida para discutir a relação da dimensão econômica com a educacional, bem como para demonstrar a convergência das expressões “desenvolvimento sustentável” e “sustentabilidade” com uma educação à luz do binômio homem-natureza, a leitura foca agora na relevância da *Agenda 21* – e de seu Capítulo 36 –, mormente quanto à forma como tal dispositivo, emanado da Rio-92, fez-se como pedra angular na concepção da DEDS.

Se a EA aparece uma única vez no seu contexto programático na versão traduzida da *Agenda 21* (CNUMAD, 1995), as expressões “educação para a sustentabilidade” e/ou “para o desenvolvimento sustentável” sequer são citadas expressamente nesse documento. Contudo, retomando alguns pontos já discutidos, há evidências indicando que supostamente tal proposta educacional estaria sendo constituída desde fim da década de 1970.

Nas recomendações de Tbilisi (Geórgia), listadas na *Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental*, de 1977 (UNESCO; UNEP, 1977), ficou definido que a EA, como parte de um processo educativo, deveria ter um caráter interdisciplinar e uma abordagem complexa da questão ambiental, **sobretudo por intermédio da contextualização multidimensional da sustentabilidade** no tocante às práticas educativas, compreendendo as dimensões éticas, sociais, culturais e econômicas, a fim de não ficar restrita apenas à dimensão ecológica na educação formal (op. cit., p.6-7, 19 e 25, grifos nossos).

⁶⁴ No relatório *Nosso futuro comum* (WCED, 1997), *environmental education* aparece apenas duas vezes.

Em 1987, no documento final *Estratégia internacional de ação em matéria de educação e formação ambiental para o decênio de 90*, resultante do *Congresso Internacional sobre a Educação e Formação Relativas ao Meio Ambiente*, realizado em Moscou (UNESCO; UNEP, 1987), percebe-se que a educação ambiental (EA) seguiria por certa rota convergente com o que é, no documento, tratado como desenvolvimento sustentado: “*O reforço da educação ambiental no ensino técnico e profissional deve ser uma das principais prioridades para a melhoria da qualidade do ambiente **no contexto do desenvolvimento sustentado***” (op. cit., p.21, tradução livre e grifos nossos).

A educação e o DS dariam mais um passo em convergência no ano de 1990, por ocasião da *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*⁶⁵, realizada em Jomtien, Tailândia, quando em tal evento foram apresentados dois documentos: *Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem: uma visão para a década de 1990*, bem como a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem* (WCEFA, 1990). No Documento Básico da Conferência de Jomtien, o DS foi inserido enfaticamente no contexto educacional: “[...] **há uma necessidade de reforçar e expandir a educação básica para promover formas de desenvolvimento nacional sustentável que conciliem a mudança cultural e tecnológica no âmbito do desenvolvimento social e econômico**” (ibid., p.2, tradução livre e grifos nossos).

Dois anos após a Conferência de Jomtien, ocorreu, em 1992, o Encontro do Rio de Janeiro, a Rio-92, quando foi oficialmente apresentada ao mundo a *Agenda 21*, na qual os temas fundamentais foram tratados em 40 capítulos organizados em 4 seções, compreendendo 1.412 parágrafos, distribuídos por 118 áreas de programas, conforme o tema de cada capítulo (UNCED, 1992; e CNUMAD, 1995).

Todavia, apesar de a educação ser considerada em vários contextos da *Agenda 21*, pode-se dizer que os aspectos educacionais foram tratados com mais ênfase – e especificidade – na Seção IV do documento: *Meios de Implementação*, sobretudo no Capítulo 36: *Promoção do ensino, da conscientização e do treinamento*, pelo qual a educação ambiental passaria a fazer parte de um todo, representado pelo ensino no contexto programático. Logo na introdução desse Capítulo, é colocado taxativamente que a Declaração e as Recomendações da Conferência de Tbilisi, celebrada em 1977 (UNESCO; UNEP, 1977), ofereceram os princípios fundamentais para as propostas do documento (CNUMAD, 1995, p.429).

⁶⁵ *World Conference on Education for All – WCEFA* (WCEFA, 1990).

Em sua essência, o Capítulo 36 da *Agenda 21* buscou promover a fusão dos princípios fundamentais estabelecidos pela Conferência de Tbilisi (de 1977), com as recomendações de Jomtien (de 1990), pelas quais foi dada maior amplitude à educação no debate ambiental (CNUMAD, 1995, p.429 e 430). Nesse propósito, tal capítulo compreendeu três áreas de programas, a saber: (a) **Reorientação do ensino no sentido do desenvolvimento sustentável**; (b) Aumento da consciência pública; e (c) Promoção do treinamento. Cada uma dessas áreas tendo sua respectiva base de ação (op. cit., p.429-434, grifos nossos).

Desse modo, se ao longo da *Agenda 21* a expressão “educação para o desenvolvimento sustentável” não aparece explicitamente, em contrapartida fez-se muito mais: reservou toda uma área de programa para que o ensino fosse reorientado no sentido do DS, designando praticamente seis páginas nesse intuito, compreendendo sete diretrizes distribuídas em quatro abordagens consignadas em: base para ação, objetivos, atividades e meios de implementação.

A educação como pré-requisito fundamental para o desenvolvimento sustentável seria ratificada, em 1997, pela Assembleia Geral das Nações Unidas, por meio da Resolução A/RES/S-19/2 (UN, 1997, p.43), em uma Sessão Especial na cidade de Nova York, EUA, de 25 a 27 de junho de 1997, chamada de “Cúpula da Terra+5” (*Earth Summit+5*). A extensão “+5” seria em alusão aos cinco anos decorridos do Encontro do Rio de Janeiro, de 1992, daí o evento também ser chamado de Rio+5, cujo documento final buscou consolidar diversas recomendações para equalizar as dificuldades de implantação da *Agenda 21* desde a Rio-92.

Pouco mais de três meses haviam se passado da Rio+5 quando, no Brasil, de 7 a 10 de outubro de 1997, foi realizada, em Brasília, a *1ª Conferência Nacional de Educação Ambiental – CNEA* (BRASIL. MMA; MEC, 1997), cujo evento produziu um Documento Final intitulado *Declaração (Carta) de Brasília para a Educação Ambiental*. Em tal Documento Final, para atender notadamente o contido no Capítulo 36 da *Agenda 21*, consta que uma das áreas temáticas designadas tratou da “educação ambiental e as vertentes do desenvolvimento sustentável” (ibid., p.18-20).

Recomendou-se, nessa vertente, que fosse construído um conceito de desenvolvimento sustentável a fim de assegurar à sociedade a compreensão objetiva, os caminhos e os meios concretos e efetivos para a educação ambiental. Para tanto, haveria a necessidade de motivar uma profunda discussão em relação à ética, incluindo-a nas questões econômicas, políticas, sociais, de gênero, consumo, exclusão social, trabalho, que possibilitasse um posicionamento da sociedade brasileira ante os **desafios do desenvolvimento sustentável** (BRASIL. MMA; MEC, 1997, p.19, grifos nossos). O Documento Final produzido na 1ª CNEA foi, após dois meses, apresentado pelo Brasil na Conferência de Tessalônica (UNESCO, 1997, 1999).

Nesse evento de Tessalônica, na Grécia, realizado, de 8 a 12 de dezembro de 1997, denominado *Conferência Internacional sobre Meio Ambiente e Sociedade*, foi reafirmada a reorientação da educação no sentido do desenvolvimento sustentável (DS), seguindo estritamente as disposições do Capítulo 36 da *Agenda 21*, mormente ao contexto envolvendo todas as medidas vinculadas à educação para o DS, onde tal propositura deveria envolver todas as formas de educação, seja formal, não formal ou informal, incluindo a educação básica e a educação ambiental, em todos os países, bem como ir além da comunidade educacional, no que governos, setor privado, instituições de financiamento e todos os outros atores também deveriam ser envolvidos (UNESCO, 1997, p.38-42; UNESCO, 1999, p.76-82).

Fruto de reflexão coletiva, o Documento Final resultante de Tessalônica foi proposto à luz do Capítulo 36 da *Agenda 21*, de modo a considerá-lo o princípio de um processo, não sua conclusão, bem como, na tentativa de incitar o debate, não orientá-lo. Ou seja, como um documento orientado à ação, não como plano de ação (UNESCO, 1999, Prefácio).

Dessa forma, além de ser o principal resultado da Conferência de Tessalônica, seu Documento Final seria uma resposta ao programa de trabalho da *Comissão de Desenvolvimento Sustentável* (CDS), que havia pedido à UNESCO para concretizar o conceito e as mensagens-chave da educação para o desenvolvimento sustentável (EDS), tendo em conta a experiência de educação ambiental (UNESCO, 1999, Prefácio) ⁶⁶.

De acordo com Gadotti (2012, p.81), foi em Tessalônica que o tema “educação para o desenvolvimento sustentável (EDS)” associou-se de modo mais contundente à educação ambiental (EA), em função da retomada do Capítulo 36 da *Agenda 21*, aprovada na Rio-92. Segundo Lima (2003, p.112-113), o documento que embasou o evento grego visava consolidar o conceito e as mensagens de uma educação para a sustentabilidade ou para o desenvolvimento sustentável, porquanto à luz de uma educação para um futuro sustentável.

Para Freitas (2004, p554-555, e 2006a, p.138), o conceito de “educação para o desenvolvimento sustentável – EDS” tomou forma mais precisa no Capítulo 36 da *Agenda 21*, cuja designação, segundo as colocações desse mesmo autor, sugere marcar, com alguma clareza, o nascimento formal da EDS, na “barriga de aluguel” da EA. Em ambas as

⁶⁶ Reitera-se que, ao final do Encontro do Rio de Janeiro de 1992, decidiu-se pela criação, no sistema das Nações Unidas, da *Comissão de Desenvolvimento Sustentável – CDS*, como uma comissão no âmbito do Conselho Econômico e Social da ONU (*UN Economic and Social Council – EcoSoc*), para monitorar, e com isso garantir que as propostas decorrentes da Rio-92 fossem efetivadas, sobretudo quanto à *Agenda 21* (CNUMAD, 1995, p.452). Comissão essa, cuja aprovação, pela Assembleia Geral da ONU, se deu por meio da Resolução UN Doc. A/RES/47/191, de 22 de dezembro de 1992: *Institutional Arrangements to follow up the UNCED – Commission for Sustainable Development – CSD* (UN, 1992b).

publicações, Freitas registra que a EDS foi, de fato, evoluindo após a Rio-92, sobretudo por conta do Capítulo 36 da *Agenda 21*, cuja proposta foi mantendo com a EA relações operacionais de natureza basicamente complementar, até que em Tessalônica a importância da EDS foi devidamente realçada na construção do desenvolvimento sustentável.

Czapski (In: BRASIL. MMA, 2009, p.296) coloca que a Conferência de Tessalônica, de 1997, constituiu um ponto culminante entre os encontros internacionais prévios realizados em diferentes países, inclusive no Brasil, pois nesse evento da Grécia foi reconhecido que o desenvolvimento da educação ambiental (EA) foi insuficiente desde a Conferência de Tbilisi de 1977. Ademais, a autora ainda registra que, em tal evento, pairava a percepção, pelos participantes, de que havia muito a avançar, pois a evolução do setor também ficou aquém nos cinco anos pós-Rio 92 (op. cit., p.30). Scoullou (2004, n.p.) e Barbieri e Silva (2011, p.60), sob uma leitura semelhante à de Czapski (ibid.), ainda reconhecem que a Conferência de Tessalônica marcaria uma mudança profunda na trajetória da EA.

Reitera-se que, dos eventos sobre a educação promovidos pela UNESCO após a Conferência de Tessalônica de 1997, destacam-se dois que ocorreram no ano de 2000: (i) a *Conferência Regional de Educação para Todos nas Américas*, realizada em Santo Domingo, na República Dominicana, região do Caribe, América Central, de 10 a 12 de fevereiro; e (ii) o *Fórum Mundial sobre Educação*, em Dakar, Senegal, na África, de 26 a 28 de abril (UNESCO; CONSED, 2001). A princípio, o objetivo de tais eventos consistiu em avaliar os dez anos desde a já mencionada Conferência de Jomtien, de 1990, quando nela, em linhas gerais, consignou-se a inequívoca importância de se reforçar e expandir uma educação básica para promover formas de desenvolvimento nacional sustentável (WCEFA, 1990, p.2).

Chega-se a 2002, um ano que seria decisivo para se efetivar a reorientação do ensino no sentido do desenvolvimento sustentável (DS), levada a termo como uma das áreas de programa do Capítulo 36 da *Agenda 21*. Como já mencionado, de 26 de agosto a 4 de setembro de 2002, ocorreu, em Johannesburgo, na África do Sul, a *Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Sustentável* (CMDS), quando mais uma vez procedeu-se ao balanço das conquistas, dos desafios e das novas questões surgidas desde a Conferência Rio-92, daí a razão pela qual a Cimeira de Johannesburgo também ser denominada de Rio+10 (UN, 2002a).

Não obstante a possibilidade de a Rio+10, na sua essência, também ser configurada como mais uma cúpula de “implementação” – na contínua tentativa de transformar metas, promessas e compromissos da *Agenda 21* em ações concretas e profícuas –, dela resultou um decisivo documento para a EDS: a *Declaração de Johannesburgo sobre Desenvolvimento Sustentável*, vindo a estabelecer o *Plano de Implementação da Cúpula Mundial sobre*

Desenvolvimento Sustentável – "Plano de Implementação de Johannesburgo" (UN, 2002a), pelo qual se confirmou a importância da EDS e recomendou-se que a Assembleia Geral da ONU considerasse a adoção de uma **década de educação para o desenvolvimento sustentável** a partir de 2005 (ibid., p.62, grifos nossos). A DEDS, assim, estava concebida!

Porém, ainda necessitava que a ensejada propositura da DEDS fosse chancelada pela ONU. Algo que ocorreu no mesmo ano, poucos meses após a Rio+10, quando, em 20 de dezembro de 2002, na 57ª Sessão da Assembleia Geral das Nações Unidas, a Resolução nº 57/254 (UN, 2002b, 2002c) foi aprovada. E, por meio dela, a imprescindibilidade da educação para alcançar o desenvolvimento sustentável foi reconhecida, decidindo-se proclamar o período de dez anos, a partir de 1º de janeiro de 2005, como a *Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável* – DNUEDS (DEDS) 2005-2014.

A Resolução nº 57/254 (UN, 2002b) estabeleceu importantes pontos, entre os quais recordou e ratificou o Capítulo 36 da *Agenda 21*, aprovada no Encontro do Rio de Janeiro de 1992, a Rio-92 (UNCED-92). Ademais, reconheceu e enalteceu o papel da CDS em relação à questão da educação para o desenvolvimento sustentável (EDS) desde a Rio-92, congratulou-se com o fato de que o *Plano de Implementação de Johannesburgo* tenha ratificado a importância da EDS, bem como veio a recomendar que a Assembleia Geral considerasse a adoção de uma década de educação para o desenvolvimento sustentável a partir de 1º de janeiro de 2005, enfatizando que a educação é um elemento indispensável para alcançar o DS.

Ainda no bojo das deliberações da mencionada resolução, designou-se a UNESCO para elaborar a DEDS 2005-2014, a fim de desenvolver um respectivo projeto esquemático de implementação internacional, esclarecendo a sua relação com os processos educacionais existentes, inclusive quanto ao *Quadro de Ações* adotado pelo *Fórum Mundial de Educação de Dakar*⁶⁷, definido em 2000, com vistas a fornecer recomendações para os governos sobre como promover e melhorar a integração da educação para o desenvolvimento sustentável (EDS) em suas respectivas estratégias de ensino e planos de ação, nos níveis apropriados.

Seguindo as determinações da 57ª Sessão da Assembleia Geral das Nações Unidas, de 20 de dezembro de 2002 (UN, 2002c), a *Conferência dos Ministros do Meio Ambiente*, organizada pela *Comissão Econômica das Nações Unidas para a Europa*, realizada em Kiev, na Ucrânia, de 21 a 23 de maio de 2003, também enfatizou a necessidade de melhorar os sistemas educacionais e os programas de aprendizagem para o desenvolvimento sustentável, com o objetivo de aumentar a compreensão geral sobre como promover e implementar o desenvolvimento sustentável (SILVA JUNIOR, 2013, p.276; UNESCO, 2005, p.27).

⁶⁷ UNESCO. CONSED, 2001.

Após dez anos da Rio-92, e da decorrente promulgação da *Agenda 21*, no contexto do seu Capítulo 36, estava, enfim e dessa forma, lançada oficialmente, em 2002, a *Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável* (DEDS), a qual passaria a vigorar a partir de 1º de janeiro de 2005, com término em 31 de dezembro de 2014.

Infere-se que, pelo hiato temporal ocasionado, compreendido entre o fim de 2002 até o início de 2005, além de oferecer um tempo suficiente para que a UNESCO desenvolvesse o mencionado projeto esquemático de implementação internacional para a DEDS, haveria em tese condições ideais para que a proposta fosse devidamente difundida junto aos países-membros, bem como permitir discussões sobre a melhor forma para que a DEDS fosse levada a efeito, de acordo com as condições e peculiaridades de cada nação nesse propósito. E foi justamente nesse ínterim – compreendendo os anos de 2003 e 2004 – que, no Brasil, a propositura da DEDS já começaria a ficar comprometida, conforme se explica em reiteração:

A formatação de tal iniciativa da ONU/UNESCO foi no aludido evento de Johannesburgo, na África do Sul, realizado de 26 de agosto a 4 de setembro de 2002; e a promulgação oficial da DEDS ocorreu na Assembleia Geral das Nações Unidas (ONU) do dia 20 de dezembro daquele mesmo ano. A DEDS, portanto, foi formatada e decidida no segundo semestre de 2002, período que coincidiu com os últimos seis meses da presidência de FHC, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), cujo governo elaborou a primeira edição em escala do Programa Nacional de Educação Ambiental – ProNEA (BRASIL. MMA, 1997).

Nessa versão original do ProNEA (do Governo FHC), tanto o Capítulo 36 da *Agenda 21* como o *Tratado de educação ambiental para sociedades sustentáveis e responsabilidade global* (*Tratado de EA*), foram colocados no mesmo patamar de importância para uma educação voltada à relação do homem com o meio ambiente (BRASIL. MMA, 1997, p.10). Porém, no dia 1º de janeiro de 2003 iniciou-se o Governo Lula, do Partido dos Trabalhadores (PT), que havia vencido as eleições, de outubro de 2002, derrotando o candidato apoiado por FHC, José Serra (também do PSDB). Lula foi eleito apoiado por uma coligação que incluía, além do PT, o Partido Comunista do Brasil (PCdoB), o Partido Comunista Brasileiro (PCB), o Partido Liberal (PL), e o Partido da Mobilização Nacional – PMN (FGV. ATLAS, [s/d]).

Em 2003, no primeiro ano da presidência de Lula – e também do período de preparação para o início da DEDS –, foi publicada a segunda edição do ProNEA, cuja versão foi formulada em conjunto pela Diretoria de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente (DEA/MMA) com a Coordenação-Geral de Educação Ambiental (COEA/MEC), e acordada pelo Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA (BRASIL.

MMA; MEC, 2003, p.7). No entanto, nessa segunda versão do ProNEA, elaborada pelo Governo Lula, **o Capítulo 36 da Agenda 21 simplesmente é expungido**, e o *Tratado de EA* passou a assumir exclusivo protagonismo, tornando-se uma referência primordial para nortear uma proposta educacional versando sobre a relação do homem com o meio ambiente (ibid.).

A partir dessa segunda edição do ProNEA (de 2003), portanto, aquele mencionado divisor ideológico, concebido no Encontro do Rio de Janeiro de 1992, acabaria ganhando nitidez, pois o Capítulo 36 da *Agenda 21* não mais é sequer citado em nenhuma edição posterior do Programa, e o *Tratado de EA* se consolidaria como a principal referência para nortear as diretrizes, os princípios e a missão que orientariam as ações do ProNEA.

Pelo exposto, estaria implicitamente anunciado que, por conta da realidade brasileira, a implementação da proposta da DEDES no país, apesar de ser uma iniciativa acatada e chancelada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, não seria tão simples quanto poderia sugerir. Nesse contexto, antes mesmo de a iniciativa da ONU começar a vigorar, parte dos adeptos da EA, aqui no Brasil, mobilizava-se de modo a rechaçar a EDS.

Fato este, que acabaria gerando um ambiente desfavorável à EDS/DEDES no Brasil, cercado de polêmicas, debates e embates, embora com algumas contribuições sobre a questão. Esse conjunto de fatores será, portanto, o objeto de discussão ao longo do próximo capítulo.

4. O cotejo entre a EDS e a EA: de debates, embates e turbulências, a contribuições.

Até este ponto, o presente estudo centrou esforços de modo a providenciar os devidos subsídios para melhor compreender as discussões que serão desenvolvidas a seguir, muitas das quais estariam compreendidas por um contexto que sugere certo clima de conflitos, instituído em razão de considerável resistência – sobretudo por parte de alguns adeptos da educação ambiental (EA) – à proposta de uma *educação para o desenvolvimento sustentável* (EDS), cujo cenário já está insinuado imediatamente na própria titulação deste capítulo.

Por conta do contexto conflituoso abordado neste Capítulo, fez-se necessária a reiteração, até com algumas propositadas idas e vindas, de determinados pontos que serão fulcrais para contribuir na compreensão do que agora será discutido. Principalmente no que diz respeito à relação entre a EDS e a EA, as quais teriam compartilhado significativo trecho de um mesmo trajeto histórico, senão dos mesmos desafios e propósitos.

Para tanto, ainda sobre os pontos já abordados, foram discutidos – em alguns casos, amiúde – os que trataram sobre os precedentes históricos à promulgação da *Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável* (DEDES), inclusive quanto aos aspectos

utópicos e historiográficos remetidos ao âmbito de uma educação que venha efetivamente promover a conciliação entre equidade (justiça) social, prudência ecológica e eficiência econômica. Independentemente sob qual denominação se dê a tal dinâmica educacional.

Mediante as ressalvas aqui colocadas, não obstante em capítulos anteriores a pesquisa já abordar algumas discussões relativas à concepção da proposta de uma EDS e da própria promulgação da DEDS, este Capítulo agrega algumas posições colocando em cotejo, ou até em clivagem, a EDS e a EA, mais especificamente a partir da difusão do conceito do DS pelo *Relatório Brundtland* até o início da DEDS. A seguir discorre sobre a repercussão observada após a oficialização pela ONU de tal propositura, a qual, ao colocar a EDS em evidência, deixando a EA em segundo plano, foi objeto de severos questionamentos.

Salienta-se, desse modo, que este Capítulo, dada sua complexidade, seguirá específica e propositadamente por um arranjo cronológico, pelo qual o ano de 2005 será uma demarcação divisória temporal, pois tal ano se refere ao início da propositura da DEDS. Neste sentido, as discussões são subdivididas em três recortes temporais, conforme se descreve:

Recorte (1), as discussões que colocam em cotejo, ou até mesmo em clivagem, a EDS e a EA, delimitadas entre a publicação, em 1987, do *Relatório Brundtland*, até o início da DEDS, em 2005; (2) o ano específico de 2005, quando foi lançada no Brasil; e (3) na sua fase incipiente, a qual, por se tratar de um momento que seria decisivo para a consolidação da DEDS, recorreu-se a duas subseções, a fim de oferecer subsídios sobre alguns aspectos polissêmicos envolvendo semânticas, dilemas, desafios e a conotação (contra) hegemônica.

A razão de se adotar tal estrutura redacional consiste em oferecer distintas discussões que contrapuseram a EDS e a EA, tanto nos anos que antecederam o início efetivo da vigência da DEDS como nos primeiros anos que se seguiram após esta ter sido iniciada. Dessa forma, em função de cada momento percorrido, pretende-se proporcionar variadas percepções sobre essa questão cotejada por meio de alguns estudos publicados, cujos teores sejam referentes a cada um dos recortes temporais estipulados, razão pela qual se justificam as recorrentes citações em pretérito imprimidas na redação da primeira seção deste capítulo.

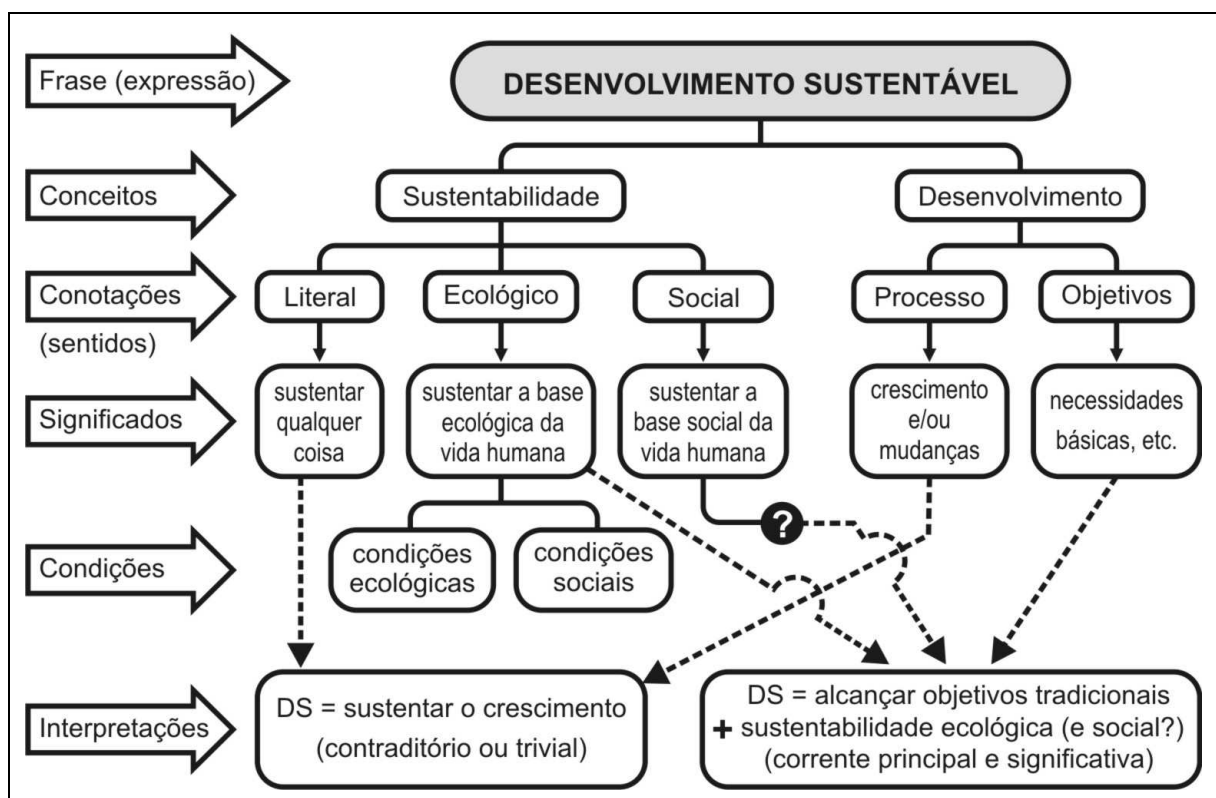
Subjacente à estrutura redacional adotada, outra especificidade deste capítulo consiste em que, alguns pontos aqui levantados, já poderiam ter sido objeto de discussão na seção 3.2 do capítulo anterior; naquela que tratou sobre desenvolvimento sustentável (DS) e sustentabilidade. No entanto, decidiu-se por uma abordagem mais específica neste capítulo, no intuito de distinguir os aspectos conceituais propositivos, facilitando a compreensão de eventuais implicações semânticas quando a educação é associada ao DS ou à sustentabilidade.

Nesse aspecto, o próprio Plano de Implementação da DEDS, elaborado pela UNESCO, reconhece que o conceito de DS evolui constantemente e que, portanto, é preciso esclarecer ao máximo seu significado e seu objetivo para que a educação para o desenvolvimento sustentável (EDS) tenha êxito (UNESCO, 2005, p.18). Ainda no mesmo documento é assinalado que o programa EDS deve fornecer uma abordagem científica do que seja sustentabilidade, junto com a compreensão dos valores, princípios e estilos de vida que conduzirão ao processo de transição para o desenvolvimento sustentável (ibid., p.47).

4.1. EDS versus EA: do Relatório Brundtland ao início da DEDS

Em estudo elaborado no ano de 1991, Lelé (1991, p.608-610) buscou esclarecer tanto a semântica como a retórica acerca das expressões “desenvolvimento sustentável (DS)” e “sustentabilidade”. Com isso, o autor pretendeu identificar algumas deficiências críticas tanto de conceitos como de raciocínios. Deficiências essas que deveriam ser resolvidas para que o DS, atrelado à sustentabilidade, se tornasse de fato um significativo paradigma de desenvolvimento. Nesse contexto, Lelé elaborou um diagrama a fim de demonstrar sinteticamente o que no referido estudo postulou, conforme Figura 4.1.

Figura 4.1: As semânticas do desenvolvimento sustentável



Fonte: Lelé (1991, p.608, adaptação e tradução livre nossas).

No tocante aos significados de “sustentável” e “sustentabilidade”, Lelé (1991, p.614-615) já pontificava que, qualquer discussão neste sentido deveria antes responder às seguintes questões: "O que vem a ser sustentável, ou o que deve ser sustentado? Para quem? Por quanto tempo?". Subsequente ao colocado pelo autor ao longo de seu estudo, a leitura é remetida a questões correlatas, senão complementares: “Sustentabilidade do quê? Por que e/ou para quê? Para quem? A partir de quando? Por quanto tempo? Onde especificamente?”.

O valor do conceito como o de DS e sustentabilidade, portanto, residiria na sua capacidade de gerar um consenso operacional entre grupos com respostas fundamentalmente diferentes para essas questões levantadas. Tanto de grupos que colocam em causa a sobrevivência das futuras gerações humanas como os que atuam na sobrevivência da vida selvagem, ou na saúde humana, ou na satisfação das necessidades de subsistência imediatas. Nesse contexto, passaria a ser vital identificar os aspectos da sustentabilidade que realmente atendessem a interesses tão diversos, bem como aqueles colocados em situações excludentes, que envolvam conflitos de escolhas e/ou trocas, ou seja, *tradeoffs* (Lelé, 1991, p.615).

Pelas colocações de Lelé (1991), são sugeridos dois pontos: (i) que, até mesmo antes da Rio-92, havia a preocupação quanto às semânticas do DS, cuja expressão ganhou difusão mundial a partir de 1987, quando da publicação do relatório *Nosso futuro comum*, (*Relatório Brundtland*) – elaborado pela *Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento* – CMMAD (WCED, 1987); (ii) que um contexto, colocando o DS e a educação no mesmo cadinho, daria margem para se criar um ambiente envolto em controvérsias.

A propósito de tais controvérsias, Jickling (1992), por exemplo, naquele mesmo ano de 1992 do lançamento da *Agenda 21* na Rio-92, publicou um estudo pelo qual promoveu um contundente questionamento sobre uma educação dirigida para o DS. Pelo próprio título da publicação já se percebe a pretensão do autor: *Why I don't want my children to be educated for sustainable development*. Em uma tradução livre nossa, *Por que eu não quero que minhas crianças sejam educadas para o desenvolvimento sustentável* (JICKLING, 1992).

Nesse estudo, Jickling (1992, p.7) questiona a proposta de uma educação revestida pelo manto da instrumentalidade, tal qual sugere uma educação para a sustentabilidade e/ou para o DS. Na visão desse autor, não deveria se falar em educar para qualquer coisa. No caso de uma educação orientada para o DS seria mais sugestivo enquadrá-la como uma atividade relativa à formação, preparação ou para a realização de algum objetivo instrumental.

Para Jickling (1992, p.7), a proposta de uma educação para o DS estaria apoiada em duas suposições; ambas falsas e passíveis de rejeição: a primeira, que deve ser rejeitada, refere-se à suposição de que o DS é um conceito inquestionável; a segunda, quando se busca fazer da educação uma ferramenta para ser utilizada no respectivo avanço de tal proposta (ibid.). O autor ainda reitera sua argumentação contra a proposta de uma educação para o DS assentando-se em dois pressupostos: o primeiro relaciona-se com o ceticismo sobre a eficácia do próprio termo DS; o segundo, quanto à repugnante perspectiva particular que detrairia a capacidade de se desenvolver um pensamento autônomo (JICKLING, 1992, p.7-8).

Sauvé, por sua vez, em um estudo de 1997, inicia seus argumentos destacando que os princípios da educação ambiental (EA), declarados na Conferência de Tbilisi (UNESCO, 1977), já incluíam os elementos fundamentais para o desenvolvimento sustentável (DS), tais como: a necessidade de considerar os aspectos sociais do ambiente e as suas relações entre a economia, o ambiente e o desenvolvimento; a adoção das perspectivas locais e globais; e a promoção da solidariedade internacional (SAUVÉ, 1997, n.p.). Nesse mesmo estudo, Sauvé (ibid.) já argumentava que o conceito de desenvolvimento sustentável (DS), promovido por meio do relatório *Nosso futuro comum* e popularizado na Rio-92, na *Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento – CNUMAD-92* (UN, 1992a), obteve certo sucesso ao iniciar o diálogo entre os mundos econômico e ambiental.

No entanto, Sauvé (op. cit.) coloca que, desde o transcurso da década de 1980 para a de 1990, alguns autores vinham alertando sobre o uso indiscriminado das expressões DS e “sustentabilidade”. Conforme já colocado à luz da discussão, em 2012, a própria Grö Harlem Brundtland, ex-premiê da Noruega que esteve à frente da CMMAD (WCED, 1987), e tida como a principal responsável por introduzir tais expressões no cotidiano mundial ao fim dos anos de 1980, chancela e atualiza o aludido por Sauvé (BRUNDTLAND, 2012, p.C17).

Sauvé (1997, n.p.), recorrendo aos postulados de Michael Scoullos⁶⁸ de 1995, reputando-o como o pioneiro em EA desde a geração pré-Estocolmo, observou que "*a ideia da proteção ambiental nunca foi cortada da ideia ou da necessidade de um tipo especial de desenvolvimento*". Entretanto, a autora destaca, ainda em 1997, que o interesse da nova abordagem em EA e a necessidade da definição do conceito da *educação ambiental para o desenvolvimento sustentável* estava sendo motivo de discussão nos últimos anos.

⁶⁸ SCOULLOS, 1995: *Towards an environmental education for sustainable development*.

Na leitura particular da autora (SAUVÉ, 1997, n.p.), pelo menos na época de seu estudo, uma orientação relativa a uma nova abordagem da EA para a EDS não parecia adicionar novos objetivos ou princípios à EA, muito menos propor uma nova abordagem educativa. Nesse contexto, Sauvé (ibid.) propõe,   época, uma reflexão crítica entre a EA e o DS, observando que uma EA para o DS esconderia diferentes concep es: 1) do ambiente; 2) da educa o; e 3) do DS. Concep es essas que determinariam os diferentes discursos e práticas de uma EA para o DS, cuja dinâmica ainda carecia de mais esclarecimentos.

Não obstante Sauvé considerar que a EA estivesse intimamente relacionada com o desenvolvimento sustentável (DS), essa rela o, todavia, seria percebida em fun o de diferentes perspectivas. Neste sentido, a autora já alertava que o debate sobre a rela o entre a EA (ou educa o para o ambiente) e o DS não seria resolvido em um futuro imediato.

Para alguns, DS   o objetivo mais ambicioso da EA, propondo, assim, o termo *Educa o Ambiental para o Desenvolvimento Sustentável*. Para outros, o DS refere-se aos objetivos específicos, que deve ser adicionado para a EA; assim, utilizam a expressão educa o para o ambiente "e" para o desenvolvimento sustentável. Para a UNESCO, em um documento proposto durante a Eco-92 (⁶⁹), a EA   apenas uma das temáticas que contribui para o DS. Ainda para outros, o termo EA implicitamente inclui a educa o para o DS e, portanto, a mudança da terminologia faz-se desnecessária. Essa confusão, todavia, pode ter trazido impactos negativos para a EA. Finalmente, a expressão "educa o sobre o DS"   encontrada na literatura: o DS transforma-se no ponto central da análise crítica. Em retrospectiva, se o debate sobre a expressão educa o ambiental, e outros termos como educa o para o ambiente, continua por mais de vinte e cinco anos, **pode-se esperar que o debate sobre a rela o da EA (ou educa o para o ambiente) e DS não seja resolvido num futuro imediato** ([sic] SAUVÉ, 1997, n.p., grifos nossos).

Dessa forma, para avançar nessa leitura, Sauvé (1997, n.p.) ressaltou, nesse seu estudo de 1997, a importância em revelar e confrontar as concep es sublinhadas na educa o ambiental (EA), caso a concep o de DS fosse totalmente adotada ou se fosse considerada sob o ponto de vista crítico. Nesse aspecto, a autora postulou que esse processo de esclarecimento se relacionaria com as próprias representa es expressas nas práticas e nos discursos alheios.

A fim de contribuir com a análise de tais representa es, Sauvé (ibid.) apresentou tipologias como ferramentas inerentes ao contexto analítico ensejado, decorrente de estudo fenomenológico do discurso e da prática em EA, pelo qual foram identificadas seis concep es paradigmáticas sobre o ambiente, em que, segundo a autora, a influência dessas diferentes concep es seria observada na abordagem pedagógica e nas estratégias sugeridas pelos diferentes autores ou educadores. O Quadro 4.1 sintetiza o postulado por Sauvé.

⁶⁹ Sauvé não diz explicitamente que documento   esse, talvez ela esteja se referindo ao *Refonte de l' ducation pour un développement durable* (UNESCO, 1992).

Quadro 4.1: A tipologia das concepções sobre o ambiente na EA

Ambiente	Relação	Características	Metodologias
1. Como natureza	Para ser apreciado respeitado e preservado	Natureza como catedral, ou como um útero, pura e original	<ul style="list-style-type: none"> • Exibições • Imersão na natureza
2. Como recurso	Para ser gerenciado	Herança biofísica coletiva, qualidade de vida	<ul style="list-style-type: none"> • Campanha dos 3 Rs (Reduzir, Reutilizar e Reciclar) • Auditorias
3. Como problema	Para ser resolvido	Ênfase em poluição, deterioração e ameaças	<ul style="list-style-type: none"> • Resolução de problemas • Estudos de caso
4. Como lugar para se viver	Para conhecer e aprender “sobre”, planejar “para”, “no” cuidar “de”	A natureza com os seus componentes sociais, históricos e tecnológicos	<ul style="list-style-type: none"> • Projetos de jardinagem • Lugares ou lendas sobre a natureza
5. Como biosfera	Como local para ser compartilhado: onde devemos viver juntos, no futuro	Espaçonave Terra, "Gaia", a interdependência dos seres vivos com os inanimados	<ul style="list-style-type: none"> • Estudos de caso em problemas globais • Estórias com diferentes cosmologias
6. Como projeto comunitário	Para ser envolvido: onde somos envolvidos	A natureza com foco na análise crítica, na participação política da comunidade	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa-ação participativa para a transformação comunitária • Fóruns de discussão

Fonte: Sauvé (1997, n.p., com adapta es nossas).

Ainda de acordo com Sauvé (1997, n.p.), a análise da prática e da teoria da EA revelaria a influência de um ou de outro paradigma educativo, com ênfase maior ou menor nos valores explícitos. Neste sentido, a autora considera que a tipologia paradigmática da educa o, relacionada com os paradigmas socioculturais, se transformaria em ferramentas essenciais para a análise de esclarecimentos sobre as escolhas educacionais, cujas implica es são sintetizadas por Sauvé (ibid.), conforme demonstrado por meio do Quadro 4.2.

Quadro 4.2: A tipologia dos paradigmas educativos na EA

Paradigma sociocultural	Paradigma associado	Principais características	Abordagem pedagógica
<u>Industrial</u> : "lei do mais forte", com alta competitividade e incentivo � produtividade.	Racional	Transmissão de conhecimentos predeterminados (modelos técnico-científicos).	Apresenta�es formais; "treinamentos".
<u>Existencial</u> : respeito pela natureza em harmonia intra e interpessoal.	Humanístico	Desenvolvimento �timo de aprendizagem: liberdade para aprender (<i>freedom to learn</i>).	Abordagem confluyente na educa�o-natureza e na EA de valores.

<u>Simbiossinergético</u> : entre as relações humanas, sociais e naturais.	Inventivo	Construção crítica de conhecimentos para as transformações sociais, aprendizagem cooperativa.	EA "grass-roots" (EA de "raízes verdes"); EA socialmente crítica.
--	-----------	---	--

Fonte: Sauvé (1997, n.p., com adapta es nossas).

Baseada em Jickling (1992), Sauvé (1997, n.p.) prossegue argumentando que,   época desse seu estudo, as análises críticas sobre as rela es entre DS e EA deveriam ser continuamente levadas a termo. Neste sentido, a autora, inspirada em um trabalho da *Organiza o Interamericana do Ensino Superior* e do *Grupo de Estudos de Calgary sobre a América Latina* (INTER-AMERICAN, 1994), estabelece diferentes tipologias das concep es de DS, as quais compreendem, em síntese, o teor do Quadro 4.3.

Quadro 4.3: Tipologia das concep es do DS

Concep�es do DS	Principais características	Concep�es do ambiente	Paradigmas educativos
Desenvolvimento contínuo, com inova�o tecnológica e mercado livre baseado no crescimento econômico. CREDO: Crescimento econômico, com princípios neoliberais, que irão resolver os problemas sociais e ambientais.	Produtividade e competitividade. A ciência e a tecnologia para o crescimento econômico com respaldo nos controles legais.	Ambiente como recurso para o desenvolvimento e o gerenciamento. Uso racional dos recursos para a sustentabilidade.	Paradigma racional: "Treinamentos", transferências e informa�es: científicas, tecnológicas e legais.
Desenvolvimento dependente da ordem mundial. CREDO: Os problemas sociais serão resolvidos pelo crescimento econômico se houver um controle pelas organiza�es superiores.	Mercado livre em grandes escalas e inova�es científicas e tecnológicas para reestrutura�o das condi�es sociais. Organiza�es: mundial ou pactos regionais, acordos e legisla�o.	Toda a biosfera como um "pool" de recursos para ser gerenciado pelas organiza�es superiores.	Paradigma racional: Mesma abordagem acima, mas com uma aceita�o da possível falha do modelo neoliberal.
Desenvolvimento alternativo. CREDO: Somente uma mudança global nos valores e nas escolhas sociais irá permitir um desenvolvimento sustentável nas comunidades.	Desenvolvimento biorregional econômico: com distin�o das necessidades e dos desejos, redu�o da dependência, utiliza�o dos recursos renováveis, estímulo aos processos democráticos, participa�o e solidariedade.	Ambiente como um projeto comunitário.	Paradigma inventivo: Projetos comunitários para as transforma�es das realidades sociais.
Desenvolvimento aut�nomo (desenvolvimento indígena). CREDO: O desenvolvimento � valorado se a manuten�o da identidade cultural e da integridade territorial for preservada.	Economia de subsistência, baseada na solidariedade, associada às distintas cosmologias.	O ambiente como território (lugar para se viver) e projetos culturais comunitários.	Paradigma inventivo: Constru�o do conhecimento contextualmente significante, resgatando os valores e <i>know-how</i> tradicionais.

Fonte: *Calgary Latin American Studies Group* – 1994 (INTER-AMERICAN, 1994, apud SAUVÉ, 1997)

Nas conclusões desse seu estudo de 1997, Sauvé considerou que as diferentes concepções sobre a educação, sobre o ambiente e sobre o DS pudessem coexistir, mormente quando se leva em conta que tais concepções teriam a capacidade de influenciar os educadores para a definição e prática da EA. Para a autora, as tipologias das concepções, por ela apresentadas, poderiam ser utilizadas como ferramentas para modificar tanto as práticas como as teorias que cada um possui. Ainda segundo Sauvé (1997, n.p.), eventuais confrontações pessoais e coletivas seriam necessárias para permitir uma intervenção de parcerias, para construir e dividir as mudanças desejadas, observando, todavia, que a EA, no que tange ao DS, deveria reconhecer seus próprios limites (SAUVÉ, 1997, n.p.).

Para Sauvé (op. cit.), o maior objetivo das dimensões da educação contemporânea (em 1997, ano de seu estudo) seria o desenvolvimento de uma sociedade responsável. E sustentabilidade seria uma das perspectivas esperadas. Neste sentido, a autora salientou que o desenvolvimento responsável, que poderia ser definido contextualmente, transformar-se-ia na garantia do tipo de sustentabilidade escolhido pela comunidade (por quê?... o quê?... para quem?... como?...). Assim, a EA poderia beneficiar a perspectiva incluída na educação para o DS das sociedades responsáveis, no que Sauvé (ibid.) sugeriu que uma expressão apropriada deveria ser: “educação ambiental para o desenvolvimento de sociedades responsáveis”, cuja expressão daria à EA um objetivo muito mais rico do que seria oferecido pela EA para o DS.

Conforme consta em Hesselink, Kempen e Wals (2000, p.vii), em 1970, a *International Union for Conservation of Nature* (IUCN) ofereceu a primeira definição internacional de educação ambiental com os membros de sua rede internacional de peritos. Em 2000, na virada do milênio, e 30 anos passados, a Comissão da IUCN sobre Educação e Comunicação tomou a iniciativa de publicar os resultados de outra discussão, que considerou a relação entre educação e educação ambiental para o desenvolvimento sustentável (ibid.).

A mencionada discussão surgiu por conta do Capítulo 36 da *Agenda 21*, pelo qual foi recomendado que a educação fosse reorientada para associar o meio ambiente e a educação para o desenvolvimento sustentável (EDS). Nesse contexto, como parte de seu plano de trabalho quanto ao referido Capítulo 36, a Comissão de Desenvolvimento Sustentável da ONU (CDS) estimulou que a comunidade internacional contribuísse com esclarecimentos dos conceitos envolvendo uma EDS (HESELINK, KEMPEN e WALS, 2000, p.vii).

Dos resultados obtidos de tal discussão, em 2000, foi gerada a publicação pela IUCN que, em razão da sigla em inglês para educação para o desenvolvimento sustentável (*education for sustainable development* – ESD), foi intitulada como *ESDebate: International debate on education for sustainable development* (HESELINK; KEMPEN; WALS, 2000); e

sua gênese se deu no Encontro da Pan-Europeia de Peritos em Desenvolvimento Sustentável e Educação Ambiental, realizado em Soesterberg, na Holanda, de 27 a 29 de janeiro de 1999, evento no qual os participantes compartilharam seus trabalhos no campo (op. cit., p.1).

Na ocasião, Douwe Jan Joustra, gerente do Programa do Impulso Extra Holandês de Educação Ambiental, sentiu que a discussão estava sendo insuficiente acerca do conceito de educação para o desenvolvimento sustentável (EDS). Foi quando Joustra teve a iniciativa de lançar a ideia de organizar um debate sobre tal temática, recorrendo, para tanto, ao uso das Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC (op. cit., p.1). Surgiu assim o *ESDebate*, cujos resultados foram publicados, em 2000, pela IUCN.

De acordo com Hesselink, Kempen e Wals (2000, p.5), no período de junho de 1999 e meados de março de 2000, a página da internet do *ESDebate* recebeu cerca de 6.500 visitas de 104 países, cuja distribuição geográfica da origem dos acessos é demonstrada pela Tabela 4.1.

Tabela 4.1: Distribuição geográfica dos acessos ao *ESDebate*: junho/1999 a março/2000

Região (origem dos acessos)	% de acessos
Europa	39%
América do Norte	15%
Ásia	4%
América do Sul	3%
Austrália	2%
América Central	2%
África	1%
Desconhecido	35%

Fonte: *ESDebate* (HESELINK; KEMPEN; WAL, 2000, p.5).

Para o debate em si, dos 70 participantes convidados, 50 se inscreveram, vindos de 25 países. A maioria deles participou de três ou mais rodadas (entre 22 e 37 participantes por rodada). Significativa parcela dos participantes possuía certa formação acadêmica e/ou ambiental. Contudo, o *ESDebate* não foi capaz de atrair a participação de especialistas envolvidos no desenvolvimento sustentável, tampouco o setor corporativo e público⁷⁰. Esse fato, segundo Hesselink, Kempen e Wals (2000, p.5), demonstraria supostas nuances que caracterizavam o paradigma dominante na discussão, resultando em um foco mais em pedagogia e emancipação individual que em aspectos como o desenvolvimento de organizações de aprendizagem e gestão de processos para a sustentabilidade.

⁷⁰ HESELINK; KEMPEN; WAL, 2000, p.5.

O *ESDebate* fez com que, em um primeiro momento, os participantes reagissem a questões fechadas, conforme Quadro 4.4, logo a seguir. Tal metodologia visou providenciar certo “aquecimento”, formulando intencionalmente questões polêmicas na pretensão de provocar reações dos participantes (HESSELINK; KEMPEN; WALSH, 2000, p.11). No sentido de obter tais reações, não foi oferecida uma alternativa compreendida pela neutralidade. Ou seja, se o participante quisesse responder, seria obrigado a posicionar-se. Essa decisão aplicada à dinâmica metodológica explicaria a variação do número de participantes (ibid.).

Quadro 4.4: Resultados do *ESDebate* quanto às questões fechadas sobre a EDS

Questões fechadas (<i>ESDebate</i>)	Concorda	Concorda um pouco	Discorda um pouco	Discorda	Totais (100%)
EDS deve educar em valores de vida sustentável.	71% (17)	21% (5)	4% (1)	4% (1)	24
EDS deve abordar a mudança em práticas e comportamentos.	83% (15)	17% (3)			18
EDS deve se concentrar em outros públicos-alvo.	67% (14)	19% (4)		14% (3)	21
EDS é a sucessora lógica da EA.	45% (9)	25% (5)	5% (1)	25% (5)	20
EDS oferece conhecimentos que levam, ao final, à mudança de comportamento.	32% (7)	32% (7)	14% (3)	22% (5)	22
EDS é uma desculpa para as falhas das políticas do governo.	5% (1)	14% (3)	5% (1)	76% (16)	21
EDS é algo que as pessoas fazem quando sobra tempo.		5% (1)	5% (1)	90% (19)	21
EDS é uma ferramenta inútil para investimentos estratégicos.		6% (1)	22% (4)	72% (13)	18

Fonte: *ESDebate* (HESSELINK; KEMPEN; WALSH, 2000, p.11, tradução livre e adaptação nossas).

Em relação aos resultados do *ESDebate* oferecidos pelo Quadro 4.4, e levando-se em conta os anos de sua realização, 1999 e 2000, alguns deles sugerem certa relevância:

- 92% concordavam plenamente ou parcialmente que a EDS devia educar em valores de vida sustentável;
- TODOS (100%) concordavam plenamente ou parcialmente que a EDS devia abordar a mudança em práticas e comportamentos;
- 70% concordavam plenamente ou parcialmente que a EDS seria a sucessora lógica da EA (sendo que 45% concordavam plenamente e 25% parcialmente);

- 81% discordavam plenamente ou parcialmente que a EDS seria uma desculpa para as falhas de políticas governamentais;
- 95% discordavam plenamente ou parcialmente que a EDS fosse algo que as pessoas faziam quando sobrasse tempo;
- 94% discordavam plenamente ou parcialmente que a EDS fosse uma ferramenta inútil para investimentos estratégicos.

O *ESDebate* também abriu espaço para que os participantes se manifestassem livremente, de acordo com suas percepções e/ou convicções subjetivas, diante da questão colocada em aberto sobre a relação direta entre a EDS e a EA (HESSELINK; KEMPEN; WALSH, 2000, p.11-13). Pelas respostas dadas por meio desse procedimento inferiu-se que, apesar das diferenças de opinião sobre a relação entre EA e EDS, a maioria dos participantes indicou considerar a EDS como o próximo estágio evolutivo ou nova geração de EA. Todavia, foram detectadas, no total, quatro relações entre a EDS e a EA (ibid., p.12):

- (1) A EDS é um estágio evolutivo da EA;
- (2) A EDS e a EA se sobrepõem parcialmente;
- (3) A EA é parte da EDS;
- (4) A EDS é parte da EA.

Chega-se, então, ao ano de 2002, quando, de 26 de agosto a 4 de setembro, na Cimeira de Johannesburgo, foi recomendado que a Assembleia Geral da ONU considerasse a adoção de uma **década da educação para o desenvolvimento sustentável** (DEDS), recomendação acatada pela ONU em 20 de dezembro desse mesmo ano, definindo que a DEDS vigoraria de 1º de janeiro de 2005 a 31 de dezembro de 2014; e designando a UNESCO para elaborar um respectivo plano de implementação da mesma⁷¹.

Neste mesmo sentido de reiteração, também já foi comentado que houve um determinado interstício, compreendido entre o fim de 2002 até dezembro de 2004, a fim de que, além de oferecer tempo suficiente para que a UNESCO desenvolvesse o projeto esquemático de implementação internacional para a DEDS, houvesse também condições ideais para que a proposta fosse devidamente difundida junto aos Estados-membros, bem como se permitissem discussões sobre a melhor forma para que a DEDS fosse levada a efeito, de acordo com as condições e peculiaridades de cada nação nesse propósito.

⁷¹ UN, 2002a, 2002b e 2002c.

Como é possível verificar, até este ponto da discussão, a pretensão foi proporcionar subsídios a fim de favorecer distintas percepções demarcadas até o a promulgação da DEDS. Doravante, portanto, a discussão será pautada por estudos publicados de 2002 em diante.

Assim, seguindo pela ensejada linha cronológica, o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA (vinculado ao Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão) publicou, em janeiro de 2002, um texto para discussão que, apesar de não tratar especificamente da EDS, abordou a importância de uma educação que primasse pelo desenvolvimento sustentado no Brasil (BARROS; HENRIQUES; MENDONÇA, 2002). Tal texto, cujo conteúdo o IPEA salientou ser de inteira e exclusiva responsabilidade de seus autores, sugere que o período compreendido pelos anos de 1970 a 1990 representaria décadas perdidas para o país (ibid.).

O texto buscou fornecer evidências empíricas e teóricas sobre a importância do processo de expansão acelerada e contínua da educação para assegurar o desenvolvimento socioeconômico sustentável (op. cit., p.2), e com isso evitar que não houvesse mais décadas perdidas para o Brasil, por conta da desigualdade que teria se acentuado no país a partir dos anos de 1970, decorrente do crescimento econômico vigente à época (p.16). Para Barros, Henriques e Mendonça, a “vergonhosa” desigualdade brasileira, todavia, não decorria de qualquer fatalidade histórica, apesar da perturbadora naturalidade com que a sociedade brasileira a encarava. Desse modo, para reverter o quadro, impunha-se uma estratégia de aceleração sem precedentes no ritmo de expansão do sistema educacional brasileiro (ibid.).

Contudo, de acordo com as colocações desses autores, tal propositura não se tratava evidentemente de uma panaceia para os males brasileiros; tratava-se de uma dimensão central para a redefinição do horizonte de desenvolvimento do país, em que a melhor recomendação de política social seria um ensino de qualidade para todos, por evidentes razões de cidadania e justiça social, mas, além disso, também como condição absolutamente necessária para o desenvolvimento socioeconômico sustentado do Brasil (op. cit., p.16-17).

Apesar de o texto do IPEA colocar a educação em evidência, percebe-se, ao longo do mesmo, que a questão ambiental não foi contextualizada. O foco dos autores, portanto, dirigiu-se estritamente às dimensões social, econômica e cultural. Esta última, em função da relevância dos aspectos educacionais reservados ao longo do texto. Algo que não se verifica no texto de Carvalho, também de 2002, já que a autora não busca priorizar determinada associação da dimensão econômica com outra qualquer, mas sim a dimensão educacional com a dimensão socioambiental, subjacente à cultural (CARVALHO, 2002).

Dessa forma, em um estudo, também de 2002, que em tese seguiria um caminho oposto àquele do texto do IPEA, elaborado por Barros, Henriques e Mendonça (2002), Carvalho (2002, p.1) arguiu que, no debate recente à época de sua análise, sobre renomear a educação ambiental (EA) como educação para o desenvolvimento sustentável (EDS), o que parecia estar em jogo era uma disputa entre um conceito de DS – construído no ambiente institucional e conciliatório do debate da ONU, que surgiu a partir do fim da década de 1980 – e as raízes contraculturais da EA, advindas do movimento ecológico.

Tal debate, segundo Carvalho (2002, p.6), demarcaria uma disputa hegemônica que estaria contrapondo claramente um ideário ambiental emancipatório de tradição crítica ao modelo dominante e a suas respectivas dinâmicas de ambientalização, que jogavam em favor de sua modernização e re-legitimação. Neste sentido, a autora alega que, adotar uma educação para o DS, poderia pôr em risco uma identidade, uma tradição e um capital simbólico que sustentavam a utopia ambiental de uma luta contra-hegemônica e emancipatória, a qual capitularia diante deste instável conceito que nasceu do coração do *status quo* — tantas vezes denunciado pela crítica ecológica como a raiz dos problemas socioambientais (ibid.).

Em 2003, na visão de Lima, a partir de vários fatores compreendidos na década de 1990, inclusive em relação à promulgação da *Agenda 21* na Rio-92, em 1992, observava-se entre os organismos internacionais, bem como nas ONGs e nas políticas públicas dirigidas a educação, ambiente e desenvolvimento de alguns países, uma tendência em substituir a concepção de educação ambiental (EA), até então dominante, por uma nova proposta de “educação para a sustentabilidade” ou “para um futuro sustentável” (LIMA, 2003, p.99).

Ampliando em certa medida esse contexto temporal, o autor coloca que, o período compreendido pelos anos 1980 e início dos anos 2000, testemunhou a emergência do discurso da sustentabilidade como a expressão dominante no debate que envolve as questões de meio ambiente e de desenvolvimento social em sentido amplo. Em pouco tempo, “sustentabilidade” tornou-se palavra mágica, pronunciada indistintamente por diferentes sujeitos, nos mais diversos contextos sociais e assumindo múltiplos sentidos (LIMA, 2003, p.99),

Mas no Brasil, como frisa Lima (ibid.), até 2003 o discurso da educação para a sustentabilidade ainda era pouco disseminado na literatura e nas práticas que relacionam educação e meio ambiente. Entretanto, de acordo com esse mesmo autor, a crescente difusão do discurso da sustentabilidade no contexto de um mundo globalizado – marcado por relações entre as esferas locais e globais e por relações de dependência política e cultural entre países do centro e da periferia do sistema mundial – recomendava a análise de seus significados e a avaliação de suas contribuições para o debate brasileiro (LIMA, 2003, p.99-100).

Nesse contexto, Lima (2003, p.100) colocou algumas questões: quais os significados e as implicações desta articulação entre a educação e a sustentabilidade? Qual a natureza e os objetivos desta renovação discursiva? Educar para sustentar o quê? Qual a diversidade de leituras sobre este debate e quais os principais argumentos em favor e contra a nova proposta? Que fundamentos, valores e interesses estariam envolvidos neste processo? Qual a história da construção do discurso da sustentabilidade e de sua inserção na educação?

Ao colocar à luz da discussão o documento elaborado pela UNESCO: *Educação para um futuro sustentável: uma visão transdisciplinar para ações compartilhadas* (UNESCO, 1999) – resultante da Conferência de Tessalônica de 1997 (Grécia) –, Lima (2003, p.113) avaliou que, no conjunto, o texto desse documento refletiu a preocupação em responder à crítica direcionada ao discurso do desenvolvimento sustentável⁷². Por essa leitura, o mesmo autor argumentou que, embora o texto de tal documento tenha se esforçado em incorporar a crítica dirigida à proposta de sustentabilidade social, formulada, em 1987, pela Comissão Brundtland⁷³, ele não conseguiu superar as contradições e os limites nela manifestos.

No mesmo estudo, Lima questionou a Comissão Brundtland pelo fato de os trabalhos desta, ao projetar a expressão “desenvolvimento sustentável (DS)”, terem esvaziado o conteúdo emancipador precedente que havia sido emanado pela formulação da noção do ecodesenvolvimento proposta por Sachs (1986), pela qual, ainda segundo Lima, propunha-se uma estratégia multidimensional e alternativa que articulava os três pilares, os quais, em tese, sustentariam um “bom” desenvolvimento: crescimento econômico, preservação ambiental e equidade (justiça, participação) social, os quais começaram a ser constituídos a partir da Conferência de Estocolmo, em 1972 (LIMA, 2003, p.102).

Lima (ibid.) prossegue arguindo que a essência dos postulados de Sachs (1986) perseguia, com especial atenção, meios de superar a marginalização e a dependência política, cultural e tecnológica das populações envolvidas nos processos de mudança social. Dessa forma, apesar de ter se apoiado em muitas das ideias apontadas por Sachs (1986), Lima (ibid.) infere que o *Relatório Brundtland* chegou a um resultado qualitativamente diferente, sobretudo quanto ao esvaziamento do conteúdo emancipador proposto pela noção do ecodesenvolvimento, justamente o que representava, talvez, sua marca mais inovadora.

⁷² Czapski (In: BRASIL. MMA, 2009, p.30) registra que, em Tessalônica, a palavra-chave foi “articulação”, pois a pretensão do encontro consistia em ações de EA baseadas nos conceitos de ética e sustentabilidade, identidade cultural e diversidade, mobilização e participação, além de práticas interdisciplinares.

⁷³ Lima refere-se à proposta representada pelo relatório *Nosso futuro comum*, elaborado pela Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento – CMMAD, em 1987 (WCED, 1987). À época, por ter à frente a premiê da Noruega, Grö Harlem Brundtland, tal comissão também é referida como *Comissão Brundtland*, assim como o documento final produzido por essa comissão: *Relatório Brundtland*.

Assim, não obstante alguns pontos levantados por Sachs (1986) permanecerem constantes, como a ideia de articular os três pilares de desenvolvimento, as prioridades e os arranjos propostos pela Comissão Brundtland resultaram em algo bem diverso. Ao contrário do ecodesenvolvimento, a Comissão ressaltava uma ênfase econômica e tecnológica e uma tônica conciliadora que tendia a despolitizar a proposta de Sachs (LIMA, 2003, p.102).

Nesse contexto, Lima (2003, p.114) considera que o mencionado texto da UNESCO, decorrente da Conferência de Tessalônica de 1997, intitulado *Educação para um futuro sustentável* (UNESCO, 1999), apesar de buscar certa equalização dos pontos críticos mencionados, nele prevaleceu uma inspiração neoconservadora. Como texto institucional, que referenciava e fundamentava o discurso oficial da educação para a sustentabilidade, ele se apresentou como um programa de reformas dentro da ordem, uma vez que sugeria mudanças adaptativas que garantiriam a reprodução sistêmica, mas não arranhavam a profundidade e a complexidade dos problemas então vivenciados (LIMA, 2003, p.115).

No bojo de sua discussão de 2003, Lima sugeria que a proposta de educação para a sustentabilidade, desenvolvida sob o signo do mercado, prometia muito e realizava pouco; pois tal proposta teve a pretensão de formular respostas aos limites paradigmáticos da educação ambiental – à luz de análise daquele momento –, sem apresentar vias efetivas de mudança que ultrapassassem os limites da conformidade (LIMA, 2003, p.115). De acordo com Lima (ibid.), colocada dessa maneira tão ambígua, a proposta servia para conciliar conflitos, camuflar contradições e dissolver a diversidade do campo, não para estimular mudanças qualitativas na prática educacional, representando um conservadorismo dinâmico.

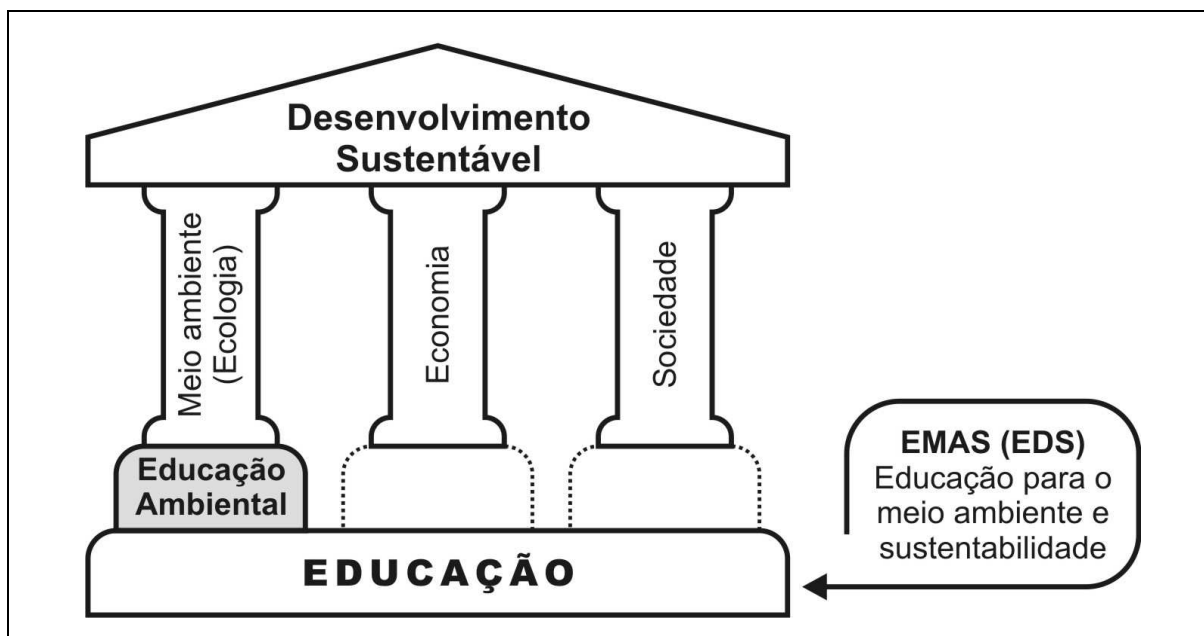
Conforme ainda asseverado pelo autor, esse conservadorismo dinâmico, que buscava realizar mudanças superficiais para garantir que o essencial fosse mantido, representaria talvez o maior obstáculo à concepção e implementação de uma proposta complexa e transformadora de sustentabilidade. No entanto, uma educação crítica e integradora poderia ajudar a superar tal obstáculo (LIMA, 2003, p.115).

A título de conclusão, Lima postulava que o ideal seria construir uma educação ambiental (EA) mais complexa, que fosse capaz de responder a problemas igualmente complexos, o que implicaria ir além de uma mera “sustentabilidade de mercado” reprodutivista, fragmentária e reducionista. Uma EA constituída nessa complexa perspectiva, portanto, pressupunha a capacidade de aprender, criar e exercitar novas concepções e práticas de vida, de educação e de convivência (individual, social e ambiental), capazes de substituir os velhos modelos em esgotamento (op. cit., p.116).

Se o texto de 2003 de Lima promoveu certa crítica ao documento resultante da Conferência de Tessalônica, na Grécia, de 1997 (UNESCO, 1999), o estudo de Scoullós, em 2004, o enaltece de certa forma. Desde 1995, Scoullós (1997) já observava que a ideia da proteção ambiental nunca foi cortada pela ideia ou pela necessidade de um tipo especial de desenvolvimento⁷⁴ e, seguindo por essa mesma linha, tal autor, que inclusive presidiu o evento de Tessalônica de 1997 (⁷⁵), ofereceu, em 2004, uma abordagem pela qual considerou que aquele encontro na Grécia permitiu revelar um ponto de vista sugerindo que a educação ambiental servia apenas como pilar do meio ambiente (SCOULLÓS, 2004, n.p.).

Nesse aspecto, Scoullós (2004, n.p.) coloca que, em Tessalônica, pelo fato de os três pilares do desenvolvimento sustentável (DS) permanecerem separados e independentes, isso fez com que, na ocasião, fosse reconhecida a inclusão de muito mais elementos de caráter socioeconômico no âmbito da EA, bem como fosse concebida a expressão “educação para o meio ambiente e sustentabilidade” – EMAS (que Scoullós mais adiante remete à EDS), com vistas ao desenvolvimento sustentável, designando, com dada ênfase, que a EA desse suporte para o pilar do meio ambiente (da ecologia), conforme Figura 4.2.

Figura 4.2: A relação da EMAS (EDS) com a EA e os três pilares do DS



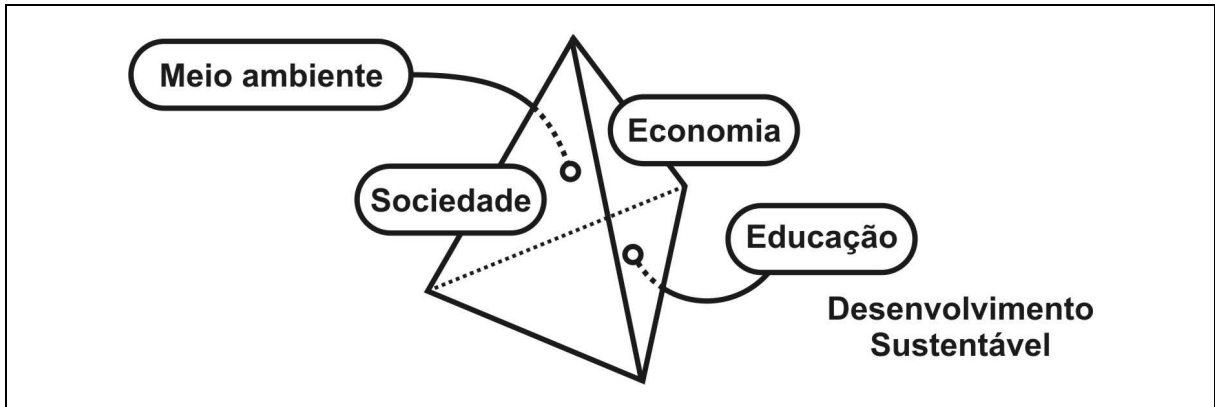
Fonte: Scoullós (2004, n.p., adaptação e tradução livre nossas).

⁷⁴ Colocação esta, segundo Sauvé (1997, n.p.), pela qual a autora, nesse seu estudo, considera Scoullós o pioneiro em educação ambiental desde a geração pré-Estocolmo.

⁷⁵ À época dessa publicação colocada em discussão, Michael J. Scoullós era professor na Universidade de Atenas e diretor do Laboratório de Química Ambiental. Ele também era presidente do MIO-ECSDE, Gabinete de Informação do Mediterrâneo para o Meio Ambiente, Cultura e Desenvolvimento Sustentável. Em 1997, ele presidiu a *Conferência Internacional sobre Meio Ambiente e Sociedade* (SCOULLÓS, 2004).

Porém, Scoullos (ibid.) ressalta que a Figura 4.2 ainda não confere a interdependência e o inter-relacionamento entre os três pilares do DS. Para tanto, o autor ofereceu uma representação em forma de pirâmide a fim de sustentar um novo entendimento (Figura 4.3).

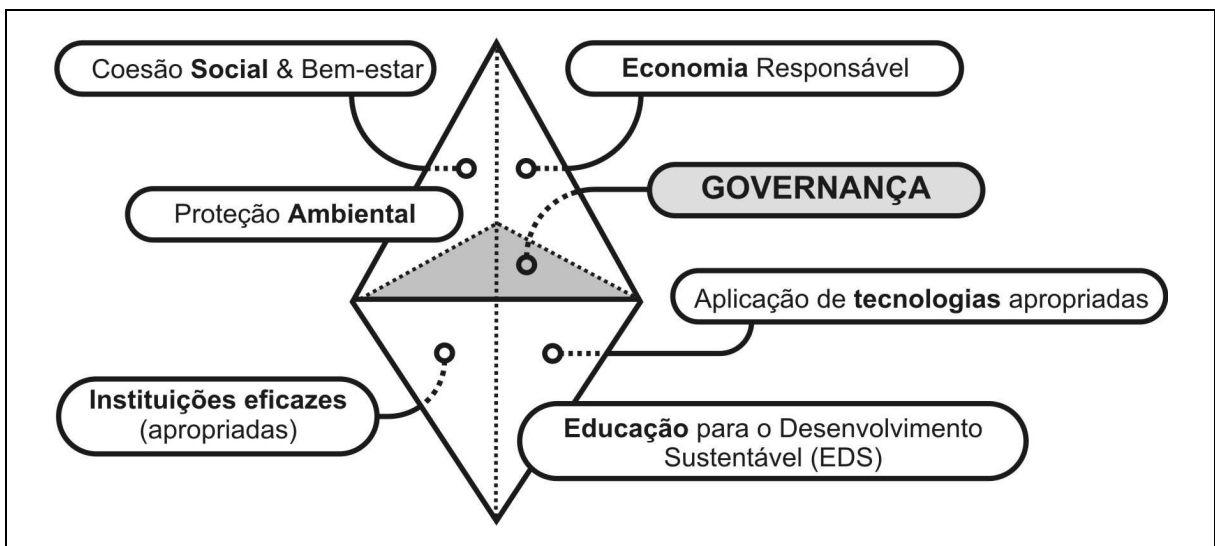
Figura 4.3: Pirâmide inter-relacionando os três pilares do DS, tendo como base a Educação



Fonte: Scoullos (2004, n.p., adaptação e tradução livre nossas).

Para Scoullos (2004, n.p.) era óbvio que apenas com a educação não seria possível transformar os padrões de desenvolvimento da época para o DS. Para o autor, em Tessalônica, em 1997, tentou-se resolver esse problema propondo que a educação fosse um dos três componentes de “governança” global necessários para promover a sustentabilidade, por meio de “instituições”, “tecnologia” e “ensino” apropriados. Destarte, a partir da Figura 4.3, Scoullos viu eventualmente um modelo sistêmico de DS, na forma de pirâmide dupla. A partir deste entendimento a EMAS se consolidaria como EDS, conforme sugere a Figura 4.4.

Figura 4.4: O modelo sistêmico de DS, considerando a EDS



Fonte: Scoullos (2004, n.p., adaptação e tradução livre nossas).

Dessa forma, de acordo com a proposta de Scoullos (op. cit.), a parte superior da Figura 4.4 representaria a interligação dos três componentes de desenvolvimento sustentável (Economia; Ambiente; Sociedade), ao passo que a parte inferior representaria os pré-requisitos e as ferramentas para a sua implementação (Instituições; Educação; Tecnologia). A Governança, para promover a sustentabilidade, se insere entre as duas partes (pirâmides).

No entanto, como salienta Scoullos (2004, n.p.), a posição das facetas das pirâmides é aleatória, conseqüentemente todas as interligações são possíveis, reais e importantes. Por essa perspectiva, segundo o autor, a EDS poderia aumentar o conhecimento, a capacidade e as habilidades, de modo a entender os propósitos envolvidos e agir em conformidade quanto ao benefício não só em relação à geração do presente, mas também para as gerações futuras.

Para Scoullos (ibid.), o Projeto do *Plano Internacional de Implementação da DEES*, para cuja elaboração a ONU designou a UNESCO⁷⁶, enfatizava justamente a importância da cultura, pela qual o "quarto" pilar do desenvolvimento sustentável estaria sendo sugerido – embora este nem sempre pudesse ser universalmente compatível. Todavia, a EDS, por envolver um conceito dinâmico, poderia construir um novo modelo a partir de iniciativas já existentes, apoiando de forma equilibrada a proteção do ambiente, uma economia eficiente e uma sociedade saudável à luz da equidade social. Neste sentido, pela inferência de Scoullos, a DEES, que estava sendo proposta pela ONU, ofereceria uma boa oportunidade para fazer com que esforços sérios e conjuntos fossem colocados em prática (SCOULLOS, 2004, n.p.).

Naquele mesmo ano do aludido estudo de Scoullos, Freitas (2004) publicou um artigo versando sobre a formação de educadores e professores à luz do DS. Logo no início do texto, o autor colocou em evidência a representatividade das expressões “sustentabilidade” e “desenvolvimento sustentável (DS)”, em que, à época de seu estudo, a primeira seria uma das palavras mais utilizadas na linguagem científica, técnica e política, e a segunda (DS), um dos mais importantes conceitos da virada do século e do milênio. Freitas ainda ressalta o fato de ser possível afirmar que a década de 1990 seria recordada como os anos nos quais a preocupação mundial esteve centrada no DS (FREITAS, 2004, p.548).

Após providenciar certo resgate dos precedentes históricos e conceituais em relação ao termo DS, seguindo até à promulgação da DEES pela ONU, Freitas (2004, p.559) registra o fato de que haveria quem levantasse dúvidas – inclusive gerando resistência – quanto à possibilidade, vantagem ou necessidade de promover a EDS, e/ou de proceder a uma reestruturação da formação de educadores/professores em uma perspectiva dada pela EDS.

⁷⁶ Ver UNESCO, 2005, p.27.

Contudo, Freitas (2004, p.559) ressalva que, a generalidade dos argumentos que avançassem neste sentido – refratário à EDS –, ou poderiam eventualmente desvirtuar a essência do problema ou o equacionariam no quadro clássico e completamente ultrapassado de aditividade de conteúdos curriculares, do tipo: “*Mas como é que podemos incorporar mais aspectos no currículo se já temos de incorporar novos conhecimentos curriculares disciplinares...?*”; ou ainda: “*Não há espaço para mais nada!... já temos de incorporar (de forma disciplinar e interdisciplinar) temáticas de Educação Ambiental, de Educação para a Saúde, de Educação Sexual, de Educação para a Cidadania...*” (ibid.).

Para Freitas (ibid.), concomitante à necessidade de promover a EDS, a formação de educadores/professores também se fazia necessária neste sentido, mormente ao se considerar que a EDS seria, em tese, uma deliberação inquestionável e consensual da ONU, reafirmada em numerosos documentos oficiais, de âmbito mundial, internacional, regional ou nacional, e motivo de análise de vários autores. Nesse contexto, Freitas (ibid., p.560) promoveu uma contextualização pela qual sugeriu que haveria, pelo menos, quatro princípios fundamentais para o desenvolvimento de um quadro conceptual que incluísse a EDS em um determinado programa de formação de educadores/professores:

O primeiro princípio diz respeito à consciencialização de todos os professores para as suas responsabilidades em educar os alunos para a participação na sociedade civil e na promoção do desenvolvimento sustentável, sendo necessário propiciar-lhes oportunidades para se familiarizarem com os conceitos e processos da sustentabilidade e com as competências profissionais necessárias para ensinar, de forma efetiva, a participação na sociedade civil.

O segundo princípio refere-se à reorientação dos programas de formação de professores que deverão passar a incorporar estudos integrados e/ou disciplinares de filosofia, sociologia e psicologia da educação, assim como metodologias de ensino, teoria curricular e estudos curriculares aplicados, que possibilitem reorientar o ensino de diferentes conteúdos numa perspectiva de EDS.

O terceiro princípio está especificamente voltado para os professores que se querem concentrar na educação ambiental, a quem deverá ser assegurada a possibilidade de adquirir competências nessa área, bem como disciplinas especializadas em desenvolvimento sustentável e/ou estudos curriculares aplicados para diferentes conteúdos escolares.

O quarto e último princípio está voltado para as questões da formação contínua, em serviço, defendendo-se a ideia de que ela deve ser organizada de forma a que os professores reflitam sobre os seus compromissos educativos e práticas pedagógicas em resposta às solicitações das turmas e desenvolver competências e planos para ensinar para um mundo sustentável (FREITAS, 2004, p.560).

De acordo com Freitas (2004, p.560), tais princípios teriam implicações diretas e indiretas na conceptualização de intervenções de formação (tanto inicial como contínua), podendo e devendo, dessa forma, tais princípios serem devidamente explicitados, clarificados e/ou renunciados, de modo a tornar mais clara a natureza das mudanças que se pretendiam

introduzir. Nesse aspecto, o autor coloca que, na época de seu estudo, apesar de existirem alguns esforços e alguns exemplos de organização da formação de professores tendo como referência a EDS, a maioria dos programas de formação inicial e contínua de professores, que vigoravam em diversos países, ainda estava distante desta perspectiva (ibid., p.561).

Ainda em 2004, Philippe Pomier Layrargues coordenou uma publicação da Diretoria de Educação Ambiental (DEA) do Ministério do Meio Ambiente – MMA (BRASIL. MMA, 2004), pela qual foram abordadas as identidades da educação ambiental brasileira à época. No entanto, um fato chama a atenção: um suposto descompasso entre o teor do Prefácio oferecido pela ministra do Meio Ambiente, Marina Silva, com os textos que compõem tal obra⁷⁷.

Neste sentido, não obstante a publicação buscar uma abordagem sobre as identidades da educação ambiental (EA), a ministra (BRASIL. MMA, 2004, p.5) evidenciou o valor da convocação da ONU relativa à DEDS. Para Marina Silva, mais que a abrangência, o interessante de tal convocação residia no que esta representaria, ao atualizar o desafio paradigmático da educação ambiental (EA) quando a nomeia como educação para o desenvolvimento sustentável (EDS), concomitantemente à DEDS – *Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável* (2005-2014), já que o início desta se aproximava – demarcado para o dia 1º de janeiro de 2005.

No Prefácio dessa publicação, a ministra Marina Silva (BRASIL. MMA, 2004, p.5), respondendo ao chamado de tal desafio lançado, destacou a relevância do Encontro de Tessalônica de 1997 (Grécia), sobretudo da proclamação da DEDS, em 2002, pela ONU, cujo plano de implementação, elaborado pela UNESCO, teve como referência os preceitos do Capítulo 36 da *Agenda 21*. Com isso, o dia 1º de janeiro de 2005 seria um marco histórico.

A educação ambiental vive um momento histórico. Depois da Conferência Internacional sobre Conscientização Pública para a Sustentabilidade, realizada na Grécia, em 1997, o dia primeiro de janeiro de 2005 ficará marcado na lembrança de educadores ambientalistas em todo o mundo. Este será o primeiro dia da *Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável* (2005-2014).

Sob coordenação da Unesco, essa iniciativa das Nações Unidas, instituída por resolução de sua Assembleia Geral, procura estabelecer um grande plano internacional de implementação, tendo como referência os preceitos da *Agenda 21*, em seu capítulo 36. Assim, os governos são chamados a aderir às medidas necessárias para a aplicação do que propõe a *Década* em seus planos e estratégias educativas (Ministra Marina Silva, In: BRASIL. MMA, 2004, p.5).

⁷⁷ Com prefácio da própria ministra do Meio Ambiente à época, Marina Silva, e apresentação do coordenador da obra Philippe Pomier LAYRARGUES, a coletânea traz artigos dos seguintes autores, em ordem alfabética: Aloísio RUSCHEINSKY; Carlos Frederico Bernardo LOUREIRO; Déborah MUNHOZ; Gustavo Ferreira da Costa LIMA; Isabel Cristina de Moura CARVALHO; José Silva QUINTAS; Maria Rita AVANZI; e Mauro GUIMARÃES.

Ainda no referido Prefácio, a ministra chancelou que: “inspirados por este desafio e, como governo, convocados a participar da iniciativa, nos sentimos mobilizados”. Nesse posicionamento, a ministra pontificou que essa publicação do MMA (op. cit.) seria o primeiro passo visando, destarte, apresentar um painel com retratos da educação ambiental brasileira, destacando algumas entre aquelas denominações que vinham despontando na ocasião pelo país, tais como: educação ambiental crítica, emancipatória ou transformadora, ecopedagogia, educação no processo de gestão ambiental ou, ainda, alfabetização ecológica. Para a ministra, portanto, o mosaico de reflexões reunidas em tal trabalho permitiria reconhecer diversidades, convergências, mas, sobretudo, identidades (BRASIL. MMA, 2004, p.5).

Se no Prefácio a ministra Marina Silva reservou uma significativa menção sobre a EDS, subjacente à data da publicação em tela, novembro de 2004 (⁷⁸), cujo momento se situava à véspera do início da DEDES, o mesmo não ocorreu na Apresentação da obra, a cargo de seu respectivo coordenador. Em tal espaço, apesar de Layrargues discorrer com propriedade sobre alguns aspectos da EA, percebe-se que ele deixou de propor uma contextualização direta entre a EA e a EDS, tampouco discorreu sobre a DEDES (ibid., p.7-9).

Ademais, salienta-se que a expressão “década da educação para o desenvolvimento sustentável” não é citada, ou ao menos levada a termo, em qualquer um dos oito textos que compõem a obra do MMA (BRASIL. MMA, 2004). Quanto à expressão “educação para o desenvolvimento sustentável” (EDS), sequer consta nas palavras-chave da ficha catalográfica. Não diferente, ao longo da obra também não se constata qualquer citação da EDS em sua terminologia direta e exata, apenas em conotação subjacente à EA, em apenas três dos oito textos, e mesmo assim sem um aprofundamento de discussão alinhada com o contexto da propositura da EDS à luz da convocação para a implementação da DEDES.

Ou seja, ao se proceder à leitura do Prefácio da ministra Marina Silva, a expectativa sugerida é de que a publicação do MMA (op. cit.) oferecesse textos que trouxessem elementos que discutissem a essência da EDS consoante à DEDES, a qual estava por se iniciar – sobretudo se tal discussão colocasse em cotejo a EDS e a EA de forma contundente. Porém, o que se constata poderia se resumir a uma suposta apologia à EA, em flagrante omissão, para não dizer detração, da EDS, com isso deixando de trazer consistentes contribuições para melhor avaliar a essência da EDS concomitante à DEDES, principalmente ao se considerar a oportunidade cronológica que tal publicação teve, já que esta se deu em novembro de 2004 e o início da DEDES se daria logo em 1º de janeiro de 2005.

⁷⁸ Mês de publicação de BRASIL. MMA, 2004, conforme informado em BRASIL. MMA; MEC, 2005b, p.11.

Embora a Apresentação e os textos se alinhassem com o título da publicação do MMA, *Identidades da educação ambiental brasileira* (BRASIL. MMA, 2004.), o fato é que restou evidente que o Prefácio, ao dar ênfase para a EDS e a DEDES, na forma comentada, tenha ficado fora de contexto diante do conjunto da obra, sugerindo que o teor prefacial talvez tenha se prestado apenas para providenciar certa satisfação protocolar, no sentido de dizer que o governo brasileiro estaria fazendo sua parte para promover a interação com a DEDES.

Tal leitura encontra respaldo quando o próprio Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), em um documento técnico versando sobre a DEDES, publicado em 2005 (BRASIL. MMA; MEC, 2005b), registra que:

No Brasil, para iniciar a interação com a *Década* e para conhecer o novo vocábulo assumido pelas Nações Unidas, a “Educação para o Desenvolvimento Sustentável”, o governo publicou em novembro de 2004 a coletânea intitulada “Identidades da Educação Ambiental Brasileira”, reunindo educadores ambientais brasileiros que trabalham com a educação ambiental reelaborada com novas adjetivações, a exemplo da Ecopedagogia, Educação no Processo de Gestão Ambiental, Alfabetização Ecológica, Educação Ambiental Crítica, Emancipatória ou Transformadora, para expor as características destas perspectivas pedagógicas, viabilizando a identificação da diversidade de opções político-pedagógicas que a educação ambiental brasileira possui (BRASIL. MMA; MEC, 2005b, p.11).

Mediante o exposto, há espaço para conferir vários valores da publicação do MMA, de novembro de 2004, *Identidades da educação ambiental brasileira* (BRASIL. MMA, 2004), exceto um: de que tal estudo tenha realmente proporcionado uma interação com a DEDES. No máximo, este se faria, apenas apoiado pelo teor subtendido levado a efeito em seu Prefácio, como um documento revestido pela suposta pretensão de se configurar como uma mero registo protocolar, pelo qual o Brasil estaria cumprindo uma determinada agenda governamental, relativa à implementação da DEDES no país, a partir de 2005.

Se o citado documento técnico, elaborado pelo Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA (BRASIL. MMA; MEC, 2005b, p.11), considerou que a publicação do MMA, de 2004, *Identidades da educação ambiental brasileira* (BRASIL. MMA, 2004), seria o primeiro movimento executado pelo governo brasileiro em direção à implementação da DEDES, o segundo estaria relacionado com o *V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental*, realizado na capital de Goiás, Goiânia, de 3 a 6 de novembro de 2004.

Entretanto, antes de avançar na discussão, é oportuno destacar que, com o prelúdio da entrada em vigor da DEDES, demandou-se, de distintas nações, uma série de iniciativas preferencialmente coordenadas em sintonia com os respectivos programas e estratégias relativas à EA. Neste sentido, foram procedidas várias ações ao redor do mundo durante o ano de 2004 visando a uma discussão relacionada com a iniciativa das Nações Unidas (BRASIL. MMA; MEC, 2005b, p.10), com destaque para os registros contidos no Quadro 4.5, a seguir:

Quadro 4.5: Relevantes ações preparatórias, nos meses antecedentes ao início da DEDS

DATA	LOCAL	EVENTO/Ação/Pauta/Iniciativa
Abril 2004	EUA Nova York	A Associação de Líderes para um Futuro Sustentável e outros parceiros em cooperação com a UNESCO, promoveram o evento <i>Preparação para a Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável</i> .
	México	O governo mexicano aplicou uma pesquisa na América Latina e no Caribe para identificar as percepções e posições de especialistas em educação ambiental da região, acerca da EDS e da iniciativa das Nações Unidas em instituir a DEDS.
Maio 2004	Suécia Gotemburgo	O governo sueco convidou 350 representantes, de diversos segmentos sociais de vários países, para participar de uma Consulta Internacional a respeito da DEDS, intitulada <i>Learning to change our world</i> , realizada na cidade de Gotemburgo.
	Portugal	A Universidade do Minho promoveu a <i>Conferência Internacional de Educação para o Desenvolvimento Sustentável em Portugal</i> , a fim de propiciar a troca de saberes, valores, competências e metodologias relacionadas ao tema.
Agosto 2004	Japão	Reunião da APEC (<i>Asia-Pacific Economic Cooperation</i>) para discutir como estava sendo incorporada a iniciativa da ONU (DEDS), nos respectivos países membros.
Novembro 2004	Brasil Goiânia	V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental. Nota: apesar de o objetivo de tal evento não ser a EDS ou a DEDS especificamente, este serviu para que o Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental aplicasse uma pesquisa sobre a percepção dos participantes quanto à relação entre a EA e a EDS.
Janeiro 2005	Chile	O governo chileno realizou o II Seminário Internacional <i>“Educação para o Desenvolvimento Sustentável: os desafios da década”</i> , com o intuito de difundir a iniciativa e recolher subsídios necessários à elaboração da estratégia educativa, que preparasse para enfrentar, a partir das particularidades e realidades locais, os desafios para a formação e capacitação cidadã.
	Índia	O <i>Centre for Environmental Education</i> , na Índia, organizou a <i>Conferência Internacional sobre Educação para o Futuro Sustentável</i> , como uma ocasião para marcar o início da DNUEDS (DEDS). O evento objetivou compartilhar as experiências, os aprendizados, as compreensões e as necessidades, naquele momento, da EDS; identificar e disseminar as melhores práticas nas diferentes regiões do mundo; fortalecer a conexão e participação de todas as lideranças dessa prática pedagógica para a próxima década; desenvolver uma estratégia e um plano de ação para a DEDS; formular os princípios e as prioridades da EDS no marco da DEDS.

Fonte: BRASIL. MMA; MEC (2005b, p.10-11).

Entre as ações relacionadas no Quadro 4.5, destacam-se as ocorridas no México e no Brasil, conforme se explica: como há pouco mencionado, o segundo movimento executado pelo governo brasileiro, em direção à implementação da DEDS, estaria relacionado com o evento de Goiânia sobre EA, realizado em novembro de 2004. Apesar de a pauta de tal evento não ser a EDS/DEDS especificamente, ele serviu para que o Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) aplicasse uma pesquisa sobre a percepção dos participantes quanto à relação entre a EA e a EDS, com base na pesquisa efetuada no México.

Nesse contexto, tem-se que, em abril de 2004, o governo mexicano – tendo à frente o Dr. Edgar González-Gaudio, diretor de educação ambiental da Secretaria de Educação Pública do México – havia aplicado uma pesquisa na América Latina e Caribe para identificar as percepções e posições de especialistas em educação ambiental da região, acerca da EDS e da iniciativa das Nações Unidas em instituir a DEDS (BRASIL. MMA; MEC, 2005b, p.11).

Tal iniciativa – que abrangeu 17 países⁷⁹ e um total de 101 pessoas (sendo 22 do Brasil) envolvidas com a educação ambiental em variadas instituições e organizações – refletiria os esforços empreendidos pelo México para tentar conhecer a opinião da comunidade de educadores ambientais sobre a entrada em vigor da *Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável* (DEDS 2005-2014). Os resultados dessa pesquisa, promovida pelo governo mexicano, foram apresentados no mês seguinte, em maio de 2004, na *Conferência Internacional de Educação para o Desenvolvimento Sustentável*, na Universidade do Minho, Portugal (BRASIL. MMA; MEC, 2005b, p.7 e 11).

À semelhança dos objetivos e dos esforços empreendidos pelo governo mexicano, a pesquisa foi (re) aplicada, no Brasil, pelo Órgão Gestor da PNEA, durante o *V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental*, realizado na cidade de Goiânia, em Goiás, de 3 a 6 de novembro de 2004 (op. cit., p.11). O questionário aplicado junto ao público do evento goiano foi o mesmo levado a efeito pelo México, no intuito de proporcionar que os dados aqui coletados fossem comparáveis aos da versão latino-americana e caribenha. Todavia, tal questionário foi adaptado com novas questões para permitir melhor identificação do grau de conhecimento dos respondentes sobre a EDS e a DEDS (ibid., p.13).

Em função dessa metodologia adotada, foi possível avaliar o perfil do público participante do *V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental* no contexto da América Latina e do Caribe (ALC), já que os resultados da pesquisa mexicana puderam ser considerados neste sentido, cotejando, em muitos aspectos, os totais na ALC com os resultados obtidos na amostra brasileira. Assim, considerando os propósitos deste capítulo, ganha relevância a pesquisa em tela não só pela manutenção da essência do questionário mexicano como, igualmente, por outras características pelas quais o questionário aplicado no Brasil foi concebido, oferecendo, dessa forma, um retrato, em novembro de 2004, da percepção vigente no Brasil em relação à EDS e à DEDS, a poucos dias de esta se iniciar, em janeiro de 2005.

⁷⁹ Na aplicação da pesquisa os questionários foram enviados eletronicamente a vários especialistas em educação ambiental na América Latina e no Caribe, cuja aplicação envolveu 17 países: Argentina, Brasil, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Chile, Equador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicarágua, Paraguai, Peru, República Dominicana, Uruguai e Venezuela.

No questionário brasileiro foram considerados dois blocos temáticos: (1) concepção e potencial de adesão à EDS; e (2) identificação e expectativa de adesão à iniciativa das Nações Unidas consoante à DEDS. Quanto à sua estrutura, o questionário foi elaborado contendo tanto questões fechadas (com respostas estimuladas) como questões abertas (com respostas espontâneas). As questões fechadas conduziam as respostas para expectativas otimistas ou pessimistas, que por sua vez permitiam a possibilidade de desdobramento em novas respostas estimuladas para justificar a escolha da resposta. Em relação ao universo amostral, nos quatro dias do evento de Goiânia, foram preenchidos 1.740 questionários, que corresponderam a uma quantidade acima de 50% do público presente no *V Fórum*, estimado, com base nas inscrições efetuadas, em 3.200 pessoas (BRASIL. MMA; MEC, 2005b, p.13).

Dos dados obtidos nessa pesquisa aplicada, em novembro de 2004, junto aos participantes do evento de Goiânia, o Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) elaborou um relatório técnico – Série Documentos Técnicos n. 4 –, intitulado *Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável: relatório da pesquisa aplicada junto ao público do V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental* (BRASIL. MMA, MEC, 2005b). Logo na Apresentação do relatório mencionou-se que o interesse da pesquisa foi devido à polêmica que vinha sendo criada praticamente desde a *Conferência sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento*, no Rio de Janeiro, em 1992: CNUMAD-92, Rio-92 (ibid., p.7).

Pelo teor de tal Apresentação (BRASIL. MMA, MEC, 2005b, p.7.), seria óbvio que, apesar de a segunda palavra mais mencionada na *Agenda 21* ser “educação”, também seria verdade que, no próprio Capítulo 36, relativo aos temas de educação, capacitação e conscientização pública, o conceito de educação ambiental foi suprimido⁸⁰. Supressão que, ainda segundo o mesmo texto do relatório, tentou-se ocultar com um aparente reconhecimento sobre a importância que desempenham os processos educativos em direção à sustentabilidade. Aparente, porque, já em 1996, durante o I Congresso Mundial para a Conservação, convocado pela IUCN em Montreal, Canadá, as sessões da Comissão de Educação e Comunicação orientaram-se para a denúncia de que “a educação é a prioridade esquecida da Rio-92” (ibid.).

Ainda de acordo com a Apresentação do relatório colocado à luz da discussão⁸¹, a partir de 1992 teria ficado cada vez mais evidente que havia um esforço deliberado por parte da UNESCO em substituir o conceito de educação ambiental (EA) por outro que respondesse melhor às “novas políticas”. A esse propósito, circularam vários conceitos: educação para um futuro sustentável, educação para a sustentabilidade e educação para o desenvolvimento sustentável (EDS). Assim, com a declaração da DEDS, constatar-se-ia que a EDS prevaleceu.

⁸⁰ Essa questão já foi discutida nas seções 3.1 e 3.2 do Capítulo 3 deste estudo.

⁸¹ BRASIL. MMA, MEC, 2005b, p.7.

Outro ponto levantado na Apresentação do relatório do Órgão Gestor da PNEA (BRASIL. MMA; MEC, 2005b, p.7) consiste no registro de que, desde o ano de referência desse documento, 2004, muito já havia sido escrito a respeito desse propósito da UNESCO, cuja pretensão sofria, já naquele período, uma forte oposição de representantes da educação ambiental em diversos países, não apenas na América Latina e Caribe, mas também em países desenvolvidos como Canadá e Espanha.

Contudo, se por um lado o relatório do Órgão Gestor da PNEA, na sua Apresentação, registrou os desacordos existentes, por outro considerou que se percebia a DEDS como uma excelente oportunidade para reativar e fortalecer os processos em curso, para revisar equívocos e para promover um vigoroso e decidido programa educativo regional (BRASIL. MMA, MEC, 2005b, p.7). Motivo pelo qual, tal Órgão procedeu à pesquisa em tela, cujos principais resultados, relacionados à pretensão deste capítulo, serão a seguir apresentados⁸².

Como já comentado, foram preenchidos, de 3 a 6 de novembro de 2004, durante a realização do *V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental*, em Goiânia, 1.740 questionários pelos participantes desse evento. Na pesquisa, uma das primeiras questões colocadas consistiu em saber se os respondentes do *V Fórum* conheciam a DEDS. Nesse aspecto, constatou-se que, a menos de dois meses para o início da DEDS, apenas dois em cada dez participantes do evento de Goiânia afirmaram conhecer tal iniciativa da ONU (Quadro 4.6).

Quadro 4.6: Quanto a conhecer a iniciativa da ONU representada pela DEDS

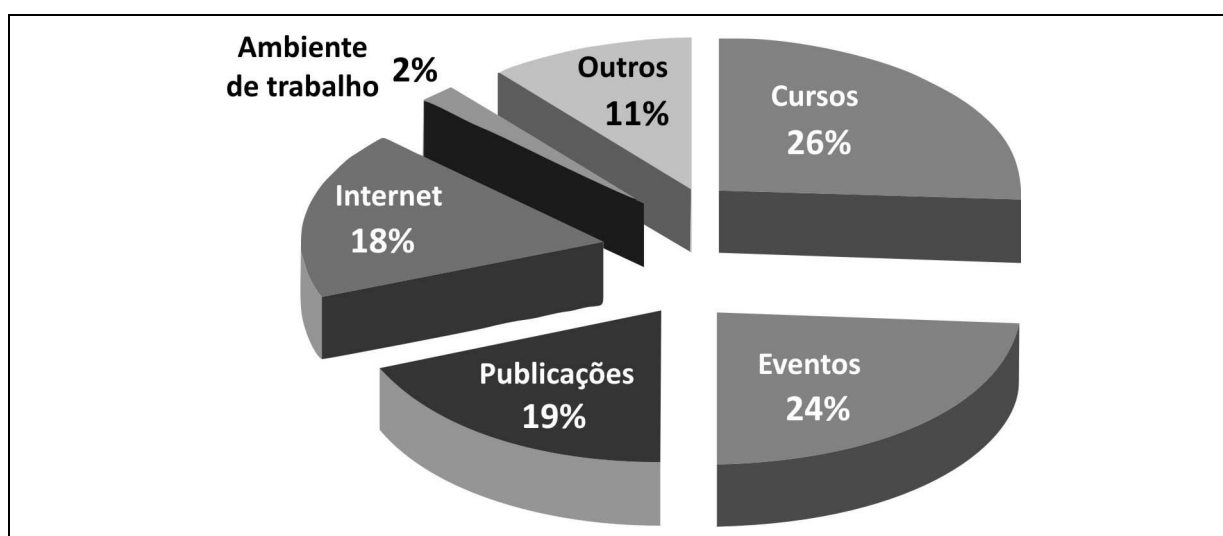
Conhece a DEDS? (a iniciativa da ONU?).		Sim	Não
TOTAL		18%	82%
Distribuição por gênero	Masculino	12%	88%
	Feminino	20%	80%
Distribuição por faixa etária	Até 19 anos	9%	91%
	20-24	16%	84%
	25-29	18%	82%
	30-34	17%	83%
	35-39	21%	79%
	40-44	23%	77%
	45-49	15%	85%
	50-54	17%	83%
	55-59	30%	70%
60 anos ou mais	35%	65%	

Fonte: BRASIL. MMA; MEC (2005b, p.15).

⁸² A íntegra dos resultados dessa pesquisa de 2004, em tela, está disponível em BRASIL. MMA; MEC, 2005b.

Entre os respondentes que manifestaram já conhecer a DEDS, a pesquisa buscou saber, até aquela ocasião, a forma como estes tomaram conhecimento sobre tal iniciativa da ONU. Os resultados demonstraram a predominância de cinco possibilidades: (1) realização de cursos e trabalhos acadêmicos na universidade: 26%; (2) participação em eventos científicos como congressos, simpósios, palestras e o próprio *V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental*: 24%; (3) leitura de livros, revistas, informativos, imprensa e TV (meios de comunicação em geral): 19%; (4) acesso a páginas na internet (inclusive à página da UNESCO e do Ministério do Meio Ambiente): 18%; e (5) o próprio ambiente de trabalho: 2%. O Gráfico 4.1 oferece uma visão pictórica dos resultados:

Gráfico 4.1: Quanto à forma como o respondente tomou conhecimento da DEDS



Fonte: BRASIL. MMA; MEC (2005b, p.16, adaptação nossa).

Indiferente ao conhecimento, por parte do respondente, sobre a DEDS, foi perguntado se para ele era conveniente mudar o vocábulo “Educação Ambiental/EA” para “Educação para o Desenvolvimento Sustentável/EDS”, cujos resultados são apresentados no Quadro 4.7.

Quadro 4.7: Quanto à conveniência de mudar o vocábulo de EA para EDS

É CONVENIENTE MUDAR O VOCÁBULO?		Sim	Não	NDA (nenhuma das alternativas)
América Latina e Caribe	Total ALC	38%	53%	9%
	Amostra brasileira	18%	77%	5%
V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental (Goiânia)		68%	20%	12%

Fonte: BRASIL. MMA; MEC (2005b, p.17).

Verifica-se, pelos resultados do Quadro 4.7, que, para cada dez respondentes que participavam do *V Fórum* sobre EA, em novembro de 2004, praticamente sete (68%) afirmaram que uma transição de vocábulo de EA para a EDS seria conveniente, e apenas dois (20%) respondentes consideraram a mudança inconveniente. Ademais, aproximadamente um em cada dez (12%) preferiu ou não soube responder. Cabe salientar que o relatório não forneceu informações que proporcionassem saber quanto dos que conheciam sobre a DEEDS consideraram conveniente ou inconveniente mudar o vocábulo de EA para EDS.

Ainda pelo Quadro 4.7 (data-base: novembro de 2004), se para 68% dos respondentes que participaram do evento de Goiânia seria conveniente mudar o vocábulo de EA para EDS, para o universo compreendido pela pesquisa elaborada pelo governo do México na América Latina e no Caribe (ALC), poucos meses antes, o resultado foi consideravelmente inverso. Nesse sentido, verifica-se que, no geral da ALC, 38% eram a favor da mudança, ao passo que 53% consideraram tal procedimento inconveniente. Nessa amostra restrita à ALC, a posição dos brasileiros participantes da pesquisa do México, quanto à inconveniência de mudar o vocábulo de EA para EDS foi ainda mais acentuada, já que apenas 18% eram favoráveis e 77% contrários à mudança de vocábulo em questão.

No entanto, quando a leitura deixa de ser em valores relativos e passa a ser em valores absolutos, infere-se que, de forma robusta, a mudança de EA para EDS seria conveniente para a maioria no âmbito brasileiro, conforme se explica: na pesquisa do governo mexicano, realizada nos primeiros meses de 2004, participaram 22 brasileiros. Assim, 77% de 22 equivalem em torno de 17 posições contrárias à mudança de vocábulo; na mesma abordagem, 4 favoráveis (18%), e apenas uma posição indefinida quanto à questão lançada (5%).

Já na pesquisa realizada no Brasil, no início de novembro de 2004, junto aos participantes do *V Fórum* sobre EA, realizado em Goiânia, foram respondidos 1.740 questionários. Dessa forma, considerando que 68% desse universo consideravam conveniente a mudança de EA para EDS, tem-se que 1.183 respondentes eram favoráveis (68%); apenas 348 (20%) eram contrários; e 209 (12%) não definiram posição em relação a tal mudança.

Portanto, ao se consolidar tais números constata-se que, no total, 1.187 respondentes consideravam conveniente a mudança de vocábulo de EA para EDS; apenas 365 a viam como inconveniente e, ainda, somente 210 preferiram ou não souberam responder à questão, inclusive quanto à possibilidade de a mudança ser tanto conveniente como inconveniente.

A pesquisa em discussão ainda buscou saber quais seriam as motivações tanto para a conveniência como para a inconveniência da mudança do vocábulo de EA para a EDS. Desse modo, aos que achavam conveniente a mudança, foi perguntado, **por meio de questões fechadas**, o porquê da conveniência em proceder à transição do vocábulo (Quadro 4.8).

Quadro 4.8: Quanto aos motivos que fariam a mudança de EA para EDS ser conveniente

Por que a transição do vocábulo é conveniente?		Tendência internacional e apoio financeiro caminham nesse sentido	Intervenção educativa que envolve temas sociais e econômicos e não só ecológicos	Representa a evolução natural do campo da educação ambiental	NDA
América Latina e Caribe	Total ALC	7%	66%	21%	4%
	Amostra brasileira	–	75%	25%	–
V Fórum sobre EA (Goiânia)		10%	65%	22%	3%

Fonte: BRASIL. MMA; MEC (2005b, p.18).

Aos que achavam que a mudança de EA para EDS seria inconveniente, foi perguntado, **também por meio de questões fechadas**, o porquê da inconveniência em proceder à transição do vocábulo, cujos resultados são apresentados no Quadro 4.9:

Quadro 4.9: Sobre os motivos que fariam a mudança de EA para EDS ser inconveniente

Por que a transição do vocábulo é inconveniente?		A EDS é confusa conceitual e operativamente	A EA construída na região já contém elementos sociais e econômicos, porém não recebe o devido apoio institucional e político	Representa a perda de um capital simbólico construído na região com muita dificuldade e com um grande potencial transformador	NDA
América Latina e Caribe	Total ALC	17%	37%	36%	10%
	Amostra brasileira	18%	26%	52%	4%
V Fórum sobre EA (Goiânia)		24%	38%	22%	16%

Fonte: BRASIL. MMA; MEC (2005b, p.19).

Independentemente de quaisquer posicionamentos já discutidos, foi perguntado de maneira irrestrita – a todos, portanto –, se a entrada em vigor da DEEDS seria uma grande conquista ou um problema. Os resultados seguem no Quadro 4.10:

Quadro 4.10: Quanto à DEEDS ser uma grande conquista ou um problema

A entrada em vigor da DEEDS constitui:		Uma grande conquista	Um problema	NDA
América Latina e Caribe	Total ALC	47%	30%	23%
	Amostra brasileira	24%	57%	19%
V Fórum sobre EA (Goiânia)		76%	10%	14%

Fonte: BRASIL. MMA; MEC (2005b, p.21).

Nesse ponto, a pesquisa focou em saber quais seriam as razões tanto para que a DEDES fosse considerada uma grande conquista como um problema. Neste sentido, aos que achavam se tratar de uma grande conquista, foi perguntado, **por meio de questões fechadas**, o porquê de a DEDES ser vista como uma possível conquista relevante, conforme Quadro 4.11.

Quadro 4.11: Quanto às razões que fariam a DEDES ser uma grande conquista

Por que a DEDES seria uma grande conquista?		Favorecerá mais financiamento e apoio político ao desenvolvimento de projetos	Definirá melhor as jurisdições institucionais e envolverá setores governamentais que estavam à margem do processo	Favorecerá a articulação dos acordos do Plano de Ação de Dakar com os relativos à Educação para o Meio Ambiente e Desenvolvimento	NDA
América Latina e Caribe	Total ALC	30%	25%	35%	10%
	Amostra brasileira	20%	30%	40%	10%
V Fórum sobre EA (Goiânia)		28%	32%	36%	4%

Fonte: BRASIL. MMA; MEC (2005b, p.22).

Aos que viam a DEDES como um problema, foi perguntado, **também por meio de questões fechadas**, o porquê dessa inferência, cujos resultados seguem no Quadro 4.12:

Quadro 4.12: Quanto às razões que fariam a DEDES ser um problema

Por que a DEDES seria um problema?		Criará maior antagonismo entre quem apoia e quem rejeita a EDS	As metas ligadas à educação para a conservação ambiental serão postergadas frente à magnitude dos problemas sociais e econômicos	Coloca em risco os avanços regionais na EA	NDA
América Latina e Caribe	Total ALC	11%	30%	43%	16%
	Amostra brasileira	22%	28%	33%	17%
V Fórum sobre EA (Goiânia)		23%	29%	30%	18%

Fonte: BRASIL. MMA; MEC (2005b, p.23).

Segundo os aspectos conclusivos do relatório publicado pelo Órgão Gestor da PNEA, que apresentou os resultados dessa pesquisa, aplicada em Goiânia, de 3 a 6 de novembro de 2004, junto ao público do *V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental*, um dos pontos importantes evidenciados, e que não poderia ser negligenciado quanto a seus efeitos na interpretação dos dados apresentados em tal pesquisa, foi a forte presença de jovens com interesse ou atuação na educação ambiental – EA (BRASIL. MMA; MEC, 2005b, p.42).

Nesse contexto, o mencionado relatório postula que os jovens representavam a nova geração a entrar no campo da EA, e mereciam atenção especial, já que possuíam opiniões diferentes dos especialistas brasileiros e latino-americanos. Ademais, representavam a faixa etária na presente pesquisa que mostrou maior adesão tanto à conveniência da mudança do vocábulo como em relação à implementação da DEDES. Dessa forma, conforme assevera o relatório, **programas de educação ambiental, associados à juventude, ao incorporarem elementos da iniciativa das Nações Unidas, terão um importante papel a desempenhar na sua implementação** (BRASIL. MMA; MEC, 2005b, p.42, grifos nossos).

Considerando a relevância do posicionamento favorável dos jovens quanto à EDS e à DEDES, assim como a importância de se incorporar a DEDES em programas de EA associados à juventude, cujas inferências foram levadas a termo pelas conclusões do relatório publicado pelo Órgão Gestor da PNEA, elabora-se a Tabela 4.2 para subsidiar em síntese o aludido.

Tabela 4.2: A percepção da juventude – até 19 anos – quanto à EDS e à DEDES

Os jovens (até 19 anos) a EDS e a DEDES	Sim	Não	NDA
Conhece a DEDES?	9%	91%	--
É conveniente mudar o vocábulo de EA para EDS?	78%	16%	6%
A entrada em vigor da DEDES será uma grande conquista?	86%	5%	9%

Fonte: BRASIL. MMA; MEC, 2005b, p.15; 17; e 21 (Adaptação sintetizada nossa).

Dos resultados apresentados na Tabela 4.2, dois demandam breves comentários: um refere-se às motivações dos jovens que achavam conveniente a mudança de vocábulo; o outro quanto ao nível de conhecimento dos jovens sobre a iniciativa da ONU, a DEDES. Assim, à luz dos comentários ensejados, tem-se que, dos jovens favoráveis à mudança do vocábulo de EA para EDS, 57% consideraram que a EDS representaria uma intervenção educativa que também envolveria temas sociais e econômicos, não só ecológicos, e 31% que a EDS representava a evolução natural do campo da educação ambiental.

No entanto, apesar de significativa posição favorável dos jovens, considerados até 19 anos de idade, tanto à EDS quanto à DEDES, apenas 9% desse estrato tinham conhecimento sobre a iniciativa da ONU, representada pela DEDES. Algo que chama atenção, sobretudo quando o próprio relatório, publicado pelo Órgão Gestor da PNEA, que apresentou os resultados dessa pesquisa de novembro de 2004, aplicada no *V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental* de Goiânia, concluiu que a juventude teria um importante papel a desempenhar na implementação da DEDES no Brasil (BRASIL. MMA; MEC, 2005b, p.42).

Complementar e resumidamente, os principais destaques da pesquisa⁸³, aplicada pelo Órgão Gestor da PNEA, no *V Fórum Brasileiro de EA* de Goiânia, cujos resultados obtidos junto ao público pesquisado refletiriam um determinado cenário vigente no início do mês de novembro de 2004 (portanto, à véspera do início da DEDES, em janeiro de 2005), seriam que:

- No geral, apenas dois em cada dez pesquisados conheciam a iniciativa da ONU representada pela DEDES;
- Sete em cada dez consideravam conveniente a transição do vocábulo “Educação Ambiental (EA)” para “Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS)”;
- Praticamente 80% consideravam a DEDES uma grande conquista;
- As mulheres foram mais enfáticas que os homens tanto para afirmar que a mudança do vocábulo de EA para EDS era conveniente, como para afirmar que a DEDES era uma grande conquista;
- Seis em cada dez desejavam a presença da dimensão social e econômica na educação voltada à questão ambiental;
- Surgiram algumas evidências indicando que a questão se revestia de controvérsias, pois ao passo que os especialistas latino-americanos preferiam manter o vocábulo “educação ambiental”, os educadores ambientais brasileiros, presentes no *V Fórum*, não viam tanto problema em substituí-lo por EDS;
- Para deixar a questão ainda mais controversa, a amostra brasileira da pesquisa latino-americana mostrou-se altamente resistente à mudança do vocábulo.

4.2. Lançamento da DEDES no Brasil: 2005 – uma odisseia no espaço, turbulento.

Sob uma determinada coerência cronológica, esta seção é aberta com uma abordagem que envolve alguns aspectos que cercaram o lançamento da DEDES no Brasil. Nesse contexto, a discussão inicia-se pelo ano de 2005, momento em que entrou em vigor a DEDES, a qual, revestida por um caráter de simbólico a oficial, foi lançada na América Latina e no Caribe (ALC) durante o *Congresso Ibero-Americano sobre Desenvolvimento Sustentável*, também conhecido como “Sustentável 2005”. Tal evento foi promovido pelo *Conselho Empresarial Brasileiro para o Desenvolvimento Sustentável* (CEBDS), cuja realização se deu no Rio de Janeiro, de 31 de maio a 2 de junho de 2005, nas instalações da Marina da Glória⁸⁴.

⁸³ Com base em BRASIL. MMA; MEC, 2005b, p.39.

⁸⁴ Conf. BRASIL. MMA, 2009, p.176; e HANSEN, 2005, n.p.

Assim, retomando alguns pontos já discutidos no Capítulo 3 deste estudo, naquela ocasião do lançamento da DEDS no Brasil – e na ALC –, em meio à beleza e exuberância, às margens da Baía de Guanabara, no Aterro do Flamengo, estavam presentes ministros de Estado ou seus representantes (destacando que a própria ministra do Meio Ambiente do Brasil à época, Marina Silva, discursou na cerimônia oficial de abertura do evento), autoridades dos governos estadual e municipal, assim como membros de organizações internacionais como ONU, UNESCO, PNUMA e Banco Mundial (HANSEN, 2005, n.p.).

Estavam presentes também nesse lançamento da DEDS na ALC, no “Sustentável 2005”, executivos de algumas das maiores empresas brasileiras e multinacionais, além de acadêmicos, universitários, educadores ambientais, organizações não governamentais (ONGs), jornalistas, entre outros participantes (HANSEN, 2005, n.p.). O governo federal brasileiro, por sua vez, expressando o que seria seu apoio à DEDS – por reconhecer a iniciativa como “potencializadora de políticas, programas e ações educacionais”⁸⁵ –, preparou, por intermédio do Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), um diretório *online* com mais de 80 documentos relacionados à DEDS⁸⁶.

Apesar de certa conotação oficial designada ao lançamento da DEDS e de um aparente esforço do governo brasileiro na tentativa de dar algum tipo de contribuição a tal iniciativa da ONU, a polêmica que vinha se desenhando em torno da dicotomia EDS x EA não foi arrefecida, como seria evidenciada tão logo ao encerramento do *Sustentável 2005*, promovido pelo CEBDS (BRASIL. MMA, 2009, p.176). Naquela ocasião, caracterizada pela predominante presença empresarial, educadores ambientais “teriam lançado” o *Manifesto pela Educação Ambiental* (MANIFESTO..., 2005), datado de 3 de junho de 2005 (um dia após o encerramento do *Sustentável 2005*), pelo qual questionavam, entre outros pontos, que:

- A adoção da expressão “Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS)”, dava-se em detrimento do acúmulo histórico trazido pela da “Educação Ambiental (EA)”;
- A EDS embutia um conceito mercadológico, e seu uso poderia induzir o esquecimento de princípios, objetivos e diretrizes da EA, construídos no embate de um processo histórico associado a mais de 30 anos de uso;
- O documento buscou registrar o caráter impositivo da proposta da DEDS, tanto na questão de desconsiderar (e pouco consultar) toda uma tradição relativa à EA, na América Latina, como na orientação da educação como mero instrumento da visão desenvolvimentista por uma década, quando os signatários reconheciam que o Brasil necessitava de uma educação livre e autônoma por meio de um processo permanente.

⁸⁵ BRASIL. MMA, 2009, p.176.

⁸⁶ BRASIL. MMA; MEC [2005?].

A colocação, na condicionante, de que “[...] educadores ambientais **teriam lançado** o *Manifesto pela Educação Ambiental* [...]” – um dia após o encerramento do *Sustentável 2005* – justifica-se pelo que será colocado à luz da discussão a seguir.

Reiterando o que já foi colocado no Capítulo 3, conforme artigo 14 da Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999 (BRASIL, 1999), que instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), foi determinado que um órgão gestor específico fosse criado para assumir sua respectiva coordenação. E foi exatamente o Órgão Gestor da PNEA – o mesmo que providenciou um diretório *online* com mais de 80 documentos relacionados à DEDS – que se lançou a conferir certa relevância ao *Manifesto pela Educação Ambiental*, para supostamente favorecer a repercussão das mensagens nele contidas. Fato este que será aqui esmiuçado.

Apesar de o governo brasileiro até acenar favorável à DEDS, percebe-se a possibilidade de uma suposta resistência à Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) de alguns setores governamentais, notadamente daqueles que estariam em boa medida propensos a fazer prevalecer a Educação Ambiental (EA), como, à guisa de exemplo, poderia ser o caso do próprio Órgão Gestor da PNEA. Mas um posicionamento há de ser ressaltado: tal órgão assume que providenciou o mencionado diretório *online* no claro intuito de provocar debates envolvendo a EDS e a EA, oferecendo subsídios documentais para tanto, conforme a seguir se constata no texto de apresentação do aludido diretório na internet.

Importante salientar que, em função das controvérsias que atualmente polarizam opiniões a respeito da conveniência ou não da substituição do vocábulo “educação ambiental” pela “educação para o desenvolvimento sustentável”, a transparência e democratização das informações torna-se ainda mais estratégica para qualificar a compreensão e o debate em torno dos limites e possibilidades da iniciativa das Nações Unidas. Assim, além dos documentos de referência da Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável, completando o panorama para se obter um quadro mais aprofundado sobre o vocábulo “educação para o desenvolvimento sustentável” e sobre a Década das Nações Unidas, você poderá encontrar ainda arquivos complementares, como textos, livros, relatórios elaborados pela Unesco e por educadores ambientais de outras entidades, e apresentações em power point feitas em eventos sobre o tema ([sic] BRASIL. MMA; MEC [2005?]).

Em que pese o valor da iniciativa do Órgão Gestor da PNEA em fornecer subsídios para um debate no qual a EDS e a EA são cotejadas, a eventual relevância reservada ao *Manifesto pela Educação Ambiental* é passível de uma discussão mais aprofundada, de forma a verificar a legitimidade desse certo enaltecimento conferido a tal documento contestatório⁸⁷.

⁸⁷ Villas Bôas (2007, p.53), por exemplo, contextualiza a dada importância ao *Manifesto pela Educação Ambiental*. Assim como Silvia Czapski, na obra *Os diferentes matizes da educação ambiental no Brasil: 1997-2007*, encomendada e publicada pelo Ministério do Meio Ambiente, que também reserva considerável relevância a tal *Manifesto* (BRASIL. MMA, 2009, p.176 e 315).

Pelas próprias informações contidas no *Manifesto pela Educação Ambiental*, (MANIFESTO..., 2005, p.1), constata-se que tal expediente, em repúdio à EDS e à DEDES, teve como destinatário o Prof. Dr. Jorge Grandi, à época representante da UNESCO no Brasil, com sede em Brasília-DF. Quanto à autoria do *Manifesto*, esta coube a Mauro Guimarães e Michèle Sato⁸⁸, cujos nomes foram aprovados pela “Oficina de Educação Ambiental” do evento, no dia 2 de junho de 2005 (uma quinta-feira, último dia do *Sustentável 2005*).

Ao se considerar que o *Manifesto* foi datado de 3 de junho de 2005 (sexta-feira), sugerindo de certa forma uma correlação temporal vinculada ao dia seguinte ao término do evento destinado ao lançamento oficial da DEDES no Brasil, na América Latina e no Caribe (ALC), há dois pontos que merecem ser destacados em relação a esse contexto em tela: o primeiro consiste no fato de que o documento colheu 851 assinaturas de pessoas dos mais diversos países e continentes; o segundo ponto é que tais assinaturas foram basicamente obtidas por meio da internet, ao longo de três meses: de junho de 2005 a agosto de 2005.

Com base nestes dois pontos destacados, observa-se a possibilidade de uma compreensão distante da realidade e/ou sujeita a questionamentos que envolveria cinco aspectos: (1) quantitativos; (2) de representatividade à luz de uma amplitude geográfica global; (3) tendenciosos institucionais; (4) ideológicos; e (5) cronológico-documentais.

No que diz respeito aos aspectos quantitativos levados a efeito no *Manifesto*, tem-se que, ao se entender que no *Sustentável 2005* estariam presentes 851 participantes refratários à proposta da ONU em relação à EDS e à DEDES, a leitura pode ser remetida para uma equivocada percepção superlativa de mobilização contrária à EDS e à DEDES no âmbito do próprio evento, pois, segundo registrou Hansen (2005, n.p.), no evento para o lançamento oficial da DEDES reuniram-se cerca de mil pessoas. Ou seja, segundo o teor sugerido pelo *Manifesto*, em torno de 85% dos participantes do *Sustentável 2005* não apoiavam a EDS.

Tal colocação seria uma falácia, pois, **se os apoios foram predominantemente chancelados de modo virtual, durante os meses de junho, julho e agosto de 2005** (algo em torno de três meses), o que se pode inferir é que parte significativa das 851 assinaturas não foi colhida *in loco*, tampouco até o limite de 3 de junho de 2005, data do *Manifesto*. Dessa forma, qualquer alusão quantitativa que busque expressar apoio expressivo referente ao aludido documento de repúdio à EDS é aceitável, desde que não esteja associada com a realidade presencial na ocasião do *Sustentável 2005* especificamente.

⁸⁸ Ambos com publicações colocadas em discussão na presente pesquisa (RODRIGUES; GUIMARÃES, 2010; PASSOS; SATO, 2005; SATO; CARVALHO, 2005a); Michèle Sato ainda é uma das organizadoras de obra, das quais alguns capítulos também foram citados nesta pesquisa (CARVALHO., 2002; RUSCHEINSKY, 2005; SAUVÉ, 2005a).

O que é passível de ser condizente com tal realidade é que de fato havia a presença de educadores ambientais no evento, mas em quantidade que resta incógnita, embora o fato de serem necessários três meses para colher 851 assinaturas de apoio ao documento indique que a quantidade dos signatários qualificados como educadores ambientais estava muito aquém deste número durante o lançamento oficial da DEDS no Brasil.

Outro registro que pode estar em compasso com a realidade é que os educadores ambientais presentes no *Sustentável 2005*, ou parte deles, teriam participado de uma Oficina de Educação Ambiental (EA) do evento, no dia 2 de junho de 2005, cujas atividades poderiam ter incluído, na pauta de discussão, a proposta de providenciar um manifesto em favor da EA e contra a EDS, a qual teria obtido deliberação favorável, ensejando, assim, a oportunidade para aprovar os nomes dos autores incumbidos de elaborar tal documento. Nesse aspecto, seria interessante se, junto com o *Manifesto*, fosse disponibilizada uma lista de presença com assinaturas manuscritas dos presentes na aludida oficina, bem como a Ata que relatasse o que realmente na ocasião foi discutido e/ou deliberado. Expedientes estes que o presente estudo tentou obter em sede de investigação em sites de busca na internet, mas não logrou êxito.

Todavia, para contribuir ainda mais com a concepção de uma noção superlativa – tanto quantitativa como representativa – que não estaria refletindo a realidade, o *Manifesto* inicia-se com os seguintes dizeres: “**Nós, Educadoras e Educadores Ambientais presentes no Congresso Ibero Americano sobre Desenvolvimento Sustentável (Sustentável 2005)** no Rio de Janeiro, nos dias 31 de maio - 02 de junho, em que foi lançado oficialmente pela UNESCO na América Latina a ‘Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável’ [...]” ([sic] MANIFESTO..., 2005, p.2, grifos nossos). Já a apresentação do documento ao destinatário, Prof. Dr. Jorge Grandi, representante da UNESCO no Brasil, é iniciada com a seguinte colocação: “Cumprimentando e **representando inúmeras pessoas dos continentes da América, África, Europa e Ásia**, encaminhamos cópia do MANIFESTO PELA EDUCAÇÃO AMBIENTAL [...]” (MANIFESTO..., 2005, p.1, grifos nossos).

Mediante o teor embutido nos dizeres reproduzidos acima, destacados do *Manifesto*, haveria elementos suficientes para favorecer uma interpretação subliminar equivocada, direcionando a leitura no sentido de que o documento traz consigo uma expressiva representatividade à luz de uma amplitude geográfica global, inclusive dando margem para imaginar maciça presença de pessoas da comunidade internacional, de quase todos os continentes, que estariam presentes no *Sustentável 2005* e que também teriam assumido uma posição contrária à EDS, na ocasião do lançamento da DEDS no Brasil e na ALC.

A partir do momento em que é contextualizada pelo *Manifesto* a obtenção de 851 assinaturas de apoio, de pessoas dos mais diversos países e continentes, cabe observar a Tabela 4.3, pela qual é demonstrada a distribuição dos signatários por nacionalidade.

Tabela 4.3: Distribuição por país de origem dos signatários do *Manifesto pela EA*

País	Qtde.	%	País	Qtde.	%
Argentina	5	0,6%	Espanha	17	2,0%
Bélgica	1	0,1%	Guatemala	4	0,5%
Bolívia	6	0,7%	Guiné Bissau	1	0,1%
Brasil	747	87,8%	Holanda	1	0,1%
Canadá	6	0,7%	Inglaterra	1	0,1%
Chile	5	0,6%	Japão	1	0,1%
Colômbia	6	0,7%	México	19	2,2%
Costa Rica	1	0,1%	Portugal	15	1,8%
Cuba	2	0,2%	República Dominicana	1	0,1%
El Salvador	2	0,2%	Uruguai	2	0,2%
Equador	1	0,1%	Venezuela	7	0,8%

Fonte: Manifesto pela EA (2005, p.8-41).

Ainda na mesma abordagem quantitativa e representativa global, ao juntar os dizeres, recortados de tal expediente contestatório, mas colocando-os *ipsis litteris* na ordem real em que são contextualizados (carta de apresentação, depois o *Manifesto*), temos que: “Nós, Educadoras e Educadores Ambientais presentes no Congresso Ibero-Americano sobre Desenvolvimento Sustentável (*Sustentável 2005*), **representando inúmeras pessoas dos continentes da América, África, Europa e Ásia**, encaminhamos cópia do *Manifesto pela Educação Ambiental*”. Os números da Tabela 4.4 confrontam o que foi grifado.

Tabela 4.4: Distribuição por continente dos signatários do *Manifesto pela EA*

Continente	Qtde.	%	Continente	Qtde.	%	América Latina	
África	1	0,1%	América do Sul	779	91,5%		
América Central / Caribe	10	1,2%	Ásia	1	0,1%		
América do Norte	25*	2,9%	Europa	35	4,1%		

Fonte: Manifesto pela EA (2005, p.8-41).

(*) Sendo 19 do México: América Latina.

O que se percebe pelas Tabelas 4.3 e 4.4 é que, todo o esforço empreendido para obter apoio ao *Manifesto* durante três meses (junho, julho e agosto de 2005), se resume em que praticamente 95% dos signatários eram da América Latina, sendo quase 88% só do Brasil. Percentuais estes condizentes com o cenário apontado desde a pesquisa aplicada pelo governo mexicano em abril de 2004, pela qual já havia sido detectado um cenário refratário à EDS no Brasil, assim como na América Latina em geral (vide Quadro 4.7 da seção anterior).

Nesse mesmo contexto, pelo qual se discute a fragilidade de uma conotação de representatividade global que possa ser designada ao *Manifesto*, constata-se que só há um signatário do continente asiático (Japão) e apenas um do continente africano (Guiné Bissau). Ou seja, tal documento refletiria uma posição quase exclusiva da América Latina, com 808 assinaturas (~95%), e, em bem menor intensidade, da Europa, com 35 signatários (~4%). No caso da América do Norte especificamente, desconsiderando as 19 assinaturas do México, país também categorizado como latino-americano, restariam apenas as 6 do Canadá (0,7%).

O *Manifesto*, portanto, nada mais seria do que uma forma de recrudescer um retrato já revelado em 2004 (por aquela pesquisa do México), quando restou nítida uma considerável oposição à EDS na América Latina e no Caribe (ALC) – sendo ainda mais acentuada no Brasil – por boa parte dos profissionais da educação identificados estritamente com a EA.

Só que, com o ensejo do *Sustentável 2005*, teria sido vislumbrada a oportunidade de uma ação para ratificar e realçar essa posição contrária à EDS e à DEDES à luz de uma ocasião solene. Inclusive não se furtando de uma suposta tentativa em dar ao documento – no bojo da carta de sua apresentação ao representante da UNESCO no Brasil – uma forjada conotação superlativa de representatividade global, a qual estaria repudiando tal iniciativa da ONU. Ou seja, um posicionamento contrário à DEDES que não estaria limitado apenas à América Latina. Tanto que, para dar certo lustro nessa inverossímil conotação global ao *Manifesto*, além de sua versão original em português, tal expediente foi também oferecido em mais sete idiomas: catalão, espanhol, galego, francês, inglês, alemão e italiano (MANIFESTO..., 2005, p.2-8).

Teoricamente, em prol do pretense êxito, melhor seria se a ação fosse materializada no âmbito de um valhacouto, por meio da elaboração de um documento concebido e chancelado sob os auspícios e de uma indubitável guilda, composta por um público convicto a defender a EA e, claro, refratário à iniciativa da ONU, evitando assim abrir qualquer espaço a um eventual contraditório. Além disso, a fim de que houvesse condições ideais para a ressonância do *Manifesto*, seria fundamental associá-lo à solenidade que lançou a DEDES no Brasil, e na ALC como um todo. Uma possibilidade tático-estratégica que será a seguir discutida.

Dando por suficiente a discussão sobre os aspectos quantitativos e representativos inerentes ao *Manifesto*, segue a abordagem sobre os aspectos tendenciosos institucionais e ideológicos a ele relacionados. Para tanto, faz-se necessário trazer pormenorizadamente à luz da discussão, o relatório técnico elaborado e publicado, em 2005, pelo Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), intitulado *Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável: relatório da pesquisa aplicada junto ao público do V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental* (BRASIL. MMA; MEC, 2005b),

Pela abordagem estipulada neste momento da discussão, um fato chama a atenção logo na apresentação de tal relatório: quem a assina é Edgar González Gaudiano (op. cit., p.7), diretor de Educação Ambiental da Secretaria de Educação Pública do México, que esteve à frente daquela pesquisa aplicada pelo governo mexicano, em abril de 2004, na América Latina e no Caribe (ibid., p.11), cujos resultados indicaram expressiva resistência à proposta da ONU em relação à EDS e à DEDES na respectiva delimitação geográfica.

A princípio, essa anotação pode até parecer irrelevante, mas quando se constata que Edgar González Gaudiano foi o responsável pela tradução do *Manifesto pela Educação Ambiental* para o espanhol e um de seus signatários⁸⁹, expediente cuja essência consistiu no explícito propósito de desmerecer a EDS e a DEDES, a discussão sobre o relatório do Órgão Gestor da PNEA já começa a avançar para outra dimensão. Pois a representatividade de Gaudiano, no processo para identificar as percepções e posições sobre a iniciativa da ONU, passa a ficar comprometida. Sobretudo em relação à devida isenção esperada de sua parte na questão envolvendo a EA, a EDS e a DEDES. Caso contrário, abre-se espaço para as mais diversas especulações, especialmente quanto a eventuais posicionamentos tendenciosos e parciais subjacentes, que possam estar implícitos no aludido relatório.

Tanto que, não fosse esse fato de Gaudiano ter chancelado seu apoio ao *Manifesto*, não haveria qualquer suspeição quando – na sua apresentação do relatório do Órgão Gestor da PNEA – ele coloca que, apesar dos desacordos existentes entre as propostas inerentes à EA e à EDS, percebe-se **a declaração da DEDES “como uma excelente oportunidade para reativar e fortalecer os processos em curso**, para revisar nossos equívocos e para promover um vigoroso e decidido programa educativo regional” (BRASIL. MMA; MEC, 2005b, p.7, grifos nossos). Ora, se para ele a DEDES seria uma excelente oportunidade a fim de favorecer diversos ganhos educativos, por que ele franqueou seu apoio ao *Manifesto* que a repudiava? Ou ainda, qual a mensagem que ele quis passar ao conjecturar “revisar nossos equívocos”?

Quanto ao documento técnico em questão, segundo sugere seu próprio título, este deveria relatar e discutir os resultados daquela pesquisa, aplicada pelo Órgão Gestor da PNEA junto ao público do *V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental*, realizado em Goiânia, de 3 a 6 de novembro de 2004. Pelo teor da apresentação do relatório, essa pesquisa foi motivada pela polêmica que vinha sendo criada, praticamente desde a *Conferência sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento*, no Rio de Janeiro em 1992, CNUMAD-92, Rio-92 (UN, 1992a), momento a partir do qual teria ficado cada vez mais evidente que havia um esforço deliberado por parte da UNESCO em substituir o conceito de educação ambiental (EA) por outro que respondesse melhor às “novas políticas” (BRASIL. MMA; MEC, 2005b, p.7).

⁸⁹ Versão em espanhol: MANIFESTO..., 2005, p.3 e 4; adesão de Gaudiano: ibid, p.40, signatário n° 813.

Baseado nessa abordagem, o relatório passa a formatar argumentos para destacar o *Manifesto pela Educação Ambiental*, inserindo-o ao contexto de tal documento técnico sob a alegação de que a DEDS estava enfrentando desafios dilemáticos. Que não havia unanimidade entre os especialistas em Educação Ambiental (EA) quanto à implementação da DEDS:

Enquanto uns acreditam se tratar de uma importante iniciativa que virá beneficiar a construção da sustentabilidade a partir da Educação, não fazendo inclusive qualquer distinção conceitual ou político-pedagógica entre EA ou EDS; outros entendem que elas são duas propostas educativas divergentes, denunciando ainda a Educação para o Desenvolvimento Sustentável como comprometida com as forças sociais conservadoras e liberais, que tem no vocábulo “Desenvolvimento Sustentável” a oportunidade de se abrandar o questionamento da atual ordem socioeconômica vigente no planeta. Segundo esse ponto de vista, em decorrência do estímulo ao processo pelas Nações Unidas, uma eventual substituição do vocábulo “Educação Ambiental” para o de “Educação para o Desenvolvimento Sustentável”, pode significar um entrave ao processo que possui mais de trinta anos de trajetória. Aproximar a Educação ao reconhecidamente ambíguo e controverso conceito de Desenvolvimento Sustentável pode representar um retrocesso na construção de uma identidade que vislumbra a construção de sociedades sustentáveis a partir de uma perspectiva crítica e emancipatória, que evita a articulação da Educação com a ideologia desenvolvimentista e economicista (BRASIL. MMA; MEC, 2005b, p.12).

Fundamentado por esse contexto controverso, ambíguo e até dilemático que teria como causa a EDS, o relatório então evidencia todo um destaque ao *Manifesto pela EA*:

Em maio de 2005, durante o lançamento oficial da Década na América Latina e Caribe pela UNESCO no Rio de Janeiro, foi realizada uma Oficina intitulada “Educação ambiental no contexto da sustentabilidade”, onde se discutiu o conflito de visões polarizando as opiniões a respeito da EA e EDS. Nessa ocasião, foi elaborado um documento chamado “**Manifesto pela Educação Ambiental**” (**Anexo 2**), que em menos de dois meses, foi traduzido do português para outras sete línguas (francês, inglês, alemão, italiano, espanhol, galego e catalão) e **já possui a adesão de quase 800** educadores ambientais preocupados com as conquistas expressadas no **Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global**, para a construção de sociedades ecologicamente prudentes, socialmente justas, culturalmente diversas e politicamente atuantes (BRASIL. MMA; MEC, 2005b, p.12, grifos nossos).

A relevância dada ao *Manifesto* seria ratificada quando tal expediente, em repúdio à EDS e à DEDS, é reproduzido no Anexo 2 do relatório⁹⁰ (BRASIL. MMA; MEC, 2005b, p.12). Desse modo, o relatório que *a priori* seria para divulgar os resultados daquela pesquisa aplicada em novembro de 2004, no *V Fórum de EA*, que revelou um cenário favorável à EDS e à DEDS, lança-se a evocar o teor contestatório do *Manifesto*, bem como trazendo à baila os resultados daquela pesquisa levada a efeito pelo governo mexicano, também de 2004 (abril). Justamente dois episódios que apontaram significativa resistência à proposta da ONU.

⁹⁰ O Anexo 2 do relatório reproduz apenas o *Manifesto* em si. Para melhor perquirição, ver MANIFESTO pela EA..., 2005, onde, além do *Manifesto*, são oferecidos os outros dois expedientes que o integram: a carta de sua apresentação ao representante da UNESCO no Brasil, e a lista dos 851 signatários do documento.

Ainda com base no excerto oferecido, dois pontos, providencialmente grifados, sugerem uma discussão minuciosa: o primeiro, em relação à quantidade de adesão ao *Manifesto*; o segundo, quanto aos aspectos ideológicos que em tese estariam implícitos na essência do relatório, mormente ao fato deste vincular seu contexto ao *Tratado de educação ambiental para sociedades sustentáveis e responsabilidade global*.

Iniciando pela observação de o relatório técnico do Órgão Gestor da PNEA informar que o *Manifesto* **já possuía quase 800 adesões**, restam indícios de que o processo de coleta de assinaturas, em seu apoio, estava sendo monitorado pelos responsáveis pela elaboração de tal relatório ao longo dos meses de junho, julho e agosto de 2005. Essa suspeita ganha eloquência quando se constata que o *Manifesto* acabou totalizando 851 signatários até agosto de 2005 (a questão temporal ainda será motivo de discussão aprofundada mais adiante).

Assim sendo, esse procedimento poderia indicar que o cronograma editorial do relatório se fez variável em função de se atingir um determinado número de adesões que atendesse uma pretensa robustez representativa do *Manifesto*. O relatório, portanto, estaria mais atrelado e preocupado em propiciar envergadura ao *Manifesto* em repúdio à EDS e à DEDS do que propriamente demonstrar os resultados da pesquisa aplicada junto ao público do *V Fórum de EA*, pela qual foi constatado expressivo apoio à iniciativa da ONU. Fato que o relatório deveria focar, sobretudo para garantir sua tempestividade, algo que não ocorreu.

Em outras palavras, é como se fosse necessário constituir um argumento para esvaziar eventual mérito à proposta da EDS e da DEDS, talvez até atendendo uma intenção que estaria sendo regida por questões ideológicas e não pela isenção técnica institucional pela qual o Órgão Gestor da PNEA deveria primar, já que o relatório tinha como objetivo precípua demonstrar os resultados daquela pesquisa aplicada em Goiânia, durante o *V Fórum de EA*.

A razão da suspeita, de que o relatório do Órgão Gestor da PNEA tenha se submetido a possíveis nuances ideológicas, ganha corpo quando nele fica clara a preocupação de que as conquistas expressadas no *Tratado de educação ambiental para sociedades sustentáveis e responsabilidade global* fossem comprometidas, cujo documento foi um dos resultantes da Conferência do Rio de Janeiro de 1992, a Rio-92 (TRATADO de EA, 1992)⁹¹.

Conforme já foi discutido no Capítulo 3 deste estudo, tal *Tratado* traz consigo uma particularidade: enquanto as autoridades mundiais estavam reunidas no centro de convenções

⁹¹ Outros documentos relevantes que resultaram da CNUMAD-92 (a Rio-92), foram: (i) *Agenda 21*; (ii) *Declaração do Rio de Janeiro sobre Meio Ambiente*; (iii) *Declaração de Princípios sobre o Manejo Florestal*; (iv) Convenção sobre Diversidade Biológica; e (v) Convenção Geral sobre Alterações Climáticas (conf. ARID, 2003, p.2; DUPUY; VIÑUALES, 2015, p.13-14; GADOTTI, 2012, p.9 e 41-44; MELLO; OJIMA, 2004, p.3; SACHS, 1993, p.58-59).

da CNUMAD-92 (Rio-92), representantes da sociedade civil congregavam-se em evento paralelo, no *Fórum Global*, ocasião e local em que foi discutida e desenvolvida a sua elaboração. Nesse *Tratado*, concomitantemente a outras deliberações, os signatários definiram os princípios da educação para sociedades sustentáveis e responsabilidade global, entre os quais o de número “4”, **estabelecendo que “a educação ambiental não é neutra, mas ideológica. É um ato político”** (TRATADO de EA, 1992, grifos nossos).

Para consolidar toda a lógica que regeu a discussão até este ponto, recorre-se aos aspectos cronológicos relacionados ao relatório técnico do Órgão Gestor da PNEA. Para começar, retoma-se a questão sobre o fato de este ser datado de 3 de junho de 2005 (uma sexta-feira). Um simples detalhe, mas com significado relevante, sobretudo por ensejar a possibilidade de uma correlação temporal solene vinculada ao dia imediatamente seguinte ao término do *Sustentável 2005*, quando do lançamento oficial da DEDES no Brasil e na ALC.

Correlação esta que de imediato já não se sustentaria pelo simples fato de que a coleta de adesões ao documento encerrou-se em agosto de 2005, e não em 3 de junho daquele ano. Dessa forma, para a peremptória legitimidade temporal e cronológica do *Manifesto*, a data deste poderia ser qualquer uma, desde que fosse a partir de agosto de 2005.

Tanto é coerente esta observação, questionando a plena legitimidade da datação do *Manifesto*, que a carta de sua apresentação ao Prof. Dr. Jorge Grandi, representante da UNESCO no Brasil, **sequer é datada**. Porém, aquela já discutida inverossímil conotação de representatividade global foi aplicada, no momento em que é expresso, em tal carta, que o documento estaria representando uma posição contrária à EDS e à DEDES de inúmeras pessoas dos continentes da América, África, Europa e Ásia (MANIFESTO..., 2005, p.1).

A razão de se aprofundar tanto na questão do manifesto em favor da EA e contra a EDS, na ocasião do lançamento da DEDES no Brasil e na ALC, ganha relevância quando se constata que aquele esforço empreendido pelo Órgão Gestor da PNEA, relativo à pesquisa junto ao público participante do *V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental*, realizado em Goiânia, não foi aproveitado no sentido de demonstrar, aos participantes do *Sustentável 2005*, uma dada percepção dos brasileiros em relação à EDS e à DEDES, conforme se explica:

Como já colocado exaustiva e propositadamente, os resultados daquela pesquisa aplicada de 3 a 6 de novembro de 2004, junto aos participantes do evento de Goiânia – para identificar as percepções e posições sobre a EDS e a DEDES –, deveriam ser objetos precípuos daquele relatório do Órgão Gestor da PNEA, haja vista o próprio teor de seu título: *Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável: relatório da pesquisa aplicada junto ao público do V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental* (BRASIL. MMA; MEC, 2005b).

No entanto, apesar de tal relatório, que tabulou os resultados da aludida pesquisa, ser datado de 2005, nele não é informado o mês de sua publicação. Porém, ao proceder à breve diligência no portal do Ministério do Meio Ambiente (MMA), verifica-se que, na “Central de Conteúdos” da página inicial do portal (coluna da esquerda, abaixo), estão disponibilizadas as publicações do MMA. Após entrar nessa central e clicar na opção “Educação Ambiental” – (EA), a busca é direcionada para uma lista de publicações inerentes ao tema EA, entre as quais as que se referem aos documentos técnicos: Série “Documentos Técnicos”.

Ao avançar nessa opção aparecem os documentos técnicos produzidos pelo Órgão Gestor da PNEA, onde se constata que a 1ª edição do Documento Técnico nº 4: *Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável: relatório da pesquisa aplicada junto ao público do V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental*, foi publicada **em agosto de 2005** ⁽⁹²⁾. Ou seja, após dois meses do evento solene para o lançamento da DEDS no Brasil e na ALC, e **justamente quando a coleta de apoio ao Manifesto teria sido encerrada**.

Antes de fechar a questão sobre a real data em que os resultados daquela pesquisa aplicada em novembro de 2004, no *V Fórum de EA*, foram de fato disponibilizados – **de forma ampla e irrestrita** – ao público em geral, pelo Ministério do Meio Ambiente (MMA) ou pelo Órgão Gestor da PNEA, sobretudo quanto à sua disponibilidade na internet, fez-se necessária uma investigação mais acurada neste sentido.

Dessa forma, a fim de conferir se houve outra publicação providenciada por qualquer órgão vinculado ao MMA, que veio a demonstrar tais resultados antes de agosto de 2005, procedeu-se a uma pesquisa na rede mundial de computadores (www – *world wide web*), por meio do site de busca Google, utilizando o navegador *Google Chrome*, e tendo como referencial geográfico de conexão a região de Ribeirão Preto, no estado de São Paulo.

Em tal diligência, recorreu-se à opção de “pesquisa avançada”, definindo um descritor compreendido por dois elementos, um simples e outro composto, porém este na forma exata (colocado entre aspas). Além disso, a busca foi específica no portal do MMA, resultando na seguinte redação: pesquisa + “V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental” site:mma.gov.br.

Após a definição dos descritores e do domínio da busca, estabeleceu-se o intervalo temporal da investigação: 1º de novembro de 2004 a 31 de agosto de 2005. Por tais parâmetros, a busca retornou apenas três resultados, todos referentes a novembro de 2004 e nenhum deles versando sobre aquela pesquisa aplicada no *V Fórum de EA*, em Goiânia⁹³.

⁹² Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/publicacoes/educacao-ambiental/category/102-serie-documentos-tecnicos>>. Acesso em: maio 2015. Passos: PÁGINA INICIAL > PUBLICAÇÕES > EDUCAÇÃO AMBIENTAL > SÉRIE “DOCUMENTOS TÉCNICOS”.

⁹³ Busca realizada em dois momentos: agosto de 2015 e abril de 2016.

Decidiu-se, então, expandir o intervalo da busca para até 31 de dezembro de 2005. Com o parâmetro temporal ampliado, foram retornados cinco resultados, dos quais os mesmos três do intervalo anterior e mais dois, ambos postados em 9 de dezembro de 2005, sendo que um deles até alude ao *V Fórum*, mas sem qualquer comentário sobre a pesquisa aplicada naquele evento, apenas versando sobre a apresentação do *Programa de Educomunicação Socioambiental* e a criação da *Rede Brasileira de Educomunicação Socioambiental* (REBECA) em tal ocasião. O quinto (e último) retorno da busca seria deveras revelador...

É nele que aparece o tal relatório técnico do Órgão Gestor da PNEA sobre os resultados daquela pesquisa aplicada, em novembro de 2004, no *V Fórum* de Goiânia, mas com uma informação adicional até simples, mas de expressiva relevância: a data de postagem do aludido relatório na web teria sido **9 de dezembro de 2005**. Ou seja, em tese, pelas evidências cronológicas comentadas, e segundo os resultados apurados pela pesquisa aplicada no evento goiano, o público em geral só teria acesso à informação, de forma ampla e irrestrita, de que a percepção vigente no Brasil era favorável à EDS, e de que a DEDS seria uma grande conquista, depois de decorrido mais de um ano, e após seis meses do *Sustentável 2005*, ocasião solene que marcou o início da DEDS no Brasil e na ALC.

Dessa forma, ainda que a disponibilização ao público em geral dos resultados daquela pesquisa goiana fosse levada a efeito em agosto de 2005, pouco adiantaria, pois, mediante os aspectos cronológicos documentais colocados à luz da discussão, há elementos suficientes que sugerem um contexto constituído por contundentes indícios de extemporaneidade, levando a uma inferência de que os resultados do evento goiano **não foram disponibilizados** de modo a serem apreciados na ocasião do lançamento da DEDS, de 31 de maio a 2 de junho de 2005.

Essa insinuada extemporaneidade está sujeita a inquietações, podendo ter sido causada por dois fatores: ou em razão da extrema ineficiência operacional do Órgão Gestor da PNEA em tabular os dados daquela pesquisa aplicada em Goiânia, ou por uma ação premeditada e deliberadamente estabelecida a partir de um eventual esquema tático-estratégico, cujo objetivo consistiria em manter tais informações em conveniente sigilo, até segunda ordem.

A primeira possibilidade avançaria às raias da inadmissibilidade, da absurdez. Pois tabular os dados de 1.740 questionários não demandaria em torno de nove meses (de novembro de 2004 a agosto de 2005), principalmente pelo fato de esses questionários serem até simples, compostos por apenas 22 informações, das quais metade se configurando como questões fechadas⁹⁴. Outro ponto, indicando a inadmissão dessa possibilidade, é quando o próprio relatório do Órgão Gestor da PNEA deixa claro o quanto era importante conhecer a opinião da comunidade de educadores ambientais sobre a entrada em vigor da DEDS que se daria em menos de dois meses (BRASIL. MMA; MEC, 2005b, p.7).

⁹⁴ A íntegra do questionário em tela está disponível em BRASIL. MMA; MEC, 2005b, p.49-50.

Quanto à segunda possibilidade, esta se mostra mais provável, sobretudo em razão das circunstâncias já colocadas à luz da discussão, em especial as que convergem ao destaque dado ao *Manifesto* pelo relatório do Órgão Gestor da PNEA. Para sustentar o aludido, pelo qual são colocados em evidência os supostos esforços empreendidos na elaboração do relatório em tela, no intuito de conferir relevância a tal documento contestatório à EDS e à DEDES, se a intenção era oferecer um contraponto a essa iniciativa da ONU, o relatório assim procedeu ao nele inserir aquela pesquisa aplicada pelo governo mexicano em cotejo (BRASIL. MMA; MEC, 2005b, p.7), cujos resultados apontaram para significativa resistência à EDS e à DEDES na América Latina e no Caribe, no Brasil sendo ainda mais acentuada.

Mas talvez esse contraponto não fosse o suficiente. Seria necessário um elemento mais robusto, ainda que supostamente forjado, que reforçasse uma posição contrária à EDS e à DEDES. O *Manifesto pela EA*, portanto, haveria de cumprir esse papel, tanto que o Órgão Gestor da PNEA só teria concluído o relatório, com os resultados favoráveis à iniciativa da ONU, em agosto de 2005. Praticamente após nove meses e justamente quando foi encerrado o procedimento de coleta de adesões ao *Manifesto*, quando em tese se julgou que a pretensa robustez representativa de tal documento contestatório havia sido atingida.

Mediante o constatado, haveria evidências de que os resultados daquela pesquisa, aplicada ainda em novembro de 2004, durante o *V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental*, em Goiânia, estariam sendo mantidos em sigilo quando da realização do *Congresso Ibero-Americano sobre Desenvolvimento Sustentável*, de 31 de maio a 2 de junho de 2005, ocasião solene quando a DEDES foi lançada. Dessa forma, caberia uma pertinente indagação: até que ponto haveria espaço para a dada relevância e reverberação que o *Manifesto* teve (ou lhe proporcionaram), se os resultados do *V Fórum de EA* já estivessem divulgados na ocasião do lançamento oficial da DEDES no Brasil (América Latina e Caribe), no *Sustentável 2005*?

A indagação lançada ganha tônica quando se reitera que a mencionada pesquisa indicou que – entre os 1.740 respondentes que participaram daquele fórum de Goiânia – sete em cada dez consideravam conveniente a transição do vocábulo “Educação Ambiental” para “Educação para o Desenvolvimento Sustentável”; que seis em cada dez desejavam a presença da dimensão social e econômica na educação voltada à questão ambiental; e que praticamente 80% consideravam a DEDES uma grande conquista.

Pelo exposto, a eventual relevância dada ao *Manifesto pela Educação Ambiental* (MANIFESTO..., 2005), no âmbito Brasil, não se justificaria, mormente ao fato de ele não refletir uma realidade brasileira que estaria apontando para outra direção: favorável à EDS e à DEDES. Desse modo, se à época o *Manifesto* alinhou-se a alguma posição, seria, em certa medida, com parte daquela compreendida pela pesquisa mexicana referente à América Latina e Caribe (ALC), e não com a do Brasil especificamente, de forma mais ampla e diversificada.

Resta, assim, uma percepção de que o documento técnico do Órgão Gestor da PNEA – um relatório que deveria primar pela isenção técnica e institucional, limitando-se a informar os resultados da pesquisa do *V Fórum de EA*, pelos quais havia um cenário favorável à iniciativa da ONU – teria sido transformado em um suposto subterfúgio de modo a colocar em xeque a iniciativa da ONU, concomitantemente, buscando enrijecer a EA, municiando-a com argumentos para enfrentar a EDS à luz de um debate internacional. Para tanto, o relatório em questão não teria se furtado, teoricamente, em destacar um expediente contestatório possivelmente forjado com requintes de inverossímil representatividade global, para esvaziar e desmerecer todo um processo longo e transparente que envolveu a promulgação da DEDS.

A importância da EA, em inaugurar na dinâmica educacional a preocupação relativa à forma como a humanidade estava tratando o planeta, é inquestionável e inequívoca; da mesma forma a tradição histórica que ela representa neste sentido. Portanto, um debate colocando a EA em cotejo com a EDS ou com qualquer outra denominação correlata é válido e legítimo, mas desde que estabelecido dentro dos limites do diálogo, da lisura e do bom-senso. Melhor ainda se o debate estiver distante de vaidades, de eventuais radicalismos exacerbados, assim como livre de quaisquer pántinas ideológicas, pois, como já discorrido no capítulo anterior deste estudo, tanto a EA como a EDS teriam, em tese, compartilhado significativo trecho de um mesmo trajeto histórico, senão dos mesmos desafios e propósitos. Até se complementando em simbiose no contexto evolutivo pretendido na dinâmica educacional que trata da relação homem-natureza, sem detrair os aspectos socioeconômicos e socioculturais.

Pelo colocado à luz da discussão até este ponto, há espaço para compreender, pelos indícios que estariam embutidos no contexto envolvendo o lançamento da DEDS no Brasil, em 2005, que o governo brasileiro até tenha acenado favorável a tal propositura da ONU, porém com certa reserva por parte de alguns setores que tenderiam à EA, como seria o caso do Órgão Gestor da PNEA. Tanto que o *Programa Nacional de Educação Ambiental* (ProNEA), também sob os auspícios do aludido órgão, sequer abordou a EDS em sua essência propositiva ou terminológica, institucionalizada na edição publicada em julho de 2005⁹⁵).

Quanto à DEDS, o ProNEA 2005 faz apenas duas menções, e ainda assim restritas ao seu Anexo 6, no qual é reproduzido o *Programa Latino-Americano e Caribenho de Educação Ambiental*, sem qualquer alusão contundente ao contexto programático ensejado pelo ano de 2005, o primeiro da vigência da DEDS (BRASIL. MMA; MEC, 2005a, p.86 e 89).

⁹⁵ BRASIL. MMA; MEC, 2005a. Para conferir o mês de publicação do ProNEA 2005, acessar o endereço: <<http://www.mma.gov.br/publicacoes/educacao-ambiental/category/98-pronea>>. Acesso em: maio 2015.

Contudo, em uma perspectiva tomada a partir de um contraponto, sobre os aspectos que indicariam dada polêmica acerca do lançamento da DEDS no Brasil, em 2005, cabe considerar a possibilidade de o próprio documento versando sobre seu *Plano Internacional de Implementação*⁹⁶ ter dado alguma contribuição para, de certa forma, aquecer as discussões, conforme se explica: como já relatado nos Capítulos 2 e 3 e na seção anterior deste capítulo, a Resolução 57/254 (UN, 2002b) estabeleceu importantes pontos, dentre os quais o que designou a UNESCO para que desenvolvesse um projeto esquemático de implementação internacional da DEDS, cuja versão original, no idioma inglês, foi publicada em outubro de 2004, em Nova York, nos Estados Unidos (UNESCO, 2005, no verso de capa).

Já a edição publicada em português, pela representação da UNESCO no Brasil, deu-se no mês de maio de 2005, em Brasília-DF (ibid., na capa). Pelas datas de publicação de ambas as versões do *Plano de Implementação da DEDS*, percebe-se que elas estão diretamente relacionadas justamente com um momento em que as discussões, envolvendo a EA e a EDS, estariam em tese atravessando o ápice de fervura, principalmente em decorrência dos aspectos voltados ao início da vigência da DEDS e de seu respectivo lançamento no Brasil e na ALC.

Nesse contexto sugerindo certo clima de tensão, que inclusive, segundo aquele relatório técnico do Órgão Gestor da PNEA, estaria fazendo a EDS enfrentar um desafio dilemático (BRASIL. MMA; MEC, 2005b, p.12), o documento elaborado pela UNESCO faz as seguintes colocações a respeito da EA em relação à 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 [de] conservá-lo, preservá-lo e de administrar seus recursos adequadamente. Portanto, desenvolvimento sustentável engloba educação ambiental [...] (UNESCO, 2005, p.46).

Construído sobre mais de 30 anos de experiência em educação ambiental, o programa EDS deve continuar a chamar a atenção para a importância de abordar estas questões como parte de uma agenda mais ampla para o desenvolvimento sustentável (ibid., p.53).

Sob a bandeira “Desenvolvimento do Meio Ambiente”, as iniciativas existentes para o desenvolvimento da educação ambiental do Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente devem formar parte da orientação geral da Década (DEDS) e, tanto quanto possível, devem ser ampliadas para incluir as perspectivas do desenvolvimento sustentável (ibid., p.97).

Ante os supostos ânimos já açulados por parte dos adeptos da EA na ocasião, é de se considerar que as colocações reproduzidas pelos excertos oferecidos só os fariam se acirrar. Principalmente pelo fato de o *Plano Internacional de Implementação da DEDS* colocar explicitamente a EA, mesmo com mais de 30 anos de história, como coadjuvante da EDS.

⁹⁶ *Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável, 2005-2014: documento final do esquema internacional de implementação* (UNESCO, 2005).

Por tudo o que foi colocado à luz da discussão, não há como evitar certa percepção de que a questão envolvendo a EDS e a EA se polarizou. Polarização essa que poderia ter sua gênese ainda em 1992, na CNUMAD-92 (Rio-92)⁹⁷. Pois, conforme já reportado nos Capítulos 2 e 3 deste estudo, enquanto autoridades mundiais – representando em torno de 180 países, incluindo 108 chefes de Estado – estavam reunidas no centro de convenções da Rio-92, milhares de representantes da sociedade civil se congregavam em evento paralelo, no *Fórum Global*, ocasião em que foi elaborado o documento *Tratado de educação ambiental para sociedades sustentáveis e responsabilidade global* (TRATADO de EA, 1992).

Ou seja, no Encontro do Rio de Janeiro, de um lado estavam em torno de duas centenas de autoridades mundiais que detinham poderes deliberativos soberanos de Estado; e de outro, milhares de participantes compreendidos por ativistas de movimentos civis, de representantes de organizações não governamentais (ONGs) e cientistas de todo o mundo, porém sem tamanho poder discricionário de cunho oficial e de soberania. Do evento oficial resultou a *Agenda 21*, a qual, no seu Capítulo 36, faz a EDS tomar sua forma mais precisa. Já no evento paralelo elaborou-se um documento em que é ratificada a importância da EA.

Embora o *Tratado de EA* não tenha sido fruto do evento oficial, mas sim do *Fórum Global*, evento paralelo da Rio-92, ele acabou obtendo uma ressonância significativa, propiciando, inclusive, certo divisor ideológico comentado na seção 3.1. Tanto que, a partir de 2003, o ProNEA passou a ser um documento sintonizado com esse *Tratado*, nele se baseando para apresentar as diretrizes, os princípios e a missão que orientaram as ações em tal Programa previstas, bem como a delimitação de seus objetivos, suas linhas de ação e sua estrutura organizacional, sobretudo o ProNEA 2005 (BRASIL. MMA; MEC, 2005a, p.15).

Dessa forma, pode-se entender que, a partir da Rio-92, a EDS teria seguido por um itinerário definido pelos *meetings* da ONU e à luz de sua envergadura institucional, e a EA por outro percurso, predominantemente pavimentado pela sua tradição histórica, mas sem uma chancela internacionalmente reconhecida e de caráter uníssono. Até que esses distintos caminhos se cruzaram com a declaração da DEDS. No Brasil, especificamente, em 2005, no ensejo de seu lançamento no *Sustentável 2005*. Só que dessa vez não havia um *Fórum Global* que pudesse alavancar uma representatividade mundial robusta, suficiente para garantir ressonância a um ato em defesa da EA. Daí, talvez, residiria o cerne da razão de tanto esforço empreendido na concepção do *Manifesto pela Educação Ambiental*⁹⁸ em providenciar uma conotação neste sentido, mesmo que frágil e cercada de suspeitas como já comentado.

⁹⁷ Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento – CNUMAD (*United Nations Conference on Environment and Development*, UNCED-92), realizada de 3 a 14 de junho de 1992, na cidade do Rio de Janeiro, Brasil (UN, 1992a).

⁹⁸ MANIFESTO..., 2005.

Assim, se em 1992 a *Agenda 21* proposta pela ONU simbolizava a forma mais precisa da EDS e o *Tratado de EA*, a maneira pela qual a sociedade civil recrudesciu o âmago da EA, de modo análogo se faria, respectivamente, em 2005, o *Plano de Implementação da DEDS* e o *Manifesto pela EA*. Porém, este último, tendo como um de seus principais agentes de pretensa propagação um elemento governamental: o Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), vinculado ao Ministério do Meio Ambiente (MMA).

Tanto que, além do que já foi em detalhes relatado, aquele mesmo relatório técnico, publicado em 2005, por tal órgão⁹⁹, no intuito de dar uma conotação de amplitude global ao *Manifesto*, frisa que havia uma forte oposição à EDS e à DEDS por parte de representantes da EA em **diversos países**, não apenas na América Latina e no Caribe, mas também em países desenvolvidos como **Canadá e Espanha** (BRASIL. MMA; MEC, 2005b, p.7, grifos nossos).

Porém, esse relatório do Órgão Gestor da PNEA não oferece qualquer fundamentação que justificasse o enquadramento do Canadá e da Espanha como países onde a EDS e a DEDS estariam submetidas a forte oposição. Algo que fez despertar um interesse em investigar o que poderia ter motivado o relatório ter trazido à baila estes dois países especificamente.

Nesse propósito, constata-se de imediato que quem faz essa alegação é Edgar González Gaudiano, diretor de Educação Ambiental da Secretaria de Educação Pública do México, que esteve à frente daquela pesquisa aplicada pelo governo mexicano, em abril de 2004. Agregando essa constatação com as circunstâncias suspeitas já relatadas, que cercaram a elaboração do relatório técnico do Órgão Gestor da PNEA, a investigação foi levada a considerar duas possibilidades, cada qual embasada em sua respectiva referência, mas que, ao final, ambas as linhas investigativas acabam desaguando de certa maneira na mesma vala dedutiva. Uma das referências é, novamente, o *Manifesto pela Educação Ambiental* (MANIFESTO..., 2005), a outra, uma obra que teria sido publicada logo no início de 2005.

Pela primeira linha investigativa tem-se que: como já discutido, há fortes indícios de que o procedimento de coleta de assinaturas, de apoio ao *Manifesto pela EA* – levado a efeito nos meses de junho, julho e agosto de 2005 –, estava sendo monitorado pelo Órgão Gestor da PNEA durante a elaboração do aludido relatório. Fato que torna plausível inferir que a quantidade e a nacionalidade dos signatários teriam exercido certa influência na elaboração do relatório em questão, tanto no *timing* e na mensagem como na tônica a ele aplicada.

⁹⁹ Referente ao relatório técnico nº 4 elaborado pelo Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), intitulado *Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável: relatório da pesquisa aplicada junto ao público do V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental* (BRASIL. MMA; MEC, 2005b).

Neste sentido, ao observar a Tabela 4.3, retro oferecida, constata-se que a Espanha é o terceiro país com maior número de adesões ao *Manifesto*, com 17 signatários. Atrás apenas do Brasil, com 747, e do México, com 19. Quanto ao Canadá, com 6 signatários, estaria equiparado ao países da quinta faixa de representatividade, mas o único que não pertence à América Latina e Caribe (ALC). Desse modo, se o relatório do Órgão Gestor da PNEA levou em consideração tal cenário de representatividade de apoio ao *Manifesto*, cuja essência era vilipendiar tanto a EDS como a DEDS, nada mais oportuno para sustentar o anúncio de que na Espanha e no Canadá também haveria “uma forte” oposição a essa propositura da ONU.

Mas ainda assim restaria uma indagação: por que o aludido relatório técnico não mencionou Portugal, cuja representatividade de adesão ao *Manifesto*, com 15 signatários, era a quarta maior? Nesse ponto, haveria duas hipóteses: uma, ainda que remota, é que, para os redatores de tal relatório, Portugal não seria um país europeu desenvolvido; a outra hipótese, que sugere mais coerência, remete a inquirição para a segunda linha investigativa, mormente à referência a ela relacionada: uma obra que teria sido publicada nos primeiros meses de 2005.

A obra em questão trata-se de um livro organizado por Michèle Sato e Isabel Cristina de Moura Carvalho, sob o título *Educação ambiental: pesquisa e desafios* (SATO e CARVALHO, 2005). Todavia, antes de seguir por essa abordagem, faz-se imprescindível salientar o que já foi registrado nesta seção: Michèle Sato, juntamente com Mauro Guimarães, foi coautora do *Manifesto pela Educação Ambiental* (MANIFESTO..., 2005, p.1). No caso específico de Isabel Carvalho, apesar de não compor a autoria de tal documento contestatório à EDS e à DEDS, ela é uma de suas signatárias (op. cit., p.21, adesão nº 336).

Tal livro é composto por uma introdução assinada pelas organizadoras, mais 11 capítulos, dos quais 8 tendo autores que também chancelaram seu apoio ao *Manifesto*; destes, apenas um em coautoria. Além das organizadoras do livro, Sato e Carvalho (cada qual com capítulos na obra), deram seu apoio ao *Manifesto* os seguintes autores de capítulos: dois do Brasil, Aloísio Ruscheinsky (MANIFESTO..., 2005, p.10, signatário nº 37) e Luiz Augusto Passos (ibid., p.26, nº 462); um do México, **Edgar González Gaudiano** (p.40, nº 813); dois da **Espanha**, José Gutiérrez-Pérez (p.38, nº 794) e Pablo Ángel Meira-Carrea (p.39, nº 797); e uma do **Canadá**, Lucie Sauvé (p.37, nº 764). Já os autores de capítulos **que não assinaram o Manifesto** são: quatro do Brasil, Lybmo Parigipe, Mauro Grün, Valdo Barcelos e Veleida Anahi da Silva; e dois da **França**, Bernard Charlot e Jacques Zanidê Gauthier.

Pelos grifos providenciados a respeito dos autores de capítulos do livro em tela, concomitante à análise da representatividade de cada país, pelo respectivo número da adesão ao *Manifesto* levada a efeito por meio da Tabela 4.3, já é possível perceber que as duas linhas

investigativas começam a se imbricar, e fluindo para uma mesma esteira que as levará a uma única dedução, sobretudo em virtude de uma ensejada e subsequente inter-relação entre elas.

Dedução essa que teoricamente consistiria em explicar o fato de Edgar González Gaudiano, no relatório do Órgão Gestor da PNEA, ter dado destaque de que havia uma forte oposição de representantes da educação ambiental em diversos países, não apenas na América Latina, mas também em países desenvolvidos, citando especificamente a Espanha e o Canadá (BRASIL. MMA; MEC, 2005b, p.7). Para se lançar a tal alusão, Gaudiano provavelmente teria se apegado concomitante nas duas ocorrências trazidas à luz da discussão: pela representatividade de signatários que aderiram ao *Manifesto* destes dois países, bem como pelas nacionalidades espanhola e canadense de autores que, junto com ele, além de franquear seus apoios ao *Manifesto*, colaboraram com o livro que tinha como uma de suas organizadoras Michèle Sato, justamente a coautora do aludido documento em repúdio à EDS e à DEDS.

À luz da mesma inferência, a razão pela qual Gaudiano não teria incluído Portugal – com expressiva representatividade de adesão ao *Manifesto* – nem a França – que tinha autores no livro organizado por Sato – no rol de países que estariam fazendo oposição à EDS e à DEDS, se justificaria pelo simples fato de estes dois países não terem atendido ambas as premissas conjecturadas pelas duas linhas de investigação: Portugal até tinha um significativo número de adesões ao *Manifesto*, mas não tinha colaboradores na obra organizada por Sato. A França, inversamente, tinha dois autores que contribuiriam – cada qual – com a aludida obra, mas não tinha sequer um signatário aderindo ao documento de repúdio à EDS e à DEDS, nem mesmo os próprios autores que colaboraram com seus capítulos na obra em questão.

Quanto ao livro organizado por Michèle Sato e Isabel Carvalho em si, cabe tecer alguns comentários adicionais sobre ele, a começar pelo fato de sua publicação coincidir com o ano de início da DEDS: 2005. Neste aspecto, apesar do ensejo programático relativo à propositura da ONU, tanto a introdução como os capítulos que compõem a obra não fazem qualquer menção sobre tal agenda, sequer contextualizam a EDS na forma delineada pela UNESCO em seu *Plano de Implementação da DEDS* (UNESCO, 2005), tanto que a expressão “educação para o desenvolvimento sustentável” só é utilizada literalmente uma única vez ao longo de toda a obra, na página 37, e, em variação terminológica expandida, duas vezes, nas páginas vii e 156, e mesmo assim totalmente alheias ao contexto da DEDS.

Se por um lado a EDS foi vilipendiada, por outro a obra buscou, em boa medida e em linhas gerais, promover exclusivamente o recrudescimento da EA, embora na obra haja discussões apontando para a necessidade em refletir sobre alguns aspectos de aprimoramento

contínuo. Nessa abordagem, outros pontos da aludida obra que merecem destaque são em relação ao capítulo assinado pela canadense Lucie Sauvé ¹⁰⁰, o que abre o livro, intitulado *Uma cartografia das correntes em educação ambiental* (SAUVÉ, 2005a, p.17-44).

Um destes pontos refere-se à seguinte anotação: se o *Plano de Implementação da DEDS* colocou a EDS em evidência, deixando a EA em subjacência (conf. UNESCO, 2005, p.46, 53 e 97), Sauvé neste seu estudo (SAUVÉ, 2005a) não só advogaria no sentido de promover certa reversão de cenário em favor da EA como a coloca em plena supremacia, acima de qualquer outra designação que viesse a rotular uma educação voltada para a melhoria na relação do homem (da sociedade) com o meio ambiente.

Neste sentido, se em 1997 Sauvé publicou um estudo pelo qual abordou a tipologia das concepções sobre o meio ambiente na educação ambiental (EA), bem como a tipologia dos paradigmas educativos a ela relacionados (SAUVÉ, 1997) ¹⁰¹, nesse seu estudo de 2005 a autora se dedica a postular a conveniência em elaborar um mapa de determinado território pedagógico compreendido por 15 correntes da EA, as quais seriam divididas em dois grupos: as com uma tradição mais antiga, que foram dominantes nas primeiras décadas da EA, de 1970 e de 1980, e as mais recentes (SAUVÉ, 2005a, p.18), conforme Quadro 4.13.

Quadro 4.13: As 15 correntes, na educação ambiental (EA), postuladas por Sauvé

Correntes com longa tradição em EA	Correntes mais recentes em EA
1. Corrente naturalista	8. Corrente holística
2. Corrente conservacionista/recursista	9. Corrente biorregionalista
3. Corrente resolutiva	10. Corrente praxica
4. Corrente sistêmica	11. Corrente crítica
5. Corrente científica	12. Corrente feminista
6. Corrente humanista	13. Corrente etnográfica
7. Corrente moral/ética	14. Corrente da ecoeducação
	15. Corrente da sustentabilidade

Fonte: Sauvé (2005a, p.18, grifos nossos).

Percebe-se no Quadro 4.13 que Sauvé, apesar de adotar o termo “sustentabilidade” em vez da expressão “desenvolvimento sustentável”, deixa patente que essa corrente seria uma das que compõem a EA, além de ser a mais recente de todas. Em que pese o mérito teórico postulado pela autora, situando a corrente da sustentabilidade subjacente à EA, o que vêm a

¹⁰⁰ À época deste seu estudo, Lucie Sauvé era docente na *Université du Québec à Montréal* (UQAM), Canadá; e catedrática do *Canada Research Chair in Environmental Education*. Era também diretora do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da UQAM e editora-chefe da revista de pesquisa internacional *Éducation relative à l'environnement – Regards, Recherches, Réflexions* (SAUVÉ, 2005b, p.35).

¹⁰¹ Os Quadros 4.2 e 4.3 da seção anterior oferecem uma leitura sintetizada de tais tipologias.

ser intrigantes, de modo a demandar outras investigações em desdobramento, são alguns aspectos implícitos que ainda estariam compreendidos em outro ponto a respeito deste estudo.

Ponto este que recai sobre a versão deste estudo publicada no Canadá, pela qual se constata dois fatos que chamam a atenção: um é em relação ao aspecto cronológico, o outro ao terminológico dissertativo. Mas ambos se fundindo no mesmo cadinho que já traz o teor anotado pelo primeiro ponto discutido, sobre a questão da subjacência da EDS à EA.

Pelo aspecto cronológico, como é possível perceber, nos dois momentos em que este presente estudo abordou a questão sobre a data de publicação da obra organizada por Sato e Carvalho (2005), procurou-se impor uma conotação na condicional: “uma obra **que teria sido publicada** logo no início de 2005”; “uma obra **que teria sido publicada** nos primeiros meses de 2005”. O referencial para sustentar tal alusão foi obtido ao apreciar a versão canadense do estudo de Sauvé (2005b), na qual, além de informar que se tratava de um estudo resumido e revisado daquele publicado na obra de Sato e Carvalho¹⁰² (2005), trazia o seguinte crédito editorial: *Canadian Journal of Environmental Education*, 10, **Spring** 2005 (grifo nosso).

Desse modo, considerando que a primavera no Hemisfério Norte é compreendida predominantemente pelos meses de março, abril e maio, bem como ao se levar em conta que a obra organizada por Sato e Carvalho (2005) antecedeu a publicação canadense, chega-se à conclusão de que o lançamento da obra brasileira se deu nos primeiros meses de 2005 e, com boa dose de certeza, não tão distante do lançamento da DEDS no Brasil, no *Sustentável 2005*, que ocorreu do dia 31 de maio a 2 de junho daquele ano.

Mediante o que já foi relatado nesta seção, acrescido aos elementos oferecidos por meio dos aspectos cronológicos colocados agora à luz da discussão, inerentes à obra organizada por Sato e Carvalho (2005) concomitante aos estudos de Sauvé (2005a e 2005b), é possível definir, em retrospectiva, uma concernente linha do tempo em síntese:

Em outubro de 2004, a UNESCO lança oficialmente, nos Estados Unidos, a primeira versão, em inglês, do documento *Plano Internacional de Implementação da DEDS*, sob o título original *United Nations Decade of Education for Sustainable Development 2004-2005 – Draft International Implementation Scheme* (UNESCO, 2005, verso de capa), no qual foi

¹⁰² Conf. SAUVÉ, 2005b, p. 35: “This article is a shorter and revised version of the following publication: Sauvé, L. (2005). *Una cartografía de corrientes en educación ambiental* [A map of currents in environmental education]. In M. Sato & I. Carvalho (Eds.), *A Pesquisa em Educação Ambiental: Cartografias de uma Identidade Narrativa em Formação*. Porto Alegre: Artmed”. **Nota complementar:** apesar de tal registro informar um determinado título da obra organizada por Michèle Sato e Isabel Carvalho, este não estaria correto, pois a única obra organizada por elas e publicada pela Artmed, em 2005, é a intitulada *Educação ambiental: pesquisa e desafios*, cuja obra é a referência utilizada nesta pesquisa: Sato e Carvalho, 2005.

Tal afirmação pode ser confirmada pelos Currículos Lattes de Sato e Carvalho (respectivamente: <<http://lattes.cnpq.br/9264997837722900>> e <<http://lattes.cnpq.br/7164983612113282>>), bem como pelo portal da editora: <<http://loja.grupoa.com.br/>>. Acessos em: abril. 2016.

sugerido que a EA, mesmo com mais de 30 anos de história, seria coadjuvante da EDS. E é a versão original do *Plano de Implementação da DEDS* (de outubro de 2004), e não a traduzida (de maio de 2005), é a que os autores do *Manifesto pela EA* citam na carta dirigida ao representante da UNESCO no Brasil (MANIFESTO..., 2005), indicando que a sincronia do *Manifesto* estaria mais relacionada ao *V Fórum de EA*, em Goiânia (novembro de 2004), do que propriamente ao evento do Rio de Janeiro, que descerrou a DEDS no Brasil, o *Sustentável 2005* (maio de 2005). Ou seja, o plano para lançar o *Manifesto* já estaria em curso há meses.

No mês seguinte, de 3 a 6 de novembro de 2004, ocorre o *V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental*, em Goiânia-GO. Em tal evento, o Órgão Gestor da PNEA aplica uma pesquisa junto aos participantes, no intuito de prospectar a opinião da comunidade de educadores ambientais sobre a entrada em vigor da DEDS, que se daria em breve, já a partir de 2005. Para tanto, foram preenchidos 1.740 questionários e, entre os resultados da pesquisa em tela, 70% dos respondentes consideravam conveniente a transição do vocábulo “educação ambiental” para “educação para o desenvolvimento sustentável”, e praticamente 80% consideravam a DEDS uma grande conquista¹⁰³. Entretanto, tais resultados não são imediatamente divulgados. Por alguma razão teriam ficado restritos, por pelo menos nove meses, ao âmbito do órgão governamental que aplicou a pesquisa.

Não obstante um suposto caráter sigiloso, que por vários meses possa ter revestido os resultados da pesquisa aplicada no *V Fórum de EA* em Goiânia, por certo alguns privilegiados tiveram acesso imediato às informações que, em sua essência, indicavam um encorpado cenário favorável à EDS e à DEDS no Brasil.

Entre os que, além de interesse direto e prerrogativas, teriam motivos técnicos e procedimentais para acessar tais resultados, estaria Edgar González Gaudiano – diretor de Educação Ambiental da Secretaria de Educação Pública do México, que esteve à frente da pesquisa aplicada pelo governo mexicano, em abril de 2004, na América Latina e no Caribe –, o qual contribuiu sobremaneira com a pesquisa aplicada em novembro do mesmo ano no evento goiano. Conforme deixa claro o próprio relatório técnico elaborado pelo Órgão Gestor da PNEA, documento pelo qual foram demonstrados os resultados da pesquisa em questão.

Agradecemos a Edgar González Gaudiano, pela cessão do uso do questionário aplicado na América Latina e Caribe, o que permitiu estabelecer a comparação dos dados desta pesquisa com a brasileira, realizada junto ao público do *V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental* (BRASIL. MMA; MEC, 2005b, p.iii).

¹⁰³ Conf. BRASIL. MMA; MEC (2005b, p.17 e 21). Ver Quadros 4.7 e 4.10 da seção anterior deste estudo.

Nos primeiros meses de 2005, já com a DEDES em vigência e com tal pano de fundo sugerido a respeito dos resultados da pesquisa aplicada no *V Fórum de EA*, Gaudiano assina um dos capítulos (GAUDIANO, 2005) de uma obra organizada por Michèle Sato e Isabel Carvalho (SATO; CARVALHO, 2005), cujo escopo editorial consistiria, em linhas gerais, em recrudescer a importância da EA, não obstante evidenciar a complexidade que a envolveria. Neste sentido, a obra inclusive busca enaltecer o papel do educador ambiental e os desafios com que este se defrontaria no propósito de levar a efeito uma práxis educativa voltada ao ideário ecológico, à luz da relação da sociedade com o meio ambiente. Publicação essa que teria sido efetivada em antecedência não muito distante do evento que lançaria a DEDES no Brasil, no *Sustentável 2005*, no fim de maio e início de junho de 2005.

No propósito explicitado pela publicação coletiva em questão, o foco na EA é tão intenso que, apesar do ensejo programático, proporcionado pelo que seria o primeiro ano de vigência da propositura da ONU, a EDS, na sua forma institucionalizada, é vilipendiada ao longo da obra, senão quiçá propositadamente elidida, assim como a DEDES sequer é citada. É como se em tese houvesse duas regras básicas e pétreas a serem observadas por quem fosse publicar algum estudo em tal obra: 1) é vetado falar sobre a DEDES; e 2) não proporcionar ênfase à expressão terminológica “educação para o desenvolvimento sustentável”.

É nesse contexto, mesmo que ainda situado em um campo hipotético, que o aspecto cronológico imbrica ao terminológico dissertativo, cuja suposição encontraria respaldo por meio da comparação dos dois estudos de Sauv e comentados: o publicado no Brasil, nos primeiros meses de 2005, configurado como o capítulo que descortina a obra organizada por Sato e Carvalho¹⁰⁴, intitulado *Uma cartografia das correntes em educa o ambiental* (SAUV E, 2005a); e a publica o “reduzida e revisada” deste mesmo estudo (SAUV E, 2005b), no Canadá, logo depois, com o título *Currents in environmental education: mapping a complex and evolving pedagogical field* (em tradu o livre nossa: *Correntes em educa o ambiental: o mapeamento de um campo pedagógico complexo e em evolu o*).

Por tal abordagem, se na publica o brasileira Sauv e (2005a) teria sido comedida no uso da expressão “educa o para o desenvolvimento sustentável (EDS)”, até se esquivando de certa maneira em empregá-la no seu capítulo do livro organizado por Sato e Carvalho, já que ela denominou a 15  corrente da EA como a da sustentabilidade e não a do desenvolvimento sustentável, na versão canadense desse mesmo estudo (SAUV E 2005b), publicada logo em seguida   brasileira, ela não foi tão reticente neste sentido, tanto que ela já d  uma nova denomina o   15  corrente da EA, agora enfatizando a expressão desenvolvimento sustentável: “15. *Sustainable Development / Sustainability Current*” (ibid., p.13 e 29).

¹⁰⁴ SATO e CARVALHO, 2005.

Ademais, se na publicação brasileira Sauv e teria de certo modo abordado essa questão terminológica dissertativa em tergiversa o, esquivando-se de usar a expressão EDS, na versão canadense, embora promovendo certo cotejo entre “educa o para o desenvolvimento sustentável (EDS)” e “educa o para a sustentabilidade”, ela não são adota sem circunlóquios a expressão EDS como expande a discussão sobre esta, ao ponto de confrontar seus valores e propósitos (SAUV E, 2005b, p.31). Discussão válida essa que ela poderia ter providenciado desde a publica o brasileira desse seu estudo (SAUV E, 2005a), j  que a versão canadense se tratava de uma versão “reduzida” e revisada da publicada no Brasil pouco antes. Dessa forma, pode-se dizer que de fato até houve uma revisão, mas não uma redu o, e sim uma expansão.

O que, pela análise com a minudência procedida, sugere uma suposi o: a possibilidade de a realidade ser inversa   declarada. Ou seja, que o capítulo de livro assinado por Sauv e, e publicado no Brasil nos primeiros meses de 2005, teria sido adaptado às pressas de um estudo que ela provavelmente já tinha em avançado estágio – para não dizer pronto; até no prelo da revista canadense –, o qual, para atender as linhas editoriais já comentadas, se fez como algo ajustado   encomenda, de modo a municiar a EA para um debate que estava prestes a eclodir com o advento do lançamento da DEDS no Brasil¹⁰⁵, no *Sustentável 2005*, de 31 de maio a 2 de junho de 2005.

Enfim, como devidamente discutido em detalhes nesta se o, restou demonstrado que o ano de 2005, em rela o ao lançamento oficial da DEDS no Brasil, teria sido uma odisseia em “um espaço tomado por turbulências”, decorrentes de fatos e pormenores que, inclusive, estariam recônditos nas entrelinhas de uma eventual disputa, na qual não se lobrigam efetivos ganhadores, mas provavelmente perdedores: o planeta e a humanidade, principalmente quanto às respectivas gera es futuras. Possibilidade essa que sugere inadiáveis reflexões.

Nessa perspectiva, portanto, quando o relatório técnico do  rg o Gestor da PNEA alude sobre um suposto contexto compreendido por desafios dilemáticos, os quais a DEDS enfrentaria (BRASIL. MMA; MEC, 2005b, p.12), tal coloca o encontraria sua forma mais eloquente e fatal stica a partir do entendimento de que, na verdade, quem estaria em última instância diante de um dilema não seria a DEDS, mas o próprio futuro de toda a humanidade.

¹⁰⁵ Essa possibilidade aventada ganha corpo quando se retoma o fato de Mich le Sato ser, além de uma das organizadoras do livro em tela de discussão (SATO; CARVALHO, 2005), coautora do *Manifesto pela Educa o Ambiental* (MANIFESTO..., 2005, p.1), o qual teve o firme propósito de rechaçar a EDS e a DEDS. Além disso, pela Plataforma Lattes, constata-se que, pelo menos   época do relatado, Sato mantinha um vínculo com Lucie Sauv e constituído desde a década de 1990. Inclusive Sauv e sendo orientadora de Sato, quando esta fez, em 2000-2001, especializa o em * ducation Relative   L'Environnement*, na *Universit  Du Québec   Montréal* (UQAM), no Canadá, institui o na qual Sauv e chegou a ocupar o cargo de diretora do Programa de Pós-Gradua o em Educa o Ambiental (fontes: Currículo Lattes de Mich le Sato. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/9264997837722900>>. Acesso em: abril 2016; e SAUV E, 2005b, p.35).

4.3. O início da DEDS: de semânticas, dilemas e ladakhis a “cortina de tijolos”.

Considerando o contexto dilemático inserido na seção anterior, seria apropriado abrir esta com uma resenha de Pádua, publicada, em 2006, com o sugestivo título: *Dilemas entrecruzados* (PÁDUA, 2006), cujo objeto de comentários consiste sobre uma obra de Veiga do mesmo ano, *Meio Ambiente & Desenvolvimento* (VEIGA, 2006), a qual seria em sua essência um estudo revisado e ajustado, para atender um público mais amplo, de outra obra do mesmo autor: *Desenvolvimento sustentável: o desafio do século XXI* (VEIGA, 2005)¹⁰⁶.

Apesar dos aspectos holísticos que possam ser considerados em tais publicações, não haveria como classificá-las na categoria educacional, pois Pádua centra sua atuação na área de Historiografia Ambiental e Veiga na de Ciências Econômicas. No entanto, a linha mestre das discussões trazidas por essas referências é de interesse relevante para este estudo: a questão sobre a complexidade semântica e a imprecisão que revestiam – ou ainda revestem – o conceito de desenvolvimento sustentável (DS), tal qual um enigma a ser decifrado.

Caracterização esta que em tese poderia ter sido – ou ainda ser – desde um dos componentes do estopim até como a mola propulsora de eventuais embates, promovidos pelos defensores mais ferrenhos da educação ambiental (EA), ante a proposta de uma educação para o desenvolvimento sustentável (EDS). Desse modo, no intuito de proporcionar algumas reflexões sobre semânticas e dilemas relativos ao DS, a presente seção será subdividida em duas subseções, pelas quais essas questões serão abordadas por distintos contextos.

4.3.1. De semânticas e dilemas à encruzilhada de Ladakh.

Tamanha complexidade e imprecisão envolvendo o conceito de DS, que Veiga (2005, p.13) chega a promover uma analogia colocando-o à semelhança do lendário mostrengo enviado para punir o povo de Tebas por ter afrontado os deuses. Uma esfinge que, instalada às portas daquela cidade-estado grega, exigia que seus habitantes a enfrentassem, respondendo ao enigma que ela lhes propunha. Quem não obtivesse êxito era impiedosamente trucidado. Desgraça que só terminou quando Édipo matou a charada, provocando o suicídio da fera. Para Veiga, O DS também seria um enigma à espera de seu Édipo.

Nesse aspecto, conforme já comentado neste estudo, o próprio *Plano de Implementação da Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável* (DEDS), elaborado pela UNESCO, reconhece que o conceito de DS ainda estaria em constante

¹⁰⁶ Prefácio de Ignacy Sachs.

evolução e que, portanto, era preciso esclarecer ao máximo seu significado e seu objetivo para que a educação para o desenvolvimento sustentável (EDS) tivesse êxito (UNESCO, 2005, p.18). Porém, tal colocação poderia se voltar contra a própria propositura da ONU, já que ensinaria transformá-la em um gancho argumentativo para aqueles refratários à EDS.

Tanto que, entre os argumentos elencados para justificar e fundamentar o *Manifesto pela Educação Ambiental*, cuja essência consistiu em rechaçar a EDS e a DEEDS, um deles foi justamente esse fato de o DS se tratar de um conceito – e/ou noção – que ainda não oferecia um sentido claro, conseqüentemente bastante criticado por quem acreditava que nessa ideia cabia a manutenção da racionalidade economicista/desenvolvimentista, um dos pilares da crise socioambiental da atualidade (MANIFESTO..., 2005, p.2).

Mediante esse contexto trazido à luz da discussão, seria natural que, ao colocar o DS e a educação no mesmo cadinho, um ambiente que já estivesse tão cingido por controvérsias em relação à complexidade e imprecisão do conceito do DS, só tenderia a ganhar intensidade. Pois, se à época do início da DEEDS, cujo *startup* se deu em 2005, até para economistas e historiadores ambientais discorrer sobre o conceito de DS ainda seria um desafio, bem como compreender e assimilar a dinâmica relativa à sua colocação em prática, o que dizer para os que não tinham tanta proficiência em se relacionar com essa dada semântica em aberto? Ou até mesmo daqueles com perspectivas distintas, definidas por outras áreas de conhecimento?

Essas indagações são tonificadas quando se atenta ao fato de que quem levaria a efeito tal proposta da ONU no ambiente escolar, em sala de aula, seriam os professores da educação básica, e não propriamente pesquisadores acadêmicos que poderiam até deter uma suposta sustentação científica e teórica correspondente. Estes últimos, por sinal, em razão de suas capacidades argutivas, retóricas e de mobilização, e a partir do momento em que parte deles se posicionou, até de certa forma radical, contrária à EDS e à DEEDS, criou-se naturalmente as condições para que uma arena, colocando a proposta da ONU na berlinda, fosse estabelecida.

Conforme argumenta Veiga (2006, p.173), papel aceita tudo, até mesmo os jogos de palavras com os quais se habitua tentar driblar problemas de difícil solução. Nesse aspecto, a origem da expressão DS se deu justamente a partir da polêmica sobre a possibilidade de a expansão da economia poder ser conciliada com a preservação do meio ambiente, embora marcada pela ambigüidade que ela carregaria (VEIGA, 2006, p.174). Porém, segundo Veiga, tudo que é ambíguo e vago no uso da expressão DS pode ser entendido como opção deliberada por uma estratégia de institucionalização da problemática ambiental no domínio das organizações internacionais e dos governos nacionais (op. cit., p.175).

Mediante o exposto, e retomando alguns pontos inerentes a esse contexto já discutidos no Capítulo 3 deste estudo, em que pese o fato de o conceito de desenvolvimento sustentável (DS) ainda se configurar complexo e impreciso, com o advento da promulgação da DEDS é como se houvesse um retrocesso nos resultados conciliatórios obtidos por quase quatro décadas, ressuscitando no Brasil um dilema que já estava sendo equalizado pela noção do DS junto à comunidade global desde os anos 1970, abdicando desse modo de todo e qualquer avanço conquistado na equalização de diferenças pretéritas nesse ínterim. Uma situação que poderia se configurar propícia para uma eventual conspiração a favor de radicalismos.

Nesse sentido, as colocações de Pádua (2006, p.409) reforçam o aludido ao relatar, em reminiscência, que quem teve a oportunidade de acompanhar, ou mesmo participar dos debates sobre a questão ecológica dos anos 1970, recorda da sua radicalidade e, em muitas situações, da sua agressividade. No entanto, segundo o mesmo autor, não é difícil perceber a mudança de contexto que passou a ser observada a partir da década de 1980 (ibid.).

Em relação à aludida mudança de contexto, Veiga (2006, p.174) destaca o surgimento da expressão desenvolvimento sustentável (DS) e o tom conciliatório que ela trazia consigo¹⁰⁷. Porém, o DS só se afirmou a partir de 1987, quando Grö Harlem Brundtland, então premiê da Noruega, caracterizou tal expressão como conceito político perante a Assembleia Geral da ONU, por meio do relatório *Nosso futuro comum* (WCED, 1987). Pádua ainda assinala que, nessa abordagem, o fato notável é que, sem uma transformação decisiva na tendência dos indicadores globais de crise ambiental, o debate perdeu radicalidade e situou-se cada vez mais na proximidade do centro político (PÁDUA, 2006, p.409).

E foi exatamente no âmbito político que a expressão “desenvolvimento sustentável” (DS) teria encontrado o reduto ideal para se proliferar, pois, conforme registra Pádua (2006, p. 410), a ideia de “DS”, por trazer consigo uma forte abertura semântica, tornou-se um conceito-chave, servindo como um ímã para o centro político, já que possuía grande poder de agregação e de reorganização positiva do embate social e ideológico. Dessa forma, o DS passou a significar convenientemente o que cada setor ou grupo social gostaria que ele significasse. De acordo com os diferentes recursos políticos, e as diferentes capacidades estratégicas de cada um deles, na batalha pela opinião pública (op. cit., p.410).

Nessa abordagem, Pádua (2006, p.410) aproveita para mencionar o que para ele seria a definição mais irônica e divertida sobre o DS, dada pelo representante de uma pequena ONG,

¹⁰⁷ Colocação essa que vem corroborar a assertiva de Romeiro (1999, p.2 e 3).

durante a Rio-92 (¹⁰⁸): “se o ‘desenvolvimento’ podia ser entendido como ‘qualquer investimento capitalista’, o desenvolvimento sustentável significava ‘qualquer investimento capitalista de uma empresa dotada de um bom departamento de relações públicas’”.

Porém, como adverte Pádua (2006, p.410), os conceitos-chave do centro político não possuem duração eterna, sobretudo quando não conseguem organizar um enfrentamento efetivo, ou não definitivo, dos problemas concretos que os originaram. Assim, complementa o autor, na falta de uma substância real, em relação à capacidade de formulação e de ação política, os realinhamentos de centro costumam ser frágeis e provisórios. O resultado, por vezes, pode ser a emergência de **um radicalismo ainda mais agressivo** (ibid., grifo nosso).

Portanto, segundo Pádua (2006, p.410), a imprecisão do conceito do DS, que foi provisoriamente eficaz no sentido de acumular amplas adesões políticas, já estaria dando os primeiros sinais de esgotamento a partir da segunda metade da primeira década deste século. Nesse sentido, o mesmo autor (ibid.) coloca que a tese sobre o DS teria logrado obter aceitação ampla, quase hegemônica, até o início de século XXI, pela qual se estabeleceu um pressuposto de que é possível encontrar um caminho positivo de superação do colapso ambiental, de continuidade duradoura do processo de globalização, sem abrir mão das conquistas reais (mesmo que profundamente desiguais) da civilização moderna. No entanto, Pádua (2006, p.410-411) salienta que a demonstração prática de tal tese sofreria cada vez maiores desafios, subjacente à sua melhor precisão conceitual e programática.

Ainda segundo Pádua (2006, p.411), não obstante a imprecisão conceitual e programática, que reveste o conceito de DS, negá-lo seria contraproducente. Por mais problemático e frágil que seja, foi ele que triunfou historicamente (ao menos no curto prazo). Desse modo, o desafio que realmente importa, segundo o autor (ibid.), é o de enfrentar os prospectos de um desenvolvimento humano equitativo no seio de um planeta à luz de uma complexa ecologia que estamos conhecendo cada vez mais.

Para isso, na visão de Pádua (op. cit., p.411) é preciso aproximar criatividade e realismo na busca de novos projetos políticos que superem o utopismo inconsequente e a complacência com o *status quo* da globalização existente. Assim, conforme assinala o autor, ao discutir a substância do DS sob essas novas circunstâncias, **reaparece o cenário de conflitos e disputas sociais e ideológicas que o consenso superficial já havia “superado”**. (ibid., grifos nossos). Mas é exatamente nesse mundo real que os caminhos do

¹⁰⁸ Referente ao Encontro do Rio de Janeiro de 1992, *Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento*, CNUMAD-92 (UN, 1992a).

desenvolvimento sustentável e de sustentabilidade, se é que eles existem, precisam ser construídos, manifestando-se tanto no sentido do rigor teórico quanto no da responsabilidade humana **diante dos dilemas que o momento atual coloca para nossa estranha espécie**. Esse *Homo sapiens* que muitas vezes se parece com um *Homo demens* (ibid., grifos nossos).

Embora orbitando ao mundo corporativo, é nesse contexto dilemático que também poderia ser inserida uma contribuição teórica de Hart, por meio de sua obra publicada em 2006: *O capitalismo na encruzilhada: as inúmeras oportunidades de negócios na solução dos problemas mais difíceis do mundo* (HART, 2006). Pela qual, em sua essência, o autor provoca o leitor a refletir sobre os dilemas e desafios atuais da humanidade, individuais e coletivos, no propósito de responder se seriam tão irreconciliáveis os dois objetivos que almejam o bem estar coletivo e um mundo com menos pobreza e com melhor qualidade de vida.

Nessa sua obra, Hart não se lança a advogar peremptoriamente a favor do capitalismo corporativo. Muito pelo contrário. O que ele faz, pautando pela isenção, é colocar de maneira sensata, prudente e ponderada, o capitalismo em xeque, em um dilema representado por uma encruzilhada estabelecida pelas próprias circunstâncias ditadas pelo atual momento em que a humanidade atravessa. Para tanto, o autor promove discussões a partir da perspectiva empresarial, sugerindo distintas “lentes” para que o mundo corporativo pudesse enxergar o quanto se faz necessário o capitalismo rever muitos de seus valores e crenças.

Dentre tantas discussões promovidas nessa publicação de Hart, no sentido de oferecer uma visão geral dos desafios dilemáticos enfrentados pelo capitalismo global, mormente aos representados pelos problemas – e oportunidades – a ele relacionados, uma é passível de particular menção: a que recorre aos relatos contidos no estudo publicado em livro por Helena Norberg-Hodge: *Ancient futures: learning from Ladakh* (NORBERG-HODGE, 1991).

No intuito de sugerir uma ilustração sobre algumas circunstâncias pelas quais serviriam de exemplos para configurar uma de tantas encruzilhadas que o capitalismo estaria sujeito a se deparar, Hart, nessa sua obra, reserva uma seção de capítulo, intitulada “Aprendendo com Ladakh” (HART, 2006, p.166-168), para destacar em síntese o estudo que Norberg-Hodge – sueca treinada em linguística que também se tornou cineasta e escritora – realizou por décadas, desde os anos de 1970, sobre a comunidade de Ladakh (Ladaque). Uma antiga e peculiar sociedade tribal incrustada na Cordilheira do Himalaia – em uma das regiões habitadas mais alta do mundo, também conhecida como “Pequeno Tibete” –, que viveu durante séculos uma existência própria, imperturbada, devido à sua localização extremamente remota. Até que o capitalismo lá chegou ao final da década de 1970 e início da de 1980.

Essa transformação, pela qual foi submetida Ladakh após a chegada do capitalismo, é relatada metodicamente no livro de Norberg-Hodge, que tem sido descrito como "um clássico inspirador"¹⁰⁹. Transformação essa que também pode ser acompanhada em filme – baseado em tal obra, inclusive com o mesmo título – na forma de um documentário produzido pela *The International Society for Ecology and Culture* (ISEC) e John Page¹¹⁰. Esse filme foi traduzido para mais de 40 idiomas¹¹¹, cuja execução técnica da sua versão na língua portuguesa teve à frente a Universidade de Aveiro, Portugal (FUTUROS ANTIGOS, 1995).

Situada na parte oriental da região de Jammu e Caxemira, a sudeste da Ásia Central, dividida entre a Índia, o Paquistão, na fronteira com a China, Ladakh pode ser a representação viva e recente de um oportuno exemplo de como a dinâmica capitalista pode afetar¹¹² uma sociedade. Respeitando as devidas proporções, o caso documentado por Norberg-Hodge sobre tal comunidade ensejaria uma elucidativa proposta didática: como se séculos da história do capitalismo pudessem ser sintetizados em alguns poucos anos, por meio de uma ilustração empírica de suas implicações – tanto as boas como as nem tanto assim, decorrentes de possíveis efeitos colaterais –, consoantes às encruzilhadas de um dado percurso capitalista.

Com base nas citações mencionadas (HART, 2006, p.166-168; e FUTUROS ANTIGOS, 1995), procede-se a uma resenha sobre o caso de Ladakh: a região onde a comunidade se situa é marcada por um clima rigoroso, de baixas temperaturas e com ambiente extremamente árido, onde água é um item raro e precioso, pois o regime pluviométrico é praticamente nulo. A principal fonte de água é a proveniente do degelo da neve das montanhas, que ocorre em curto espaço de tempo durante o ano, no verão. Nessas circunstâncias, a atividade agrícola sofre significativas restrições de cultivo. Porém, os ladakhis aprenderam, ao longo do tempo, a cultivar sementes e utilizar a água de forma racional para irrigação em bases sustentáveis.

Em Ladakh nada era desperdiçado ou jogado fora – tudo era passível de utilização. Conseqüentemente, seu povo desenvolveu um senso natural de responsabilidade em relação às pessoas e ao meio ambiente em que viviam. Eram, em sua maioria, felizes e realizados. Conceito de crime literalmente não existia. Para garantir que as necessidades, tanto dos que viviam o presente como das gerações futuras, fossem atendidas, os ladakhis perceberam, já em época remota, que havia a necessidade de se atentar à questão populacional. Nesse sentido se tornaram uma sociedade poliândrica. Ou seja, uma mulher era casada simultaneamente com vários homens, o que, por óbvio, restringia drasticamente a taxa de natalidade local.

¹⁰⁹ Epíteto conferido conforme LOCAL FUTURES, [201-].

¹¹⁰ Mais informações sobre essa produção cinematográfica, ver a referência FUTUROS ANTIGOS, 1995.

¹¹¹ Informação quantitativa conforme LOCAL FUTURES, [201-].

¹¹² No sentido de alterar sua essência, sem necessariamente fechar a questão sobre ser benéfica ou prejudicial.

Dessa forma, a mulher acabou assumindo relevante papel de liderança na sociedade. Um status social que as fazia desfrutar de respeito, prestígio e significativo poder de decisão. Os ladakhis levavam uma vida artística simbólica e cerimonial; sua cultura e *modus vivendi* permitia-lhes uma sensação de segurança, de autoconfiança e de conforto, resultando em elevada autoestima. Escolas não existiam. Tampouco ensino propedêutico. A educação se fundava na transmissão, pelos mais velhos aos mais jovens, das crenças e valores centrados na relação harmoniosa entre eles e o meio ambiente em que viviam, fazendo-os incorporar por atavismo essa maneira de ser e viver. Os ladakhis praticariam, portanto, há tempos, justamente uma educação cuja essência é a linha mestre desta presente pesquisa. Porém, com um único detalhe que faz toda a diferença: lá o dinheiro era algo irrelevante, dispensável.

A dinâmica econômica e produtiva local era essencialmente regida por meio de escambos de bens e serviços, estes últimos focados nas atividades agrícolas comunitárias, sobretudo o cultivo e a colheita, no precípua propósito de garantir a necessária rapidez a tais procedimentos, devido ao exíguo tempo disponível. Tanto que os ladakhis trabalhavam não mais que quatro meses por ano: durante o curto período que a natureza assim lhes permitia. Em uma única frase, seria possível entender que “Ladakh representaria uma utopia”.

Imbricando esse contexto utópico (mas real) à sustentabilidade, com base na definição prática dessa expressão dada por Costanza, Daly & Bartholomew (1991, p.8-9) – conforme já registrada na seção 3.2, do Capítulo 3 deste estudo –, pode-se dizer que Ladakh estava vivendo-a em sua plenitude até então. Pois lá era mantida uma relação harmoniosa entre seus sistemas ecológicos e econômicos humanos, uma relação pela qual a vida humana da localidade poderia continuar indefinidamente; cujos habitantes teriam como prosperar dentro dos parâmetros definidos a partir daquela sua imanente realidade, que há séculos veio sendo estabelecida, assim como desenvolver suas culturas de modo a não destruir a diversidade, complexidade e a função dos sistemas ecológicos de suporte à vida, então vigentes.

Ademais, assim como o caso de Ladakh poderia servir para exemplificar a definição prática da sustentabilidade e, igualmente, para ilustrar as implicações do capitalismo (conforme logo adiante será discutido), da mesma forma ele se faria apropriado para favorecer um entendimento sobre a dinâmica diacrônica à luz da conceituação sobre o “desenvolvimento sustentável” dada pelo relatório *Nosso futuro comum* (WCED, 1987, p.41), a qual inclusive também é levada a termo no *Plano de Implementação da DEDES*:

O conceito de desenvolvimento sustentável é dinâmico e está sujeito a muitas dimensões e interpretações que refletem visões consideradas culturalmente apropriadas e de relevância local para um mundo no qual o desenvolvimento “atende às necessidades atuais sem comprometer a capacidade das futuras gerações em satisfazer suas próprias necessidades”. (UNESCO, 2005, p.26).

Assim era Ladakh. Seus sistemas dinâmicos ecológicos e econômicos humanos mantinham uma relação harmoniosa entre si. Os que viviam um dado presente satisfaziam suas necessidades sem comprometer a capacidade das gerações futuras de também satisfazê-las. Mas tudo isso foi abruptamente alterado sem que os ladakhis tivessem assim optado.

Como já mencionado, tudo começou a mudar no final da década de 1970 e início da de 1980, com a chegada do capitalismo à região. A origem de tal ocorrência se deu devido ao crescente conflito territorial na região à época, sobretudo quanto à iminente disputa entre a Índia e Paquistão pela região da Caxemira, da qual Ladakh fazia parte. Nesse contexto já se insinuando beligerante, o governo indiano, a fim de consolidar sua soberania sobre tal área, decidiu que a mesma seria aberta ao turismo e passou a tomar iniciativas para “desenvolver” a região, entre as quais a de provê-la de infraestrutura, especialmente estradas e serviços, tais como centros médicos e escolas no estilo ocidental, inclusive nos mais remotos povoados.

Além disso, foram incrementadas outras mudanças que seriam decisivas para alterar todo o cenário e a dinâmica da região até então vigentes, tais como: força policial crescente, tribunais, bancos, rádio e televisão. Não demorou muito para que as consequências dessas ações fossem percebidas: o setor formal cresceu rapidamente, o tráfego veicular aumentou exponencialmente, com centenas de jipes e ônibus lotados de turistas. Outras centenas de caminhões cruzavam suas estradas por dia, fazendo longas jornadas ao planalto do Himalaia. Todo esse alvoroço de veículos passou a provocar congestionamentos e a poluir o ar da então provinciana e pacata cidade de Leh, concentração urbana e capital daquela região.

Quanto aos aspectos socioculturais e socioeconômicos, o súbito fluxo de influência ocidental fez com que cada vez mais ladakhis – particularmente, os homens mais jovens – começassem a fomentar sentimentos de inferioridade. Muitos turistas gastavam em um só dia o que uma família típica daquela região levava um ano para ganhar. Nesse momento os ladakhis começaram a ter uma inédita percepção da representatividade do dinheiro, já que até então, por conta da cultura local, eles podiam atender suas necessidades básicas sem ele.

Para contribuir ainda mais com a célere transformação de Ladakh, seus habitantes passaram a ter acesso à mídia ocidental, pela qual eram fornecidas imagens de riqueza, luxo, ócio e *glamour*, mas não as dos efeitos colaterais como poluição, estresse, vício em drogas e mendicância. Porém, como eles só viam “um dos lados da moeda”, passaram a considerar suas vidas como primitivas e vulgares. Com isso, se lançaram na busca obstinada em ganhar dinheiro. A autoestima, a autoconfiança e as antigas práticas de cultivo comunitárias começaram a se desgastar, tanto que, nesse aspecto, a venda da colheita passou a ser a norma.

Necessidades começaram a se confundir com desejos e sonhos de consumo. Destarte, muito do que era desconhecido pelos ladakhis passou a proporcionar sensações inéditas de prazer ao ser experimentado, as quais, em diversos casos, tinham um alto custo, bem acima da realidade econômico-financeira deles. E é nesse contexto que viria a calhar uma máxima, cara a Aldous Huxley (1894-1963), que já em 1928 postulava que “o hábito converte os suntuosos prazeres em suspeitas necessidades cotidianas” (HUXLEY, 1928; 2004, p.284) ¹¹³.

Conspirando para fomentar essa idiossincrasia, pelas mídias ádvenas, famosas marcas mundiais, agora expostas no comércio local, se prestavam como catalisadores de emulação aos jovens ladakhis, os quais foram os primeiros a iniciar um processo de êxodo rural, buscando na cidade um trabalho remunerado, desencadeando uma invasão urbana que resultou em uma “explosão” de construções tanto dentro de Leh como, sobretudo, em suas cercanias, onde, nessas zonas suburbanas ocupadas de forma desordenada, começou a se instalar favelas que caracterizavam e ainda caracterizam as cidades do Terceiro Mundo.

O “desenvolvimento” de Ladakh nos moldes relatados, cujo desenrolar fez com que a dinâmica capitalista naturalmente lá se instaurasse, acabou levando ao esgotamento da tradicional família ladakhi, assim como à abolição de muitos aspectos socioculturais da localidade, entre os quais a poliandria. O que, conseqüentemente, gerou severas implicações demográficas, pois a população, que até então vinha se mantendo estável no linear dos tempos, passou a apresentar índices de crescimento exponenciais, acima da média indiana. Surgia, assim, algo que nunca houve em Ladakh: uma lacuna perceptível entre ricos e pobres.

Nesse excesso de contingente, como é passível de acontecer em qualquer economia capitalista, chegou-se a um ponto em que a capacidade de geração de empregos em Ladakh não acompanhava mais o ritmo do crescimento da população economicamente ativa (PEA); e com o desemprego aumentando, essa mão-de-obra excedente passou a ficar ociosa, o que, por seu turno, fez a criminalidade se tornar um problema cada vez maior. As crianças, que antes recebiam os turistas estrangeiros cumprimentando-os com admiração e largos sorrisos, passaram a recebê-los como mendigos, ou em casos mais graves, até mesmo com delitos.

A educação moderna implantada em Ladakhi não contribuía com a formação infantil. Pelo contrário. Pois, além de ignorar as velhas tradições locais, fazia com que as crianças pensassem em si mesmas como seres inferiores. Esse sentimento de inferioridade não se limitava às menores faixas etárias, era endêmico, se estendia de forma ampla e geral. Destarte, os ladakhis passaram a depender de forças adventícias, distantes; tornando-se incapazes e

¹¹³ “*Habit converts luxurious enjoyments into dull and daily necessities*”: versão traduzida do original, conforme Duailibi e Pechlivanis (2006, p.420)

impotentes para tomar decisões relacionadas às suas vidas, pois aquele espírito colaborativo e de ajuda mútua, que por tanto tempo sustentou aquela sociedade, esvaiu-se. Em outras palavras, eles, que antes mantinham laços estreitos de convivência, se tornaram alienados.

Essa alienação generalizada fez surgir um sentimento de revolta nos ladakhis, nutrido por ressentimentos e arroubos de fúria crescentes, os quais estavam por trás de grande parte da violência local e do fundamentalismo religioso, que, ao encontrar condições ideais naquele desarranjo social, passou a assolar a região. De fato, esse “desenvolvimento” de Ladakh não se limitou a ruir sistematicamente a sua cultura, provocou o pior: fez com que seu povo passasse a rejeitá-la, assim como deixasse de se preocupar com a degradação ambiental.

Em meio a tantas transformações, fica difícil citar alguma que tenha proporcionado um efetivo benefício aos ladakhis, pois, se por um lado, determinada leitura pela perspectiva econômica, sugeriria que a renda *per capita* tivesse até aumentado, por outro restou nítido que a felicidade, a autoestima, a segurança e a autoconfiança seguiram caminhos diametralmente opostos, até mesmo sendo sumariamente arrasadas. Outras possibilidades que poderiam ser aventadas, em relação a alguma vantagem que Ladakh obteve por conta de tal “desenvolvimento”, recairiam em tese sobre dois aspectos: aos da educação e aos da saúde. Nesse sentido, de fato o índice de analfabetismo em Ladakh era elevado, assim como o da mortalidade infantil. Além disso, se na base da pirâmide etária havia um cenário preocupante, no cume, por sua vez, não era diferente, pois a expectativa de vida no local era baixa.

Nesse contexto, ao se considerar por uma ótica, que a implantação de uma educação, moldada em bases ocidentais e o acesso a uma realidade estranha e distinta à deles, representada por algo denominado “civilização moderna”, proporcionado pela comunicação, poderiam afastar os ladakhis do rótulo de sociedade tribal e primitiva; por outra, o analfabetismo e a ignorância de como era o mundo externo pouco lhes importava, pois a cultura tradicional ladakhi dispensava tudo isso, pois eles viviam em harmonia e felizes, no âmbito de uma diacronia em equilíbrio. Além do que, como já registrado, a educação moderna implantada em Ladakhi provocou um efeito colateral devastador ao ignorar as velhas tradições locais, fazendo com que as crianças pensassem em si mesmas como seres inferiores.

Quanto a supostos benefícios proporcionados pela medicina moderna em Ladakh, a diminuição da mortalidade infantil e aumento da expectativa de vida local seriam ótimos se não tivessem, juntamente com o fim da poliandria, contribuído para um total desarranjo populacional, ocasionado pela abrupta explosão demográfica desprovida de qualquer planejamento, cujo ecossistema local não teve mais como suportar, desequilibrando assim aquela relação harmoniosa que havia entre seus sistemas ecológicos e econômicos humanos.

Tal cenário se adunaria aos postulados de Thomas Robert Malthus (1766-1834) que, já no século XVIII, alertava sobre o quanto os aspectos populacionais poderiam comprometer o melhoramento futuro da sociedade, pois, para este teórico, a população tenderia a crescer em progressão geométrica enquanto a capacidade de crescimento dos meios de subsistência em progressão aritmética. Nesse aspecto, a teoria de Malthus (1798, 1983) revestia-se pelo manto do pessimismo a respeito do crescimento da população, sobretudo quando esta atingisse um nível em que não haveria mais como prover recursos para a sua respectiva sobrevivência, gerando fome e miséria. Na visão positivista *malthusiana*, portanto, a mortalidade e expectativa de vida seriam variáveis diretamente relacionadas a essa dinâmica (op. cit.).

Essa visão *malthusiana*, inclusive, acabou sendo compartilhada por vários teóricos ao longo do século XX, entre tantos, podem ser citados, como exemplos, Harrison Brown, Kenneth Ewart Boulding, Paul Ehrlich e Garrett J. Hardin¹¹⁴. Ademais, os postulados de Malthus também se fizeram como um dos principais argumentos levado em consideração na publicação do Clube de Roma, *The limits to growth* (MEADOWS et al., 1972, p.170-171), estudo pelo qual se propunha, desde os anos 1970, algum tipo de restrição de crescimento para a sociedade humana. Algo que os ladakhis já há tempos faziam, ao adotar a poliandria.

Apesar de todas as suas falhas e limitações, a sociedade tradicional ladakhi – baseada em um relacionamento sadio entre eles e com o meio ambiente em que habitavam –, antes da chegada do controverso “desenvolvimento”, levava uma vida de forma sustentável, inclusive atendendo simultaneamente às cinco dimensões de sustentabilidade postuladas por Sachs (1993, p.24-27), quais sejam: 1) social; 2) econômica; 3) ecológica; 4) espacial; e 5) cultural, conforme já discutidas na seção 3.2 retro deste estudo, sintetizadas no Quadro 3.1.

Aquele relacionamento plácido entre os ladakhis e o respeito sistemático deles para com o ecossistema local, era mantido por meio de uma educação informal, a qual, mesmo com a comunidade sendo analfabeta, era levada a efeito verbal e empiricamente, de geração em geração; e que, embora desprovida de estrutura física (escolas, salas de aula, carteiras, lousas) e de materiais de suportes operacionais (cadernos, lápis, livros), bem como de currículos e tantos outros expedientes burocráticos, cumpria o papel de garantir a proteção dos sistemas ecológicos e humanos que, por séculos, deram suporte à vida local.

Mediante o relato sobre o caso de Ladakh, aqui resenhado a partir das referências citadas (HART, 2006, p.166-168; e FUTUROS ANTIGOS, 1995), à luz de uma encruzilhada do capitalismo e de contextos dilemáticos das mais diversas ordens, abre-se a oportunidade para diversas questões, entre as quais algumas a seguir formuladas:

¹¹⁴ BROWN (1954); BOULDING (1966); EHRLICH (1968); e HARDIN (1968).

- ✓ Na situação em que a região acabou sendo lançada, qual proposta educacional focada em buscar um equilíbrio entre a equidade social, a prudência ecológica e a eficiência econômica, seria mais apropriada para resgatar o equilíbrio daquela sociedade; a educação ambiental (EA) ou a educação para o desenvolvimento sustentável (EDS)?
- ✓ Independente da resposta à questão anterior, alguma delas estaria diante um dado desafio dilemático? Ou foi, em última instância, a própria sociedade ladakhi que passou a ter, à sua revelia, um dilema com a chegada do “desenvolvimento” na região?
- ✓ Quem, ao final das contas, enfrenta dilemas: propostas e/ou resoluções colocadas em papéis ou os próprios seres humanos envolvidos pelas mesmas? Quem de fato é dotado de capacidades cognitiva e volitiva para enfrentar eventuais dilemas?
- ✓ A representatividade que o dinheiro passou a ter na sociedade ladakhi afetaria o contexto de alguma indagação colocada? Afetaria o das respostas?
- ✓ A dimensão econômica pode ser totalmente descartada em uma educação voltada à relação do homem com o meio ambiente? E as dimensões cultural e espacial?
- ✓ Há como Ladakh voltar a ser uma utopia como antes? Ou tentar fazê-la voltar a desfrutar daquela sua *joie de vivre* de outrora seria em si uma utopia?
- ✓ É possível resistir a mudanças? Ou o que se pode fazer é adaptar-se a elas?

Enfim, diante tantos dilemas, encruzilhadas e apreensões, se há algo com alguma dose de certeza, este poderia, segundo Pádua (2006, p.412), se referir ao que a Terra seguirá seu curso de qualquer forma por mais alguns bilhões de anos, com ou sem a nossa presença. À luz deste “vaticínio” e a partir do caso de Ladakh, cabe a cada indivíduo concomitante à sua respectiva sociedade, adquirir, com base em Sachs (1986, p.18), os conhecimentos e a vontade em buscar seu legítimo desenvolvimento, mas que este seja dotado de um equilíbrio durável entre o homem e a natureza, em especial a partir de instâncias locais e subnacionais.

Um estilo de desenvolvimento onde cada eco região insista nas soluções específicas de seus problemas particulares, levando em conta os aspectos ecológicos da mesma forma que os culturais; as necessidades imediatas como também aquelas de longo prazo. E, para não repetir o erro de Ladakh, evitar abrir um espaço excessivo à dependência de ajuda e interferência externas, dando um voto de confiança à capacidade das sociedades em identificar os seus próprios problemas e de lhes dar soluções originais – mesmo que inspiradas em experiências alheias, mas que não comprometam a autoestima e a autoconfiança (SACHS, 1986, p.18).

Ainda convergindo os postulados de Sachs (1986, p.18) ao exemplo de Ladakh, prover a sociedade, definida a partir de instâncias locais e subnacionais, de condições para buscar um desenvolvimento que sugira a constante possibilidade de um esforço criador para o aproveitamento da margem de liberdade oferecida pelo meio ambiente, por maiores que sejam

as restrições climáticas e naturais, onde a diversidade das culturas e das realizações humanas, obtidas em meios naturais compatíveis, sejam testemunhos eloquentes desta possibilidade.

Mediante o que foi discutido até esse momento, é possível destacar dois pontos até então levantados que mereceriam atenção específica: o primeiro é quanto às dimensões cultural e espacial no contexto de “desenvolvimento”; o segundo ponto é quanto à semântica que envolve determinadas expressões compreendidas pelo tema ora abordado neste estudo. Nesse aspecto, assim como a utilização das expressões “sustentabilidade” e “desenvolvimento sustentável” demandam certa cautela no sentido de oferecer um significado condizente e mais preciso possível, à semelhança ocorreria com os termos “dilema” e “desafio”.

4.3.2. De desafios dilemáticos e polissêmicos à “cortina de tijolos”.

A fim de colocar “dilemas” e “desafios” sob a mesma luz de discussão, um fato ocorrido, em 2006, permite ser aproveitado nesse intuito, conforme se discorre: poucos anos após a Rio-92, um grupo de professores da Universidade de Brasília (UnB) tomou a iniciativa de criar, em 1995, o Centro de Desenvolvimento Sustentável (CDS). Já no ano seguinte, em 1996, o CDS iniciava seu Programa de Pós-Graduação (PPG) *stricto sensu* em DS.

Segundo seu respectivo portal, o CDS é uma unidade permanente de ensino, pesquisa e extensão da UnB, vinculada diretamente à Reitoria, por meio do Decanato de Pesquisa e Pós-Graduação (DPP). O CDS/UnB é, portanto, um espaço acadêmico cuja missão consiste em promover a ética da sustentabilidade, por meio do diálogo entre saberes, da construção do conhecimento e da formação de competências¹¹⁵.

Para contemplar seu propósito institucional, um dos objetivos gerais definidos para as atividades de ensino do CDS/UnB, está o de formar recursos humanos qualificados, capazes de desenvolver conhecimentos teóricos e empíricos e aplicar as suas competências na área, **visando contribuir para o enfrentamento dos desafios do desenvolvimento sustentável** e para as tomadas de decisão em políticas públicas de desenvolvimento socioeconômico, de meio ambiente e de ciência e tecnologia (UnB; CDS, [s/d]a, grifos nossos, em razão de comentários mais adiante quanto à semântica que envolve determinadas expressões).

Por ocasião dos dez anos do PPG do CDS/UnB, que se daria no ano de 2006, foram desenvolvidas atividades comemorativas a esse seu primeiro decênio, entre as quais um debate, realizado no contexto de uma programação precedente, em 2005, cujo tema era “*O desafio do desenvolvimento sustentável no Brasil*”. (NASCIMENTO e VIANNA, 2009, p.8).

¹¹⁵ UnB; CDS, homepage [s/d]a.

Ressalta-se que o ano de 2005 era, portanto, o primeiro da vigência da *Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável* (DEDS). Desse modo, tal debate promovido pelo CDS/UnB, cujo tema e a própria denominação da entidade acadêmica que o organizou, por si só, já denotam pertinência ao que seria um ensejo propício para que a propositura da ONU fosse, senão colocada em evidência, pelo menos em algum momento abordada. Mas nada disso aconteceu... É como se a DEDS nem tivesse sido promulgada pela ONU.

Esse debate, em videoconferência¹¹⁶, foi organizado por João Nildo Vianna e Elimar Pinheiro do Nascimento (ambos docentes e pesquisadores da UnB, mas também com vínculo com o CDS/UnB), reunindo alguns dos grandes especialistas em DS, como Ignacy Sachs, Cristovam Buarque, Marcel Bursztyń, Berta Becker e Neli Aparecida de Mello. Desse evento, Nascimento e Vianna organizaram uma publicação pela qual são oferecidas as transcrições das intervenções desse debate, sob o título *Dilemas e desafios do desenvolvimento sustentável no Brasil* (NASCIMENTO e VIANNA, 2009, grifos nossos).

Tanto nas intervenções procedidas no debate, como ao longo de toda essa publicação, inerente a uma das atividades comemorativas aos dez anos do CDS/UnB, embora a educação até tenha sido tangenciada em algumas discussões, em nenhum momento a *educação para o desenvolvimento sustentável* (EDS) foi sequer mencionada na sua forma institucionalizada, tampouco a década a ela reservada pela ONU – a DEDS –, a qual já estava em vigor na ocasião, seja nas datas dos debates, seja durante a revisão e fechamento da obra em questão.

A respeito desse certo vácuo deixado pela omissão da EDS e da DEDS, seria o caso de se considerar que, entre os debatedores, só havia um identificado com a área educacional, mas não era qualquer um: era Cristovam Buarque. Senador da República desde 2003, que há anos vem erguendo a bandeira em defesa da educação brasileira. Professor da UnB desde 1979, Buarque chegou inclusive a ocupar o cargo de reitor desta universidade, de 1985 a 1989. Foi governador do Distrito Federal de 1995 a 1998. No governo federal assumiu o Ministério da Educação nos anos 2003 e 2004 (¹¹⁷). Já em relação à época do debate em questão, Buarque era presidente da Comissão da Educação do Senado Federal, e também **membro do Instituto de Educação da UNESCO** (NASCIMENTO e VIANNA, 2009, p.142, grifo nosso).

Outro nome relacionado aos fatos relatados, que sugere condizente identidade com a educação, é o de Elimar Pinheiro do Nascimento: sociólogo, com especialização em educação

¹¹⁶ Na verdade, esse debate compreendeu duas rodadas de videoconferências, ocorrendo em dois momentos: em 26 de setembro e 11 de outubro de 2005 (conf. NASCIMENTO e VIANNA, 2009, p.15).

¹¹⁷ Apresentação resumida de Cristovam Buarque, conforme Nascimento e Vianna (2009, p.142) e segundo seu Currículo Lattes. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/9292624510991522>>. Acesso em: mai. 2016.

e desenvolvimento pelo *Institut International de Recherche et de Formation, Éducation Cultures Développement* (IRFED), França; e professor vinculado ao CDS/UnB (ibid., p.146). Apesar de não ser um dos debatedores, Nascimento ocupava uma posição de destaque nesse contexto, haja vista ser um dos organizadores do aludido debate e da publicação em tela.

A obra em tela foi dividida em duas partes: a primeira contem as transcrições das intervenções de cada debatedor. Já a segunda foi reservada integralmente para um artigo de três professores e pesquisadores do CDS/UnB, entre os quais, Laura Maria Goulart Duarte. Socióloga, doutora com pós-doutorado na área que, entre tantas atividades, esteve à frente da Coordenação-Geral de Educação Ambiental do Ministério da Educação – MEC (2003-2004); e no Ministério do Meio Ambiente (MMA), foi presidente da Câmara Técnica de Educação Ambiental do Conselho Nacional do Meio Ambiente – CONAMA (2003-2004) ¹¹⁸.

Ou seja, se a maioria dos especialistas em DS envolvidos nas atividades comentadas não era especificamente da área educacional, pelo menos três tinham, além de uma considerável identidade com a mesma, representatividade suficiente para que trouxessem à luz das discussões a EDS e a DEDES, sobretudo pelo fato de Buarque ser, na ocasião, membro do Instituto de Educação da UNESCO, instituição esta que inclusive foi a responsável pela elaboração do *Plano de Implementação da DEDES* (UNESCO, 2005), proposta que já estava em vigência desde janeiro de 2005; e Nascimento um dos organizadores de tais atividades. Quanto à Laura Duarte, por ter assumido importantes funções relativas à educação ambiental.

Assim, constatar que tanto a EDS como a DEDES não foram sequer mencionadas nessas atividades relatadas em comemoração aos dez anos do CDS/UnB, fez surgir uma suspeita: será que uma entidade acadêmica, denominada como **Centro de Desenvolvimento Sustentável**, não estaria se dedicando a acompanhar os debates sobre a EDS e tampouco atenta à agenda estabelecida pela promulgação da DEDES, que já estava em vigor?

A fim de dirimir essa dúvida, foi realizada uma investigação na rede mundial de computadores (*www – world wide web*), por meio do site de busca Google, utilizando o navegador *Google Chrome*, e tendo como referencial geográfico de conexão a região de Ribeirão Preto-SP. Além disso, foi estipulado um parâmetro temporal a partir de janeiro de 2005 e adotada a opção de “pesquisa avançada”, definindo um descritor na forma exata (colocado entre aspas), bem como uma busca específica no portal do CDS, resultando na seguinte redação: “década da educação para o desenvolvimento sustentável” site:cds.unb.br.

¹¹⁸ Apresentação resumida de Laura Duarte, conforme Nascimento e Vianna (2009, p.145) e segundo seu Currículo Lattes. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/5036440947009832>>. Acesso em: mai. 2016

Com esses parâmetros estipulados, a busca não retornou qualquer resultado. Apesar dessa ocorrência negativa, haveria ainda a possibilidade de o descritor definido na busca não ser o ideal. Desse modo, foi suprimida a expressão “década da” do descritor, deixando apenas “educação para o desenvolvimento sustentável”. Mesmo assim, não foi retornado qualquer resultado. A partir desse momento, uma situação crítica passou a ser insinuada. Foi quando se decidiu repetir as mesmas pesquisas, porém sem quaisquer restrições de datas (para efeito de registro, o último procedimento de busca foi realizado em 16 de maio de 2016).

O produto das buscas foi desalentador, pois só foi retornado **um único resultado**, referente à educação para o desenvolvimento sustentável (EDS)¹¹⁹; e, mesmo assim, subjacente à educação ambiental (EA), bem distante de uma correlação ao contexto institucionalizado pela ONU para a EDS; apenas uma mera menção lançada em meio a uma extensa lista de temas de pesquisas no doutorado do PPG do CDS/UnB, oferecidas pelo Prof. Carlos Hiroo Saito: “educação ambiental e educação para o desenvolvimento sustentável: aspectos teóricos e metodológicos”¹²⁰. Para a DEDES, os resultados continuaram ZERO.

A fim de evitar qualquer inferência precipitada diante os resultados obtidos em relação ao descritor “educação para o desenvolvimento sustentável” (EDS), decidiu-se repetir todos os procedimentos, porém substituindo o descritor anterior pelo da “educação ambiental” (EA). Com o descritor alterado para EA, **a busca chegou a retornar 221 resultados**.

A despeito de algumas ressalvas a respeito desse resultado apurado, o fato é que ele por si só representaria um robusto indicativo demonstrando o quanto a propositura da ONU, relativa à EDS e à DEDES, estaria de certo modo desguarnecida para sair do campo retórico ao da efetiva aplicação. Pois nem mesmo o CDS/UnB, que, pela natureza de seus propósitos diretamente relacionados com o DS, poderia ser um reduto acadêmico para municiá-la com argumentos fundamentados cientificamente no debate entre a EDS e a EA, não teria, em tese, correspondido a contento. Pelo contrário, pois os indícios levam a crer que até mesmo no CDS/UnB a EA se fez absoluta durante toda a vigência da DEDES, e a EDS sequer existisse.

Subjacente a essa constatação, e avançando a discussão para o contexto desta subseção, o foco é dirigido a um dos objetivos gerais definidos para as atividades de ensino do CDS/UnB e ao título da publicação organizada por Nascimento e Vianna (2009),

¹¹⁹ UnB; CDS, homepage [s/d]b.

¹²⁰ Não obstante Saito oferecer, dentre tantas, uma linha de pesquisa que em tese abordaria concomitantemente a educação ambiental (EA) e a educação para o desenvolvimento sustentável (EDS), ao checar seu Currículo Lattes (atualizado em 14/05/2016), constatou-se que a EDS sequer é mencionada, mas em compensação a EA é copiosamente citada. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/3072326161076486>>. Acesso em: 16 mai. 2016.

envolvendo três termos cujas implicações semânticas denotam certa complexidade, para não dizer incongruência: “desafio”, “dilema” e “desenvolvimento sustentável”. Mais uma vez é aludido que uma determinada proposta, no caso o DS, estaria diante dilemas e desafios, e não a sociedade brasileira como um todo. Como se o DS fosse provido de cognição e volição.

É essa recorrente forma de se colocar a questão sobre o DS – não só nos casos ora citados, como em tantas outras circunstâncias retóricas –, onde na verdade não se confere toda a profundidade semântica do significado envolvido, que em tese poderia ser o corolário de tantas polêmicas colocando o DS na berlinda, em constante inquirição. Para uma mensagem mais condizente com a lógica correspondente, uma redação mais adequada seria, por exemplo, no caso dos objetivos de ensino do CDS/UnB: “... visando contribuir para que a sociedade brasileira possa vencer os desafios na busca de um desenvolvimento sustentável”. E, no caso do título da obra organizada por Nascimento e Vianna (2009), algo como: “Os dilemas e desafios para que a sociedade brasileira tenha um desenvolvimento sustentável”.

Ou seja, se há um dilema nesse caso, este até poderia ser a representação de um processo volitivo ensejado pela adoção ou não de um desenvolvimento sustentável (DS), mas enfrentá-lo caberia aos próprios brasileiros (governo e sociedade), os quais decidiriam em seguir ou não por caminho que leve a um DS. E, se a decisão e a vontade for pela busca de um DS, a própria sociedade irá encarar os desafios decorrentes, e não propriamente o DS.

Como já discutido no Capítulo 3 deste estudo, o DS se configura como uma proposta de cunho conciliatório, que foi sendo formatada ao longo de décadas, desde os anos 1970, para equalizar posições antagônicas; como uma resposta à polarização exacerbada que opunha partidários de duas visões opostas sobre as relações entre crescimento econômico e meio ambiente. Dessa forma, a proposta de um DS pode até se deparar com desafios ao ser levada a efeito, mas não enfrentar dilemas. Estes quem enfrenta e sempre enfrentará é a própria humanidade em seguir ou não um caminho em direção a um DS, no que o tempo é uma variável fundamental nesse aspecto, pois ele pode passar a conspirar contra a vida humana no planeta se essa decisão for tarde demais. Enquanto debates acalorados sobre o tema ocorrem, a areia da ampulheta continua escorrendo, independentemente de qual posição prevaleça.

Em relação a outro ponto a ser objeto de comentário à luz da obra comemorativa aos dez anos do CDS/UnB – referente às dimensões cultural e espacial (espaço-territorial) –, na Apresentação de tal publicação, Nascimento e Vianna (2008, p.8) colocam que não existe ainda um consenso sobre as dimensões e a essencialidade do DS, não obstante a definição mais recorrente esboce um trevo com as clássicas três folhas: eficiência econômica,

conservação ambiental e equidade social. Nascimento e Vianna (ibid.) ainda asseveram que outros autores acrescentam pétalas e mais pétalas: político-institucional, **cultural**, **espacial**, tecnológica e tantas outras. Contudo, tais organizadores, prosseguem arguindo que, mesmo na sua forma primeira, aparentemente simples, o desenho do trevo com três folhas já remete a uma enorme e talvez indecifrável complexidade (ibid., grifos nossos).

Essa alegação de Nascimento e Vianna não teria tanta relevância se, entre os notáveis especialistas em DS que participaram do debate – com transcrições na obra em tela –, não estivesse Ignacy Sachs. Justamente o teórico que, em 1993, propôs um “trevo” com mais duas pétalas: **cultural** e **espacial**, postulando que a plenitude do desenvolvimento das sociedades estaria em função da atenção simultânea de cinco dimensões de sustentabilidade, quais sejam: 1) social; 2) econômica; 3) ecológica; 4) **espacial**; e 5) **cultural** (SACHS, 1993, p.24-27).

Em que pese, em uma leitura primária, certa coerência na alegação de Nascimento e Vianna (2009, p.8) – sobre o fato de o desenho do trevo com três folhas já remeter a uma enorme e talvez indecifrável complexidade e que, por conseguinte, não haveria pertinência em acrescentar outras pétalas ao aludido trevo, mormente em relação às dimensões cultural e a espacial –, não há como admitir passivamente o caráter restritivo dessa alegação.

Primeiro, por que ela estaria esvaziando todo o valor dado por Maurice Strong¹²¹ à citada obra publicada por Sachs, em 1993, na qual este teórico propôs as citadas cinco dimensões de sustentabilidade. Conforme Strong, por meio deste oportuno e abalizado estudo de Sachs, consolidou-se a reconstituição dos avanços conceituais que se deram entre os Encontros de Estocolmo, de 1972, e do Rio de Janeiro, de 1992, quanto às estratégias de transição para o desenvolvimento sustentável (SACHS, 1993, Prefácio, p.9).

Segundo, porque o próprio caso de Ladakhi seria uma evidência empírica contundente de que as dimensões espacial e cultural também se fazem determinantes. No caso de Ladakhi, a dimensão cultural, em particular, ao ser a primeira e diretamente afetada em decorrência daquele abrupto “desenvolvimento”, desmantelando toda uma relação harmoniosa entre seus sistemas ecológicos e econômicos humanos. Conseqüência, desencadeando um desequilíbrio sistêmico nas demais dimensões. Na espacial, especificamente, em função de dois fatores: a abolição da poliandria, que fez “explodir” o contingente populacional; e na sequência pelo desarranjo na ocupação antrópica desordenada, provocado por um intenso processo de êxodo rural que acabou transformando as cercanias de Leh em um súbito cinturão de favelas.

¹²¹ Secretário-geral tanto da Conferência de Estocolmo, em 1972, como da *Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento* – CNUMAD-92, a Rio-92, em 1992. (SACHS, 1993, p.9).

Pelo contexto linear cronológico seguido até este ponto, assim transcorriam os anos de 2005 e 2006, fase incipiente da vigência da DEDS: a EDS ainda sem conseguir avançar de modo consistente no Brasil e no território demarcado pela tradição da EA na América Latina e Caribe. Os adeptos mais ferrenhos da EA se articulando convictos em defendê-la quando necessário, os quais provinham dos mais diversos segmentos: desde educadores ambientais, acadêmicos e representantes da sociedade civil, até mesmo de alguns setores do governo federal, notadamente de determinados órgãos do Ministério do Meio Ambiente (MMA).

Em algumas ocasiões, conforme já relatado nas seções anteriores deste Capítulo, a articulação dos defensores da EA poderia chegar a supostos extremos, não poupando esforços e tampouco perdendo oportunidades para repudiar ou pelo menos esvaziar – ou até mesmo boicotar veladamente – a propositura da ONU. Enquanto isso, a EDS continuava apenas no papel. Sem um contingente com ela identificado que estivesse organizado, suficientemente, de modo a demonstrar algum poder de influência, capaz de advogar a seu favor para que a DEDS fosse efetivamente levada a efeito. Uma situação demonstrando que, entre a retórica de uma proposta e sua efetivação operacional, havia um abismo a vencer.

Foi nesse clima predominante no segundo ano da DEDS que ocorreu, de 5 a 8 de abril de 2006, o *V Congresso Ibero-americano de Educação Ambiental*, em Joinville, Santa Catarina (SC). Cujo evento foi objeto de narrativas e comentários registrados em um relatório de gestão da Diretoria de Educação Ambiental – DEA (MMA), referente ao período 2003/2006, no Caderno 6, intitulado *Fortalecimento da educação ambiental nas relações internacionais* (BRASIL; MMA, [2006]). Pelos próprios títulos do evento e do aludido Caderno já é possível perceber que os holofotes foram, obviamente, direcionados para a EA.

Esse Congresso, que teve a participação de 4.300 participantes oriundos de vinte e três países, com o tema “A contribuição da educação para a sustentabilidade planetária”, foi uma promoção do Ministério do Meio Ambiente (MMA) e Ministério da Educação (MEC) do Brasil, por intermédio do Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), em parceria com o Governo do Estado de Santa Catarina, a Prefeitura Municipal de Joinville e diversas outras entidades. Tal evento, segundo o teor relatado pelo mencionado expediente da DEA, representou um marco na integração regional dos educadores ambientais ibero-americanos (BRASIL; MMA, [2006], p.10-11).

Ainda em tal Congresso, ocorreu, como um evento integrado coordenado pela DEA, a *2ª Reunião de Especialistas em Gestão Pública da Educação Ambiental da América Latina e Caribe*. Essa reunião contou com a presença de representantes das autoridades ambientais e ministérios do meio ambiente de quatorze países da América Latina e Caribe (Argentina, Bolívia, Brasil, Colômbia, Costa Rica, Cuba, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru,

República Dominicana, Uruguai e Venezuela) e contou também com a presença de observadores de outras entidades governamentais e da sociedade civil (op. cit., p.11).

Entre diversas atividades, deliberações e resoluções, resultantes deste *V Congresso*, destaca-se o fato de ser ratificado e recrudescido o valor e a importância daquele *Tratado de educação ambiental para sociedades sustentáveis e responsabilidade global* (TRATADO de EA, 1992), que foi elaborado no ano de 1992, no Fórum Global, evento paralelo à CNUMAD-92 (Rio-92). Tratado este, pelo qual o Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA), edição de 2005, se baseou para apresentar as diretrizes, os princípios e a missão que orientariam as ações nele previstas; bem como a delimitação de seus objetivos, suas linhas de ação e sua estrutura organizacional (BRASIL. MMA; MEC, 2005a, p.15)¹²².

Apenas para reiterar o que já foi discutido no Capítulo 3 deste estudo, esse *Tratado de EA* é aquele documento de caráter emblemático para muitos defensores da EA, no qual são designados os *Princípios da educação para sociedades sustentáveis e responsabilidade global*, entre os quais o de número “4”, estabelecendo que “**a educação ambiental não é neutra, mas ideológica. É um ato político**” (TRATADO de EA, 1992, grifos nossos).

Se por um lado a EA foi mais uma vez enaltecida pelo relatório da DEA (BRASIL; MMA, [2006]); por outro, a EDS foi novamente colocada em xeque, sobretudo em razão da retomada da questão sobre a inconveniência embutida na utilização da expressão “Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS)”. Desse modo, segundo o mesmo expediente do DEA (ibid.), como o Brasil já era um país com longa trajetória e densa institucionalização da educação ambiental (EA) no governo e na sociedade, optou-se – durante o período inicial da vigência da DEEDS – até em dar certa divulgação a essa iniciativa da ONU, mas enfatizando a problematização gerada pela adoção do vocábulo EDS (BRASIL; MMA, [2006], p.2).

Ademais, para manter o caráter emblemático do *Tratado de EA* (TRATADO de EA, 1992), na aludida *2ª Reunião de Especialistas em Gestão Pública da Educação Ambiental da América Latina e Caribe*, evento coordenado pela DEA integrado ao *V Congresso* de Joinville, tal tratado foi proposto como documento de referência para o Programa Latino-Americano e Caribenho de Educação Ambiental – PLACEA (BRASIL; MMA, [2006], p.5).

Nesse mesmo sentido, no encontro latino-americano “*Construindo a Educação para o Desenvolvimento Sustentável na América Latina*”, realizado de 31 de outubro a 2 novembro de 2006, na Costa Rica, a DEA, com o compromisso de apoiar a *Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável*, mais uma vez recomendou que o *Tratado de EA* fosse considerado como um documento de referência (BRASIL; MMA, [2006], p.3 e 5, grifos nossos). O grifo é para destacar um suposto sentido condicional lançado por um órgão

¹²² Conforme já devidamente discutido no Capítulo 3 deste estudo.

do Ministério do Meio Ambiente, no caso a DEA, que estaria recôndito nas entrelinhas dessa colocação. Ou seja, a DEA (leia-se governo brasileiro) até poderia apoiar a DEDS, mas desde que a mesma fosse norteada pelas disposições e diretrizes contidas no *Tratado de EA*.

Em outras palavras é como se, para a DEDS vingar no Brasil, ou até mesmo na América Latina e Caribe, se apagassem dos Anais da ONU, o Capítulo 36 da *Agenda 21* (CNUMAD, 1992, 1995, p.429-439) e todas as resoluções da Rio-92 e dos *meetings* globais que conceberam a EDS¹²³; assim como também fosse “rasgado” o projeto esquemático de implementação internacional da DEDS elaborado pela UNESCO: *Década da educação das Nações Unidas para um desenvolvimento sustentável, 2005-2014: documento final do esquema internacional de implementação* (UNESCO, 2005), pelo qual restou esclarecido sua relação com os processos educacionais existentes, inclusive o Quadro de Ações adotado pelo Fórum Mundial de Educação de Dakar¹²⁴, em 2000 (UNESCO, 2005, p.25).

Estaria, assim, surgindo evidências de certo contexto retrógado (quicá pascentado por ideologias pretéritas). Como se estivesse retrocedendo ao ano de 1992, ocasião em que por alguns dias “o mundo teria sido dividido em dois”, durante a *Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento*, CNUMAD-92, Rio-92 (UN, 1992a).

Momento em que de um lado estavam as autoridades mundiais reunidas no centro de convenções do Encontro, que aprovaram a *Agenda 21* – e nela seu Capítulo 36, pelo qual a EDS tomou sua forma mais precisa –; de outro, representantes da sociedade civil, que se congregavam em evento paralelo, no Fórum Global, quando foi elaborado um documento que passaria a ser emblemático para os ferrenhos defensores da EA: o *Tratado de educação ambiental para sociedades sustentáveis e responsabilidade global* (TRATADO de EA, 1992). Nesse cenário, seria o caso de entender que o cerne da questão, envolvendo certa disputa entre a EA e a EDS, residiria na pretensão de fazer com que um expediente elaborado pela sociedade prevalecesse sobre um documento chancelado pela ONU, oficializado por intermédio de autoridades mundiais que detinham poderes deliberativos soberanos de Estado.

Dois expedientes elaborados por distintos públicos, sim, mas ao final com um mesmo propósito: fazer, por intermédio da educação, que a humanidade repensasse sua relação com o meio ambiente à luz de uma equidade social sem detrair a eficiência econômica, mas que esta fosse pautada pela prudência ecológica. De maneira tal, que as gerações do presente possam satisfazer suas necessidades, da mesma forma que as futuras também satisfaçam as suas. Assim, ainda que haja algum valor nas discussões, no que tange prevalecer determinada posição sobre outra, seria bom considerar o fator tempo nesse caso, pois ele não espera.

¹²³ Conforme Capítulo 2 deste estudo.

¹²⁴ UNESCO; CONSED, 2001.

Como dito, o *V Congresso* foi realizado em Joinville-SC. Destarte, sendo o Brasil um país de língua portuguesa, oportunizou-se a realização do *Simpósio Lusófono de Educação Ambiental*, onde se testemunhou a consolidação de um novo circuito de intercâmbio internacional em educação ambiental (EA), reunindo os países de língua portuguesa de três continentes: América do Sul, África e Europa (BRASIL; MMA, [2006], p.11).

Nesse contexto, passa ser oportuno trazer à luz da discussão dois estudos de Mario Freitas. Membro da Comissão de Educação e Comunicação da União Internacional de Conservação da Natureza (IUCN), desde 2001. Que, à época do *V Congresso* de Joinville, era vinculado à Universidade do Minho, Braga, Portugal. Instituição acadêmica na qual chegou a exercer a função de diretor adjunto do Instituto de Educação e Psicologia ¹²⁵. Um destes estudos foi publicado na Europa, no periódico científico espanhol *Revista Iberoamericana de Educación* (FREITAS, 2006a); e o outro apresentado como artigo justamente no aludido evento joinvilense (FREITAS, 2006b). Fato este, que merece os primeiros comentários.

Pelas evidências relatadas, pode-se entender que o *V Congresso Ibero-americano de Educação Ambiental* se configuraria, pelo menos teoricamente, como “um território” de considerável domínio da EA. Dessa forma, seria uma excepcionalidade se aparecesse alguém disposto a defender posições em favor da EDS e/ou da DEDS naquele evento. Entretanto, foi isso que de certa forma Freitas se propôs a fazer, ao apresentar seu artigo (FREITAS, 2006b), em um local possivelmente tido como um reduto refratário tanto à EDS como à DEDS.

Nesse seu artigo, intitulado *A Década de Educação para o Desenvolvimento Sustentável: do que não deve ser ao que pode ser* (FREITAS, 2006b), Freitas, obviamente, não chega a criticar a EA. Pautado pela isenção e rigor científico, o autor pondera sobre uma situação que acabou se polarizando de forma intensa, embora até de forma demasiada. Para Freitas (2006b, p.1), a história das relações entre a EA e a EDS é complexa e passou por diversas fases. No seio da EA, especialmente em um contexto ibero-americano, foi sendo definida uma forte corrente de desconfiança face à EDS e ao DS, ou, no mínimo, de resistência a estes vocábulos em defesa da EA. Consectário, boa parte do debate acerca da DEDS – mormente no processo da sua implementação – estava se centrado em dois aspectos principais: a) na relação entre a EA e a EDS e, em particular, em uma eventual pretensão de a EDS disputar o “espaço” da EA, silenciá-la e/ou desvirtuar a sua intencionalidade; e b) nas questões relacionadas com a DEDS em si, enquanto ritual de celebração ou comemoração, e/ou questões de natureza mais processual, relacionadas à sua preparação e lançamento (ibid.).

¹²⁵ Breve apresentação de MÁRIO Jorge Cardoso Coelho FREITAS, conforme. FREITAS, 2006b, p.1, n.r. e seu Currículo Lattes. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/5192401642074209>>. Acesso: mai. 2016.

Na opinião de Freitas (2006b, p.2), o debate entre a EA e a EDS foi estruturado em torno de dois grandes eixos: a) um eixo teórico-conceitual, que diz respeito à significação dos termos, à essência dos conceitos e às consequências que decorreriam destes para as práticas; e b) um eixo estratégico-institucional, que incluía, entre vários aspectos, a discussão acerca das comunidades de investigação e da sua prática, das malhas institucionais de inserção, de suporte e de apoio financeiro. Desse modo, Freitas postula que, para abordar esta problemática e redimensioná-la em uma nova lógica, se fazia necessário um confronto com as tradições epistemológicas hegemônicas. Portanto, a construção de um futuro mais sustentável exigiria a adoção de novas posturas advindas de epistemologias revistas e renovadas (ibid.).

Segundo Freitas (2006b, p.2), decorridos mais de 300 anos, a ciência moderna vive hoje uma evidente crise epistemológica, cujas razões residiriam em quatro tipos de fatores:

a) algumas características intrínsecas à forma como se constituiu e, particularmente, aos enganos cometidos na forma de conceitualizar o viver humano, em si e nas suas relações com a natureza; b) **a arrogância de outorgar-se como único conhecimento válido e de, em conjunto com as dimensões econômicas e políticas (e, até, religiosas), ter procedido ao “epistemicídio” de numerosas formas de conhecimento diferente, emergentes de outras tantas vivências e concepções diferentes da relação Homem-Natureza;** c) a “vitalidade cognitiva do Sul” que a ciência moderna acaba reconhecendo, ao admitir a existência de outros saberes “mesmo quando procura circunscrever a sua relevância, apodando-os de ‘conhecimentos locais’ ou de ‘etnociências’”; e d) o “reconhecimento da disjunção crescente entre modelização e previsão”, ou seja, verificação de que “a capacidade de prever por meio da domesticação da natureza e do mundo social”, com base em modelos teóricos e investigações empíricas realizadas em ambientes “confinados e controlados de laboratório” é posta em causa “pela dificuldade de lidar com situações e processos caracterizados pela complexidade e pela impossibilidade de identificar e controlar todas as variáveis”. (FREITAS, 2006b, p.2, grifos nossos).

Para fundamentar seus argumentos levados a termo nesse seu estudo, Freitas (2006b, p.3) chega, inclusive, a promover uma abordagem sobre a neurobiologia, cujas investigações a ela inerentes vêm reforçando um conjunto de princípios, bem como afirmando a ideia da incorporação da mente e da impossibilidade de separar totalmente a razão da emoção. Nesse contexto, erigido à luz de um processo cognitivo, o autor postula que toda a linguagem – como o próprio pensamento, em si – é, por definição, dotada de certo grau polissêmico e de ambiguidade, cuja implicação, dependendo das circunstâncias, pode ser agravada por diversos fatores, como seria o caso dos próprios termos *desenvolvimento*, *desenvolvimento sustentável* ou *sustentabilidade*, mas também *ambiente* e *ambiental* (FREITAS, 2006b, p.3).

Dessa forma, ainda segundo Freitas (2006b, p.3-4), haveria, em decorrência de uma globalidade complexa – e de uma dinâmica não linear – envolvendo tais termos, diferentes mundos ou domínios de significação, concomitantemente à sua potencial interação. O que,

por sua vez, promoveria uma tripla ruptura epistemológica, seguida por um reordenamento (ou reunificação) ético-epistemológico, resultando em uma nova postura epistemológica que incidiria em três eixos relacionais fundamentais: (1) a relação homem-natureza não humana; (2) a relação entre ciência e outras formas de conhecimento; e (3) a relação entre os diversos domínios científicos (FREITAS, 2006b, p.4).

Com base nestes princípios epistemológicos e cognitivos, Freitas (op. cit.) analisa as questões relativas ao debate EA/EDS e a forma como examina a DEDS. Munido com essa base teórica colocada em síntese à luz da discussão, o autor passa de certo modo a questionar as bases argutivas pelas quais pretenderam fundamentar aquele *Manifesto pela Educação Ambiental* (MANIFESTO..., 2005), relatado na seção 4.2 deste Capítulo. Documento este, elaborado por alguns adeptos da EA e refratários à EDS e à DEDS, supostamente na ocasião do lançamento da DEDS no Brasil, bem como na América Latina e Caribe¹²⁶.

Seguindo pelo eixo teórico-conceitual do debate EA/EDS, Freitas (2006b, p.4) começa assinalando que, em sua opinião, alguns dos argumentos mais utilizados na defesa da designação EA¹²⁷ – em detrimento do termo EDS, ou na redução da EDS a uma corrente da EA¹²⁸ – são contraditórios e oscilam entre: a) uma eventual conotação da designação DS com uma perspectiva em que cabe a “racionalidade economicista/desenvolvimentista” que constitui “um dos pilares da crise socioambiental da atualidade” (MANIFESTO..., 2005, p.2); b) uma eventual não necessidade da designação EDS pelo fato de a EA já albergar uma intencionalidade socioeconômica ou, até, incluir a EDS como uma de suas correntes – o que constitui, pelo menos em parte, o contrário de [a]; e c) uma eventual ambiguidade conceitual do termo DS que seria, assim, “um conceito sem um sentido claro” (MANIFESTO..., 2005, p.2) – que constitui, de certa forma, uma postura que não atende nem [a], nem [b].

Pelo exposto, e considerando certo sincronismo temporal de sua leitura sobre o *Manifesto pela EA*, supõe-se que Freitas estaria acompanhando atentamente o que estava acontecendo no Brasil quando do lançamento da DEDS. Ou talvez até mesmo tenha sido convidado para apoiar tal expediente em repúdio à EDS e à DEDS. Mas se isso de fato veio a ocorrer, ele não deu sua aquiescência, haja vista seu nome não constar entre os 15 signatários portugueses que assim se prontificaram a fazer (MANIFESTO..., 2005, p.40-41).

¹²⁶ Durante o *Congresso Ibero-Americano sobre Desenvolvimento Sustentável* – o “Sustentável 2005”. Promovido pelo *Conselho Empresarial Brasileiro para o Desenvolvimento Sustentável* (CEBDS), cuja realização se deu no Rio de Janeiro, de 31 de maio a 2 de junho de 2005, inclusive com a presença da ministra do meio ambiente à época, Marina Silva. Mais detalhes são oferecidos na seção 4.2 retro.

¹²⁷ Dos quais dois são utilizados para fundamentar o *Manifesto pela EA* (MANIFESTO..., 2005, p.2).

¹²⁸ Correntes da educação ambiental (EA): ver seção 4.2 retro, ou SAUVÉ, 2005a e 2005b.

Freitas (2006b, p.6) prossegue asseverando que seria discutível o estabelecimento de uma dicotomia entre uma EDS, emergente e imprecisa, sem consistência teórico-conceitual ou com um passado histórico real de “luta”, e uma EA teórico-conceitualmente consolidada como uma disciplina ou campo disciplinar, um “discurso crítico-reflexivo” associado a “práticas emancipatórias”, um “território pedagógico” ou uma “práxis educativa e social”.

Especificamente no campo da EA, na opinião de Freitas (ibid.), existiriam muitas evidências de que em tal campo se viveu, ao longo dos tempos, uma clara fragmentação entre uma pequena “vanguarda” teórico-conceitual consistente, politizada, defensora e comprometida com mudanças profundas – que, não obstante, não seria a única, pois ela coexistiria com outras vanguardas de outras orientações – e uma grande massa de “práticos de EA” que, ou estavam orientado a sua ação para uma EA comportamentalista; e/ou ritualizada corporizada em projetos/atividades centrados em aspectos ambientais mais estritos.

Freitas (2006b, p.6) citando Meira (2005), oferece uma inferência no sentido de que talvez seja esta realidade que permite explicar a razão de uma expressiva, senão a maior, parte da comunidade dos práticos da EA olhar a erupção da EDS com alguma indiferença ou de forma *naïve*¹²⁹ (sic), assumindo implicitamente que se trata apenas de uma nova maneira de designar o que os integrantes de tal estrato já vinham praticando há muito tempo, com o nome de “educação ambiental” (MEIRA, 2005 apud FREITAS, 2006b, p.6).

Nesse contexto, Freitas (2006b, p.6.) não considera que o debate EDS *versus* EA materialize o confronto entre uma visão “economicista” e uma visão “política” de educação, conforme apregoadado no *Manifesto pela EA* (MANIFESTO..., 2005), ou sequer venha esgotar confluências ou confrontos de perspectivas educativas que se preocupam com a construção de um futuro melhor. Para Freitas (ibid.), cada uma das duas perspectivas em discussão (EA e EDS) inclui uma diversidade de tendências, apoiadas não só em uma ou outra das aludidas perspectivas, mas também em uma infinidade de cambiantes e recombinantes das mesmas.

Nesse seu artigo apresentado em pleno *V Congresso Ibero-americano de Educação Ambiental*, resta nítido que Freitas (2006b), em relação à EDS e à EA, não toma qualquer partido em defesa de uma designação em detrimento de outra. O que o autor defende é o poder heurístico e transformador da luta pelos respectivos significados de cada designação. No entanto, Freitas alerta que o abandono da luta pela significação do conceito de DS servirá, em última instância, para que ele permaneça associado à lógica de pensamento dominante que gerou uma crise; ou banalizando-o de modo a fazê-lo perder força e significado (op. cit., p.6).

¹²⁹ Os significados do termo “*naïve*” pode remeter nossa leitura para: ingênua, tola ou “sem o domínio do fato”.

Nesse contexto, Freitas passa a discorrer de forma mais específica sobre a DEDS à luz do eixo estratégico-institucional (2006b, p.7), opinando que alguns aspectos relativos ao lançamento da DEDS até podem ser merecedores de críticas – refletindo velhos hábitos e tentações hegemônicas e elitistas –, mas o autor declina de ver, em tal iniciativa da ONU, uma desconsideração de “toda uma tradição desta discussão na América Latina (AL), com a construção de referenciais teóricos de uma educação ambiental crítica, emancipadora ou transformadora, herdeira de uma discussão anterior e contemporânea extremamente forte na AL sobre Educação Popular”, conforme alega o *Manifesto pela EA* (MANIFESTO..., 2005).

Segundo Freitas (ibid.), o controle proporcionado pela DEDS, tanto na forma como no conteúdo, além de não marginalizar diferentes perspectivas educativas, as potencializa, mormente pelo fato de deixar claro que, ao fim, o papel de cada uma dessas perspectivas dependerá de todos nós. De como seremos ou não capazes de materializar formas de ampla participação pública, de planejamento, de constituição de parcerias, de monitorização e avaliação, das iniciativas e das instituições ligadas à DEDS. Desse modo, ainda seguindo pelo que Freitas postula (2006b, p.7), o debate pertinente (mas que, por vezes, ameaça transformar-se em certo modelo de corporativismo), centrado em qual perspectiva educativa deve ter “hegemonia”, em uma ensejada pirâmide de reconhecimento/financiamento, não deve se reduzir a uma eventual e contestável dicotomia EA/EDS, mas antes, incluir toda a diversidade de abordagens educativas presentes no terreno e suas possíveis e desejáveis inter-relações.

Ao final de sua explanação, Freitas (2006b, p.7-8) propõe e defende que a DEDS seja orientada no sentido de se constituir como uma oportunidade para:

- a) aprofundar o debate teórico e prático acerca dos conceitos de sustentabilidade, desenvolvimento sustentável, sociedades sustentáveis, etc., trazendo para este debate variadas tradições e vivências culturais, diversos domínios científicos e diferentes perspectivas educativas;
- b) promover um intenso e profícuo cruzamento de olhares (necessariamente diversos), com base no qual se possa constituir uma progressivamente mais ampla e coerente convergência de ação na construção de um futuro mais sustentável, o que significa valorizar não só (nem principalmente) debates internos a um determinado campo disciplinar ou uma determinada perspectiva educativa, mas antes diálogos, pesquisas e ações que se constituem no entrecruzar desses campos e dessas perspectivas;
- c) promover a emergência de abordagens epistemológicas e metodológicas complexas que valorizem a inter/transdisciplinaridade, a inter/transculturalidade e novas conceptualizações das relações homem-natureza, mente-corpo, razão-emoções, superando a tradição dualista, reducionista e hegemônica da ciência/pensamento norte-ocidental, configurando a promoção de uma verdadeira ecologia de saberes;
- d) criar condições para a emergência e fortalecimento de movimentos cívico-populares não instrumentalizados pelo poder econômico, político ou corporativo de qualquer natureza (partidos, por exemplo), que ajudem à construção de um novo território de expressão de uma participação pública não hegemônica;
- e) exigir do poder político e econômico a prestação clara, objetiva e pública de contas, relativamente aos compromissos que vão assumindo (e muitas vezes não cumprindo),

como os constantes da Declaração do Milênio¹³⁰, bem como dos meios financeiros e de infraestruturas e que, a nível internacional, georegional, nacional e regional/local vão ser disponibilizados e como são administrados e gastos, para que a DEDS seja, efetivamente, um passo em frente na construção de um futuro sustentável e não uma sequência de discursos, declarações gerais, celebrações formais e oportunidade de lucro;

f) criar amplas redes de partilha, divulgação e debate de experiências de sustentabilidade que possam ter um papel incentivador de outras experiências que, ocorrendo noutros locais e momentos, por mais semelhantes que sejam serão sempre diversas, alimentando e retroalimentando a rede e, numa lógica de dinâmicas não lineares, criarão condições para a emergência de novas dinâmicas, anteriormente não previsíveis; e

g) promover pesquisas e produzir conhecimento em contextos inter/transdisciplinares e inter/transculturais, criar e/ou valorizar novos domínios de ação profissional, voltados para a educação comunitária e popular e para a organização da participação pública.

(FREITAS, 2006b, p.7-8)

Se no artigo apresentado no *V Congresso* de Joinville Freitas (2006b) procurou evitar uma abordagem mais incisiva sobre eventuais deficiências da EA, na publicação europeia (FREITAS, 2006a) ele promove uma discussão mais aberta nesse sentido, ressaltando alguns dos principais aspectos positivos bem como negativos da EA, **porém à luz da realidade portuguesa** (grifos nossos), embora o autor acredite que tais aspectos possam também estar alinhados com muitos outros locais do mundo (FREITAS, 2006a, p.137).

Na publicação europeia em tela, Freitas retoma alguns pontos de seu estudo de 2004 (FREITAS, 2004), em especial quanto à emergência conceitual e evolução da EDS (vide seção 3.2 desta presente pesquisa). Todavia, o autor avança no sentido de promover uma discussão que permite em boa medida ser compreendida por olhares diversos, já que Freitas expõe, logo no próprio título, uma questão tão premente desde aquela ocasião de seu estudo, que inclusive, como amiúde é relatado nesta pesquisa, também era motivo de tanta polêmica no Brasil: *Educação ambiental e/ou educação para o desenvolvimento sustentável? – uma análise centrada na realidade portuguesa* (FREITAS, 2006a).

Por meio desse seu estudo, Freitas assevera que uma análise da situação presente, bem como das perspectivas futuras da Educação Ambiental (EA), não pode deixar de considerar três aspectos essenciais, estreitamente inter-relacionados: a) os benefícios¹³¹ e as deficiências que, até aquele momento, estavam caracterizando a EA; b) as exigências colocadas pela

¹³⁰ Apesar de Freitas não oferecer qualquer referência bibliográfica em relação à aludida Declaração, por certo ele estaria se referindo à **Declaração do Milênio das Nações Unidas** (UN, 2000; 2001), a qual, segundo as palavras de Kofi A. Annan, Secretário-Geral das Nações Unidas à época, no prefácio de tal expediente, se fez como um documento histórico para o século XXI. Tal Declaração, aprovada na **Cimeira do Milênio** – realizada de 6 a 8 de Setembro de 2000, em Nova York –, refletiu as preocupações de 147 Chefes de Estado e de Governo e de 191 países, que participaram naquela que teria sido maior reunião de dirigentes mundiais até então. Esta Declaração foi elaborada ao longo de meses de conversações, em que foram tomadas em consideração as reuniões regionais e o Fórum do Milênio, que permitiram que as vozes das pessoas fossem ouvidas. Annan finaliza registrando que: “Apraz-me verificar que muitos dos compromissos e alvos sugeridos no meu Relatório do Milênio foram incluídos nela (na Declaração do Milênio)”.

¹³¹ Freitas, nessa sua publicação (2006a), utiliza a expressão “*mais valia(s)*” significando benefício(s), conforme se constata no resumo do artigo em espanhol (p.133). Dessa forma, adotamos, neste presente estudo, o termo “benefício(s)” em substituição à expressão “*mais valia(s)*”.

profunda crise que vem abalando o nosso mundo; e, c) o debate acerca da emergência da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) e das eventuais inter-relações entre estas duas perspectivas educativas – EA e EDS (FREITAS, 2006a, p.133).

O autor destaca que, em Portugal, a EA também tem um rico trajeto histórico, que começou a ser explorada desde 1975, quando o país (assim como no Brasil – menção nossa) ainda estava submetido a um regime ditatorial (op. cit., p.134). No entanto, segundo Freitas (ibid.), apesar de importantes contribuições que a EA deu ao longo de sua história, ela passou a manifestar, de forma até contumaz, uma determinada indefinição epistemológico-ética e até mesmo conceitual, associada a deficiências metodológicas (FREITAS, 2006a, p.137).

Nesse contexto, a EA acabou por assumir, em muitos casos, dimensões reducionistas, comportamentalistas, ritualizadas e, por conseguinte, características doutrinantes (FREITAS 2006a, p.137 apud BRÜGGER, 2004), típicas do pensamento dominante que pretendia criticar, conclui Freitas. Nesse contexto, para Freitas (p.137), a referência tanto para uma reflexão sobre valores, como para a promoção do pensamento crítico, sistemático e complexo e ao estabelecimento de parcerias para o futuro, é inexistente ou muito rara e incipiente. Desse modo, a EA, na pretensão de atender simultaneamente uma vasta gama de demandas que julgava ser legítimas e relevantes, acabou criando dificuldades para ela mesma, no tocante a intervenções mais específicas; principalmente naquelas centradas na interligação de domínios e na interdependência das partes. Enfim, no todo complexo de que fazemos parte (ibid.).

Tal colocação de Freitas remete a leitura para uma ensejada complexidade que passou a revestir a EA que, à semelhança, também estaria sendo observada no Brasil, conforme se verifica quando Passos e Sato¹³² (2005, p.214) reconhecem que, de fato, o cenário da EA se tornou um mosaico de cores, redes, tendências e ideais políticos, muitas vezes confuso, caótico e surrealista, de difícil compreensão, embora sejam essas características que permitiriam voos libertários contra hegemonização ou hierarquia nacional (ibid., p.230).

Contudo, essa vertente representada pela pretensão da EA em se fazer crítica de modo amplo e complexo, deixando quiçá em segundo plano as intervenções mais específicas, como assinalado por Freitas (2006a, 137) e denotado por Passos e Sato (2005, p.230), permite uma inferência que leve a crer que tal postura possa até ter contribuído para uma dada percepção voltada a um suposto esvaziamento de sua praticidade ao passar dos anos; talvez até mesmo vindo a comprometer de certo modo sua identidade devido à indefinição de seus referenciais.

¹³² Luiz Augusto PASSOS é um dos signatários daquele *Manifesto pela educação ambiental*, documento em repúdio à EDS e à DEDS (MANIFESTO..., 2005, p.26; adesão nº 462). Já Michèle SATO não só é signatária (ibid., p.30; adesão nº 571) como também coautora de tal documento (MANIFESTO..., 2005, p.1).

Tanto que Ruscheinsky¹³³ (2005, p.148) faz a seguinte colocação: “A Educação Ambiental ainda está em busca de afirmar referenciais, bem como de testar metodologias que possam conectar de forma dinâmica a pesquisa e a ação coerente”.

Alusão esta que, em tese, refletiria semelhante mensagem grafada desde o registrado nos Anais da *Conferência Internacional sobre Meio Ambiente e Sociedade: educação e conscientização pública para a sustentabilidade*, realizada no ano de 1997, em Tessalônica, Grécia (UNESCO, 1997 e 1999), quando, segundo Passos e Sato (2005, p.230), os próprios congressistas reconheceram que, por vinte anos, o desenvolvimento da EA estava aquém das expectativas desde o Encontro de Tbilisi, de 1977 (UNESCO, UNEP, 1977). Ratificando essa percepção, na época correspondente àquele evento grego (1996-1997), a Fundação de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em um relatório, avaliava que a EA preocupava-se apenas com as asas das borboletas e os rabos de jacaré¹³⁴.

À luz do mesmo entendimento, Czapski (BRASIL. MMA, 2009, p.296) coloca que, não obstante o mote do evento grego consistir “nos 20 anos de Tbilisi”, e a sua Declaração Final reafirmar os princípios definidos em 1977, em Tessalônica reconheceu-se que o desenvolvimento da EA foi insuficiente no período em questão. Czapski ressalta ainda que, naquele evento da Grécia, os participantes notaram que havia muito a avançar, pois, nos cinco anos pós-Rio 92, o desenvolvimento do setor fora insuficiente (op. cit., p.29-30). Para corroborar essa leitura, Barbieri e Silva (2011, p.60) registram que, em Tessalônica, foram considerados válidos os planos e as recomendações das conferências precedentes relacionadas com a EA, no entanto, também em tal evento, restou reconhecido que ainda havia o que se explorar nesse sentido, pois os resultados alcançados até então eram insuficientes¹³⁵.

Foi nesse contexto, portanto, que a EDS foi concebida e deu início à sua evolução propositiva. Algo que já foi discutido em mais detalhes no Capítulo 3 retro deste presente estudo e aqui retomado pelas abordagens de Freitas (2006a). Com esse cenário acerca da EA, a ideia de uma EDS começou a ser explorada, segundo Freitas (2006a, p.138), quando o desenvolvimento sustentável (DS) foi assumido como meta global na Assembleia Geral das Nações Unidas de 1987 (mais especificamente com o advento do relatório *Nosso futuro comum*, também conhecido como *Relatório Brundtland*, de 1987, apresentado na ocasião¹³⁶).

Desde então, como relata Freitas (2006a, p.138), o conceito de EDS foi maturando entre 1987 e 1992, quando tomou sua forma mais precisa no Capítulo 36 da *Agenda 21* (¹³⁷),

¹³³ Aloísio RUSCHEINSKY também é um dos signatários do *Manifesto pela EA* (op. cit., p.10; adesão nº 37).

¹³⁴ Conf. PASSOS e SATO, 2005, p.214.

¹³⁵ Sílvia CZAPSKI; José Carlos BARBIERI e Dirceu da SILVA não são signatários do *Manifesto pela EA*.

¹³⁶ WCED, 1987. Para informações mais detalhadas, ver Capítulo 3.

¹³⁷ CNUMAD, 1992, 1995, p.429-439; UNCED, 1992, p.320-328.

aprovada no Encontro do Rio de Janeiro de 1992 – CNUMAD-92; Rio-92 (¹³⁸). Dessa forma, Freitas considera que a Rio-92 se fez como o momento crucial do confronto que hoje vivemos entre as designações “Desenvolvimento Sustentável” e “Educação para o Desenvolvimento Sustentável”. Quando, reproduzindo a metáfora utilizada pelo mesmo autor, consolidou-se o nascimento formal da EDS “na barriga de aluguel” da EA (FREITAS, 2006a, p.138).

Evoluindo, depois de 1992, nas diversas reuniões e *meetings* internacionais, a EDS foi mantendo com a EA relações operacionais de natureza basicamente complementar (se bem que, muitas vezes, envoltas de polêmica), inclusive a EA sendo contextualizada ora como componente fundamental, ora como fonte de inspiração referencial da EDS (FREITAS, 2006a, p.138-139). A partir de então, tanto a EA como o debate das questões de ambiente e desenvolvimento, encontram-se marcados, desde o início, pelo confronto entre diferentes entendimentos dos conceitos de “ambiente”, “ambiental” e “desenvolvimento” (p.139).

Para Freitas (2006a, p.143), o debate entre EA e EDS não é, necessariamente, o debate entre a forma hegemônica “norte-ocidental” de ver o mundo e uma visão do mundo crítica, transformadora e emancipatória. Para o autor, sob o manto que reveste cada um dos termos em questão, encontram-se tendências apoiadas não só em uma ou outra das perspectivas extremas aludidas, mas também em uma infinidade de outras tantas perspectivas transformadoras e recombinantes. Ainda na opinião de Freitas (*ibid.*), um mundo complexo como o nosso, vivendo uma equiparada crise complexa, não pode ser reduzido a uma mera defesa das virtudes que uma designação autoproclamando-se – mas não é totalmente – como representativa de uma visão do mundo, contra outra designação que igualmente se julga ser – mas também não é totalmente – representativa de outra visão de mundo.

Nesse seu estudo, Freitas (2006a, p.144) assume estar consciente de que o termo desenvolvimento (pela conotação de uma ideia de crescimento econômico contínuo) desencadeia algumas resistências em vários setores. Porém, em relação à EDS e à EA, o autor não considera que esse fato seja suficientemente necessário e/ou desejável para que uma designação substitua outra, mas que antes convivam como parentes muito próximos, as quais, em uma determinada fase da história educativa, tiveram necessidade de, pelo menos em parte, buscar sua autonomia nem que fosse “vivendo na casa ao lado”. Pois nem sabemos se, no futuro, não teremos de “derrubar as paredes” que dividem as duas “casas”, ou mesmo (quem sabe), derrubar outras “paredes” que dividem a “grande casa” da educação em geral (p.145).

Pelos estudos de Freitas (2006a e 2006b), resta nítida uma linha argutiva de tom conciliatório entre a EA e a EDS empregada pelo autor. Porém, particularmente quanto à sua

¹³⁸ UN, 1992a.

obra publicada além-mar, seus argumentos alvitrados ficariam retidos apenas no campo metafórico parnasiano se dependesse da ala defensora mais ferrenha da EA do Brasil. Ou nem isso. Pois aqui se chegou ao ponto de não aceitar “qualquer parentesco” entre a EA e a EDS, tampouco que a EDS “ocupasse a casa vizinha”. Aliás, se dependesse dessa ala, a EDS sequer “moraria no Brasil”, haja vista até ser providenciado um “abaixo-assinado” deixando isso às claras, por meio daquele *Manifesto pela educação ambiental* (MANIFESTO..., 2005).

Esse *Manifesto pela EA* se fez, portanto, como certo referencial em alguns momentos deste Capítulo, sendo indicado quando determinado autor citado é (ou não, em alguns casos) signatário de tal expediente contestatório à EDS e à DEDS, de forma a verificar o contexto de seus argumentos colocados à luz da discussão, sabendo de seu posicionamento em relação à proposta da ONU, pelo menos à época do lançamento e início da vigência da DEDS no Brasil.

Assim, prosseguindo a discussão sem perder de vista o teor do que foi relatado em minúcia na seção 4.2 anterior, e mesmo que ainda no âmbito teórico e/ou hipotético, não seria um despautério entender que de certo modo, aqui no Brasil, chegou-se até a se formar, em tese, algo semelhante a uma “força-tarefa” para que tanto a EDS como a DEDS não prosperassem em solo brasileiro. Especialmente quanto a não proporcionar demasiados júbilos à DEDS na fase incipiente após seu lançamento, concomitantemente a criar o máximo de obstáculos de modo a dificultar que a proposta da ONU alçasse voo efetivo por aqui.

Dessa maneira, e ainda baseando-se em uma inferência situada no campo hipotético, eventuais rituais de celebração relacionados à preparação e lançamento da DEDS no Brasil, deveriam primar por uma suposta dissimulação, na medida adequada para evitar quaisquer indisposições institucionais perante a ONU e a UNESCO. E não seriam frágeis as evidências que levam a tal percepção, pelas quais inclusive indicaria possível envolvimento de alguns órgãos do próprio Ministério do Meio Ambiente (MMA) nesse sentido. Órgãos estes, que até poderiam estar em sintonia (compactuando) com o desenrolar do aludido *Manifesto pela EA*.

Enfim, pelos indícios apontados, pode-se dizer que, aqui no Brasil, a EDS e a DEDS teriam enfrentado resistências tanto veladas como explícitas (no caso da EDS, talvez ainda enfrentando, pois a DEDS se encerrou em 2014). Veladas por parte de alguns órgãos do próprio governo federal (tanto da administração direta como indireta do primeiro setor) ou até mesmo de entidades do terceiro setor. Explícitas, ao serem levadas a efeito por um ferrenho “front de combate”, predominantemente composto pelos defensores mais radicais da EA.

Contudo, algumas vezes ainda tentaram ao menos defender a bandeira conciliatória entre a EDS e a EA. Assim, ao longo do que já se discutiu neste estudo, bem como na seção seguinte e no próximo Capítulo, será possível verificar, por meio de alguns fatos e estudos

colocados à luz da discussão, distintas posições a respeito dessa relação EDS/EA. Desde aquelas que sugerem “derrubadas de paredes” até aquelas que reforçariam tais paredes, ou até mesmo transformando-as em “cortina de tijolos” (para não dizer de ferro), ou as que simplesmente vilipendiam e/ou tergiversam a existência da EDS e DEEDS, ou, em casos mais extremos, aquelas que sequer aceitam a EDS “morando na casa ao lado” da EA.

Mas, a despeito de tantas polêmicas, não há como deixar de lado o fator tempo. Nesse aspecto, conforme coloca Victor (et al., 2005, p.55), decorridos vinte anos da Conferência de Estocolmo, realizou-se a Rio-92, a Cúpula da Terra – CNUMAD-92 (UN, 1992a). Evento no qual todas as nações presentes reconheceram que o planeta se encontrava gravemente enfermo e, a partir dessa convicção, aprovaram a *Agenda 21* e, por meio dela, se comprometeram a respeitar a ética da biosfera, bem como a investir vultosos recursos financeiros para recuperar e preservar os ecossistemas ameaçados, concomitantemente eliminando as raízes da miséria.

Dez anos após a Rio-92, ocorreu, de 26 de agosto a 4 de setembro de 2002, a Rio+10, a *Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Sustentável* (CMDS), realizada em Johannesburgo, África do Sul, cuja pauta buscou novamente fazer um balanço das conquistas, desafios e das novas questões surgidas desde a Conferência do Rio de Janeiro de 1992 (UN, 2002a). Para Victor (et al., 2005, p.55), a Rio+10 mostrou que até então tudo não passou de boas intenções: as nações hegemônicas não desejavam caminhar juntas em termos de solidariedade planetária.

O processo de globalização acabou sendo responsabilizado por aumentar o fosso entre ricos e pobres – entre as sociedades abastadas do primeiro mundo e as sociedades periféricas. No entanto todas essas sociedades, ricas ou pobres indistintamente, passaram a pregar o ambiente (VICTOR et al., 2005, p.55). Nesse contexto, segundo tais autores, a sociedade começou a exigir vida digna, em um ambiente mais saudável, e a variável ambiental passou a fazer parte das análises no contexto de desenvolvimento sustentável (op. cit., p.55).

Na Cimeira de Johannesburgo de 2002 (Rio+10), portanto, a percepção sugeria que o grande desafio era materializar a vontade política em ações concretas a favor de uma sociedade sustentável. Desse modo, concluem os autores: “parece que o ambientalismo, mais que um modismo, veio para ficar! Mais que sustentabilidade, um termo já gasto, a palavra de ordem é SOBREVIVÊNCIA” (VICTOR et al., 2005, p.55). Seria diante tal panorama, que os países membros das Nações Unidas, reunidos na Rio+10, lançaram a proposta da Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável – DEEDS, a começar no ano de 2005.

4.4. Um paradoxo contra-hegemônico decorrente do lado mais negro do petróleo.

Seguindo pelo trajeto cronológico estabelecido, bem como pelo contexto delineado na seção anterior, ainda no ano de 2006 Logarezzi¹³⁹ (2006) publica um estudo que ilustraria, à guisa de exemplo, essa relação EA/EDS (educação ambiental *versus* educação para o desenvolvimento sustentável), pelo qual apresenta uma proposta de terminologia designada como “educação ambiental em resíduo”¹⁴⁰, cujo objetivo consiste em subsidiar o trabalho educativo para uma abordagem da temática dos resíduos com foco na questão do consumo. Para tanto, o autor procura, por meio dessa sua proposta, selecionar e delinear conceitos centrais para o tratamento da problemática do consumo, abordando a questão dos resíduos a partir de suas raízes processuais e culturais (LOGAREZZI, 2006, p. 85).

Até esse ponto, como o cerne da discussão consistiria na essência da temática acerca de resíduos gerados pelo consumo cotidiano, haveria em tese espaço para que tanto a EA como a EDS pudessem contribuir com os propósitos relativos a tal temática, inclusive pelo ensejo da “*Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável – DEDS*”, a qual estava em seu segundo ano de vigência. No entanto, Logarezzi (2006) emprega uma tônica segregante entre tais propostas educacionais, enfatizando que uma única e exclusiva proposta educativa, compatível com a essência do seu estudo em tela, é a educação ambiental (EA).

Ou seja, teoricamente o autor não se restringe apenas a sugerir “que as paredes separando a EA da EDS sejam reforçadas” – um contexto que por si já seria questionável –, ele vai além, postulando de certo modo que a “casa da EDS” permaneça mais longe possível da “casa da EA”. Um distanciamento sugerido pelo menos no que diz respeito à sua proposta terminológica, cuja leitura compreende resíduos à luz da problemática do consumo.

Para fundamentar seus argumentos, Logarezzi parte da premissa de que consumir produtos e serviços e gerar e descartar resíduo compreendem atividades do dia-a-dia de todo cidadão. E, por considerar tais ações cotidianas como temas pedagogicamente significativos, intenciona que seu estudo possa contribuir para uma conceituação terminológica que aponte para **a construção de uma nova cidadania**, que resgate valores e papéis de cidadão, sobrepondo-os aos de consumidor, **em uma perspectiva que seja francamente contra-**

¹³⁹ Amadeu José Montagnini LOGAREZZI também é um dos signatários do *Manifesto pela educação ambiental* (MANIFESTO..., 2005, p.10; adesão nº 38).

¹⁴⁰ Considerando o que já foi discutido na seção 4.2 deste estudo, talvez fosse até o caso de entender que, de certa forma, a proposta do autor se configurasse como mais uma corrente adicionada àquelas 15 correntes da EA postuladas por Sauvé (2005a e 2005b), as quais estão listadas no Quadro 4.13. Ou seja, algo que são reforçaria a percep o de quanto   complexa a EA. Um mosaico de cores, redes, tendências e ideais políticos, muitas vezes confuso, caótico e surrealista, de difícil compreensão (conf. PASSOS e SATO, 2005, p.214).

hegemônica (LOGAREZZI, 2006, p.85, grifos nossos). Nesse sentido, o próprio autor reconhece que seu texto se identifica com as concepções de EA que destacam os aspectos crítico, emancipatório e transformador (op. cit., p.87). E, para que tais concepções surtam os efeitos desejados, é importante que temas complexos e dinâmicos, como resíduo e consumo, venham a ser abordados com maior clareza conceitual possível, para o cumprimento dos objetivos pedagógicos definidos em cada contexto educativo (ibid., p.85).

Logarezzi (2006, p.88-90), apoiando-se em bases teórico-metodológicas que tratam da relação dialógica e da ação comunicativa, concomitante ao ciclo de princípios resultantes de tais bases, passa a arguir sobre o quanto a conquista do mundo pela parceria solidária dos sujeitos dialógicos deve ser priorizada em detrimento de uma ação comunicativa em que não esteja em pauta determinada conquista de uma pessoa pela outra (op. cit., p.90). Algo que implica em mudanças importantes que desafiam os sujeitos do processo educativo, especialmente seu condutor, o educador. Nessa concepção, ainda segundo o mesmo autor, o educador deve “falar com” e não “falar por” ou “falar para” o educando (ibid.).

Embasado nesse contexto, Logarezzi (ibid.) prescreve que é relevante destacar que a transformação de escolas em comunidades de aprendizagem é uma possibilidade prática dessa concepção, a qual se apresenta com grande potencial transformador, não só da realidade escolar, mas da sociedade como um todo. Dessa forma, na opinião do autor, na medida em que tal dinâmica incorpora as famílias das crianças, assim como a comunidade em torno do respectivo processo escolar e, simultaneamente, o expande para além do academicismo tradicional, torna o ensino e a aprendizagem mais relevantes socialmente, consecutório, mais participativos e contextualizados, portanto, com maior potencial transformador. Potencial este, que se apoia na **democracia radical**, que, por meio dos conceitos discutidos pelo autor, **refuta qualquer tipo de totalitarismo** (LOGAREZZI, 2006, p.90-91, grifos nossos).

Na pretensão de proceder a uma abordagem de maior clareza possível, Logarezzi (2006, p. 85-86) assume ter buscado uma proposta de terminologia menos ambígua em seu estudo, pela qual visa contribuir para que essas temáticas ganhem espaço nas escolas e na sociedade em geral – pela apropriação dos termos/conceitos por educadores e educandos –, na perspectiva de que, por meio de uma compreensão mais consistente dos complexos fenômenos abordados, cada indivíduo possa assumir sua responsabilidade na atual crise socioambiental, no que implica incluir mudança de atitude pessoal em relação ao estilo de vida adotado e, ainda, participação política com vistas à construção coletiva de uma sustentabilidade socioambiental, para um mundo referenciado em sociedades sustentáveis.

Nessa arguição regida pelo declínio de eventual ambiguidade, Logarezzi (2006, p.92) passa a destacar a discussão sobre a relação entre EA e o desenvolvimento sustentável (DS), cujo início se deu de forma mais explícita em 1992, durante o Encontro do Rio de Janeiro – CNUMAD-92 (Rio-92) ¹⁴¹. Quando o já comentado *Tratado de educação ambiental para sociedades sustentáveis e responsabilidade global* (TRATADO de EA, 1992) – documento emblemático para muitos defensores da EA – foi concebido e lançado pela sociedade civil, no *Fórum Global*, evento paralelo a tal Conferência, cujo evento oficial foi a *Cúpula da Terra*.

Tratado este, como rotula Logarezzi (2006, p.92), significativamente dissonante do Capítulo 36 da *Agenda 21* (¹⁴²), documento oficial da Rio-92, chancelado na *Cúpula da Terra*, pelas autoridades mundiais. Ainda pelas colocações de Logarezzi (ibid.), essa polêmica entre o *Tratado de EA* e o teor contido no aludido capítulo da *Agenda 21*, pelo qual a educação passou a se acoplar com o DS – tornando-se ao cabo a “Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS)” – se acirraría com a deflagração, pela UNESCO, da DEDS.

Para Logarezzi (2006, p.92-93), o próprio nome dessa concepção “E para o DS” – que suprime o adjetivo *ambiental* – enuncia que o mundo que se deseja construir, com sua contribuição, é aquele referenciado pela presença do DS, com suas flexibilidades conceituais e apropriações pragmáticas que centralizariam a liberdade incorporada ao substantivo desenvolvimentista, muitas vezes em detrimento do adjetivo que, segundo o autor, “remete à preservação ambiental e à justiça social – se compreendermos o ser humano como parte constitutiva do meio ambiente” (ibid., p.93).

Já em relação a uma educação apresentada como EA, o autor defende que a mesma entregaria algo diferenciado. Já que a EA, com sua contribuição, postula a construção de um mundo referenciado pela dinâmica de “sociedades sustentáveis”, cuja conotação plural é significativa, pois representa o respeito à multiculturalidade, com destaque à regionalidade e à temporalidade de cada contexto sociocultural. Onde o cerne do desenvolvimento nesse caso é a participação democrática dos cidadãos; e a condição de sustentabilidade socioambiental regional e planetária, em curtos e longos prazos, é imperativa (LOGAREZZI, 2006, p.93).

A partir das colocações de Logarezzi postas à luz da discussão, pelas quais o autor busca justificar o porquê de somente uma educação apresentada como EA seria capaz de subsidiar um trabalho educativo, para uma abordagem da temática acerca de resíduos gerados pelo consumo cotidiano, faz-se pertinente comentar sobre alguns pontos contidos no *Plano Internacional de Implementação da DEDS* (UNESCO, 2005), elaborado pela UNESCO, a

¹⁴¹ UN, 1992a.

¹⁴² CNUMAD, 1992, 1995, p.429-439; UNCED, 1992, p.320-328.

qual foi designada para tanto, conforme a Resolução 57/254 (UN, 2002b, 2002c), aprovada na 57ª Sessão da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 20 de dezembro de 2002.

Tais pontos corresponderiam em boa medida – ou pelo menos não conflitariam – à essência que a proposta de terminologia, postulada por Logarezzi (2006), carrega. A começar pelo ponto em que o documento da UNESCO deixa patente, logo no seu início, que o programa EDS, que dá sustentação à DEDS, apresenta três áreas principais – sociedade, meio ambiente e economia –, tendo a cultura como dimensão de base (UNESCO, 2005, p.18). No tocante à área econômica especificamente, **a EDS preconiza a consciência** em relação aos limites e ao potencial do crescimento econômico e de seus impactos na sociedade e no meio ambiente, **com o compromisso de reduzir o consumo individual e coletivo**, levando em consideração o meio ambiente e a justiça social (ibid., grifos nossos).

A UNESCO também deixa claro, logo no início do *Plano de Implementação da DEDS* (UNESCO, 2005, p.18), a importância dos **sistemas democráticos e participativos** para o êxito da EDS, pelos quais é dada a oportunidade para a sociedade expressar opiniões, eleger governos, estabelecer consensos e resolver controvérsias, pois é fundamental o conhecimento das instituições sociais e do papel que desempenham na mudança e no desenvolvimento social (ibid., grifos nossos). Assertiva esta, que recrudescer dois dos pilares consolidados no Encontro do Rio de Janeiro – Rio-92 (UNESCO, UNCED, 1992): a educação e a democracia.

Nesse aspecto, o aludido Plano da UNESCO (2005, p.36) registra que o Capítulo 36 da *Agenda 21* enfatiza que a educação é fundamental para promover o desenvolvimento sustentável (DS), bem como melhorar a capacidade dos indivíduos em entender os problemas do meio ambiente e do desenvolvimento. Desde então, ainda de acordo com tal documento da UNESCO, o DS tornou-se preocupação comum em todas as conferências da ONU e tem havido consenso no sentido de que **educação é a força motriz** para que ocorra a mudança necessária. Ademais, também tem sido enfatizado que paz, saúde e **democracia** são consideradas pré-requisitos do DS, as quais se reforçam mutuamente (ibid., grifos nossos).

Segundo o mesmo documento da UNESCO (op. cit., p.45), desde 1945, o gênero humano tem, cada vez mais, se comprometido com um diálogo cultural de âmbito mundial sobre objetivos comuns e valores compartilhados; e as Nações Unidas, cumprindo seu papel institucional, procede a fortes estímulos nesse sentido. Pois, de tal diálogo global emerge, segundo a UNESCO, um consenso sobre o núcleo de um conjunto de valores compartilhados, os quais são necessários para a construção de um mundo justo, sustentável e pacífico. Destarte, essa busca do diálogo transcultural sobre os valores compartilhados é algo que o programa EDS procura promover e se preocupar permanentemente (ibid., p.45).

Em relação aos aspectos comportamentais, a UNESCO, por meio do *Plano de Implementação da DEES* (UNESCO, 2005, p.58) deixa claro o quanto a dinâmica educativa é imprescindível para a construção dos princípios e valores que regerão um condizente comportamento de respeito ao meio ambiente. Um processo de facilitação que não ficará restrito em sala de aula, mas também espontaneamente, no conjunto da vida e de suas relações. Para a UNESCO (ibid.), o conceito de aprendizagem por toda a vida considera a aprendizagem formal, não formal e informal como um processo contínuo e interativo; afastado, portanto, da noção de que o espaço escolar é o único local onde a criança aprende; como se o processo de aprendizagem cessasse quando a criança sai da escola.

Nesse contexto, entre as ações para implementar a EDS, o documento (UNESCO, 2005, p.118-119) elenca a necessidade de se atentar quanto ao planejamento desde as menores células urbanas; tendo em conta a possibilidade de realizar projetos concretos, que facilitem a aprendizagem dos cidadãos para que adotem estilos de vida mais sustentáveis.

Para o devido acompanhamento de resultados, estes projetos teriam duração determinada e metas específicas: número de indivíduos participantes, empresas, residências e possíveis datas (UNESCO, 2005, p.119). Entre os exemplos de projetos citados por tal *Plano de Implementação da DEES* da UNESCO, está o que trata das atividades de manejo ambiental como **a redução de resíduos nocivos ao meio ambiente**; derivados de atividades particulares, domésticas e empresariais e produzidos pelos próprios indivíduos responsáveis por essas atividades (op. cit., p.120, grifos nossos).

Mediante os pontos comentados sobre alguns aspectos da EDS, contidos no *Plano de Implementação da DEES* (UNESCO, 2005), percebe-se que os mesmos em momento algum se conflitariam com os argumentos de Logarezzi (2006) – levados a termo pelo autor para fundamentar que somente a EA seria capaz de subsidiar um trabalho educativo –, com vistas a uma abordagem da temática dos resíduos com foco na questão do consumo. Pelo exposto, a EDS inclusive poderia até agregar contributos ao propósito ensejado. Ademais, há espaço suficiente para admitir considerável correspondência entre a abordagem que o autor promove acerca da EA com a que o documento da UNESCO discorre sobre a EDS; com exceção da colocação “democracia radical que refuta qualquer tipo de totalitarismo”; e de dois pontos compreendidos pelas expressões “ambiguidade” e “contra-hegemônica”. Colocação e pontos estes que acabariam de certa forma desembocando em um mesmo questionamento.

Quando na hipótese de um resolutivo propósito de valorizar a EA, se faz uma colocação como “democracia radical que refuta qualquer tipo de totalitarismo”, a leitura poderia ser remetida para uma determinada redundância desnecessária, que talvez até sugerisse um estúrdio pleonasma com contradição semântica. Nesse aspecto, soaria incompatível adicionar

o adjetivo “radical” ao substantivo “democracia”¹⁴³, mormente quando surge a possibilidade de a própria essência do significado da democracia ser comprometida, pois onde existe qualquer forma de radicalismo o processo democrático pode não prosperar em sua plenitude.

Ademais, os vocábulos democracia e totalitarismo, por suas respectivas naturezas lexicológicas, já seriam excludentes. Exigir algo mais que isso poderia avançar para as raias das mais diversas contradições e/ou contextos paradoxais. Sobretudo quando determinadas posições retóricas em defesa da EA exigem democracia e abominam o totalitarismo, mas que se negam a respeitar eventuais contraditórios e agem de certo modo de forma totalitarista; ao mesmo tempo em que reivindicam para si a hegemonia de uma proposta educacional, a qual seria “contra-hegemônica”, quando ela mesma se pretende hegemônica. Não daria espaço para ambiguidades, quando ela mesma é tomada por multiplicidade de significados conexos e complementares atribuíveis a contextos polissêmicos, como sugere o estudo de Sauvé (2005a e 2005b), em que a autora postula haver 15 correntes da EA (vide Quadro 4.13 retro).

Em uma possível leitura decorrente da ilação em tela, é como se em tese houvesse uma mensagem subliminar, onde: a EA é a favor da democracia, desde que suas ideias e noções não sejam questionadas; a EA é contra o totalitarismo, exceto se ela detiver o poder totalitário. À luz desse contexto, Freitas (2006a, p.137 apud BRÜGGER, 2004) discorre sobre o fato de EA, ao assumir dimensões reducionistas, comportamentalistas e ritualizadas, passou com isso a ter características doutrinantes típicas do pensamento dominante que pretendia criticar.

Convergindo a tal abordagem, tem-se que, como já registrado, o *Tratado de educação ambiental para sociedades sustentáveis e responsabilidade global* (TRATADO de EA, 1992) é considerado como um documento emblemático para muitos defensores da EA. Nele, além do princípio nº 4, explicitando que “a EA não é neutra, mas ideológica. É um ato político” (TRATADO de EA, 1992, p.1), há também, o de nº 8, pelo qual “**a EA deve facilitar a cooperação mútua e equitativa nos processos de decisão**, em todos os níveis e etapas”; e o de nº 10, afirmando que “a EA deve estimular e potencializar o poder das diversas populações, promovendo **oportunidades para as mudanças democráticas de base** que estimulem os setores populares da sociedade. **Isto implica que as comunidades devem retomar a condução de seus próprios destinos**” (op. cit., p.1-2, grifos nossos).

¹⁴³ GADOTTI, 2012, p.106 e BRASIL. MMA, 2005, p.12 também adotam tal termo, o qual vem da Revolução Francesa, do pensamento de uma democracia radical clássica em Rousseau. Atualmente refere-se a um ideal político de democracia radical centrada na importância do papel do Estado (BETENCOURT, 2012, p.51). Já Para Lemes (2013, p.175), citando Torres (2003, p.81), a democracia radical iria além das tentativas de evitar formas de exclusão que impeçam a participação política e social dos cidadãos; já que essa configuração de democracia pregaria e defenderia igualdade radical nas interpretações racial-étnicas, de classe e gênero.

Mas os adeptos mais fervorosos da EA honram de fato o teor do princípio nº 8, facilitando a cooperação em processos decisórios, como teria sido o caso, por exemplo, de o Estado brasileiro decidir favorável à EDS/DEDS, ao ser signatário de tal proposta da ONU? Do mesmo modo, acatam o enunciado pelo de nº 10, em especial aos aspectos democráticos que respeitariam a decisão das comunidades conduzirem seus próprios destinos? Ou preferem promover uma contradição entre os princípios da EA, quando assim lhes convier, sobrepondo o princípio nº 4 aos de nº 8 e 10, anulando a essência contida neles pelo que prega o de nº 4?

Outro exemplo que poderia validar essa discussão, que busca anotar a possibilidade da existência de um abismo entre dadas posições retóricas em defesa da EA – que refutam o totalitarismo e que pregam o respeito soberano à democracia – e as ações práticas nesse sentido, consistiria naquela pesquisa, aplicada pelo Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), durante o *V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental*, realizado na cidade de Goiânia, Goiás, de 3 a 6 de novembro de 2004.

Tal pesquisa teve o propósito de identificar os valores, as opiniões e as expectativas, bem como averiguar e avaliar o grau de conhecimento e adesão dos educadores ambientais, tanto em relação ao novo vocábulo EDS como à iniciativa da ONU representada pela DEDS, a qual já começaria a vigorar dali poucos dias, em janeiro de 2005 (BRASIL; MMA, [2006], p.2; BRASIL. MMA, MEC, 2005b, p.11). Os resultados dessa pesquisa foram publicados pelo Órgão Gestor da PNEA, por meio do relatório técnico – Série Documentos Técnicos n. 4 – intitulado *Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável: relatório da pesquisa aplicada junto ao público do V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental* (BRASIL. MMA, MEC, 2005b). Na ocasião, conforme já relatado na seção 4.1 retro, entre os 1.740 entrevistados, apenas 20% se posicionaram contrários à mudança do vocábulo “Educação Ambiental (EA)” para “Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS)”, bem como praticamente 80% consideravam a entrada em vigor da DEDS como uma grande conquista.

Embora os resultados de tal pesquisa indicassem um expressivo cenário favorável à EDS e à DEDS no Brasil, o que se constata pelo discorrido na seção 4.2 retro, que, ao invés de um respeito democrático por parte dos adeptos da EA diante os aludidos resultados, o que teria havido, de fato, foi o desencadeamento de um suposto conjunto sistêmico de ações para desmerecer a EDS, concomitante a esvaziar o júbilo e caráter programático da DEDS. Uma conjuntura contrária à propositura da ONU/UNESCO pela qual, inclusive, restariam indícios apontando para uma “força-tarefa” de resistência à EDS/DEDS, que contaria até mesmo com o aval velado de alguns setores do governo federal, notadamente de determinados órgãos do Ministério do Meio Ambiente (MMA) e, em alguns casos, do Ministério da Educação (MEC).

Nesse contexto, há espaço para entender que a opinião de um significativo universo de educadores ambientais, favoráveis à EDS/DEDS, não só teria sido sumariamente desprezada, como desrespeitada, principalmente quando passou a sofrer um insinuado sufocamento por certo academicismo identificado rigidamente com a EA, e/ou até por ideologias. Nesse último caso, em particular, quando se constata que o *Tratado de educação ambiental para sociedades sustentáveis e responsabilidade global* (TRATADO de EA, 1992) – um documento que deixa explícito que a EA é ideológica – tornou-se o principal referencial para sustentar a resistência à proposta da ONU/UNESCO, tanto em relação à EDS como à DEDS.

O *Tratado de EA*, venerado por boa parte de defensores da EA, se fez igualmente de esteio argumentativo na concepção do *Manifesto pela Educação Ambiental* (MANIFESTO..., 2005, p.1). Uma declaração de caráter veemente contestatório à EDS/DEDS. Entre tantas razões para criticar a EDS, destaca-se a que se refere ao conceito, noção ou ideia acerca da expressão “desenvolvimento sustentável”, a qual, conforme já comentado, ainda estaria sem um sentido claro, resultando em uma abertura semântica, passível de ambiguidade.

De fato, como já discutido amiúde neste estudo, ao conceito ou à ideia de “desenvolvimento sustentável (DS)” pode ser conferido uma considerável abertura semântica que resultaria em uma determinada ambiguidade. Característica esta que, por um bom tempo, permitiu que o DS passasse a significar, convenientemente, o que cada setor ou grupo social gostaria que ele significasse; de acordo com os diferentes recursos políticos e as diferentes capacidades estratégicas de cada um deles na batalha pela opinião pública (PÁDUA, 2006, p.410). No entanto, pode-se se dizer que a expressão “contra-hegemônica” – ou “contra-hegemonia” – também pode sugerir certa ambiguidade e conveniência, em função do contexto e da relativização a respeito de quem (ou o que) detém determinada hegemonia ou não.

Convergindo esse raciocínio ao que assinala Freitas (2006b, p.7), um debate reduzido a uma eventual e contestável dicotomia EA/EDS, centrado em qual perspectiva educativa deve ter “hegemonia” – em uma dada pirâmide que estipule determinado contexto hierárquico de reconhecimento/financiamento –, além da ameaça, por vezes, em transformar-se em certo modelo de corporativismo, poderia detrair o essencial: toda a diversidade de abordagens educativas presentes no terreno e suas possíveis e desejáveis inter-relações.

O exemplo colocado à luz da discussão, por meio da publicação de Logarezzi (2006), por acaso ilustraria eventualmente essa suposição. Pois, em que pese o valor de toda a carga teórica que o autor emprega em sua proposta terminológica, restaria ainda uma inquietação: a preocupação da EA com o resíduo gerado pelo consumo seria tão diferente – ou mais

importante – do que a da EDS com essa questão; a ponto de o ensejo da DEDS ser ignorado – ou até mesmo contestado e/ou rechaçado – como uma oportunidade programática para contribuir com o despertar dos cidadãos em adotar estilos de vida mais sustentáveis?

Em tese, inferindo a partir das colocações do documento da UNESCO (2005, p.28-29), não haveria como dissociar o nível de resíduo gerado pelo consumo com o ritmo de desenvolvimento econômico e social. Em uma economia estagnada ou acometida por um quadro de marcescência, sem pujança produtiva e tampouco capacidade de gerar emprego e/ou renda aos cidadãos – ou ainda incapaz de permitir ascensão social dos estratos menos favorecidos economicamente –, teoricamente se consome e se produz menos.

Uma situação que, por seu turno, faria com que naturalmente uma quantidade menor de resíduos fosse gerada. Mas, quando se busca uma equidade (justiça) social por meio da eficiência econômica, a dimensão cultural passa a ser primordial para garantir a prudência ecológica. E é nesse contexto dinâmico que a EDS procuraria dar sua pretensa cota de contribuição (UNESCO, 2005, p.18), embora algumas retóricas ainda prefiram desqualificá-la. Ou até mesmo chegando a casos extremos de enxergá-la à semelhança de um anátema.

Paralelamente a esse contexto regido pela equidade social e eficiência econômica, tem-se que, partindo de uma ilação baseada em Souza (2011), no tocante a eventuais políticas públicas de transferências de renda promovidas pelo Estado, no intuito de equalizar ensejadas disparidades sociais, tais ações são extremamente válidas, porém duas questões pedem atenção nesse caso em tela: a primeira é quanto à eficiência econômica que deverá prover o respectivo Tesouro de recursos, de modo que ele tenha capacidade de suportar tal ação, tanto ao longo de determinado tempo, como nos aspectos relacionados a valores repassados e de abrangência de cobertura, relativa a um dado universo de beneficiários atendidos.

A segunda questão a ser observada, é em relação aos resíduos gerados pelo aumento de consumo decorrente da retirada de famílias da faixa de extrema pobreza. Para a UNESCO (2005, p.28), processos de desenvolvimento bem como de padrões de produção e consumo “não sustentáveis”, ameaçam a fragilidade do meio ambiente natural, intensificando a pobreza em variados nichos. Porém, ainda segundo a UNESCO (ibid.), focar em demasia a pobreza pode gerar uma suposição de que a mesma é o problema; e ao agir de modo a se alterar a situação de pobreza para a de riqueza, o desenvolvimento sustentável (DS) será alcançado.

Entretanto, tal suposição demanda uma leitura mais aprofundada, pela qual devemos ter o cuidado extremo ao se considerar a pobreza como sendo a real causa de um desenvolvimento tido como “não sustentável”, pois são os ricos que têm os maiores níveis de

produção e consumo “não sustentáveis”, e são eles que estão aptos a fazer escolhas; enquanto os pobres, presos em um círculo de privação e vulnerabilidade, não podem fazê-lo (UNESCO, 2005, p.28). Dessa forma, enquanto os ricos podem adotar padrões de desenvolvimento sustentável (DS) e mostram-se relutantes em fazê-lo, aos pobres não resta qualquer alternativa mais viável que não seja fazer uso do seu entorno imediato (ibid., p.28-29).

Mediante o colocado à luz da discussão, ficaria demonstrado o quanto se faz complexa a questão levantada sobre o trato da pobreza: se combatê-la pode afetar o meio ambiente, da mesma forma ocorrerá se nada for feito por ela. Assim, qualquer discurso que pretenda enquadrar o tema da pobreza como “ponto chave,” na busca de uma relação harmoniosa entre o homem e o meio ambiente, estará sujeito a diversos questionamentos em função de certa insolubilidade que envolveria a questão.

Embora não seja o caso de alçá-la a uma panaceia, é à luz dessa abordagem que a dimensão cultural, mais uma vez, se mostraria como um caminho viável e promissor a ser seguido nesse propósito, nos termos colocados pela EDS. Nesse contexto, a saga do personagem Jeca Tatu, criado por Monteiro Lobato, no início do século passado (LOBATO, 1914a, 1914b, 1918, 1959a), comentada logo na Introdução deste estudo, se faria como oportuno contributo para eventuais reflexões sobre a questão ora levantada.

Desse modo, determinadas críticas à EDS, notadamente pelo fato de na ideia do DS ensejar a manutenção da racionalidade economicista/desenvolvimentista – um dos pilares da crise socioambiental da atualidade – (¹⁴⁴) seria até coerente, mas talvez aí resida o grande mérito da EDS, tentar equalizar um impasse estabelecido entre a busca de um desenvolvimento socioeconômico concomitantemente a uma prudência ecológica, mas sem fugir de uma dada realidade imposta por determinada dinâmica hegemônica vigente.

O caso de Ladakh, relatado na seção anterior, poderia ilustrar com propriedade essa colocação: naquela comunidade, antes da chegada do modelo capitalista, propiciada por um pretenso “desenvolvimento” da região, existia uma realidade até utópica. Porém, tudo mudou quando os ladakhis descobriram “os prazeres” que o capitalismo lhes proporcionou. Quanto aos “efeitos colaterais nocivos” gerados pela nova hegemonia, estes não os motivariam o bastante para fazê-los optar pelo retorno à antiga realidade. Muito pelo contrário. Eles até serviriam como elementos de emulação frente aos desejos despertados pelo consumismo.

Eis aí então um ponto que também mereceria reflexão: de fato, a diacronia vigente em Ladakh foi afetada em razão de diversas descobertas e experiências advindas de uma nova dinâmica hegemônica estabelecida pelo capitalismo. Mas, diante essa nova situação, em que

¹⁴⁴ Conf. *Manifesto pela educação ambiental* (MANIFESTO..., 2005, p.2).

os ladakhis passaram a ter uma inédita percepção da representatividade do dinheiro, qual seria a proposta mais viável para tentar reestabelecer uma harmonia local? Simplesmente impor a eles, agora, que construam uma nova cidadania, baseada em uma perspectiva doutrinária contra-hegemônica, além do risco de a liberdade volitiva ser embargada quando há qualquer tipo de imposição, talvez surgissem obstáculos de difícil transposição para se atingir um resultado favorável, pois os alicerces da tradição e cultura ladakhis teriam sido comprometidos. Além disso, a inocência daquela comunidade e a relação harmoniosa entre eles e o ambiente em que viviam foram “contagiadas” pela nova dinâmica estabelecida.

Teoricamente, portanto, seria o caso de considerar algumas outras opções: uma delas consistiria em deixar tudo como está e aguardar os resultados ao longo do tempo, agindo quando muito de modo reativo, sem qualquer planejamento metódico. Outra opção poderia ser a de tratar a questão nos limites oferecidos pelo conforto do campo teórico, promovendo críticas a um modelo econômico que até as merecem, mas que se mantém ativo em função da própria complexidade da natureza humana, caracterizada pelas mais diversas particularidades. Poderia haver ainda mais uma alternativa: encarar a nova realidade hegemônica e enfrentá-la com proatividade, buscando equalizar as dimensões sociais, econômicas e ambientais, por meio de uma ação centrada nos aspectos culturais. Justamente a essência da proposta da EDS.

Ainda que uma perspectiva “contra-hegemônica” aponte para outras realidades, distintas das que muitos países, regidos pelo capitalismo, estão submetidos, Diegues (1992, p.24) oferece uma leitura pela qual eventual controle estatal dos meios de produção e do consumo, também não ofereceria garantia para a redução de resíduos e/ou do desperdício de recursos gerado pela anarquia do modo capitalista. Para Diegues (ibid.), na medida em que países socialistas se inserem cada vez mais no universo do mercado do capitalismo mundial, as contradições semelhantes àsquelas do modo capitalista de produção, tendem a aumentar. Tanto que, em valores absolutos, a China passou a liderar o *ranking* dos países mais poluidores já na década passada (RODRIGUES e PIRES, 2010, p.427-428). Mesmo a Coreia do Norte, avessa ao modelo capitalista e com uma economia tacanha, era, em 2003, a maior poluidora em valores relativos, proporcionais às suas riquezas geradas (VERRI, 2013, p.55).

Diante esse mosaico de elementos plurais envolvendo o debate EA/EDS, Freitas (2006b, p.1) registra que, no seio da EA – especialmente em um contexto ibero-americano –, alguns autores se lançaram a extremar suas críticas; fosse pela forte desconfiança face à EDS e ao DS, fosse, pelo menos, de resistência de modo a defender a EA como pilar fundamental de qualquer desenvolvimento que pretende ser “humano” e “sustentável”.

Ademais, retomando um ponto que já foi discutido na seção anterior, Freitas (2006b, p.2) ainda anota que, decorridos mais de 300 anos, a ciência moderna vive hoje uma evidente crise epistemológica, cujas razões residiriam em quatro tipos de fatores, entre os quais **a arrogância de determinadas posições em outorgar-se como único conhecimento válido** e de, em conjunto com as dimensões econômicas e políticas (e, até, religiosas), ter procedido ao “epistemicídio” de numerosas formas de distintos conhecimentos, emergentes de outras tantas vivências e concepções diferentes da relação homem-natureza (op. cit., grifos nossos).

À luz das colocações de Freitas (2006b), emana a possibilidade de estar havendo até um insinuado contexto “epistemicida” nesse debate EA/EDS, como seria o caso quando, em tese, se algumas posições extremadas em defesa da EA – a ponto de inclusive tentar sugerir-la como axioma –, revestidas pelo véu de um estratégico e conveniente posicionamento crítico e/ou contra-hegemônico, estarem “torturando” os fatos de determinadas circunstâncias, até que eles venham a “confessar” uma suposta **hegemonia da EA** sobre qualquer outra proposta educativa que pretenda tratar da relação do homem com o meio ambiente. De preferência, que essa hegemonia da EA reste patente sobre a EDS.

Se, na seção anterior, o caso de Ladakh serviu para discorrer sobre uma situação harmoniosa que foi afetada pela chegada da hegemonia capitalista, para avançar a discussão desta seção, demonstrando certo contexto inverso, recorre-se ao exemplo da Venezuela. País que, há pouco mais de uma década, guiado pela ideia bolivariana, decidiu – sob a batuta ideológica de Hugo Chávez – pela tentativa de construir um projeto “contra-hegemônico” sustentado pela larga produção venezuelana de petróleo (LANDER, 2005). Todavia, desde os primeiros anos do governo chavista, com exceção da política petroleira, não houve qualquer proposta integral de modelo de desenvolvimento, e tampouco de uma política econômica, que fosse consistente com o radicalismo empregado no discurso político (op. cit., p.200).

Com o petróleo valorizado, a gestão inconsequente e o perdularismo governamental grassavam pela Venezuela, a ponto de, segundo Krugman e Wells¹⁴⁵ (2015)¹⁴⁶, em junho de 2010, serem encontradas 30.000 toneladas de alimentos apodrecendo em Puerto Cabello. Seria apenas um mero detalhe se, à época, a escassez de alimentos ainda não tivesse se instalada de forma preocupante no país. Mas, para o governo, talvez isso fosse apenas um mero detalhe. Nada mais que um pequeno embaraço, passível de ser contornado (ibid.).

¹⁴⁵ Paul KRUGMAN, casado com Robin WELLS, é **Prêmio Nobel de Economia de 2008**. Ele é e ela já foi docente de Economia na Universidade de Princeton (KRUGMAN, 2012; KRUGMAN e WELLS, 2015).

¹⁴⁶ Obra visualizada por meio do Google Play, sem paginação. Disponível em: <<https://books.google.com.br>>. Acesso em: mai. 2016.

A verdade é que, de certo modo, apesar de o tal projeto “contra-hegemônico” da Venezuela concentrar-se na “hegemonia” de uma *commodity*, tudo corria bem aparentemente – pelo menos no que tangia aos interesses “hegemônicos” do Estado venezuelano. Até que o preço do petróleo começou a “despencar” no mercado global. A partir de então, iniciou-se um processo de desarranjo total na Venezuela. Chávez, desde o início de seu governo, vinha praticando o controle de preços de alimentos básicos, que levou à escassez dos mesmos já em 2003, um cenário que se tornou ainda mais severo em 2006 (KRUGMAN e WELLS, 2015).

Krugman e Wells (2015, n.p.) ainda relatam que as políticas governamentais generosas da Venezuela levaram a um aumento de consumo, e os preços de bens que não estavam sujeitos aos controles governamentais “explodiram”. Ademais, outros fatores só fariam piorar a situação. Com base em Lander (2015, p. 200) e Krugman e Wells (2015, n.p.), a Venezuela, por não ter constituído uma matriz produtiva diversificada, apoiando-se demasiadamente na produção de sua indústria petrolífera, dependia sobremaneira de produtos importados para atender as demandas do seu mercado interno, inclusive de itens básicos de alimentação.

Tamanha desatenção econômica, fez com que a produção doméstica de alimentos caísse de tal forma, que, em 2010, a Venezuela se viu obrigada a importar na ordem de 70% de gêneros alimentícios (KRUGMAN e WELLS, 2015). Nesse contexto, com a escassez persistindo e a inflação nos preços dos alimentos se agravando exponencialmente, o resultado foi um grande aumento da demanda por bens submetidos ao controle de preços. Mas a economia venezuelana estava sendo cada vez mais encurralada. Com inflação alta e uma desvalorização acentuada da moeda venezuelana, não havia como manter os mesmos níveis de importações de alimentos estrangeiros. O que, conseqüentemente, esvaziou as prateleiras no comércio de alimentos do país (KRUGMAN e WELLS, 2015).

Mas aquele projeto “contra-hegemônico”, além de ser mantido, haveria de ser fortalecido. Ainda segundo Krugman e Wells (2015, n.p.), diante o cenário de escassez severa, Chávez declarou “guerra econômica” ao setor privado, acusando-o de “estocagem e contrabando”. Expropriou fazendas, manufaturas do setor alimentício e lojas de atacadistas e varejistas de alimentos, instituindo em substituição unidades de propriedade do governo, que se mostraram ineficientes e corruptas. E o desfecho de tudo isso foi um só: as prateleiras dos mercados acabaram ficando mais vazias do que aquelas quando ainda pertenciam ao setor privado. Assim, como diz um velho ditado venezuelano, “amor com fome não dura” (ibid.).

Nesse cenário, Hugo Chávez passou a enfrentar dois problemas. Um, em relação à sua popularidade, que começava a cair de forma significativa. Outro, de foro pessoal: sua luta contra um câncer que havia se manifestado em 2011. Quanto ao primeiro problema, Chávez o

superou, ao conseguir se reeleger para mais um mandato de seis anos, na eleição de outubro de 2012. Quanto ao segundo, Chávez não teve a mesma sorte. Seu quadro clínico chegou a tal gravidade, que ele sequer conseguiu tomar posse em 10 de janeiro de 2013, momento em que a Assembleia Nacional já lhe havia concedido uma permissão indefinida de ausência do país para tratar da doença em Cuba (MORRE aos 58 anos Hugo Chávez..., 2013).

Por conta dessa situação, Nicolás Maduro, vice-presidente que já havia sido “ungido” por Chávez, assume interinamente o governo. Até que, no dia 5 de março de 2013, Maduro informa, em rede nacional de televisão, que, Hugo Chávez Frias, aos 58 anos de idade, após mais de um ano e meio de luta contra o câncer, havia falecido às 16h25min, horário local. Maduro, que já estava ocupando de forma interina a cadeira presidencial, nela permaneceu do mesmo modo até a realização de uma nova e imediata eleição, a qual se deu após pouco mais de um mês, em 14 de abril de 2013 (MORRE aos 58 anos Hugo Chávez..., 2013).

Ex-motorista e ex-sindicalista, Nicolás Maduro afirmou, ao longo da campanha, que iria continuar a chamada "revolução bolivariana" de Chávez, marcada por projetos sociais que teriam beneficiado os mais pobres, mas também por problemas das mais diversas ordens (HERDEIRO de Chávez..., 2013, n.p.). Revolução esta, intimamente relacionada com o projeto “contra-hegemônico” em curso no país (BETENCOURT, 2012). Desse modo, tendo o “bolivarianismo” e o “chavismo” como pano de fundo, Maduro, ao longo da campanha, "colou" sua imagem à de Chávez – de quem se dizia "filho" e "apóstolo" –, encaminhando a escolha popular para o lado emocional (HERDEIRO de Chávez..., 2013, n.p.).

Assim, após uma campanha eleitoral curta, feita ainda sob a emoção da morte recente de Chávez, Maduro – intitulado como “herdeiro político do chavismo” – saiu vitorioso das urnas, vencendo Henrique Capriles. Porém, com uma pequena margem de diferença: 50,66% dos votos contra 49,07% de Capriles. Essa pequena margem a favor de Maduro, fez com que sua vitória fosse duramente questionada pela oposição, a qual não se furtou em lançar suspeitas em relação ao processo eleitoral; alegando uma suposta tentativa de fraude, algo que foi veementemente rechaçado pelo governo (HERDEIRO de Chávez..., 2013, n.p.).

A despeito dos questionamentos da oposição, Maduro foi empossado presidente da Venezuela, em 19 de abril de 2013, assumindo a missão de levar adiante o aludido projeto “contra-hegemônico” por meio da “revolução bolivariana” – à luz do bolivarianismo (HERDEIRO de Chávez..., 2013, n.p.). Entretanto, o país já não era o mesmo de poucos anos atrás. A Venezuela, conforme refletiu o próprio resultado das urnas, havia se tornado, já em 2013, uma nação dividida, com a maior inflação da América Latina, uma indústria deprimida,

ciclos de escassez de bens de consumo, sobretudo de itens básicos, e uma dívida pública que ultrapassava 50% do produto interno bruto – PIB (ibid.). Cerceamento à liberdade de imprensa, perseguição e prisão políticas – como a de Leopoldo López, líder opositor, detido desde 2014 – de quem questionasse o regime, se tornaram atos recorrentes do governo (FIGUEIREDO, 2014b; ADGHIRNI, 2014). Daí em diante o cenário só iria se agravar.

Durante 2014, o caos passou a se instalar decidido na Venezuela. O desabastecimento no país tornou-se generalizado, faltando desde alimentos e insumos básicos até remédios e produtos hospitalares. “Estamos condenando à morte muitos pacientes”. Essas palavras desesperadas de Freddy Ceballos, presidente da Federação Farmacêutica da Venezuela, resumiam a desolação que passou a esmagar o setor de medicamentos e os próprios doentes e associações que defendiam o regime (LOZANO, 2014, n.p.). A burocracia e as dívidas acumuladas pelo governo de Nicolás Maduro intensificaram a escassez e o desabastecimento de medicamentos. Uma crise que não atingia só o comércio, mas também os hospitais. Até álcool, gaze e algodão apareciam e desapareciam aos olhos dos consumidores (ibid.).

Doentes entregues à própria sorte e a prateleiras vazias. A saída para várias famílias venezuelanas, pelo menos no que diz respeito a alimentos, foi recorrer à prática de escambo, meio pelo qual passou a ser a única maneira para se conseguir alimentos básicos como farinha, arroz e açúcar (FIGUEIREDO, 2014a, n.p.). Nos doze meses encerrados em setembro de 2015, a economia sofreu uma contração de 7,1% e a inflação chegou a 141,5%. Até mesmo Nicolás Maduro, o malfadado herdeiro e sucessor de Chávez, disse que os números eram “catastróficos” (ÚLTIMAS jogadas..., 2016).

Se tais números, tidos como oficiais, portanto consideravelmente sujeitos a manipulações pelo governo, já representariam uma catástrofe, inclusive para Maduro, o que dizer sobre a realidade colocada pelos técnicos do Fundo Monetário Internacional (FMI), pela qual a inflação já estaria seguindo para 720% e, em 2015, a economia havia recuado 10%? (ÚLTIMAS jogadas..., 2016). Desse modo, a Venezuela já não detinha apenas a maior inflação da América Latina, mas sim praticamente a maior do mundo (ORTIZ, 2015, n.p.).

Com isso, intensifica-se a escassez. Além de comida e remédios, faltam equipamentos e até produtos de higiene pessoal. Os hotéis na Venezuela não garantiam sequer papel higiênico para os seus hóspedes. Para o cidadão comum, comprar sabão, sabonete, shampoo, fralda descartável, desodorante, absorvente ou preservativo, se tornou uma dificuldade enorme. Autopeças e pneus, nem pensar. Se queimasse a lâmpada, ficava sem, porque simplesmente esse mero item de consumo deixou de existir no comércio (ORTIZ, 2015, n.p.).

Um cenário caótico, segundo Ortiz (2015, n.p.), em razão de a Venezuela ter mergulhado em profunda e perigosa crise econômica, política e social. Fruto do populismo irresponsável batizado pelo seu criador, Hugo Chávez, de “socialismo do século 21”. O regime chavista havia se acostumado a distribuir benesses em cima das abundantes reservas venezuelanas de petróleo, mas a má gestão, o excesso de gastos e a falta de investimentos já traziam problemas para a economia do país, mesmo quando o barril do petróleo estava valorizado (ibid.). Uma das faces do populismo chavista foram os desequilíbrios na economia da Venezuela, que resultaram na maior taxa de inflação do mundo e **aumento generalizado da pobreza**, além da incapacidade da economia venezuelana de competir (ibid., grifo nosso).

Para agravar a já severa escassez de alimentos, a corrupção estendeu seus braços sobre essa situação. Um deplorável componente que obstruía o fluxo dos produtos após saírem das fábricas, impedindo que eles chegassem aos supermercados (ORTIZ, 2015, n.p.). Após o transporte das mercadorias satisfazer o “apetite” da corrupção, o acesso da população, aos poucos produtos que conseguiam chegar aos pontos de venda, ainda era dificultado pelos saques no comércio, fazendo com que muitas pessoas passassem as noites em frente às lojas fechadas, ficando em vigília até as portas abrirem (VENEZUELANOS..., 2015, n.p.).

Nesse contexto, surge um novo personagem na já caótica realidade venezuelana: os contrabandistas. Conhecidos como “*bachaqueros*”, esses contrabandistas se infiltram nas filas noturnas organizados em grupos. Quando as portas do comércio se abrem, eles lotam as lojas quando os produtos chegam. Abastecidos com mercadorias, eles se aproveitam da política esquerdista do governo em fixar preços baixos de alguns produtos para comprá-los, e depois os revendem por um preço mais alto na Colômbia (VENEZUELANOS..., 2015, n.p.).

E o que já estava ruim, ia ficando pior. Ao final de abril de 2015, o caos iniciou seu avanço sobre o setor energético, quando também começou a faltar energia elétrica. Apagões viraram rotina. Para lidar com o problema, o presidente Nicolás Maduro anunciou, na ocasião, medidas de racionamento de energia. Funcionários públicos, por exemplo, passaram a trabalhar só cinco horas por dia para economizar eletricidade (ORTIZ, 2015).

Um estado de penúria tomou conta da Venezuela, onde só algumas poucas autoridades privilegiadas, e os parasitas que viviam em seu redor, conseguiam manter uma vida digna. A insatisfação crescente desembocou na vitória da oposição nas eleições parlamentares, ocorridas em 6 de dezembro de 2015 (ÚLTIMAS jogadas..., 2016). Conforme relata Adghirni (2015, n.p.), apesar de várias manobras do governo durante a campanha – e até no dia da votação – para manter, a todo custo, o controle de um Parlamento que simbolizaria a vontade popular na mitologia chavista, a oposição conseguiu a maioria dos assentos parlamentares.

Esvaziando seus discursos das semanas anteriores às eleições, nos quais ameaçava resistir com violência uma eventual derrota governista, Maduro, em pronunciamento após a divulgação dos resultados, até chegou a reconhecer a derrota (ADGHIRNI, 2015, n.p.). Porém, suas palavras não correspondiam aos atos do governo, conforme se explica: Chávez já havia transformado as instituições do Estado venezuelano – incluindo o Tribunal Supremo de Justiça (TSJ) – em apêndices do Executivo. Com esse aparato à disposição, os parlamentares chavistas, ao final de novembro de 2015, poucos dias antes de perderem o controle do Legislativo, aprovaram, de um modo legal duvidoso, a substituição de 13 magistrados do TSJ (ÚLTIMAS jogadas..., 2016). Instituição judiciária esta, que promoveria o primeiro contra-ataque à oposição, ainda em dezembro de 2015, a fim de garantir poder a Maduro.

Segundo Adghirni (2015, n.p.), o Parlamento unicameral da Venezuela é composto por 167 cadeiras, das quais, conforme relata Pedroso (2016, n.p.), a oposição havia conseguido eleger 112 deputados, ou seja, ultrapassando dois terços da Assembleia. Algo que daria um poder para a ala oposicionista além do aceitável pelo governo. Pois a oposição teria assentos suficientes para, entre outros aspectos discricionais, destituir autoridades de outros poderes (principalmente juízes do TSJ), designar reitores do órgão eleitoral, promover emendas e reformas constitucionais, bem como convocar o referendo revogatório de mandato de Nicolás Maduro (ADGHIRNI, 2015; PEDROSO, 2016; ÚLTIMAS jogadas..., 2016).

Para eliminar tamanha ameaça ao governo, a oposição não poderia ultrapassar 110 assentos no Parlamento (ADGHIRNI, 2015; PEDROSO, 2016). A fim de providenciar o devido enfraquecimento do grupo vencedor, em 30 de dezembro de 2015, a poucos dias da posse dos eleitos, a qual se deu em 5 de janeiro de 2016, o TSJ simplesmente impugnou a candidatura de quatro deputados eleitos pela oposição (PEDROSO, 2016; ÚLTIMAS jogadas..., 2016). Pelo fato de a decisão do TSJ ser de caráter provisório, os deputados eleitos até foram empossados, mas com isso criou-se um imbróglio. Já que o TSJ tornaria inválidas quaisquer ações do novo Parlamento, desde sua respectiva posse (PEDROSO, 2016, n.p.).

Conforme assinala Pedroso (2016, n.p.), essa situação só fez se acirrar o embate político entre grupos de apoio e contrários ao governo de Nicolás Maduro, cuja disputa pelos espaços de poder não se reverteu necessariamente em benefícios para a população, cujo voto de confiança na oposição revelava o anseio por dias melhores. O custo desse impasse passou a ser alto para a Venezuela, a ponto de a maioria dos oposicionistas e alguns chavistas acreditarem que uma transição negociada seria a única maneira de **evitar que a situação descambasse em um conflito sangrento** (ÚLTIMAS jogadas..., 2016, grifos nossos).

Mas tal proposta de negociação política resultaria em outros dilemas de semelhante dificuldade a ser vencida, pois implicaria, por parte do regime, na concessão de anistia aos

presos políticos (leia-se Leopoldo López), bem como concordar em restaurar a independência do Judiciário, da autoridade eleitoral e de outros poderes. Em troca, a oposição precisaria dar seu apoio a medidas fundamentais para recuperar e estabilizar a economia, ainda que tais medidas certamente se demonstrassem impopulares (ÚLTIMAS jogadas..., 2016).

Na opinião de Adghirni (2015, n.p.), apesar de inegáveis conquistas sociais obtidas durante o governo de Chávez, entre 1999 e 2013, o resultado, das aludidas eleições de 2015, é amplamente visto como rejeição em massa a um governo que é responsabilizado pela degradação abrupta das condições de vida na Venezuela. País cuja população passou a sofrer recessão, desabastecimento generalizado e índices de violência dignos de país em guerra. O processo de desmantelamento, que tomou forma com Chávez, acirrou-se com a degradingolada dos preços do petróleo no mercado internacional a partir de 2014 (ADGHIRNI, 2015, n.p.). Independentemente de a oposição consolidar ou não os dois terços do Parlamento, ela terá assentos suficientes para limitar consideravelmente a atuação de Maduro. Assim, depois de 16 anos, a hegemonia chavista teria sido colocada em xeque (OPOSIÇÃO..., 2015, n.p.).

As notícias mais recentes sobre a situação venezuelana indicam que o quadro se agravou ainda mais. Em maio de 2016, Ruic (2016, n.p.) passa a considerar que a Venezuela está à beira do colapso. A crise que assola o país atingiu tamanha gravidade, que aquela previsão colocada, em 2015, pelos técnicos do Fundo Monetário Internacional (FMI), de que a inflação no país já estaria seguindo para 720% (ORTIZ, 2015), passou a ganhar contornos realistas já agora em 2016, afastando-se de mera suposição (BURNIER e CAPELLE, 2016).

Em 2016, pela primeira vez em 20 anos, o país precisou aumentar o preço da gasolina (RUIC, 2016, n.p.). Para tentar conter a forte queda de sua popularidade, Maduro anunciou, no dia 30 de abril de 2016, um “aumento de 30%” no salário mínimo do país, para 15.051 bolívares, algo que não chega a U\$ 14.00 (quatorze dólares) no câmbio paralelo (EM CRISE, 2016, n.p.). O cenário é agravado ainda pela seca, que impactou sobremodo um sistema energético obsoleto e despreparado (RUIC, 2016, n.p.). Um setor que não teria recebido investimentos por conta de outros interesses prioritários ligados ao projeto populista em curso no país, forçando o governo, agora, a cortar a energia elétrica por longas horas todos os dias.

Se, em 2015, os funcionários públicos passaram a trabalhar só cinco horas por dia para economizar eletricidade (ORTIZ, 2015), em 2016, o serviço público passou a funcionar somente duas vezes na semana (RUIC, 2016; CASEY, 2016; EM CRISE..., 2016). O calendário educacional foi ajustado, reduzindo a semana escolar para quatro dias: de segunda a quinta; e os centros comerciais, além da redução do horário de funcionamento, foram obrigados a buscar formas de gerar parte da energia que consumiam (EM CRISE..., 2016). Hotéis ficavam sem energia das 9 às 18 horas (BURNIER e CAPELLE, 2016). Mas, o mais

grave foi a crise que explodiu em uma emergência de saúde pública na Venezuela. Sem energia elétrica, para manter os equipamentos nos hospitais ligados, e a severa escassez de remédios e insumos hospitalares, passou a custar várias vidas venezuelanas (CASEY, 2016).

E isso tudo ainda não completa o quadro de desmoronamento do país. A crise política que lá se instalou parece não ter fim, e o país mergulhou em um caos que também não dá sinais de que irá acabar tão cedo. A escassez generalizada persistia até o fechamento deste estudo (junho de 2016), faltando de tudo na Venezuela: de papel higiênico até a cevada para produção de cerveja, passando, é claro, pela comida na mesa da população (RUIC, 2016). Com a escassez, a busca por alimentos e produtos básicos se tornou violenta. Só nos três primeiros meses de 2016, duas lojas eram saqueadas por dia no país (VALERY, 2016).

Nesse aspecto, o aumento da criminalidade se tornou outro problema não menos alarmante. Caracas vem se consolidando como uma das capitais mais violentas do planeta. Hoje, a Venezuela só perde para Honduras no ranking dos países mais violentos do mundo (VALERY, 2016; RUIC, 2016). Em 2015, Caracas foi a capital mundial dos homicídios e, atualmente – 2016 –, já por volta das 21 horas, dificilmente são vistos veículos ou pessoas circulando por suas ruas, principalmente nas regiões residenciais (BURNIER e CAPELLE, 2016, n.p.). Diante tal cenário caótico, e ameaçado por um referendo revogatório de seu mandato, Nicolás Maduro, usando como argumento a falta de alimentos e sob a justificativa de enfrentar "ameaças internas e externas", declarou, em 13 de maio de 2016, estado de exceção e emergência econômica no país por 60 dias (VALERY, 2016; PARDO, 2016).

De acordo com Pardo (2016, n.p.), tal medida, imposta por Maduro, dá poder de polícia a conselhos locais e fortalece o poder dos militares sobre a distribuição de alimentos. Ainda segundo Pardo (ibid.), ocorre que, por lei, o estado de exceção deveria ser referendado pela Assembleia Nacional – controlada pela oposição – e pelo Tribunal Supremo de Justiça (TSJ) do país – ainda sob a influência de Maduro. Assim, como era de se esperar, a Alta Corte respaldou a medida, mas o Parlamento a rechaçou. Dessa forma, foi criado mais um imbróglio nos já conturbados climas político, econômico e social da Venezuela, conforme se explica:

Com base nas informações oferecidas por Pardo (2016, n.p.), se Maduro ignorar a decisão do Parlamento, e insistir em levar adiante tal medida, estará desrespeitando a Constituição do país, demonstrando que pretende ditar leis e assumir definitivamente o papel de um ditador à frente de um governo que já se vinha se insinuando autoritário. Só que, se não houver um recuo por parte dele, as Forças Armadas – que são a garantia para que as regras constitucionais sejam cumpridas – terão de decidir se seguem Nicolás Maduro ou respeitam a Constituição. Se tal imbróglio provocar uma divisão das instituições militares, a possibilidade de um levante militar ganha dimensões preocupantes (PARDO, 2016, n.p.).

Com as posturas que o regime veio e vem demonstrando, a Venezuela se candidatou a engrossar a lista de países que não respeitam os direitos humanos. Para Kenneth Roth, que está há mais de vinte anos à frente da *Human Rights Watch* (HRW), tida como uma das mais renomadas organizações internacionais em defesa dos direitos humanos¹⁴⁷, Maduro e Chávez, seu predecessor, deram motivos para tal enquadramento, entre os quais subjugar o Judiciário, na pretensão de concentrar todo o poder no Executivo (ROTH, 2016, p.20-21).

Em relação à dinâmica democrática, que o regime alega existir na Venezuela, há de se atentar quando existe um esforço para usar eleições controladas apenas para legitimar um governo. À luz das colocações de Roth, o fato de realizar eleições não faz de um sistema político uma democracia, a qual deve se caracterizar pela independência dos Poderes Legislativo, Judiciário e Executivo, assim como pela liberdade de imprensa e da sociedade civil, para que esta se organize em partidos e possa ser ouvida (ROTH, 2016, p.20).

Roth (2016, p.20) coloca a Venezuela como exemplo para ilustrar um país que não conseguiu atender tais princípios básicos democráticos. Leopoldo López, o líder opositor, significou uma tentativa de o povo ser ouvido e representado, mas tão logo López passou a corresponder ao que se esperava de uma liderança opositora ao regime, foi preso e condenado, em 2014. E assim permanece até hoje. Para Roth, “os venezuelanos têm o direito de escutar os dois lados e participar do debate político. Manter presos políticos equivale a privar os venezuelanos do direito à divergência” (ROTH, 2016, p.20). Governos que se postam autoritários recorrem à repressão a partir de uma posição de fraqueza. Fossem eles fortes o suficiente para ganhar apoio por meio do debate, não seria necessário apelar para a repressão. Mas, por temerem que a população se volte contra eles, reprimir seria a solução (ibid., p.21).

Mediante todo o exposto, pode-se dizer que, decorridos pouco mais de dez anos de a “revolução bolivariana” ter sido iniciada por Chávez – e por ele conduzida até sua morte, em 2013 –, e hoje sob o comando de Maduro – seu sucessor –, a Venezuela se tornou um país tomado por um cenário calamitoso constituído por escassez de comida e remédios. Saúde pública em colapso, onde seus hospitais estariam se tornando “corredores da morte”. Racionamento severo de energia, corrupção endêmica e o regime submetendo a sociedade civil a uma forte repressão, com perseguições políticas e com a imprensa livre expungida.

Junte-se a tudo isso, os altos índices de homicídios e de criminalidade generalizada, que fez a Venezuela ser um dos países – entre os que não estão em estado de beligerância – mais violento do mundo. Se a saúde e a criminalidade estão ceifando várias vidas no país, o

¹⁴⁷ Conforme assinalado por Nathalia Watkins, no preâmbulo de sua entrevista com Kenneth Roth, CEO (*chief executive officer*) da HRW (ROTH, 2016, p.17).

quadro poderá ficar ainda mais funesto se a tensão nas ruas, por conta da cisão política, descambar para confrontos sangrentos e/ou se houver um levante militar. Em meio a tantos infortúnios decorrentes de anos de um modelo de governo inconsequente, Valery (2016, n.p.) assinala que, um dos poucos fenômenos positivos impulsionados pelo aprofundamento da crise venezuelana, é que famílias que haviam se dividido, em função de diferenças políticas e ideológicas, agora estão se "reunificando" na crítica a essas adversidades do dia a dia no país.

A despeito de certo apontamento, que inevitavelmente possa ser remetido para determinada ironia, o fato é que, além do ponto positivo citado por Valery (2016), sobre a atual realidade da Venezuela, seria o caso de considerar que o projeto “contra-hegemônico”, colocado em prática naquele país, também teria como desfecho um suposto alívio na questão de resíduos provenientes do consumo cotidiano. Pois, em tese, como simplesmente não há o que consumir, não há geração de resíduos. Nesse contexto, o ocorrido com a Venezuela ilustraria o quanto se faz necessária certa reserva quando, em defesa da EA, determinadas posições buscam enaltecer uma proposta de se construir uma nova cidadania, fundada em uma perspectiva que seja francamente contra-hegemônica, como algo fadado ao êxito.

Dessa forma, a partir de denotado rigor na exposição dos fatos colocados à luz da discussão, acerca dos casos de Ladakh e da Venezuela, seria possível perceber que o debate EA/EDS não deve ser pautado por soluções simplistas para problemas complexos, muito menos por retóricas de discursos, estritamente, “contra-hegemônicos”. Como, por exemplo, quando Carvalho¹⁴⁸ (2002, p.6) alega que adotar uma educação para o desenvolvimento sustentável (EDS) colocaria em risco **uma identidade que a EA traz consigo, representada por uma tradição e um capital simbólico que sustenta a utopia ambiental de uma luta contra-hegemônica e emancipatória**, podendo fazer essa identidade da EA capitular diante desse instável conceito compreendido pelo termo “desenvolvimento sustentável”, que nasce do coração do *status quo* — tantas vezes denunciado pela crítica ecológica como a raiz dos problemas socioambientais (ibid., grifos nossos).

Lima¹⁴⁹ (2009, p.159), além de endossar *ipsis litteris* tal alegação de Carvalho (ibid.), a usa para recrudescer uma inferência, dada pelo mesmo texto, pela qual aponta que a proposta da EDS, capitaneada pela UNESCO, não representa um avanço, mas um retrocesso. E, por traz da intenção de renomear a EA para a EDS, haveria uma disputa simbólica, ética e política entre uma tradição de crítica radical da sociedade capitalista industrial e de consumo

¹⁴⁸ Isabel Cristina de Moura CARVALHO é signatária do *Manifesto pela educação ambiental* (MANIFESTO..., 2005, p.21; adesão nº 336).

¹⁴⁹ Gustavo Ferreira da Costa LIMA também é signatário do *Manifesto pela educação ambiental* (MANIFESTO..., 2005, p.20; adesão nº 317).

ante um ideário modernizador e desenvolvimentista de corte neoliberal. Lima ainda segue assinalando que esse movimento estaria, dessa forma, operando uma colonização e um esvaziamento dos ideais emancipatórios anteriores para substituí-los por outros valores e sentidos associados a um neoambientalismo de face mercadológica (LIMA, 2009, p.159).

Se Carvalho (2002, p.6) postula que EA sustenta uma utopia ambiental de uma luta contra-hegemônica, associando o termo “utopia” com a expressão “contra-hegemônica”, Lima (2009) e Logarezzi (2006), só para ficar entre autores já citados, promovem, à semelhança, certa associação entre uma abordagem à luz de uma perspectiva contra-hegemônica e os aspectos democráticos. Contudo, tais associações merecem alguns comentários. A começar pela que envolve a democracia. Nesse sentido, quando determinadas posições em defesa da EA se lançam a associar argumentos “contra-hegemônicos” com “democracia”, surge um contexto controverso, ensejado a partir de circunstâncias onde se constata que são justamente alguns Estados entendidos como “contra-hegemônicos” que possuem traços mais nítidos de totalitarismo, desprezando os aspectos democráticos, bem como desrespeitando os direitos humanos de seus cidadãos. Características que o regime da Venezuela passou a flertar.

Convergindo a tal abordagem, Roth (2016, p.21), da *Human Rights Watch* (HRW), sem considerar os países sitiados por guerra (como é o caso, por exemplo, da Síria), coloca a Coreia do Norte no topo da lista dos países mais violadores de direitos humanos. Para Roth, o regime norte coreano é o mais totalitário e fechado do mundo atualmente. Kim Jong-un obriga seus cidadãos a viver na pobreza, sem ao menos permitir que tenham contato com estrangeiros, para que eles não possam se dar conta de quão terrível é seu governo (ROTH, 2016, p.21). A propósito, Roth destaca o fato de a Coreia do Norte estar vivendo momentos da maior repressão em décadas, em razão de sua fraca economia, que a faz ser totalmente dependente da China (ibid.), cujo país, pode-se dizer, já há um bom tempo passou a rever até que ponto era interessante se manter inflexivelmente “contra- hegemônico”.

Nesse contexto, percebe-se uma característica comum nos Estados que se postam como “contra-hegemônicos”: o fato de haver rígidas barreiras para quem deseja sair do país ou para acessar a realidade além de suas muralhas. Ora, se no caso de um determinado Estado instituído por uma perspectiva “contra-hegemônica” ser assim tão maravilhoso, qual a razão de se criar obstáculos intransponíveis para seus cidadãos exercerem um dos direitos mais invioláveis ao ser humano, que é a liberdade de ir e vir? Ou de expressar opiniões e manifestar contraditórios? Se fosse um modelo que fizesse a dinâmica da vida humana local se assemelhar a um paraíso, as barreiras deveriam existir para nele entrar, e não para sair.

Além disso, sendo esse modelo de Estado o que haveria de melhor, seria até interessante seus cidadãos saberem das imperfeições do mundo externo ao deles, para que eles valorizassem a completude com que foram agraciados. Ou, em uma instância democrática mais sublime, que lhes permanecesse intocável o direito de decidir e conduzir seus próprios destinos, conforme apregoa um dos princípios (nº 10) do *Tratado de educação ambiental para sociedades sustentáveis e responsabilidade global* (TRATADO de EA, 1992, p.2). Expediente este, reitera-se, que acabou se tornando emblemático para a EA, em oposição ao Capítulo 36 da *Agenda 21* (¹⁵⁰), pelo qual a EDS tomou sua forma mais precisa.

Encerra-se essa seção com as seguintes indagações: qual proposta educacional, que trata da relação da sociedade com o meio ambiente, seria a mais adequada para a Venezuela, a EA ou a EDS? E para a Coreia do Norte? E para Ladakh? E para o Brasil? Independentemente da(s) resposta(s), o que importa é saber, antes, se as questões sobre futuro e desenvolvimento (sobretudo o socioeconômico e ambiental) têm espaço nesse contexto. Se não tiver, torna-se fastidiosa e sem nexo qualquer discussão sobre o destino dessas sociedades.

Caso contrário, recorre-se à obra de Sachs (1986, p.18), pela qual o autor postula que um pretense desenvolvimento deve primar por um estilo onde cada eco região insista nas soluções específicas de seus problemas particulares, levando em conta tanto os seus aspectos ecológicos como os culturais; as necessidades imediatas como também aquelas de longo prazo. Para tanto, evitar abrir um espaço excessivo à dependência de ajuda e interferência externas, dando um voto de confiança à capacidade das sociedades em identificar os seus próprios problemas e de lhes dar soluções originais – mesmo que inspiradas em experiências alheias, mas que não comprometam a autoestima e a autoconfiança (SACHS, 1986, p.18).

Quando a preocupação com o futuro ganha relevância, a questão demandaria ser vista por uma perspectiva definida por uma postura estratégica. Nesse aspecto, segundo Costa (2007, p.13), tal postura implicaria em uma decisiva visão estratégica para vencer um grande desafio, que consiste em desenvolver a capacidade de olhar, criticamente, o presente a partir do futuro sem detrair o passado, e não apenas olhar o futuro com os olhos do presente.

A partir dessas colocações de Costa (2007, p.13), uma proposta que prime pela questão ambiental, seja ela representada pela EA ou pela EDS, seja hegemônica ou contra hegemônica, o fato é um só: o que está em jogo é o futuro da humanidade, e não o passado. Desse modo, se a discussão não chegar logo a um denominador comum, ocorrerá uma situação onde todos perderão. A EDS pelo menos estaria abrindo uma possibilidade

¹⁵⁰ CNUMAD, 1992, 1995, p.429-439; UNCED, 1992, p.320-328.

conciliatória, por meio de uma proposta resultante de diversos *meetings* internacionais promovidos pela ONU. O Muro de Berlim caiu há mais de duas décadas, e com ele a Guerra Fria perdeu o sentido. A História mostrou que a divisão ideológica da humanidade não trouxe benefícios. Portanto, esse debate EA *versus* EDS talvez esteja repetindo essa passagem, mas o desfecho, nesse caso, poderá ser diferente, restando apenas uma catástrofe para ser dividida.

5. A DEDS em efetiva vigência: uma década *DESD*enhada no Brasil

Como já enfatizado neste estudo, independente de qual perspectiva educativa – EA ou EDS – tenha mais potência de voz e/ou tribuna mais ressonante, no propósito de reclamar para si uma determinada “hegemonia” sobre o trato da relação do homem com o meio ambiente, o que importa é ter a consciência de que o tempo é uma variável fundamental nesse contexto. Pois, enquanto ocorreram debates acalorados sobre o tema, a areia da ampulheta continuou e continua escorrendo, insubmissa a eventual posição prevalecente. E, se há algo com alguma dose de certeza, seria o fato de que a Terra seguirá seu curso de qualquer forma por mais alguns bilhões de anos, com ou sem a nossa presença (PÁDUA, 2006, p.412).

A Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (DEDS) foi uma proposta concebida e aprovada no âmbito das Nações Unidas (ONU), designando a UNESCO para elaborar o plano de sua implementação, cuja vigência foi estipulada de 1º de janeiro de 2005 a 31 de dezembro de 2014. A DEDS foi oficialmente lançada, no Brasil, durante o *Congresso Ibero-Americano sobre Desenvolvimento Sustentável*, também conhecido como “Sustentável 2005”, realizado no Rio de Janeiro, de 31 de maio a 2 de junho de 2005, e promovido pelo *Conselho Empresarial Brasileiro para o Desenvolvimento Sustentável* (CEBDS) ¹⁵¹.

Já no mês seguinte ao lançamento oficial da DEDS no Brasil, o Ministério do Meio Ambiente com o da Educação publicaram, em julho de 2005 (¹⁵²), a terceira versão do Programa Nacional de Educação Ambiental – ProNEA (BRASIL. MMA; MEC, 2005a). Logo na apresentação desse documento, restou explícito que ele estava sintonizado com o *Tratado de educação ambiental para sociedades sustentáveis e responsabilidade global* (TRATADO de EA, 1992), pelo qual se baseou para apresentar as diretrizes, os princípios e a missão que orientariam as ações do ProNEA 2005, a delimitação de seus objetivos, suas linhas de ação e sua estrutura organizacional (BRASIL. MMA; MEC, 2005a, p.15). Se por um lado o ProNEA 2005 ratificou a relevância do *Tratado de EA*, por outro, expungiu o Capítulo 36 da *Agenda 21*, referência essa que constava na versão original do Programa.

¹⁵¹ BRASIL. MMA, 2009, p.176; e HANSEN, 2005, n.p.

¹⁵² BRASIL.MMA; MEC, 2005a. Para conferir o mês de publicação do ProNEA 2005, acessar o endereço: <<http://www.mma.gov.br/publicacoes/educacao-ambiental/category/98-pronea>>. Acesso em: maio 2015.

A essência do *Tratado de EA* – documento de cunho político-ideológico e que foi elaborado no ano de 1992, em evento paralelo durante o Encontro do Rio de Janeiro de 1992 (Rio-92) – consiste em enaltecer a educação ambiental (EA) e confrontar o Capítulo 36 da *Agenda 21* (documento oficial, fruto da Rio-92)¹⁵³, justamente a pedra angular que fez a educação para o desenvolvimento sustentável (EDS) ganhar sua forma mais precisa.

Na ocasião do lançamento da DEDS no Brasil – junho de 2005 –, alguns defensores da EA elaboraram um expediente de caráter veementemente contestatório à EDS/DEDS (da ONU/UNESCO), com o título “*Manifesto pela Educação Ambiental*” – *Manifesto pela EA* (MANIFESTO..., 2005). Para subsidiar dada posição de repúdio à EDS/DEDS, na carta destinada ao Prof. Dr. Jorge Grandi, à época representante da UNESCO no Brasil, o aludido expediente recorreu ao *Tratado de EA*, dando-lhe uma legitimidade de modo a alçá-lo ao status de uma bandeira na luta em defesa da EA e para confrontar a EDS (op. cit., p.1).

Ainda no compasso do início da DEDS no Brasil, o Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA preparou um diretório online com mais de 80 documentos relacionados à DEDS, entre os quais o *Manifesto pela EA* e o *Tratado de EA* (BRASIL. MMA; MEC, [2005?]). Este último, aliás, também foi reproduzido no Anexo 1 do ProNEA 2005 (BRASIL. MMA; MEC, 2005a, p.57-63), mas não o Capítulo 36 da *Agenda 21*.

Mediante os pontos retomados em um contexto introdutório, a fim de consolidar a leitura sobre as circunstâncias pelas quais a DEDS foi lançada no Brasil, este Capítulo, cuja estrutura é compreendida por duas seções, traz alguns registros e publicações que ocorreram a partir de 2006, durante a efetiva vigência dessa proposta da ONU/UNESCO. As seções deste Capítulo correspondem, respectivamente, ao primeiro e ao segundo quinquênio da DEDS.

Apesar desse recorte, algumas obras relacionadas à primeira seção já foram objeto de discussão, tais como: Pádua (2006) e Veiga (2006), que abordaram a complexidade e os desafios incutidos na expressão “desenvolvimento sustentável (DS)”; Freitas (2006a e 2006b), que promoveu uma ponderação a respeito de uma disputa desnecessária, por parte da EA, pela primazia de uma proposta educacional que trata da relação do homem com o meio ambiente; e Logarezzi (2006), onde o autor traz uma proposta educativa contra-hegemônica, designada como “educação ambiental em resíduo”, a qual só seria compatível à EA e não com a EDS.

Dos autores citados no parágrafo anterior, apenas Logarezzi é signatário do *Manifesto pela educação ambiental* (MANIFESTO..., 2005, p.10; adesão nº 38). A propósito dessa abordagem sobre a adesão a esse documento rechaçando a EDS/DEDS, e reiterando o que já

¹⁵³ CNUMAD, 1992, 1995, p.429-439 (versão em português); e UNCED, 1992, p.320-328 (versão em inglês).

foi amiúde relatado nesse estudo, o *Manifesto pela EA* propõe-se como oportuno referencial ao longo deste Capítulo, sendo indicado quando determinado autor citado é (ou não, em alguns casos) signatário de tal expediente, de modo a verificar o contexto de seus argumentos colocados à luz da discussão, sabendo de seu posicionamento em relação à proposta da ONU/UNESCO, pelo menos à época do lançamento oficial da DEDS no Brasil, mais especificamente entre os meses de maio e agosto de 2005.

5.1. A DEDS sitiada durante seu primeiro quinquênio

Dando sequência à narrativa cronológica estabelecida, em 2007, segundo ano da vigência da DEDS, o Ministério do Meio Ambiente (MMA) lançou o “1º Kit da Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável” (BRASIL. MMA, [s/d]c). Porém, embora o título e frontispício desse material sugerissem uma contribuição à DEDS, ao proceder em escrutínio o seu conteúdo, o que se constata é um considerável recrudescimento da EA, e uma flagrante omissão em suposto vilipêndio da EDS e da DEDS. Tanto que o próprio MMA faz questão de destacar que **a pretensão desse kit seria fortalecer e aprofundar os processos de educação ambiental em curso no país** (BRASIL. MMA, [s/d]c, grifos nossos), e não propriamente a educação para o desenvolvimento sustentável (EDS), como era de se esperar.

O lançamento do “1º Kit DEDS” ocorreu durante o *Encontro Nacional de Gestores Estaduais de Educação Ambiental*, na cidade de Salvador-BA, em julho de 2007 (BRASIL. MMA, [s/d]c). Tal kit foi composto por três publicações: duas delas editadas pelo Ministério do Meio Ambiente (MMA), por meio de sua Diretoria de Educação Ambiental (DEA), e uma obra elaborada a pedido da própria DEA, ao professor Carlos Rodrigues Brandão.

Iniciando os comentários sobre a publicação de Brandão¹⁵⁴, intitulada *Aqui é onde eu moro, aqui nós vivemos: escritos para conhecer, pensar e praticar o município educador sustentável* (BRANDÃO, 2005), há de se considerar o contexto cronológico envolvido. Nesse aspecto, Brandão recebeu o convite da DEA para elaborar tal obra, em abril de 2004, cuja conclusão se deu praticamente logo após quatro meses (op. cit., p.7). Ou seja, o autor teria redigido seu texto em um momento no qual a proposta da DEDS/EDS ainda não estava em vigência e tampouco sendo submetida a intensas críticas e questionamentos.

Feita essa ressalva, relata-se que essa obra de Brandão (2005) teria seguido uma linha redacional sugerida pela DEA, cuja diretriz consistiu em providenciar um texto poético que dialogasse com prefeitos e cidadãos sobre o compromisso de cada um na manutenção da vida, de modo a se criar “municípios educadores sustentáveis” (BRANDÃO, 2005, p.7). Ao longo

¹⁵⁴ Carlos Rodrigues BRANDÃO não é signatário do *Manifesto pela Educação*. E essa sua publicação colocada em discussão é referente à 2ª ed., de 2005. Não há informações sobre a data da 1ª edição dessa obra, nem mesmo em seu Currículo Lattes, atualizado em 3 de fevereiro de 2016 (acesso em: junho 2016).

dessa publicação não é citado o Capítulo 36 da *Agenda 21*, tampouco a EDS ou a DEDS. No entanto, na Apresentação de tal obra, assinada pela então ministra do Meio Ambiente, Marina Silva, e por Jorge Miguel Samek, diretor-geral brasileiro da Itaipu Binacional, é reservado o devido valor ao *Tratado de educação ambiental para sociedades sustentáveis e responsabilidade global – Tratado de EA* (BRANDÃO, 2005, p.6).

No propósito de incentivar a criação de municípios educadores sustentáveis, a obra até promove uma abordagem didática a respeito da expressão “desenvolvimento sustentável (DS)”, inclusive reconhecendo o quanto seu significado seria essencial diante da pretensão da proposta apresentada pela aludida publicação (BRANDÃO, 2005, p.86-87), mas em momento algum o autor associa o DS com a educação, nos termos da proposta de uma EDS.

Determinada relação terminológica se restringiria em remeter a leitura para um município que seja educador sustentável e, para que assim ele possa se tornar, são sugeridas algumas iniciativas, divididas entre “mínimas e obrigatórias” e “desejáveis e opcionais”, porém todas elas estariam na mesma direção dos princípios que fundamentam o Programa Nacional de Educação Ambiental – ProNEA (op. cit., p.119-123). Documento este, conforme já registrado neste estudo, que é assumidamente alinhado ao *Tratado de EA*, o qual, por seu turno, enaltece a EA e confronta o Capítulo 36 da *Agenda 21*, que trata da EDS.

Se tanto a EDS como a DEDS não foram abordadas na obra de Brandão, muito menos elas seriam nas outras duas publicações editadas pela Diretoria de Educação Ambiental (DEA) do Ministério do Meio Ambiente (MMA), que compunham o “1º Kit DEDS”. Aliás, nesses dois itens, o que se constata é algo à semelhança de uma apologia à EA.

Identidades da educação ambiental brasileira (BRASIL. MMA, 2004), item do kit, trata-se da publicação de 2004, já comentada na seção 4.1 do Capítulo anterior, da DEA/MMA, cuja coordenação ficou a cargo de Philippe Pomier Layrargues – o qual acabaria chancelando seu apoio, em 2005, ao *Manifesto pela educação ambiental*, expediente, reitera-se, rechaçando a EDS/DEDS (MANIFESTO..., 2005, p.31; adesão nº 621). Pelo título da obra e de sua Apresentação, assinada por Layrargues – *(Re)conhecendo a educação ambiental brasileira* –, já se percebe o teor de seu conteúdo. Nessa Apresentação, o coordenador aborda com propriedade alguns aspectos da EA, todavia deixa de propor qualquer contextualização sobre a EDS, tampouco discorre sobre a DEDS (BRASIL. MMA, 2004, p.7-9).

Não obstante o Capítulo 36 da *Agenda 21*, a DEDS e a EDS, mesmo sendo mencionados no Prefácio assinado pela ministra do Meio Ambiente à época, Marina Silva, tais menções não oferecem qualquer correspondência ao teor do conjunto da obra. Com exceção do Prefácio, ao longo de toda essa publicação da DEA/MMA a expressão “década da educação para o desenvolvimento sustentável” (DEDS) não é citada, ou ao menos sugerida, em qualquer um dos oito textos que a compõem (BRASIL. MMA, 2004).

Algo semelhante ocorre com a expressão “educação para o desenvolvimento sustentável” (EDS), a qual sequer consta nas palavras-chave da ficha catalográfica. Não diferente, ao longo da obra (ibid.), o Capítulo 36 da *Agenda 21* não é citado, mas o *Tratado de EA*, que o confronta, sim. Da mesma forma, também não se constata qualquer citação da EDS em sua terminologia direta e exata, apenas, quando muito, por meio de uma abordagem sugerindo uma conotação subjacente à educação ambiental (EA); situação essa observada em três dos oito textos¹⁵⁵ e, mesmo assim, sem um aprofundamento de discussão alinhada com o contexto da propositura da EDS à luz da convocação para a implementação da DEDS.

Mediante o exposto, cabe atribuir vários valores à publicação do MMA, de novembro de 2004, *Identidades da educação ambiental brasileira* (BRASIL. MMA, 2004), exceto um: de que tal obra tenha realmente trazido efetiva contribuição para conhecer ou valorizar a EDS, de modo a favorecer dada interação com a proposta da ONU/UNESCO, representada pela DEDS. Para reforçar tal inferência, quanto ao fato de a obra se configurar, em linhas gerais, como uma suposta apologia à EA e vilipendiar a EDS e a DEDS, registra-se que, além de o coordenador da publicação, Layrargues, ser um dos signatários do *Manifesto pela educação ambiental*, em repúdio à EDS e à DEDS (MANIFESTO..., 2005), dos oito capítulos que compõem a obra, seis foram elaborados por autores que também assinaram tal *Manifesto*¹⁵⁶.

O terceiro e último item compondo o *1º Kit da Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável*, lançado em julho de 2007 (BRASIL. MMA, [s/d]c), é outra publicação do Ministério do Meio Ambiente (MMA), por meio de sua Diretoria de Educação Ambiental (DEA), intitulada *Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores – volume 1* (BRASIL. MMA, 2005). A oficina de construção coletiva da formatação desse livro foi em agosto de 2005 (op. cit., p.11), portanto após o lançamento oficial da DEDS no Brasil, ocorrido de 31 de maio a 2 de junho daquele ano (BRASIL. MMA, 2009, p.176; BRASIL. MMA; MEC, 2005b, p.11; HANSEN, 2005).

Tal obra, publicada em 2005, foi coordenada por Luiz Antonio Ferraro Júnior, que também deu seu apoio ao *Manifesto pela EA* (MANIFESTO..., 2005, p.26; adesão nº 461). Na Introdução desse livro, resta explícito que um dos objetivos da publicação é fornecer elementos para a formação de educadores ambientais na perspectiva crítica e emancipatória (BRASIL. MMA, 2005, p.9). A intenção da DEA, com esse livro, consistiu em fertilizar a

¹⁵⁵ Nesta anotação, cabe destacar o texto de Avanzi (2004, p.35-49), pelo qual a autora chega a promover uma abordagem que sugere certa noção sobre a EDS, por meio de uma dada associação com a ecopedagogia.

¹⁵⁶ Autores de capítulos da obra em questão, que assinaram o *Manifesto pela educação ambiental – Manifesto pela EA*, em ordem editorial: Isabel Cristina de Moura Carvalho (MANIFESTO..., 2005, p.21; adesão nº 336); Mauro Guimarães, um dos coautores do *Manifesto pela EA* (ibid., p.29; adesão nº 564); Aloísio Ruscheinsky (p.10; nº 37); Carlos Frederico Bernardo Loureiro (p.13; nº 120); Gustavo Ferreira da Costa Lima (p.20; nº 317); e Deborah Eliane Andrade Munhoz (p.15; nº 189). Os únicos autores de capítulos dessa obra que não assinaram o *Manifesto pela EA* foram Maria Rita Avanzi e José Silva Quintas.

educação ambiental com novas ideias de campos de luta similares, esperando fundar os pilares ideais para futuras alianças dos educadores ambientais com outros grupos afins, **que deem maior ressonância aos embates político-ideológicos** (op. cit., p.10, grifos nossos).

Partindo de uma abordagem “não-hegemônica” na educação ambiental (EA), e à luz de uma concepção libertária, a obra assinala que seu fundamento político é a **democracia radical** (BRASIL. MMA, 2005, p.12, grifos nossos). Dessa maneira, a DEA, ao assumir o desafio de contribuir para a construção de uma sociedade sustentável, estaria buscando valorizar a perspectiva de uma EA voltada para a formação do sujeito crítico, capaz de efetuar uma leitura do mundo contextualizada histórica, social e politicamente, compreendendo suas relações com a questão ambiental. O texto introdutório finaliza colocando que esse sujeito, a ser construído, ainda deveria ser capaz de se mobilizar e se “empoderar” o suficiente, para desencadear uma ação transformadora, ativa nos ambientes de vida aos quais pertence (ibid.).

Quando nessa publicação da DEA/MMA se anota uma colocação que sugere uma suposta proposta de transformar educadores ambientais em eventuais militantes de uma causa libertária, preparando-os tanto para difundir como atender a um chamado para embates políticos-ideológicos (BRASIL. MMA, 2005, p.10-12), a leitura é naturalmente remetida para aquele *Tratado de educação ambiental para sociedades sustentáveis e responsabilidade global* (TRATADO de EA, 1992), cujo documento estabelece, como um de seus princípios, que “*a educação ambiental não é neutra, mas ideológica. É um ato político*”, mormente quanto a confrontar o Capítulo 36 da *Agenda 21*, mais especificamente a EDS.

Não é o caso de dizer que esse livro, que compõe o “1º Kit DEDS”, critique ou questione o Capítulo 36 da *Agenda 21*, a EDS ou a DEDS, mas sim de ressaltar que tais referências sequer são citadas ao longo de toda obra! É como se elas não existissem. Se por um lado a EDS é elidida nessa publicação da DEA/MMA, por outro, a educação ambiental reina nela absoluta, e o *Tratado de EA* é o único referencial histórico da Rio-92 citado, quanto a validar uma proposta educativa que aborde a relação do homem com o meio ambiente. Embora tal publicação ofereça relevantes discussões sobre a EA, o que se percebe é que tal material teria contribuído para uma suposta conspiração em vicissitude contra a EDS/DEDS.

Outro aspecto, a respeito desse livro do kit, recai no fato de que, dos 29 textos que compõem essa obra publicada pela DEA/MMA (BRASIL. MMA, 2005), 11 são assinados por autores que cancelaram seu apoio ao *Manifesto pela educação ambiental*¹⁵⁷. Ou seja,

¹⁵⁷ Autores (ou coautores) de capítulos da obra em questão, que assinaram o *Manifesto pela EA*, em ordem editorial: Maria de Fátima Rodrigues Makiuchi (MANIFESTO..., 2005, p.27; adesão nº 511); Michèle Sato, **coautora do Manifesto pela EA** (ibid., p.30; adesão nº 571); Luiz Antonio Ferraro Júnior, também coordenador da obra da DEA/MMA em questão (p.26; nº 461); Maria de Lourdes Spazziani (p.27; nº 513); José Matarezi (p.23; nº 382); Isabel Cristina de Moura Carvalho (p.21; nº 336); Mauro Guimarães, **coautor do Manifesto pela EA** (p.29; nº 564); Pedro Jacobi (p.31; nº 620); Lais Mourão (p.24; nº 414); Cláudia Coelho Santos (p.14; nº 145); e Carlos Frederico Bernardo Loureiro (p.13; nº 120).

praticamente 40% do material foram elaborados por especialistas refratários à proposta da EDS e, por conseguinte, da DEDS, ambas concebidas e lançadas pela ONU/UNESCO.

Nessa abordagem, reitera-se que esse “1º Kit da Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável” foi lançado em julho de 2007, ano-chave para que a DEDS se consolidasse. Desse modo, salta aos olhos verificar que, no segundo ano de vigência da DEDS, tanto o Capítulo 36 da *Agenda 21* como a EDS eram simplesmente vilipendiados pelo governo federal, e a EA se impunha soberana. Portanto o título desse kit é passível de contundentes questionamentos, pois se há algo de que ele não tratou foi a EDS/DEDS.

Antes de avançar a discussão, faz-se necessário comentar sobre outro documento, fruto do Encontro do Rio de Janeiro de 1992 (*Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento*, a CNUMAD-92, Rio-92 [UN, 1992a]). Muito se falou ao longo desta pesquisa sobre a *Agenda 21* (CNUMAD, 1992, 1995; UNCED, 1992) e sobre o *Tratado de educação ambiental para sociedades sustentáveis e responsabilidade global* (TRATADO de EA, 1992). Porém, conforme já relatado no Capítulo 2 deste estudo, as negociações da Rio-92, juntamente com a aprovação do *Relatório Brundtland*, resultaram em promulgações de importantes documentos que ganharam destaque nos Anais da História Ambiental, entre os quais, além da *Agenda 21* e do *Tratado de EA*, a *Declaração do Rio de Janeiro sobre meio ambiente – Declaração do Rio* (BRASIL. MMA, [s/d]d).

A *Declaração do Rio* se transformaria nas bases para, em desdobramento, elaborar a *Carta da Terra* durante os anos subsequentes à CNUMAD-92 (Rio-92), conforme se explica: paralelamente à conferência oficial *Cúpula da Terra*, ocorreu aquele evento *Fórum Global*, reunindo a sociedade civil para também debater sobre os temas ambientais. Na ocasião, houve a proposta de uma *Carta da Terra* discutida mundialmente por organizações não governamentais e representantes das nações presentes à Rio-92, porém não houve consenso entre os governos, pois o texto não estava suficientemente maduro (BRASIL. MMA, [s/d]d).

Desse modo, a redação da *Carta da Terra* acabou fazendo parte dos assuntos não concluídos da Rio-92 e, em seu lugar, adotou-se a *Declaração do Rio de Janeiro sobre meio ambiente e desenvolvimento* (BRASIL. CF, [s/d]; BRASIL. MMA, [s/d]d). Por isso, não raro que algumas obras costumem aludir que a *Declaração do Rio* e a *Carta da Terra* se tratam do mesmo documento¹⁵⁸, quando na verdade a segunda seria o produto acabado da primeira.

Segundo a UNESCO (2005, p.41-42), a *Carta da Terra* foi fruto de uma década de diálogos transculturais da sociedade civil sobre objetivos comuns e valores compartilhados, oferecendo uma interpretação integradora do desenvolvimento sustentável (DS), cujo

¹⁵⁸ Como, por exemplo, em AVANZI (2004, p.41, n.r. 11) e CZAPSKI (1998, p.56).

documento foi aprovado pela Conferência Geral da UNESCO, em 2003, como marco ético importante e ferramenta didática valiosa para o DS e, por meio dessa *Carta*, foi proposta a formulação concisa do significado do modo de vida e do DS (UNESCO, 2005, p.42).

É nesse contexto que surge uma das vozes brasileiras ponderadas nesse debate EA *versus* EDS: Moacir Gadotti, professor titular da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Teórico que há décadas vem estudando o tema da ecologia e sua relação com a educação. A deferência, aqui reservada a Gadotti, consiste no fato de ele ter participado da CNUMAD-92 (Rio-92), tanto na elaboração do *Tratado da educação ambiental para as sociedades sustentáveis e a responsabilidade global* como também na da *Carta da Terra* (GADOTTI, 2007, p.69). Ou seja, Gadotti teria vivenciado duas situações distintas: uma em que foi elaborado um documento de cunho contestatório e ideológico, o *Tratado de EA*; outra, onde o diálogo prevaleceu e dela resultou a *Carta da Terra*, de caráter conciliatório.

Mediante o que se reporta a respeito de Gadotti¹⁵⁹, tem-se que, em 2007, ao passo que a EDS/DEDS estava sendo submetida a um suposto processo de esvaziamento, tal teórico procedia a uma discussão pela qual buscou evidenciar os desafios inerentes a uma educação para o desenvolvimento sustentável (EDS). Para tanto, Gadotti apresentou e problematizou o tema da EDS, a partir da polissemia do conceito de “desenvolvimento sustentável” e sua relação com a economia solidária, com o contexto da globalização, com um estilo de vida sustentável e a construção de uma civilização planetária (GADOTTI, 2007, p.69).

À luz de uma EDS, Gadotti nessa obra promove uma contextualização com uma proposta educacional denominada ecopedagogia, que também se alinharia ao processo ensejado pela Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (DEDS). Quanto à DEDS em si, o autor faz questão de destacar que, tal proposta da ONU/UNESCO, seria uma oportunidade tanto para a educação ambiental levar mais em conta a dimensão econômica e o tema do desenvolvimento, como para os sistemas educacionais poderem renovar seus princípios e diretrizes com base no conceito de sustentabilidade, considerando que existe uma ligação estreita entre a iniciativa da *Carta da Terra* e a DEDS (GADOTTI, 2007, p.69-70).

Convergindo às colocações de Gadotti (ibid.), Silva Júnior (2007, p.134) coloca que o Plano Internacional de Implementação da DEDS, elaborado pela UNESCO, se constituiria como um marco geral para que todos os parceiros pudessem contribuir com essa proposta da ONU. Ou seja, para Silva Júnior, o documento seria em sua essência um chamado, sobretudo pelo fato de o plano não ser prescritivo, mas fornecendo, de modo global, orientações e conselhos e mostrando por que, como, quando e onde um grande número de parceiros poderiam desenvolver suas contribuições com base em seus próprios contextos (ibid.).

¹⁵⁹ Para efeito de registro, Moacir Gadotti **não é signatário** do *Manifesto pela educação ambiental*.

Na opinião de Silva Júnior (2007, p.137), o clamor pelo desenvolvimento sustentável (DS) não é simplesmente um chamado à proteção ambiental. O DS implica um novo conceito de crescimento econômico, pelo qual se propõe justiça e oportunidade para todas as pessoas do mundo e não só para uns poucos privilegiados, sem destruir ainda mais os recursos naturais finitos do mundo, tampouco colocar em dúvida a capacidade de sustentabilidade da Terra. Portanto, ainda segundo o mesmo autor, a educação ambiental deve ser encarada como uma política pública prioritária na busca pelo desenvolvimento sustentável (op. cit., p.140).

Para Gadotti (2007, p.75), a polissemia da expressão “desenvolvimento sustentável” tomou e ainda estaria tomando um tempo excessivo de discussão. Na opinião do autor, é reconhecida a ambiguidade dessa expressão, que é interpretada, de um lado, como uma esperançosa revolução e, do lado oposto, como a realização do sonho liberal norte-americano. Por isso, prossegue o autor, muitos se negam a reconhecer na DEDS uma nova oportunidade de transformações socioambientais e econômicas. Nesse contexto, Gadotti (op. cit., p.80-81) já alertava, em 2007, sobre o fato de algumas instâncias governamentais ainda não terem despertado para a importância da DEDS, mesmo passados dois anos desde seu início.

Ainda de acordo com Gadotti (2007, p.75), a tão propalada ambiguidade, relativa à expressão DS, só seria (ou será) superada na prática. Pois, embora nesse aspecto os debates teóricos sejam importantes, eles têm um limite sem a sua utilização prática. Logo, planos concretos dariam mais consistência teórica à DEDS superando propostas generalistas (ibid.). Ao promover uma contextualização da EDS com a ecologia e a ecopedagogia, Gadotti (op. cit., p.77) alega que tais propostas podem ser entendidas à luz de um processo que envolve um movimento social e político e, como todo movimento novo, em processo e em evolução, ele é complexo e pode tomar diferentes direções, podendo ser entendido diferentemente, como são compreendidas as expressões “desenvolvimento sustentável” (DS) e “meio ambiente”, e até mesmo “ecologia”, propiciando destarte campos para disputas ideológicas (ibid.).

No tocante à expressão DS especificamente, Gadotti (2007, p.78) assinala que esta se trata de um conceito geral e, pelo fato de o *Relatório nosso futuro comum – Relatório Brundtland* (WCED, 1987) – não ter entrado em detalhes sobre seu significado, acabou causando tal ambiguidade, deixando, assim, o conceito aberto à criatividade e à disputa ideológica. Não obstante essa abertura conceitual, o autor postula que o documento da Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (DEDS) sustenta que não existe um modelo universal de educação para o desenvolvimento sustentável (EDS). Daí a importância, segundo Gadotti (op. cit., p.79), de se traduzir esse conceito para as diferentes realidades e pedagogias, como, por exemplo, a de Paulo Freire, que parte da leitura do mundo, do respeito ao contexto de cada um, e que oferece uma metodologia dialógica e emancipadora.

No caso particular da América Latina (AL), por exemplo, Gadotti (2007, p.79) ressalta a importância de se levar em conta a rica tradição da educação ambiental (EA) presente nesse âmbito geográfico, e não tentar substituí-la. No entanto, apesar dessa tradição na AL, a DEDS tem o mérito de recolocar o tema do “desenvolvimento” na agenda mundial e na prática da educação ambiental. Nessa abordagem, tanto a EA quanto a EDS são dimensões da educação cívica, cidadã, que é uma educação em valores (ibid.).

Por tal perspectiva, Gadotti (2007, p.88) entende que, a despeito de eventuais implicações ideológicas, a DEDS visaria, fundamentalmente, formar a consciência das pessoas pelos meios de que dispõe, propondo um trabalho que, portanto, envolveria princípios e valores éticos relativos à vida sustentável das pessoas e à própria sobrevivência do planeta. Por isso, conclui o autor, a DEDS seria, sobretudo, um chamado para a ação transformadora, para a educação popular, para a educação *para e pela* cidadania planetária, para o **diálogo** intertranscultural, intertransdisciplinar, para uma cultura da paz e da sustentabilidade que visaria promover o fim da miséria, do analfabetismo no mundo, da dominação política e da exploração econômica, enfim, uma educação para a emancipação (ibid., grifo nosso).

As questões levantadas por Gadotti (2007, p.79), envolvendo o diálogo e a tradição da educação ambiental na América Latina, já foram objeto de discussão antecipada neste estudo, sobretudo no Capítulo 4; porém, sem que ainda fosse contextualizado o “diálogo” desse tradicionalismo com a *Carta da Terra*, a qual foi efetivamente aprovada em 2003 (UNESCO, 2005, p.42). Desse modo, passa a ser agora oportuno retomar os comentários, iniciados no Capítulo anterior (4), a respeito do *Encontro Latino-Americano: Construindo uma Educação para o Desenvolvimento Sustentável na América Latina e Caribe*, realizado de 31 de outubro a 2 de novembro de 2006, em San José, capital da Costa Rica (BRASIL. MMA, [2006], p.3; BRASIL. MMA, 2008, p.245 e 321; GADOTTI, 2007, p.80; 2012, p.91).

O Encontro de San José foi organizado pelo Centro da Carta da Terra de Educação para o Desenvolvimento Sustentável, da Universidade para a Paz das Nações Unidas, com apoio de UNESCO, PNUMA¹⁶⁰, Instituto Paulo Freire (IPF)¹⁶¹ e outras organizações; e atraiu cerca de 140 participantes de 20 países latino-americanos, além da Espanha e EUA. Apesar da presença de representantes do segmento empresarial, os participantes eram majoritariamente educadores ambientais, provenientes de ministérios da Educação, do Meio Ambiente, de organizações não governamentais (ONGs) e de universidades (BRASIL. MMA, 2008, p.245).

¹⁶⁰ Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (*United Nations Environment Programme – UNEP*).

¹⁶¹ Moacir Gadotti é diretor-geral do IPF desde 1992, inclusive sendo seu presidente de honra (conf. seu Currículo Lattes, disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/0393558289378220>>. Acesso em: jun. 2016).

O evento estruturou-se de modo a propiciar a exposição de experiências exitosas em vários países, bem como abrindo espaço para discussões temáticas em grupos de trabalho. As conclusões advindas de tais atividades seriam sistematizadas em um único documento, a ser submetido à aprovação na Plenária Final do encontro. E foi nessa plenária que um fato veio a provocar um clima de tensão no ambiente, despertando a polêmica entre os educadores ambientais. O estopim dessa situação conflituosa se deu no momento da apresentação do segundo documento a essa plenária: uma proposta oficial dos participantes para uma estratégia de implementação da DEDES na América Latina (BRASIL. MMA, 2008, p.245).

Um dos pontos da discórdia consistiu na intenção de legitimar a *Carta da Terra* como único texto de referência para a implementação da DEDES na região, ignorando outros documentos de peso internacional, notadamente o *Tratado de educação ambiental para sociedades sustentáveis e responsabilidade global* (BRASIL. MMA, 2008, p.245). Mas essa proposta contida em tal documento não foi o único ponto polêmico. Para deixar o ambiente ainda mais conturbado, o texto assinalou que a educação ambiental vivia um “um momento de letargia na América Latina (...)”, colocação que despertou indignações na plateia durante a Plenária Final, mormente ao indício de uma suposta intenção de facilitar a transição do vocábulo “educação ambiental” para “educação para o desenvolvimento sustentável” (ibid.).

Essa polêmica, em San José, sugeria de certa forma um possível contexto pascentado por ideologias pretéritas (já comentadas na seção 4.3), retrocedendo ao ano de 1992, ocasião em que por alguns dias “o mundo teria sido dividido em dois”, durante a *Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento*, CNUMAD-92, Rio-92 (UN, 1992a). De um lado, o Capítulo 36 da *Agenda 21* (¹⁶²), fruto da Conferência oficial *Cúpula da Terra*, que deu forma mais precisa à EDS; de outro, o *Tratado de EA* (TRATADO de EA, 1992), um expediente de caráter assumidamente ideológico enaltecendo a EA, resultado do *Fórum Global*, evento paralelo da CNUMAD-92, que reuniu a sociedade civil como um todo.

No Encontro do Rio de Janeiro de 1992, portanto, dois documentos que a princípio deveriam se revestir por um único manto, representado pela educação em favor do meio ambiente, acabaram dissonantes por questões ideológicas. Apesar de a pedra angular da EDS ser o Capítulo 36 da *Agenda 21*, em San José, a fim de favorecer a implementação da DEDES na América Latina, buscou-se um novo referencial que não fosse propriamente resultado da *Cúpula da Terra* (Conferência oficial da Rio-92), mas sim oriundo do *Fórum Global*: a *Carta da Terra*, documento elaborado ao longo de dez anos, cujo processo teve a participação efetiva e compartilhada da sociedade civil em âmbito global (BRASIL. MMA, [s/d]d).

¹⁶² CNUMAD, 1992, 1995, p.429-439 (versão em português), e UNCED, 1992, p.320-328 (versão em inglês).

Reiterando, a redação da *Carta da Terra* acabou fazendo parte dos assuntos não concluídos da Rio-92, sendo aprovada, pela UNESCO, apenas em 2003, após demandar mais de uma década de diálogos transculturais da sociedade civil sobre objetivos comuns e valores compartilhados (UNESCO, 2005, p.42). Milhares de ONGs, cidades e povoados ao redor do mundo deram seu aval à *Carta da Terra* e passaram a trabalhar na adoção de seus princípios. Entre os grupos que avalizaram tal documento se encontram organizações ambientais tanto nacionais como internacionais, instituições e associações educativas, grupos religiosos, iniciativas para a paz e conselhos de governos locais. A *Carta da Terra* também recebeu o aval da Universidade para a Paz das Nações Unidas, na Costa Rica (BRASIL. CF, [s/d]).

Segundo Gadotti (2007, p.70), os princípios e valores contidos na *Carta da Terra* poderiam, sob a coordenação da UNESCO, servir de alicerces para a criação de um sistema global de educação, uno e diverso, pelo qual seria possível estabelecer uma base humanista comum para os sistemas nacionais de educação. Para esse autor, “**não se trata de formar um sistema ideologicamente único, o que seria uma iniciativa totalitária**. Trata-se de realçar o que temos em comum, porque **se não tivermos nada em comum o que nos resta é a guerra**” (ibid., grifos nossos). Gadotti conclui asseverando que, antes de realçarmos nossas diferenças, seria de suma importância e urgente que busquemos o que é comum para a humanidade que está em todos nós (ibid.).

Apesar de no Encontro de San José, ao fim de 2006, o Capítulo 36 da *Agenda 21* não mais se impor como uma referência à DEDS, sendo substituído pela *Carta da Terra* – produto final de discussões nas quais a sociedade civil teve inequívoca participação –, os defensores da EA ainda assim reivindicavam o mesmo status ao *Tratado de educação ambiental para sociedades sustentáveis e responsabilidade global – Tratado de EA* (BRASIL. MMA, 2008, p.245). Nesse contexto, os representantes brasileiros no evento, vinculados à Diretoria de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente (DEA/MMA), teriam subliminarmente condicionado o apoio (leia-se, do governo) à DEDS se o *Tratado de EA* fosse considerado um de seus documentos de referência (BRASIL. MMA, [2006], p.5).

Que essa colocação condicional subliminar da DEA/MMA tenha ou não ocorrido, na forma aqui sugerida, naquele Encontro de San José, ao final de 2006, o fato é que, para efeito comparativo, ao passo que, em 2007, a EDS/DEDS enfrentava resistência aqui no Brasil, em Ahmedabad, na Índia, de 24 a 28 de novembro daquele ano de 2007, a UNESCO promoveu a realização da *IV Conferência Internacional sobre Educação Ambiental* (UNESCO, 2007).

A Conferência de Ahmedabad foi patrocinada pela UNESCO, pelo PNUMA e pelo governo da Índia, e organizada pelo *Centro de Educação Ambiental* (CEE)¹⁶³, de

¹⁶³ *Centre for Environment Education at Ahmedabad* (CEE), Índia (UNESCO, 2007).

Ahmedabad, na Índia. Desde o primeiro evento internacional de educação ambiental (EA), ocorrido em Tbilisi, na Geórgia, em 1977 (¹⁶⁴), os encontros promovidos pela UNESCO sobre EA foram realizados a cada dez anos: em Moscou¹⁶⁵, em 1987, e, no ano de 1997, em Tessalônica, na Grécia¹⁶⁶ (UNESCO, 2007). Em função de a Conferência de Tbilisi, de 1977, ser um marco inicial dos encontros sobre EA, o evento de Ahmedabad, por ter acontecido 30 anos depois, também é conhecido como Tbilisi+30 (BRASIL. MMA, 2008, p.232 e 325).

Como mencionado, essa IV Conferência foi organizada pelo CEE. Instituição criada em 1984, na cidade de Ahmedabad, no estado de Gujarat, na Índia, estruturada com 48 núcleos regionais em todos os estados daquele país, razão pela qual o CEE se destacou na promoção da DEDS, com programas de formação em toda a Índia (GADOTTI, 2012, p.27). Ou seja, diferentemente do Brasil – e, em plausível extensão, da América Latina –, a proposta da DEDS teria obtido melhor aceitação na Índia – tanto que, coincidência ou não, naquele *Manifesto pela educação ambiental* de 2005 (MANIFESTO..., 2005), expediente enaltecendo a EA e repudiando a EDS/DEDS, não consta qualquer signatário da Índia.

Com base em Gadotti (2012, p.79-80), o evento de Ahmedabad, organizado pela CEE, serviu para fazer algo à semelhança de um balanço de 30 anos, desde a Conferência de Tbilisi em 1977. E, como resultado das reflexões dessa conferência na Índia (Tbilisi+30), foi aprovada a *Declaração de Ahmedabad 2007* (UNESCO, 2007), concebida no âmbito da *Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável* (DEDS), cujo processo para sua elaboração envolveu mais de 1.500 participantes, de 97 países, presentes em Ahmedabad (UNESCO, 2007). Ademais, conforme relata Gadotti (2012, p.79), 30 grupos de trabalho abordaram todos os aspectos do tema geral envolvendo essa *Declaração*, a qual, inclusive, foi sendo construída de forma participativa e compartilhada, por meio de reuniões preparatórias, ocorridas em Durban (África do Sul), em Nova York e em Paris.

Na opinião de Gadotti (2012, p.79), do evento de Tbilisi (1977) ao de Ahmedabad (2007), houve um grande avanço teórico e prático. Para esse autor, as primeiras preocupações com o meio ambiente estavam mais voltadas para “preservar” a natureza, para “conservá-la”. Em seguida, o tema central foi sendo direcionado para a biodiversidade. Contudo, segundo Gadotti (ibid.), esses temas não ficaram no passado, mas, ante a atual realidade em que o

¹⁶⁴ *Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental*, realizada de 14 a 26 de outubro de 1977, na cidade de Tbilisi, capital da Geórgia – à época ainda anexada à União Soviética (UNESCO; UNEP, 1977).

¹⁶⁵ *Congresso Internacional sobre a Educação e Formação Relativas ao Meio Ambiente*, realizado em Moscou, na Rússia, de 17 a 21 de agosto de 1987 (UNESCO; UNEP, 1987).

¹⁶⁶ *Conferência Internacional sobre Meio Ambiente e Sociedade: educação e conscientização pública para a sustentabilidade*, realizada em Tessalônica, na Grécia, de 8 a 12 de dezembro de 1997 (UNESCO, 1997).

aquecimento global e a crise climática se evidenciam, o tema central da educação ambiental passou a ser o estilo de vida das pessoas, o que implica: “se não mudarmos nosso modo de produzir e reproduzir nossa existência, estaremos pondo em perigo toda a vida do planeta”.

Por conta desse contexto, em Ahmedabad, foi dedicada grande atenção à Educação para o Desenvolvimento Sustentável – EDS (BRASIL. MMA, 2008, p.232), ocasião na qual foi ratificado, na *Declaração de Ahmedabad 2007*, que:

[...] por meio da educação, os estilos de vida humanos podem conseguir manter a integridade ecológica, econômica e a justiça social, de forma sustentável e com respeito por todas as formas de vida. [...] Modelos e visões alternativas para um futuro sustentável existem, e ação urgente é necessária para fazer delas uma realidade. Direitos humanos, equidade de gênero, justiça social e meio ambiente saudável precisam se tornar imperativos globais. **Educação para o Desenvolvimento Sustentável é essencial para promover essa transformação** (UNESCO, 2007. Tradução: UNESCO; IBECC, 2008, p.177, grifos nossos).

A *Declaração de Ahmedabad 2007* reserva o devido valor à *Carta da Terra*, quanto a seguir na direção de um futuro sustentável, postulando que processos de Educação Ambiental (EA) mantêm e potencializam a Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS), ressaltando, ainda, que a EDS incentiva mudança de percepção da educação como mecanismo de transmissão, para um processo holístico e incluyente, reconhecendo que nós somos todos aprendizes, e também professores (UNESCO, 2007; UNESCO; IBECC, 2008, p.178).

A *Declaração* finaliza colocando que o sistema das Nações Unidas e os governos precisam apoiar a EA, de modo a desenvolver uma sólida estrutura de políticas de EDS, comprometendo-se com a sua implementação, conclamando todos a se juntarem na busca por princípios de sustentabilidade, de **forma humilde**, inclusiva, íntegra e com forte sentido de humanidade (UNESCO, 2007; UNESCO; IBECC, 2008, p.178, grifos nossos). Daí a essência que teria levado o documento final de tal Conferência a receber o título: “*Declaração de Ahmedabad 2007: uma chamada para ação. Educação para a vida, a vida pela educação*” (UNESCO, 2007; UNESCO; IBECC, 2008, p.177; BRASIL. MMA, 2008, p.325).

Mediante o que se colocou à luz da discussão, constata-se que a pauta da Conferência de Ahmedabad de 2007 consistiu precipuamente, portanto, na EDS e na DEDS, subjacente à *Carta da Terra*. O próprio Ministério do Meio Ambiente do Brasil reconheceu que, em Ahmedabad, o principal foco foi a DEDS (BRASIL. MMA, 2008, p.325). Não obstante todo esse contexto pelo qual naquela ocasião se buscou consolidar a proposta da EDS/DEDS à luz da *Carta da Terra*, a delegação brasileira teria se mobilizado de modo a retomar a discussão ocorrida um ano antes, em 2006, no Encontro de San José, defendendo, no evento de Ahmedabad, a promoção de uma “2ª Jornada do Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global” (ibid.).

Essa iniciativa por parte do aludido estrato representando o Brasil na Índia abre espaço para inferir que, enquanto mais de 1.500 participantes, de 97 países, presentes em Ahmedabad, estavam preocupados com o futuro do planeta e da humanidade, a delegação brasileira estaria atrelada ao passado, centrando esforços para defender anacronicamente o *Tratado de EA*. Um documento que, embora de reconhecida importância, traz consigo, conforme já devidamente discutido neste estudo, uma assumida conotação ideológica.

Concomitante aos aspectos político-ideológicos, para o Ministério do Meio Ambiente (MMA) brasileiro, desde a época do Encontro de Ahmedabad, o *Tratado de EA*, elaborado pela sociedade civil no *Fórum Global* – evento paralelo durante o Encontro do Rio de Janeiro de 1992 –, representava a referência mundial para quem faz EA (BRASIL. MMA, 2008, p.223). Nessa abordagem, enfatizando a segregação da EA da EDS, Logarezzi (2006, p.92) afirma que o *Tratado de EA* é significativamente dissonante do Capítulo 36 da *Agenda 21*, documento oficial da CNUMAD-92 (Rio-92), pelo qual a educação passou a se acoplar com o DS, tornando-se ao cabo a “Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS)”.

À luz dos episódios tanto no evento de San José, de 2006, como na Conferência de Ahmedabad, ao final de 2007, essa posição do governo brasileiro em conferir tamanha importância ao *Tratado de EA* seria mantida nos anos seguintes; ao passo que as referências oficiais providenciadas pela ONU e UNESCO, relativas à EDS, seriam vilipendiadas, e a DEEDS passaria a ser submetida a um processo de esvaecimento. Nesse propósito, o Brasil revelaria resistência em aceitar qualquer valor à EDS, sobretudo para fazer prevalecer a EA.

Essa resistência já havia sido explicitada naquele aludido *Manifesto pela educação ambiental* (MANIFESTO..., 2005), expediente elaborado por defensores da EA, repudiando a EDS, na ocasião do lançamento oficial da DEEDS no Brasil. Um intenso confronto que avançaria às raias ideológicas, não só pelo fato de o *Tratado de EA* ser a referência para fundamentar essa manifestação de repúdio à EDS/DEEDS, como pela posição radical assumida por uma das coautoras de tal expediente: Michèle Sato. A qual, naquele mesmo ano, durante um evento em Lisboa – *XII Jornadas da Associação Portuguesa de Educação Ambiental: Educação Ambiental nas Políticas do Desenvolvimento Sustentável* –, ter sugerido, em conferência, que os educadores ambientais [brasileiros] boicotariam a proposta da UNESCO.

Com o título *Identidades da educação ambiental como rebeldia contra a hegemonia do desenvolvimento sustentável* (SATO, 2005), o texto de Sato prega que, “sob a racionalidade mecanicista, o velho capitalismo foi maquiado, revestiu-se de nova roupagem e surgiu ao mundo sob o pomposo nome de *Educação para o Desenvolvimento Sustentável* – EDS”. A autora ainda faz a seguinte declaração: “[...] Assim, **continuaremos na subversão da desobediência à UNESCO**, pois acreditamos que temos competência suficiente na EA para construir um mundo mais justo, sustentável e paciente” (op. cit., p.3, grifos nossos).

Conforme já discutido na seção 4.2 do Capítulo 4, essa postura de Sato (e de tantos outros autores citados neste estudo), que estaria revestida pelo manto ideológico, traduzida em confronto, desobediência, subversão e resistência à EDS e à DEDES, era compartilhada por setores do governo federal que, em tese, deveriam incentivar a implementação da DEDES, mas que agiam em sentido inverso, com destaque para o Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), composto pelo Ministério do Meio Ambiente (MMA) e pelo Ministério da Educação (MEC). Para sustentar o aludido, além das já mencionadas iniciativas do governo que, desde 2003, sugeriam conspirar contra a EDS/DEDES, tem-se que, em março de 2008, a Secretaria de Educação a Distância, do Ministério da Educação (MEC), publicou um periódico eletrônico vinculado ao programa *Salto para o Futuro*, da TV Escola (canal televisivo do MEC), com o tema *Educação ambiental no Brasil* (BRASIL. MEC, 2008).

Esse material produzido pelo MEC (ibid.) foi composto por uma apresentação pedagógica e mais cinco textos, cujos teores, em linhas gerais, remeteriam a uma flagrante apologia à EA, ao mesmo tempo em que promovem questionamentos e críticas à EDS. No caso da DEDES, tal proposta da ONU/UNESCO sequer é citada ao longo de toda a publicação.

No propósito de reforçar a inferência colocada em discussão, registra-se que, dos seis tópicos do aludido material, os três primeiros são assinados por autores que chancelaram seus apoios ao *Manifesto pela educação ambiental*¹⁶⁷ (MANIFESTO..., 2005), expediente de repúdio à proposta da ONU/UNESCO, representada pela EDS/DEDES. No caso específico do tópico “Proposta Pedagógica”, assinada por Loureiro (2008, p.3-12), pela qual os programas contidos no material teriam sido norteados, resta explicitada que, a partir da posse daquela gestão federal, à época (Governo Lula, do Partido dos Trabalhadores), **a educação ambiental assume uma dinâmica intensa em termos político-institucionais** (ibid., p.7, grifos nossos).

O texto de Loureiro (2008, p.7) ainda complementa arguindo que, desde então, passa a ocorrer no Brasil uma efetiva atuação conjunta entre MMA e MEC, por meio do Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), propiciando **a politização dos debates** (grifos nossos). Nesse contexto, é destacado o *Tratado de educação ambiental para sociedades sustentáveis e responsabilidade global*, documento, como já registrado, de caráter ideológico. No mesmo periódico, Carvalho (2008, p.14) ratifica a importância desse *Tratado de EA*, alegando que, desde 1992, tal documento é uma referência para a educação ambiental.

¹⁶⁷ Autores de tópicos, da publicação em tela, que assinaram o *Manifesto pela educação ambiental – Manifesto pela EA*, em ordem editorial: *Proposta Pedagógica*, Carlos Frederico Bernardo Loureiro (MANIFESTO..., 2005, p.13; adesão nº 120); *Programa 1*, Isabel Cristina de Moura Carvalho (ibid., p.21; adesão nº 336); e *Programa 2*, Irineu Tamaio (ibid., p.21; adesão nº 335).

A respeito desse periódico do MEC vinculado à TV Escola, de 2008, Veiga (2014, n.p.), contextualizando o debate EA *versus* EDS à luz da DEDS, assinala que, na contramão da quase unanimidade mundial obtida pela ONU, por meio da UNESCO, essa publicação do MEC advoga a necessidade de combater a legitimação do "desenvolvimento sustentável". Nessa abordagem, Veiga (ibid.) registra também o fato de os defensores da manutenção da EA acharem que um real avanço da consciência ambiental precisa depreciar a noção de desenvolvimento. Por isso, segundo o autor, fizeram o Brasil se opor à DEDS, em nome da rejeição ambientalista a esse novo valor que é a sustentabilidade do desenvolvimento.

Ainda em 2008, ao passo que Freitas (2008) buscava demonstrar, por meio de uma experiência na Universidade Federal do Tocantins, que seria possível convergir os propósitos da EA e da EDS, postulando sobre a compatibilidade de uma reorientação curricular, tanto no nível de graduação como no de pós-graduação, em uma perspectiva de Educação (Ambiental) para o Desenvolvimento Sustentável, de forma a contribuir para a implementação da DEDS, o Órgão Gestor da PNEA publicava seu Relatório de Gestão do período 2007 a julho de 2008 (BRASIL. MMA; MEC, 2008), pelo qual a EDS não é abordada e, segundo esse relatório, pelo fato de o campo da EA já se mostrar sedimentado no Brasil, a EA já estaria atendendo as expectativas elencadas pela DEDS. Desse modo, o próximo passo era a articulação para o ingresso do Brasil nas instâncias internacionais de elaboração e implementação de políticas internacionais de educação ambiental, especialmente junto às Nações Unidas (op. cit., p.30).

Ou seja, pelo exposto, há espaço para inferir que o Órgão Gestor da PNEA além de refutar (em total omissão) a EDS proposta pela UNESCO/ONU aqui no Brasil, pretendia que a EA também predominasse no âmbito da ONU. E tem mais. O aludido relatório ainda deixa patente o momento em que o *Tratado de EA* se tornou a principal referência para ditar os rumos de uma educação voltada ao meio ambiente no Brasil: quando, em 2003, esse *Tratado* passou a assumir um protagonismo por meio do Programa Nacional de Educação Ambiental – ProNEA (BRASIL. MMA; MEC, 2008, p.38). Cujas edição de 2003, conforme já comentado nos Capítulos 3 e 4 deste estudo, expungiu o Capítulo 36 da *Agenda 21* e se sintonizou com o *Tratado de EA*, no qual o ProNEA se baseou para apresentar as diretrizes, os princípios e a missão que orientaram as ações nele previstas, bem como a delimitação de seus objetivos, suas linhas de ação e sua estrutura organizacional (BRASIL. MMA; MEC, 2003, p.7),

Para o Órgão Gestor da PNEA, o *Tratado da Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global* (TRATADO de EA, 1992) mereceria todo o júbilo por se tratar de uma das principais cartas de princípios da educação ambiental latino-americana (BRASIL. MMA; MEC, 2008, p.31). E foi nesse contexto, em que restariam

indícios pelos quais o governo federal estaria vilipendiando a EDS e agindo de forma dissimulada em favor da DEDS, que, em 2009, foi lançado, pelo Departamento (Diretoria) de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente (DEA/MMA), o 2º *Kit da Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável*, com o título *Educação ambiental para sociedades sustentáveis: uma coletânea para pensar e agir* (BRASIL. MMA, [s/d]c).

Segundo o texto de sua apresentação, o objetivo do kit consistiu em contribuir com a estratégia de implementação da DEDS, mas, concomitantemente, **fortalecer o processo de educação ambiental desenvolvido pelo governo brasileiro** em parceria com a UNESCO (BRASIL. MMA, [s/d]c, grifos nossos). Passível de ser rotulado como um ato esdrúxulo (para não dizer conspiratório), o governo brasileiro providenciou um kit usando como subterfúgio a própria DEDS, em que a EA haveria de ser recrudescida, em flagrante detrimento da EDS.

Para garantir que a soberania da EA no Brasil ainda fosse mantida, naquele que seria o quarto ano de vigência da DEDS – 2009 –, esse 2º Kit foi composto por três publicações: a versão de 2005 do *Programa Nacional de Educação Ambiental – ProNEA* (BRASIL. MMA; MEC, 2005a); a 2ª edição do livro *Os diferentes matizes da educação ambiental – 1997 a 2007* (BRASIL. MMA, 2009); e, por fim, pelo volume 2 da obra *Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores* (BRASIL. MMA, 2007).

Os dois primeiros itens desse 2º Kit DEDS já foram objeto de discussão neste estudo: o ProNEA 2005 foi sintonizado com o *Tratado de EA* (expediente de cunho ideológico que inclusive é reproduzido em seu Anexo 1); além disso, no ProNEA 2005, a EDS sequer é citada, e a DEDS nada mais seria do que uma oportunidade para que a EA se consolidasse como única proposta educacional voltada ao meio ambiente, tanto no Brasil como em toda a América Latina e no Caribe (BRASIL. MMA; MEC, 2005a, p.88-89).

Quanto à 2ª edição do livro *Os diferentes matizes da educação ambiental – 1997 a 2007* (BRASIL. MMA, 2009), trata-se da reedição da mesma obra já citada ao longo deste estudo (BRASIL. MMA, 2008), na qual o debate EA *versus* EDS e a polêmica decorrente desse impasse são destacados. Em linhas gerais, embora essa obra cite a EDS e a DEDS, o que se percebe nesse livro é a condução da leitura para que a EA seja valorizada em detrimento da EDS, tanto que é reservada considerável relevância ao *Tratado de EA* (BRASIL. MMA, 2009, p.5; 27; 158; 223; 225; 245; 319) e ao *Manifesto pela educação ambiental*, pelo qual a EA é enaltecida e a EDS e a DEDS são rechaçadas (ibid., p.176; 315).

O terceiro e último item do 2º Kit DEDS trata-se do volume 2 da obra *Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores* (BRASIL. MMA,

2007). Uma publicação do Ministério do Meio Ambiente (MMA), por meio de sua Diretoria de Educação Ambiental (DEA), sendo que o volume 1 dessa publicação (BRASIL. MMA, 2005) já havia composto o 1º Kit DEDS (BRASIL. MMA, [s/d]c), volume pelo qual já foi evidenciada a intenção do conjunto da obra: fertilizar a educação ambiental com novas ideias de campos de luta similares, esperando fundar os pilares ideais para futuras alianças dos educadores ambientais com outros grupos afins, **que deem maior ressonância aos embates político-ideológicos** (BRASIL. MMA, 2005, p.10, grifos nossos).

Como já assinalado, essa obra, composta por dois volumes, foi coordenada por Luiz Antonio Ferraro Júnior, signatário do *Manifesto pela EA*, expediente de repúdio à EDS/DEDS (MANIFESTO..., 2005, p.26; adesão nº 461). Não diferente do 1º volume, o segundo também advoga em favor da EA e realça o *Tratado de EA*. Se por um lado a EA é enaltecida, por outro, a EDS e a DEDS sequer são citadas ao longo de toda a obra. Ademais, dos autores de capítulos desse 2º volume, vários são signatários do *Manifesto pela educação ambiental* ¹⁶⁸.

Em 2009, portanto, com a metade da DEDS já se aproximando, enquanto aqui no Brasil essa proposta da ONU/UNESCO assim como a EDS eram sumariamente vilipendiadas, a UNESCO promoveu, de 31 de março a 2 de abril daquele ano, a *Conferência Mundial de Educação para o Desenvolvimento Sustentável* (UNESCO, 2009a; 2009b). O evento foi realizado na cidade de Bonn, na Alemanha, cuja pauta consistiu em providenciar um balanço dos primeiros anos da DEDS, assim como para traçar as prioridades e planejar ações quanto à segunda metade de tal proposta decenal (UNESCO, 2009a; VEIGA, 2014). Nessa conferência foi aprovada a *Declaração de Bonn*, definindo os paradigmas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável – EDS (UNESCO, 2009a, 2009b).

Tal documento reforçou os propósitos da DEDS e consolidou a EDS para o século 21, cuja proposta, entre outros aspectos, enfatiza abordagens criativas e críticas, decorrentes de pensamento e visão de longo prazo, que busquem inovação e capacitação para lidar com a incerteza e para resolver problemas complexos. E ainda coloca em evidência a interdependência entre meio ambiente, economia, sociedade e diversidade cultural, no âmbito local e mundial, tendo em conta o passado, o presente e o futuro. A *Declaração de Bonn*, em sua essência, recrudescer a importância da EDS e promoveu um novo chamado para uma ação voltada ao ensejo da DEDS (UNESCO, 2009a, 2009b; VEIGA, 2014).

¹⁶⁸ Autores de capítulos, da publicação em tela, que assinaram o *Manifesto pela educação ambiental – Manifesto pela EA*, em ordem editorial: Aloísio Ruscheinsky (MANIFESTO..., 2005, p.10; adesão nº 37); Pedro Jacobi (ibid., p.31; adesão nº 620); Martha Tristão (p.29; nº 558); Roberta Cordeiro Fassarella (p.33; nº 651); Pablo Ángel Meira-Carrea (p.39; nº 797); José Antonio Caride Gómez (p.38, nº 793); Carlos Frederico Bernardo Loureiro (p.13; nº 120); Antonio Fernando Silveira Guerra (p.11; nº 78); Patricia Mousinho (p.31; nº 609); e Gustavo Ferreira da Costa Lima (p.20; nº 317).

Apesar de toda relevância sugerida pela *Declaração de Bonn*, de 2009 – quanto ao contexto colocado à luz da discussão –, um detalhe chamou a atenção: diferentemente da ampla divulgação que o governo federal brasileiro confere aos documentos que desmerecem a EDS/DEDS e enaltecem a EA, ele não difundiu tampouco disponibilizou a *Declaração de Bonn* em seus portais na rede mundial de computadores (*www – world wide web*). Para chegar a tal inferência, procedeu-se, até o fechamento deste estudo (julho de 2016), a uma série de investigações, por meio do site de busca Google, utilizando o navegador *Google Chrome*, e tendo como referencial geográfico de conexão a região de Ribeirão Preto-SP.

No processo de escrutínio em tela, foi adotada a opção de “pesquisa avançada”, definindo descritores na forma exata (colocados entre aspas), tanto no idioma português como em inglês: “declaração de Bonn”, depois “*Bonn declaration*”. Ademais, a busca foi específica nos portais cujos domínios possuíam extensões “gov.br”; resultando nas seguintes redações: busca 1) “declaração de Bonn” site:gov.br; e busca 2) “*Bonn declaration*” site:gov.br.

Em ambos os procedimentos, as buscas não retornaram resultados nos quais fosse possível ter acesso à *Declaração de Bonn*. Desse modo, considerando que as buscas foram em portais com extensões “gov.br”, constata-se que não só o Ministério da Educação ou o do Meio Ambiente mas também a ampla gama de órgãos governamentais da administração direta não disponibilizaram tal declaração na web, sejam eles da esfera federal, estadual ou municipal. Ou seja, em 2009, com a DEDS chegando ao seu quinto ano, a *Declaração de Bonn*, versando sobre os méritos da EDS, bem como estipulando novas ações para a segunda metade da DEDS, foi elidida no âmbito governamental brasileiro desde sua promulgação.

Ao passo que a EDS e a DEDS eram celebradas em Bonn, aqui no Brasil ainda perdurava o debate EA *versus* EDS. Lima (2009), por exemplo, insistindo em caracterizar a EA como uma instância contra-hegemônica, reflete sobre o contexto histórico e teórico de formação da EA brasileira, a partir de uma perspectiva convencionalmente chamada de educação ambiental crítica (LIMA, 2009, p.145). Nesse contexto, o autor propõe uma investigação que busca evidenciar, entre outros pontos, o debate, a diferenciação e as disputas internas ao campo da EA no Brasil, bem como a construção de uma crítica à educação para o desenvolvimento sustentável (EDS) proposta pela UNESCO, e a setores interessados em manter o *status quo*, à luz de uma sustentabilidade orientada pelas forças do mercado (ibid.).

Se por um lado Lima (2009), que chancelou seu apoio ao *Manifesto pela educação ambiental* (MANIFESTO..., 2005, p.20; adesão nº 317), mantinha-se ainda refratário à EDS e à DEDS, cuja proposta da ONU/UNESCO já se aproximava da metade do percurso decenal, por outro, Rodriguez e Silva (2009) – que não são signatários de tal expediente em repúdio a EDS/DEDS – oferecem uma abordagem em que se sugere um tom conciliatório a esse debate.

Convergindo experiências cubanas e cearenses na esfera da educação e da formação ambiental, Rodriguez e Silva (2009) colocam que muitas escolas de educação ambiental foram desenvolvidas a partir da década de 1970 e, desde então, muitas delas assimilaram de forma crítica a concepção de DS, e algumas rejeitaram por completo a noção de sustentabilidade (ibid., p.188). No entanto, de acordo com os mesmos autores, desde o transcurso dos anos de 1980 para os de 1990, foi se desenvolvendo um pensamento “sustentabilista” fundamentado em uma visão sistêmica, pela qual a noção de sustentabilidade foi considerada uma propriedade das diferentes categorias dos sistemas ambientais, sendo tal circunstância a base para a articulação dos pensamentos “sustentabilista” e ambientalista no processo educacional (RODRIGUEZ; SILVA, 2009, p.189).

Inferindo por essa abordagem, os autores consideram que, com a articulação do pensamento “sustentabilista” e ambientalista é possível obter uma visão da complexidade dialética e da teoria sistêmica, como fundamento teórico de um projeto social que permita a incorporação da sustentabilidade ambiental no processo de desenvolvimento (RODRIGUEZ; SILVA, 2009, p.196). Nesse aspecto, segundo Rodriguez e Silva, a educação ambiental deveria ter um papel fundamental tanto na mudança das mentalidades e na assimilação dos fundamentos ambientalistas como também do pensamento “sustentabilista”, contexto em que a sustentabilidade será considerada uma propriedade integradora e uma emergência dos sistemas ambientais e socioeconômico-culturais (op. cit., p.197).

5.2. O segundo quinquênio da DEDS: a resignação como suposto legado

Em 2010, chega-se à metade da DEDS, e o Ministério da Educação (MEC) aplica o *Documento Referência para a Conferência Nacional da Educação – CONAE 2010* (BRASIL. MEC, [2008]), com o tema central: *Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação, suas diretrizes e estratégias de ação*. Com a publicação desse documento, o MEC pretendia torná-lo objeto de estudo e de deliberação, incluindo, portanto, o debate de todos os níveis, etapas e modalidades de ensino em um fórum de mobilização nacional pela qualidade e valorização da educação com a participação de amplos segmentos educacionais e sociais (op. cit., p.3). Quanto aos aspectos educacionais voltados ao meio ambiente, o documento só aborda a EA, ao passo que, ao longo de toda essa publicação, referente ao CONAE 2010, tanto a EDS como a DEDS não são mencionadas.

À luz dessa postura do governo brasileiro em relação à EDS/DEDS, concomitante à resistência de alguns defensores da EA a essa proposta da ONU/UNESCO, cita-se o estudo de Pádua (2010). Apesar de esse teórico não tratar especificamente do debate EA/EDS, mas sim

da história ambiental, ele faz algumas colocações que sugerem convergir com as questões levantadas neste estudo, sobretudo quando são consideradas as dimensões cognitivas, mentais e culturais da existência humana, incluindo **ideologias** e **valores** (PÁDUA, 2010, p.95, grifos nossos). Na opinião de Pádua, seria essencial evitar o anacronismo e a pretensão de que os indivíduos do passado possam ser cobrados em razão de categorias tão modernas quanto são ecologia, sustentabilidade, impactos da ação humana, entre outras (op. cit., p.96).

Para Pádua (2010, p.96), é preciso entender cada época no seu contexto geográfico, social, tecnológico e cultural. Quanto à questão ambiental, o autor ressalta o fato de ela ter surgido em um momento bastante recente da trajetória humana. Embora podendo se dizer que as relações ambientais já estavam presentes, sendo percebidas, ou não, segundo os padrões culturais de cada período. Portanto, prossegue o autor, não se trata de projetar categorias ambientais e ecológicas do presente no passado, mas sim de utilizar essas categorias, com o devido cuidado, para pensar a existência de sociedades pretéritas (ibid.).

Neste sentido, Pádua (2010, p.96) postula que a história ambiental (HA) se apresenta hoje como um campo vasto e diversificado de pesquisa, no que diferentes aspectos das interações entre sistemas sociais e sistemas naturais são esquadrinhados anualmente por milhares de pesquisadores. A produção atual engloba distintas realidades, dialogando com inúmeras questões econômicas, políticas, sociais e culturais. Conforme complementa o autor, a pesquisa em HA, até pelo próprio fato de ser “ambiental”, não deve ser feita na abstração das teorias puras, mas sim nas contradições de lugares e experiências vividas (ibid.).

Mas, de maneira geral, Pádua (2010, p.97) acredita que a HA vem sendo bem-sucedida em construir metodologias que combinem as diferentes dimensões da experiência histórica. Um processo pelo qual não haja leituras preconcebidas ou estereotipadas. Outro ponto central, levantado por Pádua, refere-se ao problema das influências e determinações causais, asseverando que as visões fechadas e reducionistas não mais se sustentam (ibid.).

A partir das colocações de Pádua (2010, p.95) acerca da história ambiental, pelas quais é preciso entender cada época no seu contexto geográfico, social, tecnológico e cultural, considerando as dimensões cognitivas, mentais e culturais da existência humana, incluindo ideologias e valores, abre-se espaço para trazer à luz da discussão o estudo publicado por Rodrigues e Guimarães (2010), sendo este último um dos coautores daquele expediente elaborado em 2005, na ocasião do lançamento da DEDS no Brasil, em defesa da EA e de repúdio à EDS/DEDS: *Manifesto pela educação ambiental* (MANIFESTO..., 2005, p.1).

Rodrigues e Guimarães (2010, p.13) são categóricos ao proceder à seguinte colocação: “Vivemos em uma sociedade capitalista, ponto irrevogável. Trata-se de uma sociedade dividida em classes de conflitos claros e interesses divergentes. E, dessa forma, tais conflitos e

interesses deslocam-se também para a questão socioambiental”. Tais autores, partindo dessa premissa, discutem sobre a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), instituída pela Lei nº 9.795/99 (BRASIL, 1999); e a maneira pela qual a EA estaria inserida nesse contexto político-educacional evocado pelo PNEA, bem como nas suas correspondentes estaduais e municipais, tendo nestas – na forma em que a sociedade capitalista se reconfigura, se reconstrói e/ou se restaura – a afirmação de uma educação hegemônica, refletindo e refletida em seus “aparelhos ideológicos de Estado” (RODRIGUES; GUIMARÃES, 2010, p.28).

No bojo da discussão, Rodrigues e Guimarães (op. cit., p.21) estabelecem a diferença teórica entre duas vertentes de EA: a *Educação Ambiental Conservadora* e a *Educação Ambiental Crítica*. Sinteticamente, segundo tais autores, a primeira seria uma prática acrítica de EA, na qual não se questiona a realidade, o que confere um descomprometimento com a real transformação da sociedade. A segunda, uma EA emancipatória, seria o oposto: pregaria a mudança e o questionamento constante da realidade (ibid., p.21).

Em linhas gerais, ao longo desse estudo, Rodrigues e Guimarães (2010) promovem uma análise crítica sobre o PNEA, na qual nem a terceira via, à luz de uma nova social democracia, e tampouco o neoliberalismo, que seja até de nova “face”, seriam capazes de providenciar algo adequado à EA, pois seriam meras reconfigurações do modo de produção capitalista. Neste sentido, o olhar dos autores passaria por lentes ideológicas, e é assumidamente direcionado às claras, configurado por um pressuposto teórico-metodológico crítico marxista e, portanto, fundamentado na *Educação Ambiental Crítica* (op. cit., p.24).

Contudo, os próprios autores reconhecem que concluir um debate, pautado pelo que eles mesmos colocaram à luz da discussão, é deveras impossível, mormente à guisa de alguns questionamentos acerca da dinâmica interposta por uma sociedade capitalista, restando ainda em aberto outros inúmeros pontos a serem questionados acerca do tema (op. cit., p.28-29).

Logo, o que mais nos inquieta e movimenta é o modo como buscar a instauração dos mecanismos de contra-hegemonia na práxis da Educação Ambiental que se pretende contribuinte do processo de construção de uma nova sociedade sócio-ambientalmente sustentável. **Trata-se de uma discussão, por hora, infinda** e que tem a pretensão de provocar outros inúmeros questionamentos acerca do tema ([sic] RODRIGUES; GUIMARÃES, 2010, p.29, grifos nossos).

Nesse estudo de Rodrigues e Guimarães (2010), sequer são citadas a EDS e a DEDS. Diante dessa omissão, percebe-se que o vilipêndio em relação à EDS atingiria tamanha intensidade nessa publicação que os autores dirigem os questionamentos – que eventualmente seriam voltados à EDS – para dentro do campo da EA. Ou seja, nesse artigo, tanto a EDS como a DEDS nem merecem atenção, e quem passa a sofrer “ataques” é a própria realidade da EA no Brasil: começando pela *EA Conservadora*, reduzida às características de um nova

pedagogia da hegemonia, fruto da Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA (RODRIGUES e GUIMARÃES, 2010, p.14) e do Programa Nacional de Educação Ambiental – ProNEA, expedientes cujas diretrizes, carentes em suas problematizações, fragilizam, segundo os autores, posturas mais críticas no embate hegemônico (ibid., 2010, p.26).

Em uma leitura pragmática, se para Sato (2005, p.3) – que junto com Guimarães redigiu o *Manifesto pela educação ambiental*, em repúdio à EDS/DEDS (MANIFESTO..., 2005, p.1) – a EDS representaria uma proposta alinhada ao sistema hegemônico capitalista, infere-se que, para Rodrigues e Guimarães (2010, p.21), uma EA que não seja crítica se assemelharia, em boa medida, à EDS. Desse modo, Rodrigues e Guimarães remetem a discussão para um contexto tão complexo, que eles mesmos destacam os aspectos inconclusivos que revestem tal estudo, sobretudo em função das características que permeariam uma sociedade regida pelo capitalismo (op. cit., p.28).

Em 2011, a DEDS entrava em sua segunda metade sem ter conseguido se consolidar no Brasil. A EDS continuava sendo preterida e a EA enaltecida. Alguns pesquisadores até buscavam demonstrar que haveria a possibilidade de coadunar as propostas educacionais da EA com as da EDS, como, por exemplo, o estudo de Barbieri e Silva (2011), sugerindo que a EA e a EDS poderiam se articular e até se reforçar mutuamente, desde que houvesse predisposição para considerar seus pontos compatíveis. Para isso, ressaltam os autores, a gestão ambiental deveria estar afinada com o movimento do DS, uma vez que EA, acolhida pela própria legislação brasileira, foi gestada no contexto desse movimento (op. cit., p.78-79).

Naquele mesmo ano de 2011, de 4 a 7 de setembro, ocorreu, na Universidade de São Paulo, *Campus* de Ribeirão Preto-SP, o VI Encontro “*Pesquisa em Educação Ambiental*” (EPEA), com o tema *A pesquisa em educação ambiental e a pós-graduação no Brasil*. Nesse evento, Layrargues e Lima¹⁶⁹ apresentam um artigo intitulado *Mapeando as macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental contemporânea no Brasil* (LAYRARGUES; LIMA, 2011), pelo qual os autores retomam o embate EA *versus* EDS, destacando o fato de a Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) ter gerado controvérsias, desde quando as universidades, os governos do Hemisfério Norte, bem como os organismos multilaterais e a própria UNESCO, abriram o debate pautado, em sua essência, pela substituição da Educação Ambiental (EA) por Educação para o Desenvolvimento Sustentável – EDS (op. cit., p.10).

¹⁶⁹ Ambos signatários daquele *Manifesto pela educação ambiental* de 2005, expediente pelo qual a EA é enaltecida e a EDS e a DEDS são veementemente rechaçadas: Layrargues, adesão nº 621 (MANIFESTO..., 2005, p.31); e Lima, adesão nº 317 (ibid., p.20).

Na opinião de Layrargues e Lima (ibid.), tal debate ganhou intensidade com a promulgação da DEDS, desencadeando uma série de críticas formuladas à iniciativa da ONU/UNESCO, entre as quais a ambiguidade e as contradições que caracterizam a proposta de desenvolvimento sustentável, concomitante à impositividade e ausência de participação com que a proposta da DEDS foi construída, traduzindo-se na suspeita de que esta foi motivada por interesses desenvolvimentistas ligados à hegemonia neoliberal.

Sem conferir qualquer mérito para a EDS ou para a DEDS, Layrargues e Lima (2011) discorrem sobre os valores e a relevância da educação ambiental, propondo uma reflexão que identifica três macrotendências convivendo e disputando a hegemonia simbólica e objetiva do campo da EA no Brasil: *conservacionista*, *pragmática* e *crítica* (op. cit., p.1). Os autores assinalam que a EA foi inicialmente concebida por motivos relacionados à conservação do meio ambiente natural. Desse modo, a vertente *conservacionista* da EA configurou-se como uma prática educativa que tinha como horizonte o despertar de uma nova sensibilidade humana para com a natureza, de maneira a propiciar o desenvolvimento da lógica do “conhecer para amar, amar para preservar”, orientada pela conscientização “ecológica” e tendo por base a ciência ecológica (LAYRARGUES; LIMA, 2011, p.5).

Já a vertente *pragmática* da EA – a qual abrangia, segundo Layrargues e Lima (2011, p.9), sobretudo as correntes da EDS e para o consumo sustentável – identifica-se na expressão do ambientalismo de resultados, do pragmatismo contemporâneo, bem como do ecologismo de mercado decorrentes da hegemonia neoliberal instituída mundialmente desde a década de 1980 e, no âmbito brasileiro, desde o Governo Collor de Mello nos anos de 1990 (op. cit., p.9). Os autores complementam essa arguição alegando que o contexto delimitando a vertente *pragmática* da EA é definido pelo capitalismo de mercado, e as mudanças possíveis têm de se conformar apenas a esses limites (ibid., p.11).

Nessa abordagem, os autores passam a ressaltar o valor da *EA crítica* como instância relevante contra-hegemônica. Para Layrargues e Lima (2011, p.11), a vertente *crítica* da EA aglutina as correntes da *educação ambiental popular*, *emancipatória*, *transformadora* e no *processo de gestão ambiental*. Destarte, a vertente *crítica* da EA apoia-se enfaticamente na revisão crítica dos fundamentos que proporcionam a dominação do ser humano e dos mecanismos de acumulação do capital, buscando o enfrentamento político das desigualdades e da injustiça socioambiental. Os autores concluem seu estudo postulando que a *educação ambiental crítica* apresentou um significativo crescimento de 2000 a 2010, a ponto de mostrar

vitalidade suficiente para habilitá-la a sair da condição de contra-hegemônica e ocupar um lugar central no campo social¹⁷⁰ (LAYRARGUES e LIMA, 2011, p.11).

Como anotação a respeito desse texto apresentado no *VI EPEA* por Layrargues e Lima (2011), registra-se que, com alguns ajustes e com título semelhante (*As macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira*), os autores ratificariam seus postulados em um artigo submetido, no dia 5 de setembro de 2012, à revista *Ambiente & Sociedade* (três meses após a Rio+20), o qual foi aceito em 3 de outubro de 2013 e publicado na edição janeiro/março de 2014 do aludido periódico (LAYRARGUES; LIMA, 2014, p.38).

Em uma correlação entre Layrargues e a Rio+20, tem-se que, em 2012, o oitavo ano da DEDS, ocorreu, em junho, a *Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável – CNDUS, Rio+20* (CNUDS. Rio+20, 2012). Nesse contexto, em 10 de março daquele ano de 2012, a três meses da Rio+20, Layrargues publica, na revista eletrônica *ComCiência*, um artigo na forma de ensaio intitulado: *Educação ambiental no Brasil: o que mudou nos vinte anos entre a Rio-92 e a Rio+20* (LAYRARGUES, 2012), associando os eventos das Nações Unidas Rio-92 e Rio+20, com a EA e as propostas da EDS e da DEDS.

Nesse momento cronológico da discussão, chama atenção a diferente abordagem empregada por Layrargues nesse seu artigo de 2012 com a adotada naquele estudo que, em coautoria com Lima, ele publicou no ano anterior (2011), no *VI EPEA* – cuja essência seria retomada por meio de uma publicação em 2014 (LAYRARGUES; LIMA, 2011; 2014). Se na publicação de 2011 (ratificada em 2014), a *EA crítica* foi enaltecida, não sendo reservado qualquer mérito à EDS e/ou à DEDS, nessa de 2012, Layrargues sugere, em certa medida, significativa importância a tais iniciativas da ONU/UNESCO, sobretudo em relação à DEDS.

Segundo Layrargues (2012, n.p.), um dos contextos mais centrais a se considerar no período abrangendo dois decênios, entre a Rio-92 e a Rio+20 (1992-2012), é o significativo programa de incentivo que as Nações Unidas protagonizaram a partir de 2005, instituindo, no plano internacional, nada menos que a “Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável – DEDS”. Layrargues ainda prossegue ressaltando que poucos temas possuem o privilégio de receber o destaque, e a atenção pública, que a instituição de uma específica proposta decenal da ONU pode oferecer a determinado tema de alta relevância.

¹⁷⁰ A respeito dessa colocação, Layrargues e Lima (2011, p.2) promovem uma contextualização recorrendo à noção de *Campo Social* definida por Pierre Bourdieu, que compreende um conjunto de relações de dominação, de subordinação e de adesão associado a estratégias de conservação ou de subversão da ordem estabelecida, dentro de um pressuposto espaço plural de agentes sociais e de posições conceituais e políticas que disputam entre si a definição das regras de funcionamento, da cultura e dos valores legítimos e reconhecidos por todos os integrantes de um determinado universo social.

No entanto, Layrargues (2012, n.p.) frisa constatando que, faltando apenas dois anos para seu término, a DEDS passava praticamente despercebida e sem grandes efeitos para influenciar mudanças na educação ambiental brasileira. Explica, assim, o autor:

Diante da encruzilhada ideológica a escolher, tudo indica que **a educação ambiental brasileira optou por abrir mão dos benefícios advindos com o estímulo político** conferido à matéria educativa vinculada às questões ambientais, e **rechaçou** a proposta da “Década da educação para o desenvolvimento sustentável”, em nome da manutenção da força simbólica presente na identidade cultural do conceito “educação ambiental” concebido no país, fortemente vinculado à ideia de se trabalhar por “sociedades sustentáveis”, e não para o “desenvolvimento sustentável” (LAYRARGUES, 2012, n.p., grifos nossos).

Considerando que Layrargues (2012) recrudescer os valores da EA nesse seu ensaio, resta de intrigante a sibilina a razão que o motivou a sugerir que o Brasil teria perdido uma valiosa oportunidade em não aderir à proposta da ONU/UNESCO, dada a alta relevância temática que revestiria a DEDS. Tal dubiedade dá-se, sobretudo, pelos seguintes pontos:

Conforme já comentado neste estudo, em 2004, Layrargues coordenou uma publicação da Diretoria de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente – DEA/MMA (BRASIL. MMA, 2004), pela qual foram abordadas as identidades da educação ambiental brasileira à época. Obra essa que, apesar de o governo alegar que seria para atender ao chamado da DEDS (cujo início foi em 2005), nada mais seria que uma suposta apologia à EA, ao passo que a EDS e a DEDS são vilipendiadas, sequer citadas nos capítulos do livro.

Em 2005, Layrargues chancelou seu apoio àquele expediente rechaçando a proposta da EDS/DEDS: *Manifesto pela educação ambiental* (MANIFESTO..., 2005, p.31; adesão nº 621), e junto com ele aderiram também, a tal manifesto, seis dos oitos autores¹⁷¹ da aludida publicação de 2004 da DEA/MMA, que Layrargues coordenou (BRASIL. MMA, 2004).

Junto com Lima – também signatário do *Manifesto pela EA* (2005, p.20; adesão nº 317) –, Layrargues apresenta, em 2011, um artigo onde não se confere qualquer mérito às propostas da ONU/UNESCO, representadas pela EDS e pela DEDS. As discussões desse estudo de 2011 seriam ratificadas em uma publicação de 2014 (LAYRARGUES; LIMA, 2011; 2014). Em 2012, então, Layrargues publica esse ensaio colocado à luz da discussão.

Nesse ensaio, após sugerir que a DEDS seria uma proposta da ONU revestida de alta relevância, Layrargues passa a destacar o valor da mobilização dos educadores ambientais nos 20 anos compreendidos entre a Rio-92 e a Rio+20, cujo estrato reagiu à altura nos momentos necessários (LAYRARGUES, 2012, n.p.). Por essa abordagem, Layrargues (ibid.) ainda

¹⁷¹ Autores de capítulos da obra em questão, que assinaram o *Manifesto pela educação ambiental – Manifesto pela EA*, em ordem editorial: Isabel Cristina de Moura Carvalho (MANIFESTO..., 2005, p.21; adesão nº 336); Mauro Guimarães, um dos coautores do *Manifesto pela EA* (ibid., p.29; adesão nº 564); Aloísio Ruschinsky (p.10; nº 37); Carlos Frederico Bernardo Loureiro (p.13; nº 120); Gustavo Ferreira da Costa Lima (p.20; nº 317); e Deborah Eliane Andrade Munhoz (p.15; nº 189). Os únicos autores de capítulos dessa obra que não assinaram o *Manifesto pela EA* foram Maria Rita Avanzi e José Silva Quintas.

ressalta que um dos objetos mais caros dessa entusiasmada mobilização permaneceu vinculado à defesa do *Tratado de educação ambiental para sociedades sustentáveis e responsabilidade global* (TRATADO de EA, 1992)¹⁷², reafirmando tal documento como a grande carta de princípios adotada por significativa parcela dos educadores ambientais e pelo próprio Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA) do governo federal.

Layrargues (2012, n.p.) complementa discorrendo sobre a pertinência em dizer que uma das grandes mudanças que ocorreram no campo da educação ambiental nesses 20 anos, entre a Rio-92 e a Rio+20, foi o ingresso dos educadores ambientais, pelo menos dos mais nucleares e históricos no campo, na arena política. Para o autor, o processo de aprendizagem política de atores sociais, em especial daqueles fortemente vinculados ao universo educacional-ambiental, já estava em curso, e uma certeza é que, para Layrargues (ibid.), este campo nuclear passou a se constituir como **uma combativa e atuante arena de resistência ideológica**, de projeto societário alternativo ao capital, reunindo forças progressistas e emancipatórias, que têm muita clareza sobre os interesses em jogo, sobre os projetos civilizatórios em disputa (LAYRARGUES, 2012, n.p., grifos nossos).

Para chegar ao que postula nessa publicação, Layrargues (2012) assinala que, por ter se configurado como um exercício de considerável proporção, a elaboração desse seu ensaio exigiu um diálogo envolvendo os sujeitos que não só acompanharam, mas que participaram ativamente desse período histórico, no que Layrargues agradece as valiosas e generosas colaborações de Antonio Fernando Silveira Guerra, Carlos Frederico Bernardo Loureiro, Gustavo Ferreira da Costa Lima, Irineu Tamaio, Luiz Antonio Ferraro Júnior e Michèle Sato, para a realização desta reflexão. Todos os citados, sem exceção, são signatários daquele *Manifesto pela educação ambiental*¹⁷³, elaborado na ocasião do lançamento da DEDS no Brasil, em 2005, no qual a EDS e a DEDS são repudiadas e a EA enaltecida. Pelo exposto, fica incógnita, portanto, que mensagem Layrargues quis passar, nesse seu ensaio de março de 2012, ao destacar a alta relevância que revestiria a proposta da ONU, representada pela DEDS, justamente três meses antes da Rio+20, que ocorreria em junho daquele ano.

¹⁷² Conforme já discutido no Capítulo 3 deste estudo, na Conferência do Rio de Janeiro de 1992 (CNUMAD-92, Rio-92), foram promulgados importantes documentos, entre os quais: a *Agenda 21*, documento oficial da Conferência, o qual, em seu Capítulo 36, fez a Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) tomar sua forma mais precisa (CNUMAD, 1992, 1995, p.429-439; UNCED, 1992, p.320-328); e um documento, de cunho ideológico, elaborado pela sociedade civil enaltecendo a Educação Ambiental (EA), intitulado *Tratado de educação ambiental para sociedades sustentáveis e responsabilidade global* (TRATADO de EA, 1992).

Embora o *Tratado de EA* não tenha sido fruto da *Cúpula da Terra* – evento oficial da Rio-92, mas sim do *Fórum Global*, evento paralelo da Rio-92, ele acabou obtendo uma ressonância significativa, propiciando, inclusive, certo divisor ideológico entre a EDS e a EA desde então.

¹⁷³ Guerra (MANIFESTO..., 2005, p.11, adesão n° 78); Loureiro (op. cit., p.13, adesão n° 120); Lima (p.20, adesão n° 317); Tamaio (p.21, adesão n° 335); Ferraro Júnior (p.26, adesão n° 461); e Sato, uma das coautoras do *Manifesto pela EA* (p.30, adesão n° 571).

Ainda no contexto da aproximação da Rio+20 – *Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável* (CNUDS) –, a Câmara dos Deputados publicou, no início de 2012, uma amostragem dos debates realizados naquela Casa a respeito da questão ambiental, ocorridos entre a Rio-92 e a Rio+20, sob o título *Preservação ambiental: um discurso de todos, da Eco 92 à Rio+20* (BRASIL. CF, 2012, p.15). Não obstante o caráter fragmentário, a publicação pretendeu compartilhar efetivo conhecimento acerca dos avanços alcançados e dos desafios enfrentados em duas décadas (op. cit., p.15). A coletânea reuniu 62 discursos transcritos na íntegra, proferidos não apenas no Plenário, mas também em determinadas audiências públicas em Comissões da Câmara dos Deputados, referentes ao tema (ibid., p.2).

Apesar de a expressão “desenvolvimento sustentável (DS)” ter sido pronunciada 44 vezes pelos nobres deputados, pelo menos no que diz respeito a tais discursos, constata-se que em nenhum deles foi abordada uma educação relacionada ao DS, tampouco foi mencionada a DEDS. Desse modo, considerando o íterim em que os pronunciamentos foram feitos – coincidindo com os decênios nos quais a EDS e a DEDS se consolidaram como propostas da ONU –, há espaço para se presumir que, naquele âmbito amostral legislativo delimitado pela publicação, tais temas não se faziam relevantes. Até mesmo a EA foi praticamente omitida, pois os únicos parlamentares que a mencionaram foram Arnaldo Jardim e Sarney Filho.

O deputado Jardim fez uma única menção sobre a EA, em seu pronunciamento de 8 de março de 2012, associando-a como uma das medidas estabelecidas pelo Programa Estadual de Implementação de Projetos de Resíduos Sólidos, no contexto do estado de São Paulo: a *Educação ambiental para gestão de resíduos sólidos* (BRASIL. CF, 2012, p.228-229). Já o deputado Sarney Filho abordou a EA de forma mais robusta, ao proceder a seu discurso de 24 de junho de 2002; quando fez um balanço de sua gestão à frente do Ministério do Meio Ambiente, no Governo Fernando Henrique Cardoso¹⁷⁴ (BRASIL. CF, 2012, p.151-162).

Sarney Filho destacou significativos avanços da EA durante seu ministério, notadamente pelo estabelecimento da Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA, por meio da Lei nº 9.795, de 1999 (BRASIL, 1999), e a consolidação de um Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA), bem como a criação de uma Diretoria de Educação Ambiental (DEA), antes inexistente no Ministério do Meio Ambiente – MMA (BRASIL. CF, 2012, p.156). Além disso, na gestão de Sarney Filho no MMA, foram instituídas as bases para se criar o Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), vinculado ao Ministério do Meio Ambiente juntamente com o Ministério da Educação (ibid.).

¹⁷⁴ Sarney Filho foi ministro do Meio Ambiente de janeiro de 1999 a março de 2002 (BRASIL. MMA, [s/d]e).

Pelo mesmo ensejo da realização da Rio+20, e para comemorar os 60 anos de sua criação, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) lançou, em junho de 2012, um documento intitulado *Contribuição da pós-graduação brasileira para o desenvolvimento sustentável: Capes na Rio+20* (BRASIL. MEC; CAPES, 2012), pelo qual apresentou uma versão sintetizada das realizações das instituições brasileiras, em especial a Capes, dentro do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG), no sentido de identificar recursos, potencialidades e estratégias a serem trabalhados conjuntamente visando a um padrão de desenvolvimento condizente com os princípios da sustentabilidade (op. cit., p.7-8).

Ainda segundo a apresentação dessa publicação da Capes (ibid.), buscou-se registrar a evolução da pós-graduação brasileira (PGB) **no enfoque do desenvolvimento sustentável** e de seus marcos históricos, assim como do quadro atual e dos desafios da pós-graduação relacionados aos temas da Rio+20. Nesse contexto, o documento apresentou propostas para que a PGB fosse fortalecida, oferecendo referências a todos os participantes da Rio+20, de modo a possibilitar e estimular parcerias e cooperações nacionais e internacionais **sob a ótica do desenvolvimento sustentável** (BRASIL. MEC; CAPES, 2012, p.8, grifos nossos).

Não obstante o documento sugerir que o desenvolvimento sustentável fosse de certa forma seu esteio, tanto a EDS como a DEDS não são citadas, tampouco contextualizadas, ao passo que a EA é considerada à luz de uma abordagem da institucionalização das ciências ambientais no Brasil, destacando a criação do Sistema Nacional de Educação Ambiental (SISNEA), ligado ao Ministério do Meio Ambiente, sendo que, por meio do SISNEA, o foco seria a organicidade de ações de EA no Brasil (BRASIL. MEC; CAPES, 2012, p.129).

De 13 a 22 de junho de 2012 aconteceu, então, a *Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável* (CNUDS, a Rio+20). O evento foi composto por três momentos. Nos primeiros dias, de 13 a 15 de junho, realizou-se a *III Reunião do Comitê Preparatório*, na qual se reuniram representantes governamentais para negociações dos documentos adotados na Conferência. Em seguida, entre 16 e 19 de junho, foram programados os *Diálogos para o Desenvolvimento Sustentável*. E, por fim, de 20 a 22 de junho, ocorreu o *Segmento de Alto Nível da Conferência*, com a presença de diversos chefes de Estado e de governo dos países-membros das Nações Unidas (CNUDS. Rio+20, 2012).

Conforme relato de Ban Ki-moon (ONU. BR, 2012), Secretário-Geral das Nações Unidas, mais de 100 chefes de Estado ou de governo estiveram representados na *Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável* (CNUDS, Rio+20), e muitos outros envolvidos diretamente a partir de suas capitais. Outro aspecto relevante da Conferência do Rio de Janeiro de 2012, Rio+20, foi marcado pela intensa participação da sociedade civil e do setor privado, os quais tiveram um papel sem precedentes (ibid.).

Não obstante a relevância da Rio+20, o fato é que, segundo Bastos e Souza (2013, p.227), o evento sujeitou-se aos humores econômicos mundiais, mais especificamente àqueles decorrentes da crise financeira enredada desde meados de 2008. Nesse contexto regido pela conjuntura de dificuldades econômicas as quais o mundo atravessava à época da Rio+20, e ante os desafios que as nações teriam de enfrentar, Ban Ki-moon, quando na oportunidade de seu pronunciamento, em 28 de junho de 2012, na Assembleia Geral das Nações Unidas, na sede de Nova York, para comentar os resultados da Rio+20, renovou a importância de um desenvolvimento sustentável para reverter aquele cenário:

O desenvolvimento sustentável é sobre pessoas – o bem-estar dos indivíduos, famílias, comunidades e nações. A Rio+20 nos deu uma nova chance. Não foi um fim, mas um novo começo – um marco em uma jornada essencial. A Rio+20 reafirmou princípios essenciais para o desenvolvimento sustentável. (...) Agora começa o trabalho. Nós temos as ferramentas. Vamos usá-las para tornar este mundo sustentável para todos (ONU. BR, 2012).

Quando Ban Ki-moon realça a intensa participação da sociedade civil na Conferência, cabe registrar que a Rio+20 consistiu em vários eventos simultâneos, entre os quais se destacam a *Conferência Oficial* da ONU, no pavilhão Riocentro, na Barra da Tijuca, e a *Cúpula dos Povos*, realizada no Aterro do Flamengo – um evento paralelo, organizado por entidades da sociedade civil e movimentos sociais de vários países, cujo objetivo foi o de discutir as causas da crise socioambiental, de modo a apresentar soluções práticas e fortalecer movimentos sociais do Brasil e do mundo (UNESP, 2012; BASTOS; SOUZA, 2013, p.228).

Considerando as preocupações econômicas que pairavam sobre a Rio+20, a educação não foi um dos pontos centrais no evento oficial, porém esteve presente nas discussões em diversas atividades paralelas, como na *Cúpula dos Povos*, onde foi realizada a *II Jornada Internacional de Educação Ambiental* (BRASIL. MMA; MEC, 2014, p.21). No entanto, essa paralelização acabaria se transformando em uma suposta clivagem. Segundo a Assessoria de Imprensa da Universidade Estadual Paulista (UNESP) – vinculada à Reitoria –, por meio de um blog criado especialmente para cobrir a Rio+20 (UNESP. Rio+20, 2012), era evidente a disparidade entre a *Cúpula dos Povos*, no Aterro do Flamengo, e a *Conferência Oficial* da ONU (CNUDS), no Riocentro. E as diferenças ficaram acentuadas ao longo de todo o evento.

Nesse contexto, ainda segundo o mesmo blog (ibid.), registrou-se o contraste entre “as caras amarradas” que circulavam na Barra da Tijuca e a efervescência cultural que tomou o ambiente no Aterro do Flamengo. Um encontro, mas com preocupações distintas. Assim como se estivesse se repetindo o que aconteceu no Encontro do Rio de Janeiro de 1992 (na Rio-92), mais uma vez, após 20 anos, na Rio+20, a proposta de uma educação voltada para a relação do homem com o meio ambiente seria dividida, em duas pautas, por questões ideológicas. Do lado oficial, no *Segmento de Alto Nível da Conferência*, é aprovado o

Documento Final da CNDUS: *O futuro que queremos*, no qual a EDS e a DEDS são reafirmadas no capítulo destinado à “Educação”, nos tópicos 231 a 233 (CNUDS, 2012, p.46).

Já no lado da sociedade civil como um todo, na *Cúpula dos Povos*, onde foi realizada a *II Jornada Internacional de Educação Ambiental*, foi lançada a *Carta aberta de educadoras e educadores por um mundo justo e feliz!* (BRASIL. MMA; MEC, 2014, p.91-93), cujo expediente traz, logo em seu primeiro parágrafo, a seguinte mensagem:

Nós, educadoras e educadores dos mais diversos lugares do Planeta, neste momento em que o mundo novamente coloca em pauta as grandes questões que foram tratadas na Rio 92, reafirmamos nossa adesão aos princípios e valores expressos em documentos planetários como o **Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global**, a **Carta da Terra**, a Carta das Responsabilidades Humanas, a **Declaração do Rio**, entre outras (BRASIL. MMA; MEC, 2014, p.91, grifos nossos).

Como se percebe, até mesmo nos anos finais da DEDS, não se dava trégua à EDS, tampouco se abria espaço para que a DEDS recebesse eventual júbilo no Brasil. No entanto, três documentos citados, e grifados no excerto oferecido, pedem comentários específicos: percebe-se que, mesmo após 20 anos, é patente a insistência em enaltecer o *Tratado de educação ambiental para sociedades sustentáveis e responsabilidade global* (TRATADO de EA, 1992), no qual um de seus princípios é realçar os aspectos ideológicos da EA. Entretanto, nessa *Carta Aberta*, elaborada por educadores¹⁷⁵ presentes na Rio+20, as importâncias da *Carta da Terra* (BRASIL. MMA, [s/d]d) e da *Declaração do Rio* (BRASIL. CF, [s/d]; BRASIL. MMA, [s/d]d) são também reconhecidas.

Como já discutido na seção anterior, a redação da *Carta da Terra* fez parte dos assuntos não concluídos da Rio-92 e, em seu lugar, adotou-se a *Declaração do Rio de Janeiro sobre meio ambiente e desenvolvimento* (BRASIL. CF, [s/d]; BRASIL. MMA, [s/d]d). Porém, a *Declaração do Rio* se transformaria nas bases para a elaboração da *Carta da Terra*, a qual só seria aprovada, pela Conferência Geral da UNESCO, em 2003, após dez anos de diálogos transculturais da sociedade civil sobre objetivos comuns e valores compartilhados, oferecendo uma interpretação integradora do desenvolvimento sustentável – DS (UNESCO, 2005, p.41-42). Desse modo, tem-se que a *Carta da Terra* seria o produto acabado da *Declaração do Rio*.

Concomitantemente a esses comentários retomados a respeito de tais documentos, reitera-se, também, que, com a *Carta da Terra* já aprovada, ocorreu o *Encontro Latino-Americano: Construindo uma Educação para o Desenvolvimento Sustentável na América Latina e Caribe*, realizado de 31 de outubro a 2 de novembro de 2006, em San José, capital da

¹⁷⁵ Embora todo o contexto dessa *Carta Aberta* resida nos aspectos socioambientais, o expediente não adota a designação “educadores(as) ambientais”, apenas educadores(as).

Costa Rica (BRASIL. MMA, [2006], p.3; BRASIL. MMA, 2008, p.245 e 321; GADOTTI, 2007, p.80; 2012, p.91). E foi nesse evento de San José que surgiram intensas polêmicas, entre as quais o fato de, na ocasião, os defensores da EA discordarem da proposta de se legitimar a *Carta da Terra* como o principal documento de referência para a implementação da DEDS na América Latina (BRASIL. MMA, 2008, p.245).

A despeito dos questionamentos levantados em San José residirem na reivindicação de equiparar o *Tratado de EA* com a *Carta da Terra*, o fato é que, ao apreciar o teor dessa *Carta Aberta*, apresentada na Rio+20 pelos educadores, há espaço para presumir que, desde 2006, poderia haver um entendimento pelo qual se atingisse um consenso para favorecer a implementação da DEDS, se não na América Latina como um todo, pelo menos no Brasil.

Polêmicas de San José, em 2006, e a *Carta Aberta* dos educadores, lançada na CNUDS 2012 (Rio+20) à parte, o fato é que, dentro do teor programático do *Plano Internacional de Implementação da DEDS*, foi estipulado um calendário de atividades voltadas a tal proposta decenal, compreendendo de 2005 a 2015 (UNESCO, 2005, p.111-114). No entanto, esse calendário não programou qualquer atividade relacionada à DEDS para 2012. Ou seja, não foi definida qualquer agenda à EDS justamente no ano em que se completariam 20 anos da realização da CNUMAD-92 (Rio-92), quando a *Agenda 21* foi promulgada, a qual, em seu Capítulo 36, propiciou a efetiva concepção da EDS.

Pelo exposto, pode-se inferir que essa lacuna no calendário, mais o delicado cenário econômico vigente à época da Rio+20, combinados com os embates EA *versus* EDS, teriam em boa medida conspirado contra a DEDS, fazendo-a permanecer letárgica aqui no Brasil.

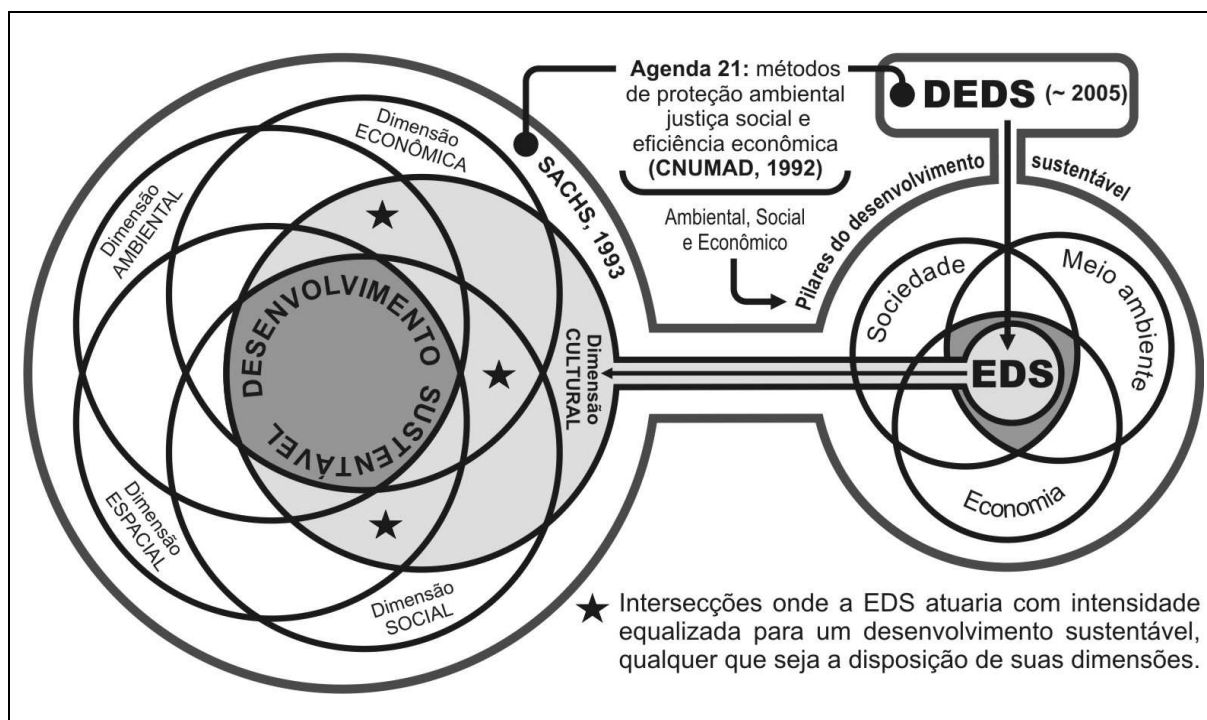
Ao mesmo tempo em que Bastos e Souza (2013) registravam o quanto essa disputa entre a EA e a EDS já tinha comprometido a DEDS no Brasil, concomitante ao calendário e ao contexto relacionados à Rio+20, os autores promovem uma discussão pela qual abordam os desafios paradigmáticos que envolveriam a implantação da DEDS. Para tanto, Bastos e Souza (2013, p.219; 232-233) recorrem aos três pilares – concebidos na Conferência de Estocolmo, em 1972 (UN, 1972a) – que dariam suporte a um desenvolvimento tido como sustentável (DS): equidade (justiça) social, prudência ecológica e eficiência econômica¹⁷⁶, bem como aos postulados de Sachs (1993), convergindo-os à *Agenda 21* (CNUMAD, 1992; 1995) e a determinados propósitos do plano elaborado pela UNESCO, para implementação da *Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável* – DEDS (UNESCO, 2005).xy

¹⁷⁶ Sachs (1993, p.7) trata como os três pilares. Na mesma abordagem, Romeiro (1991, p.149-50) e Brüseke (1996, p.108) tratam como o tripé do desenvolvimento sustentável.

No caso da *Agenda 21*, Bastos e Souza (2013, p.215) relacionam os métodos, nela contidos, de proteção ambiental, justiça social e eficiência econômica, com os três pilares do DS. Em seguida, os autores (ibid., p.219) passam a destacar a abordagem multidimensional da sustentabilidade considerada por Sachs (1993, p.24-27), pela qual esse teórico postula que a plenitude do desenvolvimento das sociedades estaria em função da atenção simultânea à cinco dimensões de sustentabilidade, quais sejam: 1) social; 2) econômica; 3) ecológica; 4) espacial; e 5) cultural (ver Quadro 3.1, da seção 3.2). Após discorrerem sobre as cinco dimensões de sustentabilidade de Sachs (1993), e os três pilares do DS, Bastos e Souza (2013, p.233) promovem uma associação com os aspectos culturais envolvendo a proposta da EDS/DEDS.

Conforme já discutido na seção 4.4 do Capítulo anterior, Bastos e Souza (2013, p.227) também destacam que o plano da UNESCO, para implementação da DEDS, deixa patente que o programa EDS, que dá sustentação à DEDS, apresenta três áreas principais – sociedade, meio ambiente e economia –, tendo a **cultura como dimensão de base** (UNESCO, 2005, p.18, grifos nossos). A partir de uma contextualização subsidiada pelas discussões comentadas, Bastos e Souza (2013, p.234) elaboram uma representação pictórica (Figura 5.1) no intuito de sintetizar a complexa relação EDS/DEDS com o desenvolvimento sustentável.

Figura 5.1: A DEDS e a EDS na dinâmica de um desenvolvimento sustentável



Fonte: Bastos e Souza (2013, p.234).

Para Bastos e Souza (2013, p.226), a Figura 5.1 ilustraria o que o próprio Plano de Implementação da DEDS assevera logo na sua apresentação, quando a UNESCO (2005, p.9) reconhece que o programa EDS possui, em sua essência, uma ideia simples, porém com implicações complexas, por conta da inadiável necessidade de a humanidade aprender a viver de forma sustentável. Um desafio que, para a UNESCO, consistiria, na sua maior parte, em estimular mudanças de atitudes e comportamentos na sociedade mundial, na premissa de que nossas capacidades intelectuais, morais e **culturais** impõem responsabilidades para com todos os seres vivos e para com a natureza como um todo (UNESCO, 2005, p.9, grifo nosso).

Em relação à *Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável* do Rio de Janeiro, de 2012 (CNUDS, Rio+20), Bastos e Souza (2013, p.236-237) assinalam que, nesse evento, não caberia dizer que houve avanços consistentes a respeito de uma educação voltada para a relação do homem com o meio ambiente. Pois tanto a EA como a EDS foram apenas tangenciadas, deixando de ser tratadas com a intensidade que o tema mereceria.

Nesse contexto, os autores inferem que a EA e a EDS estariam enfrentando, de certa forma, um mesmo desafio paradigmático: consolidar uma educação que trate das questões ambientais de modo eficaz e eficiente (BASTOS; SOUZA, 2013, p.237), independentemente sob qual denominação. Uma colocação de Bastos e Souza que estaria sugerindo “derrubada de paredes” entre a EA e a EDS, à luz da metáfora contextualizada por Freitas (2006a).

Conforme já discutido na seção 4.3 deste estudo, Freitas (2006a, p.144), em relação à polêmica EA/EDS, não considera que seja suficientemente necessário e/ou desejável que uma designação substitua outra, mas que antes convivam como parentes muito próximos, as quais, em uma determinada fase da história educativa, tiveram necessidade de, pelo menos em parte, buscar sua autonomia ainda que fosse “vivendo na casa ao lado”. Freitas (op. cit., p.145) ainda complementa essa arguição colocando que nem sabemos se, no futuro, não teremos de “derrubar as paredes” que estariam dividindo as duas “casas”, ou mesmo (quem sabe) derrubar outras “paredes” que separam os cômodos da “grande casa” da educação em geral.

Se Bastos e Souza (2013) acenam para “derrubada de paredes” entre a EA e a EDS, Gadotti (2012), à semelhança, sugere que pelo menos tais propostas poderiam “conviver em casas ao lado”. Pois, para esse autor, haveria de se levar em conta, por exemplo, a rica tradição da EA na América Latina, não sendo o caso, portanto, de simplesmente tentar substituí-la (op. cit., p.90). No entanto, Gadotti (ibid.) ressalta que a DEDS tem o mérito de recolocar o tema do “desenvolvimento” na agenda mundial e na prática da educação ambiental (EA), anotando que, para nós, tanto a EA quanto a EDS são dimensões da educação cívica, cidadã, que é uma educação em valores (GADOTTI, 2012, p.90).

Gadotti (2012, p.91-92) complementa afirmando que a EDS é, sem dúvida, uma grande oportunidade para a EA, mas desde que o desenvolvimento seja entendido a partir de uma visão mais holística, não como puro crescimento vegetativo. Para o autor,

Precisamos de uma visão altermundista do desenvolvimento sustentável, uma visão que não separa o econômico do político e do social e da busca de uma existência sustentável. Dessa forma, educar para o desenvolvimento sustentável é educar para um estilo de vida sustentável, muito mais do que educar para um modelo de desenvolvimento nos moldes capitalistas (GADOTTI, 2012, p.92).

Nessa abordagem, Gadotti (2012, p.92) destaca que a UNESCO, no documento que versa sobre o plano de implementação da DEDS (UNESCO, 2005), indica um conjunto de temas que dariam mais consistência prática ao conceito de “desenvolvimento”, os quais poderiam colaborar na transformação de nossos sistemas educacionais. Entre tais temas, Gadotti (ibid.) elenca a pobreza, o desenvolvimento rural, a saúde, o consumo, equidade de gênero, direitos humanos, diversidade cultural, conservação e proteção ambiental, assim como a multiculturalidade. Na opinião desse autor, tanto a EA quanto a EDS vêm tratando desses temas, sem, contudo, obterem o resultado esperado, traduzido pela mudança na qualidade do desenvolvimento humano. Desse modo, conclui o autor, saber como intervir no mundo real acabou se transformando no grande desafio da DEDS (GADOTTI, 2012, p.12).

Essa carência de resultados colocada por Gadotti poderia ser explicada por fatores ideológicos atrelados ao passado. Ao discorrer sobre a *Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável – CNDUS*, Rio+20 (CNUDS. Rio+20, 2012a), Cruz e Tozoni-Reis (2013) destacam alguns aspectos em analogia deste evento de 2012 com a *Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento* (CNUMAD-92, Rio-92), realizada 20 anos atrás, de 3 a 14 de junho de 1992, também no Rio de Janeiro (UN, 1992a).

Na opinião de Cruz e Tozoni-Reis (2013, p.3), a ONU, ao realizar a Rio+20, tinha como principal objetivo – embora frustrado – a avaliação e repactuação de metas de proteção ambiental, urgentes e importantes, na perspectiva do desenvolvimento sustentável. Porém, segundo as autoras (ibid.), se na *Conferência Oficial* da ONU (na Rio+20) as discussões não prosperaram, no evento paralelo, *Cúpula dos Povos*, as discussões foram revigoradas ao se promover uma “revisita” ao *Tratado de educação ambiental para sociedades sustentáveis e responsabilidade global* (TRATADO de EA, 1992), documento, como já mencionado neste estudo, de caráter ideológico, elaborado pela sociedade civil na Rio-92, no *Fórum Global*.

À luz do que já foi discutido nas seções 3.1 e 4.2 deste estudo, para Cruz e Tozoni-Reis (2013, p.2), o Capítulo 36 da *Agenda 21* contribuiu para estimular, no Brasil, um rico e caloroso debate acerca dos conceitos de educação, desenvolvimento sustentável e sustentabilidade. Desse modo, a partir de 1992, quando foi realizada a Rio-92, esse debate

colocou em confronto a educação ambiental na *Agenda 21* – traduzida pela designação de educação para o desenvolvimento sustentável – e a educação ambiental no *Tratado de EA*.

Confronto no qual ficaram de um lado as posições dos representantes dos países signatários da *Agenda 21* e, de outro, as posições em favor do *Tratado de EA*, abrigadas no âmbito da sociedade civil, dos movimentos ambientalistas e de seus simpatizantes, que pactuaram esse documento, no *Fórum Global* de 1992 (CRUZ; TOZONI-REIS, 2013, p.2). Pelos relatos das autoras, na Rio+20 essa divisão foi reavivada na *Cúpula dos Povos*, onde foi realizada a *II Jornada Internacional de Educação Ambiental* (ibid.).

A respeito desse evento paralelo, Cruz e Tozoni-Reis (2013, p.3, grifos nossos) fazem a seguinte colocação: “Paralelamente à Rio+20, **tivemos** também a reunião dos movimentos sociais, a *Cúpula dos Povos*, realizada pela sociedade civil organizada nas ONGs. Na *Cúpula* **rediscutimos** as questões ambientais na perspectiva crítica e **revisitamos** o *Tratado*”. Pela conotação verbal adotada na terceira pessoa do plural (conforme assinalada pelos grifos), a leitura seria remetida para uma inferência pela qual as autoras estariam presentes na *II Jornada Internacional de Educação Ambiental*, na *Cúpula dos Povos* (ou pelo menos uma delas), bem como já sugerindo quais seriam suas inclinações de modo a engrossar as fileiras de uma EA crítica, declinando, portanto, em atribuir eventual mérito à EDS.

Para fundamentar o aludido, embora a DEDS ainda estivesse em plena vigência, quando Cruz e Tozoni-Reis publicaram o estudo em tela (2013), tal proposta da ONU/UNESCO sequer é citada, demonstrando, dessa forma, o quanto a DEDS estaria “fora do radar” das autoras. Até mesmo a EDS é praticamente omitida, cuja modalidade educacional só é citada uma única vez, na Introdução do texto, como se fosse uma designação da EA forjada pelo Capítulo 36 da *Agenda 21* (CRUZ; TOZONI-REIS, 2013, p.2).

Desse modo, apesar do ensejo proporcionado pela DEDS, Cruz e Tozoni-Reis (2013) nem chegam a promover uma contundente discussão sobre as propostas educacionais representadas pela EA e pela EDS. Distantes dessa questão, as autoras passam a abordar, como referencial de análise, a *Agenda 21*, mas sem evidenciar seu Capítulo 36, o qual estaria contextualizado de modo subliminar na proposta de implementação da *Agenda 21* nas escolas, cujo processo se traduziria pela designação de *Agenda 21 Escolar*.

A *Agenda 21* (global/local – resultante da Rio-92), reconfigurada como *Agenda 21 Escolar*, poderia, com base no que Cruz e Tozoni-Reis (2013, p.14-15) postulam, subsidiar distintas concepções de educação ambiental e de propostas didáticas e metodológicas na elaboração de políticas públicas, para orientar a EA no sentido de promover a construção de sociedades sustentáveis, a despeito por qual esfera de governo, ou das diferentes nuances

político-partidárias, inclusive esvaziando eventuais discursos ideológicos. Todavia, em que pese certo teor conciliatório no texto de Cruz e Tozoni-Reis (2013), seria plausível entender, nos termos colocados pelas autoras, que a conciliação possibilitada pela *Agenda 21* ganharia relevância na medida em que seu Capítulo 36 não fosse explicitado.

Se Cruz e Tozoni-Reis (2013), pesquisadoras na área de Educação para a Ciência, não abordaram a DEDS naquele ano de 2013, que seria o penúltimo de sua vigência, já Venzke e Nascimento (2013), das Ciências Administrativas, promovem uma discussão pela qual a proposta da ONU/UNESCO é contextualizada. Os autores iniciam seu estudo destacando um dos pontos cruciais contidos no plano de ação proposto pela UNESCO, onde assinalam que a DEDS se fundamenta na visão de um mundo em que todos tenham a oportunidade de se beneficiar da educação, bem como de aprender os valores, comportamentos e modos de vida exigidos para um futuro sustentável e para a transformação positiva da sociedade (VENZKE; NASCIMENTO, 2013, p.28; UNESCO, 2005, p.16).

Venzke e Nascimento (ibid., p.28), convergindo tal fundamento com alguns objetivos da DEDS (UNESCO, 2005, p.16 e 66), promovem uma arguição em que, com essa visão, dá-se ênfase ao papel central da educação na busca comum por um desenvolvimento que seja sustentável, contemplando, conseqüentemente, o objetivo global estabelecido pela proposta da DEDS: quanto a integrar os valores inerentes ao desenvolvimento sustentável em todos os aspectos da aprendizagem, com o intuito de fomentar mudanças de comportamento pelas quais se permita criar uma sociedade sustentável e mais justa para todos.

A partir dessa contextualização, ancorada preliminarmente nos propósitos da DEDS, Venzke e Nascimento (2013) seguem a uma revisão teórica que possibilite refletir sobre o processo para a geração de arranjos de conhecimentos voltados à inserção da sustentabilidade socioambiental nos cursos de Administração no Brasil, buscando identificar a situação atual da inserção desse tema na formação dos administradores (op. cit., p.27).

Ao cabo da discussão, mediante a complexidade que reveste o assunto abordado, os autores consideram ser necessária uma mudança epistemológica, para que seja possível gerar arranjos de conhecimentos plurais voltados à educação para a sustentabilidade socioambiental nos cursos de Administração, de modo a buscar – com os diferentes atores responsáveis pelo pensamento e pela execução do ensino e pela pesquisa em Administração – as devidas percepções e respectivos conhecimentos sobre a construção do caminho em direção à inserção da sustentabilidade socioambiental na formação dos administradores brasileiros, de forma plural e reflexiva (VENZKE; NASCIMENTO, 2013, p.48-49).

Em 2014, a DEDS cumpriria seu último ano, no qual foi lançado o ProNEA 2014 – Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA) –, pelo Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA (BRASIL. MMA; MEC, 2014). Nessa 4ª edição do ProNEA, intitulado *Educação ambiental: por um Brasil sustentável (ProNEA, marcos legais & normativos)*, constata-se mais uma vez total desprezo pela EDS e pela DEDS no documento. Ao passo que a relevância do *Tratado de educação ambiental para sociedades sustentáveis e responsabilidade global* (TRATADO de EA, 1992) foi reiterada.

Reiterando o que nesta seção já foi anotado, no ProNEA 2014 é realçado que, em 2012, na Rio+20, a educação não foi um dos pontos centrais no evento oficial, porém esteve presente nas discussões em diversas atividades paralelas, como na *Cúpula dos Povos*, onde foi realizada a *II Jornada Internacional de Educação Ambiental: Rio+20 na transição para Sociedades Sustentáveis*, ocasião em que o aludido *Tratado de EA* se fez como tema de destaque (BRASIL. MMA; MEC, 2014, p.21), assim como foi lançada a “*Carta aberta de educadoras e educadores por um mundo justo e feliz!*”, expediente pelo qual os educadores, presentes na Rio+20, acabaram reservando certo reconhecimento ao valor da *Carta da Terra*, equiparando sua importância à do *Tratado de EA* (op. cit., p.91-93).

Nesse contexto, só então no que seria o último ano da DEDS, o ProNEA 2014, de certo modo, também teria aberto algum espaço para a *Carta da Terra* (aprovada pela UNESCO antes do início da DEDS), que havia sido motivo de discórdia, em 2006, naquele já comentado Encontro de San José, Costa Rica. Tanto que essa 4ª versão do ProNEA – para 2014 – reproduziu a *Carta da Terra* como um de seus anexos (BRASIL. MMA; MEC, 2014, p.94-100), juntamente com a reprodução do *Tratado de educação ambiental para sociedades sustentáveis e responsabilidade global* (op. cit., p.85-90), e da “*Carta aberta de educadoras e educadores por um mundo justo e feliz!*” (ibid., p.91-93).

Para concluir os comentários sobre esse ProNEA 2014, registra-se um detalhe que chamou a atenção a seu respeito: desde a 2ª versão do ProNEA, de 2003 – quando o Capítulo 36 da *Agenda 21* foi expungido do ProNEA, e o *Tratado de EA* passou a assumir exclusivo protagonismo, tornando-se uma referência primordial para nortear uma proposta educacional versando sobre a relação do homem com o meio ambiente –, pela primeira vez se constata que o ProNEA, no início, traz uma ressalva em letras diminutas, que provoca estranheza:

Esta publicação é mais uma contribuição à reflexão, debate e ação da Educação Ambiental e da Política Nacional do Meio Ambiente, sendo que ideias e conceitos de documentos referenciais ao ProNEA, **aqui anexados**, não expressam necessariamente a posição do MMA (BRASIL. MMA; MEC, 2014, p.4, grifos nossos).

Ora, considerando que o Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), responsável pela publicação em tela, é integrado pelo Ministério do Meio Ambiente (MMA) e Ministério da Educação – MEC (BRASIL. MMA; MEC, 2014, p.7), fica no ar o que significaria exatamente essa ressalva do MMA no ProNEA 2014, feita pela primeira vez na série das edições do ProNEA. Sobretudo quando o próprio MMA, ao apresentar o ProNEA em seu portal na internet (BRASIL. MMA, [s/d]f), explicita que o ProNEA é coordenado pelo Órgão Gestor da PNEA, assinalando ainda que esse *Programa*, a fim de cumprir as ações a que se destina, **assume também as quatro diretrizes do MMA**: transversalidade; fortalecimento do Sistema Nacional do Meio Ambiente (SISNAMA); sustentabilidade; participação e controle social (BRASIL. MMA, [s/d]f, grifos nossos).

Para reforçar uma dada incongruência, sugerida pela pretensão do MMA em se eximir de alguns conteúdos de tal *Programa*, destaca-se a seguinte colocação do ProNEA 2005:

O Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA), **cujo caráter prioritário e permanente deve ser reconhecido por todos os governos**, tem como eixo orientador a perspectiva da sustentabilidade ambiental na construção de um país de todos. Suas ações **destinam-se a assegurar, no âmbito educativo, a interação e a integração equilibradas das múltiplas dimensões da sustentabilidade ambiental – ecológica, social, ética, cultural, econômica, espacial e política – ao desenvolvimento do país**, buscando o envolvimento e a participação social na proteção, recuperação e melhoria das condições ambientais e de qualidade de vida (BRASIL. MMA, 2005a, p.33, grifos nossos).

Mediante o exposto surge a possibilidade de inferir que: o ProNEA é um documento que assume as diretrizes do MMA para orientar as políticas educacionais voltadas ao meio ambiente, devendo tal *Programa* ser reconhecido por todos os entes federados (União, estados, municípios e Distrito Federal). Em 2003, o Capítulo 36 da *Agenda 21* é expungido do ProNEA e, desde então, o *Tratado de educação ambiental para sociedades sustentáveis e responsabilidade global*, expediente de cunho ideológico, passa a ser reproduzido nos anexos de todas as suas edições. Eis que, na versão 2014 do ProNEA, o MMA alega que os conteúdos anexados ao documento não expressam necessariamente a posição de tal Pasta.

Desse modo, dá-se a entender que o ProNEA, durante toda a vigência da DEDS (2005-2014), acabou em tese assumindo certa função de caráter oportunista; um mero instrumento manipulável para ser usado como subterfúgio de referência documental, de acordo com as necessidades geradas, de modo a atender conveniências político-ideológicas para defender a EA, em suposto detrimento da EDS. Um expediente que, em última instância, poderia ser configurado como um difusor doutrinante revestido de um programa educativo ambiental.

Se o Órgão Gestor da PNEA não abriu espaço para a EDS/DEDS até o ProNEA 2014, o Ministério da Educação (MEC) procederia à semelhança, ao publicar o *Documento Referência* para a *II Conferência Nacional da Educação* (CONAE 2014), que seria realizada em fevereiro de 2014, em Brasília-DF (BRASIL. MEC, [2013], p.11). Por meio desse documento, o MEC teve a pretensão de oferecer subsídios para as discussões das diferentes conferências preparatórias à CONAE 2014, visando à consolidação do novo Plano Nacional da Educação – PNE (op. cit., p.10), servindo como parâmetro para os debates locais, municipais, estaduais e regionais, cujos resultados deveriam se traduzir em proposições e deliberações, com as posições políticas e pedagógicas dos diferentes grupos (ibid., p.11).

Em relação à modalidade educacional voltada ao meio ambiente, a EA é abordada de modo consistente no aludido *Documento Referência* para a CONAE 2014, inclusive citando o *Tratado de EA* e a *Carta da Terra* (BRASIL. MEC, [2013], p.64). Ao passo que, ao longo de toda essa publicação, tanto a EDS como a DEDS não são sequer citadas. Ou seja, para o MEC, tais propostas da ONU/UNESCO estariam fora de cogitação para a CONAE 2014.

Nessa abordagem, referente à EA ter sido considerada de forma consistente no *Documento Referência* para a CONAE 2014, com vistas ao novo PNE, registra-se que, após o Brasil ficar, tecnicamente, três anos e meio sem contar com um Plano Nacional de Educação (PNE) – pois o anterior, aprovado em 2001, expirou em janeiro de 2011 –, o governo enfim aprovou, em 25 de junho de 2014, um novo PNE, por meio da Lei nº 13.005 (BRASIL, 2014).

Esse novo PNE 2014-2024, como já comentado no caput do Capítulo 3 deste estudo, é composto pelo texto da lei em si e por um Anexo, no qual são estabelecidas suas “Metas” e suas “Estratégias”. Porém, apesar de toda a efervescência que a questão envolvendo propostas educativas, relacionadas ao meio ambiente, provocou nos dez anos que antecederam esse “novo” *Plano*, tal tema sequer foi considerado nesse PNE promulgado em 2014.

A respeito dessa omissão, e mediante a tudo o que já se discutiu neste estudo, seria muito esperar que o PNE 2014 desse alguma atenção à EDS, mas o caso é que nem mesmo a EA foi considerada. Tanto que a expressão “educação ambiental” não aparece uma vez sequer em todo esse instrumento legal. Ou seja, se no PNE anterior (2001-2011)¹⁷⁷ a EA ao menos foi categoricamente colocada à luz de temas transversais, no atual PNE (2014-2024) tal modalidade educacional simplesmente não recebeu qualquer menção que fosse.

Desse modo, resta uma sensação indicando que tantos debates e embates, durante a vigência da DEDS, não chegaram a lugar algum, pois ao cabo ficou demonstrado, pelo PNE 2014, o quanto, no Brasil, uma educação primando pelo meio ambiente teria se abrigado apenas no conforto de retóricas de discursos – seja no campo teórico, seja em confrontos

¹⁷⁷ Ao ser sancionada a Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001: PNE 2001-2010 (BRASIL, 2001).

ideológicos entre a EA e a EDS –, não sendo capaz de se impor como uma modalidade educacional relevante, a ponto de o PNE 2014-2024 sequer abordá-la.

Considerando que a EA não foi considerada pelo PNE 2014-2024, presume-se que seu grande êxito, durante a vigência da DEDS, foi anular essa proposta da ONU/UNESCO e se impor sobre a EDS. Para Veiga (2014, n.p.), os defensores da EA acham que um real avanço da consciência ambiental precisa depreciar a noção de desenvolvimento e, por essa razão, fizeram o Brasil se opor à DEDS, em nome da rejeição ambientalista a esse novo valor que é a sustentabilidade do desenvolvimento. Na contramão da quase unanimidade mundial obtida pela ONU/UNESCO, o Brasil revelou resistência em aceitar a superioridade da EDS, preferindo amesquinhar a sustentabilidade à bitola ambientalista (VEIGA, 2014, n.p.).

Veiga (2014, n.p.) ainda comenta sobre o desconhecimento predominante no Brasil sobre as iniciativas da ONU/UNESCO referentes à EDS/DEDS. Para esse autor, o fato de a DEDS ter passado despercebida no Brasil, deve-se a uma peculiaridade nacional: a estranha preferência por uma educação ambiental (EA), a qual é contrária à valorização do "desenvolvimento". Na opinião de Veiga (ibid.), uma postura atrasada do sistema educacional brasileiro que só fez isolar o Brasil na tentativa de remar contra a maré. Tentativa essa que, conforme demonstrado por este estudo, foi exitosa, pelo menos no que diz respeito a desmerecer a EDS e isolar o país. Mas, inercialmente, não propondo nada de consistente em compensação. Nem mesmo conseguindo fazer a EA ser considerada no PNE 2014-2024.

O fim do ano de 2014 se aproximava, e com ele o encerramento da *Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável* (DEDS). Desse modo, a UNESCO, cumprindo o calendário definido pelo *Plano Internacional de Implementação da DEDS*, organizou um encontro mundial para fazer uma avaliação da DEDS nos níveis internacionais e regionais (UNESCO, 2005, p.114). Realizou-se, assim, em Aichi-Nagoya, no Japão, de 10 a 12 de novembro de 2014, a *Conferência Mundial da UNESCO sobre Educação para o Desenvolvimento Sustentável 2014 – EDS* (UNESCO, 2014a)¹⁷⁸.

Nessa Conferência do Japão ocorreu a aprovação, no dia 12 de novembro de 2014, do *Relatório Final* marcando o fim da DEDS (2005-2014), com o título *Moldando o futuro que queremos: Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável – DEDS (2005-2014). RELATÓRIO FINAL*¹⁷⁹ (UNESCO, 2014b). De acordo com o que foi apurado pelo monitoramento e pela avaliação da DEDS, esse documento, aprovado no evento de Nagoya, relata que havia muitos motivos para comemorar:

¹⁷⁸ *World Conference on Education for Sustainable Development*, 10-12 nov. 2014 (UNESCO, 2014a.).

¹⁷⁹ *Shaping the future we want: UN Decade of Education for Sustainable Development, 2005-2014. FINAL REPORT* (UNESCO, 2014b).

A Década ativou centenas de milhares de pessoas para reorientar a educação em todo o mundo para um objetivo central: o de aprender a viver e trabalhar de forma sustentável. A EDS espalhou-se por todos os níveis e áreas de educação, em todas as regiões do mundo e é amplamente considerada chave no apoio ao desenvolvimento sustentável. Estratégias internacionais e nacionais que lidam com as dimensões econômica, social e ambiental do desenvolvimento sustentável estão começando a refletir EDS como um componente crucial (UNESCO, 2014b, p.3, tradução nossa).

Não obstante o êxito relatado pelo *Relatório Final* da DEEDS, o documento traz a seguinte anotação, assinada por Irina Bokova, diretora-geral da UNESCO:

Talvez uma das lições mais importantes aprendidas durante a Década é que **uma forte liderança política é fundamental para o avanço da EDS**. Mas isso ainda é um trabalho em progresso. A liderança é essencial para o deslocamento dos compromissos políticos e projetos de demonstração para a plena aplicação por meio do currículo, do ensino e das operações; seja em sistemas de ensino formais ou não formais na aprendizagem e sensibilização do público (UNESCO, 2014b, p.3, tradução e grifos nossos).

Além de aprovar o *Relatório Final* da DEEDS, a *Conferência Mundial da UNESCO sobre EDS 2014*, no Japão, fez-se ocasião oficial para concluir as negociações sobre a agenda global pós-2015 e lançar um conjunto de metas de desenvolvimento sustentável para dar prosseguimento à DEEDS, cujo programa visaria intensificar a ação em EDS, acelerando o progresso global para o desenvolvimento sustentável e marcando um importante contributo para a agenda global de desenvolvimento pós-2015 (UNESCO, 2014b, p.3).

Dando continuidade às deliberações da Conferência do Japão, quanto à elaboração de uma agenda global pós-2015, ocorreu, de 25 a 27 de setembro de 2015, na sede da ONU, em Nova York, uma nova rodada de negociações, ocasião em que foram discutidos e propostos os objetivos de desenvolvimento sustentável formatados pela Resolução A/RES70/1, a qual foi acatada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 25 de setembro de 2015, na sua quarta reunião plenária (UN, 2015a; 2015b, p.35).

Desse documento acatado pela Cimeira das Nações Unidas, foi concebida uma agenda de desenvolvimento pós-2015 sob o título: *Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável*. Tal agenda foi oficialmente chancelada quando a Resolução A/RES/70/1 foi efetivamente adotada pela Assembleia Geral da ONU, na sua septuagésima sessão, de 15 de outubro de 2015 (UN, 2015b). O documento aprovado pelas Nações Unidas é composto por 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável e 169 metas, demonstrando a escala e a ambição desta nova Agenda universal (UN, 2015a, p.1; 2015b, p.1).

Para a ONU, por meio dessa Agenda será possível estimular a ação para os próximos 15 anos em áreas de importância crucial para a humanidade e para o planeta, já que seus

objetivos e metas são integrados e indivisíveis, e equilibram as três dimensões do desenvolvimento sustentável (DS): a econômica, a social e a ambiental (UN, 2015a, p.1; 2015b, p.1). A essência propositiva do documento é configurada por um Preâmbulo e por uma Declaração, a qual, no seu texto introdutório, traz de imediato a seguinte mensagem:

1. Nós, chefes de Estado e de Governo e altos representantes, reunidos na sede das Nações Unidas em Nova York de 25 a 27 de setembro de 2015 no momento em que a Organização comemora seu septuagésimo aniversário, decidimos hoje sobre os novos Objetivos globais de Desenvolvimento Sustentável (UN, 2015a; 2015b, p.3).

Entre os objetivos dessa Agenda, destaca-se o caput do nº 4, determinando assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos (UN, 2015a, p.17; 2015b, p.23). Como um de seus desdobramentos, há o de nº 4.7, que lança um desafio semelhante ao da DEDS, só que para 15 anos.

4.7 Até 2030, 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, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável (UN, 2015a, p.17; 2015b, p.23).

A respeito desse desafio em garantir que até 2030 todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessários para promover o DS, Veiga (2015, n.p.) interpreta como sendo um dos compromissos de maior alcance histórico da agenda *Transformando nosso mundo*, assinada, em setembro de 2015, pelos 193 membros das Nações Unidas. Veiga (ibid.) considera esse objetivo um gigantesco desafio aos sistemas educacionais, pois raro é o professor apto para explicar a noção de desenvolvimento. E raríssimo o já capacitado para esclarecer por que tal noção passou a ser adjetivada de sustentável.

Na opinião do autor, a questão tende a piorar a partir do momento em que proliferaram usos ingênuos, distorcidos, e **até suspeitos**, do lema desenvolvimento sustentável (DS), desde sua emergência no transcurso da década de 1980 para a de 1990 (VEIGA, 2015, n.p., grifos nossos). Por isso, assinala Veiga, é frequente que alguém se veja “em maus lençóis” ao procurar fazer o inverso: empregar a noção de DS com conhecimento de causa e rigor. Nesse contexto, o autor sugere que, começar com um sobrevoo das origens históricas da expressão DS, até às controvérsias atuais sobre seu significado, já poderia ser suficiente para explicitar que o DS se trata de um dos mais generosos ideais da humanidade (VEIGA, 2015, n.p.).

Enfim, do encontro da Suécia (Estocolmo), em 1972, ao do Japão (Nagoya), em 2014, seguindo até a aprovação pela ONU da Agenda *Transformando nosso mundo*, em 2015, mais de quatro décadas se passaram, ao longo das quais o mundo despertou para as questões ambientais. Desde então, uma discussão sobre os impactos que o homem estaria impondo à biosfera planetária veio ganhando contínua ressonância.

Nesse ínterim, a imprescindibilidade da educação foi reconhecida como campo de ação pedagógica e de conscientização ambiental, culminando na proclamação da DEDS pela ONU, quando foi designado um período de dez anos – de 1º de janeiro de 2005 a 31 de dezembro de 2014 – para que a educação fosse enfatizada de modo inadiável e inequívoco a fim de alcançar o desenvolvimento sustentável. Chegamos a 2015. Fecha-se o capítulo da DEDS e, pelo balanço de seus resultados, resta aguardar o que será obtido além de uma suposta retomada de um trajeto meramente epistemológico, sobretudo no Brasil.

Há, agora, um novo desafio, representado pela Agenda Global para o DS pós-2015 – para um horizonte temporal definido até 2030 –, lançada pela ONU por meio do documento *Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável*¹⁸⁰, ficando a expectativa de como será a sorte dessa Agenda para o DS no âmbito educacional brasileiro.

6. A DEDS pela perspectiva estratégica.

“*Cheshire-Puss*”, she began, rather timidly, as she did not at all know whether it would like the name: however, it only grinned a little wider. “*Come, it's pleased so far*”, thought Alice, and she went on.

“*Would you tell me, please, which way I ought to go from here?*”

“*That depends a good deal on where you want to get to*”, said the Cat.

“*I don't much care where...*”, said Alice.

“*Then it doesn't matter which way you go*”, said the Cat.

(Extraído de CARROL, 1865; 1982, p.56-57, grifos nossos)

“*Se você não sabe para onde está indo, qualquer caminho serve.*” A despeito de eventuais controvérsias que possam recair sobre a autoria de este aforismo ser atribuída a Willian Shakespeare (1564-1616), o fato é que, em 1865, o inglês Lewis Carrol – pseudônimo adotado por Charles Lutwidge Dodgson – propôs oportuno enredo reflexivo a propósito de sua essência quando publicou um de seus mais famosos contos: *As aventuras de Alice no país das maravilhas* (CARROL, 1865, 1982), conforme trecho preambularmente aqui reproduzido.

Pelo mesmo enfoque, emprestam-se as lições de Sêneca e dos chineses, asseverando que “*não há bons ventos para quem não sabe aonde quer chegar*”. À luz dessas colocações, quando o tema é a Educação, e a ela se busca agregar a relação do homem com a natureza – seus anseios, desejos, satisfação de suas necessidades, a preocupação e o respeito com o meio ambiente e com as gerações futuras –, não haveria, em tese, espaço para eventuais cisões meramente ideológicas ou para situações dissonantes entre o que uns querem e outros praticam, pois, em tais circunstâncias, provavelmente não se chegaria a lugar algum.

¹⁸⁰ UN, 2015a; e 2015b.

Nesse aspecto, a UNESCO procura ressaltar que todos somos partes interessadas em uma educação que promova um desenvolvimento, mas que este ocorra de forma sustentável. Já que todos nós, de algum modo, sentiríamos as consequências do êxito ou do fracasso do programa *Educação para o Desenvolvimento Sustentável* (EDS) proposto pela ONU, em função de como influenciariamos tal iniciativa com nosso comportamento, fosse favorável ou desfavorável, de apoio ou de afronta. Embora, como ressalva a própria UNESCO, esta generalização seria pouco útil, já que não contribuiria a determinar estratégias de cooperação, comunicação ou ação com objetivos claramente definidos (UNESCO, 2005, p.20 e 68).

Em uma abordagem propositiva estratégica, o *Plano Internacional de Implementação da Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável* – DEDS (UNESCO, 2005), visando relacionar a satisfação de necessidades atuais, bem como das gerações futuras, com o desenvolvimento e a preocupação com a disponibilidade de recursos naturais, assinala que, ao se colocar essa questão como uma preocupação sociocultural e econômica em pauta, o elemento humano é reconhecido como a variante fundamental nesse processo, seja no que se refere ao desenvolvimento “não sustentável”, seja em termos de esperança para um desenvolvimento configurado como sustentável, sobretudo quando o essencial trate sobre as relações entre pessoas e entre pessoas e seu meio ambiente (UNESCO, 2005, p.42).

Desse modo, a partir do momento em que essas relações se caracterizem pelos valores proporcionados por justiça, paz e negociações de interesses mútuos, elas passam a gerar mais igualdade, respeito e compreensão (ibid.). Para a UNESCO, a educação constitui o pilar central das estratégias a fim de promover esses valores fundamentais, pois ela nos habilita, como indivíduos e como comunidades, a compreendermos a nós mesmos e aos outros, e as nossas ligações com o meio ambiente social e natural de forma mais ampla (ibid., p.43).

A UNESCO ainda complementa postulando que, a partir dessa contextualizada compreensão, será possível constituir uma base duradoura sobre a qual estará alicerçado o respeito ao mundo que nos cerca e aos seres humanos que o habitam (UNESCO, 2005, p.43). Desse modo, a UNESCO endossa o que alguns pensadores já assinalaram:

Necessita-se de uma educação transformadora: uma educação que contribua a tornar realidade as mudanças fundamentais exigidas pelos desafios da sustentabilidade. Para acelerar o progresso em direção à sustentabilidade é necessário tornar as relações entre os seres humanos e o mundo natural mais calorosas e afetuosas, e buscar formas de desenvolvimento ambientais e sociais mais responsáveis (UNESCO, 2005, p.43).

Quanto aos aspectos fundamentais do desenvolvimento, o *Plano de Implementação da DEDS* registra que o discurso internacional reconhece que três áreas (elementos) interligadas são mais comumente identificadas no conceito de um desenvolvimento que seja sustentável:

“sociedade”, “meio ambiente” e “economia”, nas quais as questões políticas se encontram subordinadas à sociedade como um todo. Buscar a equalização entre estes três áreas (elementos) supõe um processo de mudança permanente em longo prazo, em que providenciar o equilíbrio desta equação se torna o principal desafio (UNESCO, 2005, p.38-39).

Conforme o documento da UNESCO deixa explícito, o programa EDS, que dá sustentação à DEDS, além de considerar cruciais essas três áreas – sociedade, meio ambiente e economia –, estabelece a cultura como dimensão de base (UNESCO, 2005, p.18). Ou seja, a interdependência dessas três áreas com o desenvolvimento sustentável se fundamenta na dimensão cultural. Pois, para a UNESCO, a cultura, que consiste nos modos de ser, de se relacionar, de se comportar, de acreditar e de agir, difere de acordo com o contexto, a história e a tradição, no âmbito em que o ser humano vive sua vida (ibid., p.39).

No que se refere ao processo e aos objetivos relacionados a uma educação para o desenvolvimento sustentável (EDS), o plano internacional para implementar a DEDS postula que enfatizar os aspectos culturais fará, entre outros ganhos, sobressair a importância de reconhecer a diversidade, em função da riqueza da experiência humana em muitos contextos físicos e socioculturais do mundo, aumentando o respeito e a tolerância em relação às diferenças – em especial quando o contato com os outros se torne enriquecedor, estimulante e suscite reflexão –, de modo que se reconheça os valores em um debate aberto, com o compromisso de manter o diálogo (UNESCO, 2005, p.39-40).

Mediante o exposto, percebe-se a importância de um debate aberto que propicie um diálogo em relação à proposta lançada pela ONU. Subjacente a essa questão, a Resolução nº 57/254 (UN, 2002b, 2002c), adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em dezembro de 2002, estabeleceu importantes pontos, entre os quais o que designou a UNESCO para liderar a *Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável – DEDS (2005-2014)*, incumbindo-a de elaborar um plano internacional contendo estratégias para sua implementação. Porém, segundo Costa (2007, p.55), não basta elaborar um plano. Por melhor que ele seja, ele é apenas uma parte do sucesso de uma pretensa transformação estratégica. Para esse autor, as principais dificuldades nesse processo não se restringem propriamente à qualidade do plano, mas às pré e pós-condições de sua elaboração (ibid.).

Quanto às precondições relacionadas aos procedimentos da UNESCO para elaborar esse *Plano de Implementação da DEDS*, recorre-se ao entendimento de gestão estratégica proposto por Costa (2007, p.55), que engloba uma variada gama de fatores preliminares, entre os quais o compartilhamento da estruturação do processo e da formulação de um propósito.

Nesse aspecto, tal preceito teria sido observado, já que, após proceder à consulta inicial com os parceiros das Nações Unidas, em setembro de 2003, a UNESCO divulgou mundialmente um *Marco de Referência para a Implementação do Plano da Década da Educação das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável* (UNESCO, 2005, p.23 e 27).

Como resultado desse procedimento, foram recebidas mais de duas mil contribuições, muitas delas constituindo a consolidação de centenas de opiniões convergentes. Em seguida, o projeto do Plano foi revisado por acadêmicos e especialistas na matéria antes de ser submetido, em julho de 2004, aos Consultores de Alto Nível para os assuntos da DEDS, que assessoravam a Diretoria-Geral da UNESCO. Somente após cumprir essas etapas preliminares que o Plano foi, então, apresentado na 59ª Sessão da Assembleia Geral das Nações Unidas, realizada em Nova York, nos dias 18 e 19 de outubro de 2004 (UNESCO, 2005, p.23).

Portanto, o Plano apresentado pela UNESCO às Nações Unidas, que respondeu à missão a ela confiada, foi o resultado de amplas consultas com as agências da ONU, governos nacionais, organizações da sociedade civil, ONGs e especialistas (UNESCO, 2005, p.23 e 27). O Plano da UNESCO fundamentou-se no aludido marco de referência, cujo documento impulsionou o processo de consultas. O marco também apresentou o contexto para a DEDS, discutiu os aspectos principais do programa EDS e os procedimentos exigidos para a elaboração do expediente esquemático em tela, inclusive identificando os atores e os interessados envolvidos no processo, assim como os resultados esperados e as estratégias da UNESCO para a elaboração do *Plano Internacional de Implementação da DEDS* (ibid., p.27).

Norteadas por uma abordagem estratégica, a própria UNESCO, no documento final apresentado à ONU, ressaltou que uma iniciativa de tal magnitude e envergadura como a DEDS iria requerer estratégias que pudessem ser aplicadas em todos os níveis e contextos, e que servissem para implementar a visão a respeito da EDS, em especial durante os dez anos compreendidos pela respectiva proposta decenal instituída pela ONU (UNESCO, 2005, p.72).

Conforme se constata pelas evidências assinaladas, o *Plano de Implementação da DEDS*, elaborado pela UNESCO, deixa patente a importância das estratégias para que a proposta da ONU fosse levada adiante, motivo pelo qual se procede a uma análise da DEDS pelo ponto de vista estratégico, no intuito de levantar alguns aspectos que possam ser discutidos à luz de um possível diagnóstico de avaliação sobre eventuais cenários e implicações práticas inerentes a tal iniciativa, a qual, segundo a própria UNESCO, apresentou-se como ambiciosa e complexa (UNESCO, 2005, p.17).

6.1. Alguns subsídios teóricos sobre estratégias e táticas; planos e planejamento.

De Sun Tzu (500 a.C.) e Sócrates (400 a.C.), perpassando por Karl Phillip Gottlieb von Clausewitz (1780-1831), muito haveria para abordar sobre os conceitos de estratégia e tática, bem como de planejamento estratégico, tático e operacional. Porém, procedendo à necessária síntese teórica, é possível oferecer algumas discussões que possam contribuir na compreensão dos significados de tais termos. Matus (1996, p.33), por exemplo, citando Clausewitz, coloca que: “[...] a tática ensina a usar as forças das batalhas para alcançar o objetivo da guerra”.

Em uma inferência não necessariamente beligerante, Matus (ibid.) resume que “tática” é o uso dos recursos escassos na produção da mudança situacional imediata, e “estratégia” é o uso da mudança situacional imediata para alcançar a situação-objetivo do plano. Para esse teórico, um dos principais significados de estratégia é comumente utilizado para explorar o futuro, em um horizonte de tempo de longo prazo, indicando, como requisito, o que deve ser feito para estabelecer uma direção e um sentido ao processo de mudança no transcorrer desse período, por meio de uma sequência de táticas (op. cit., p.28 e 33).

Chiavenato (2011, p.220), por seu turno, sintetiza da seguinte forma: a estratégia compõe-se de muitas táticas simultâneas e integradas entre si. Não obstante essas colocações preliminares, ao ampliar tais definições de modo a incluir nestes conceitos qualquer jogada de cooperação ou de medição de forças, Matus (1996, p.33) promove uma assertiva pela qual sugere um ponto de partida para abordar a estratégia e a tática em relação ao jogo social conflitivo ou cooperativo. O autor ainda complementa essa arguição postulando que a tática e a estratégia são aplicáveis a qualquer campo social e a qualquer posicionamento estratégico: seja de cooperação, oposição ou de conflito violento (ibid.).

Embora Matus (1996, p.28) considere que o termo “estratégia” é ocasionalmente usado sem rigor em uma extensa variedade de análises e com diferentes significados, o autor, coloca que, ignorado o uso abusivo, a palavra “estratégia” tem, pelo menos, quatro interpretações úteis e defensáveis: a) estratégia como modo de indicar alguma coisa importante ou indispensável para alcançar um objetivo futuro e transcendente; b) estratégia de um jogo esportivo, entendida como um modo de superar obstáculos entre adversários que admitem ter objetivos conflitantes; c) estratégia na teoria matemática dos jogos, conceito que interessa ao cálculo interativo formalizado; e d) estratégia como modo de lidar ou cooperar com o outro em um jogo social para vencer sua resistência ou obter sua colaboração (ibid.).

Estratégias, táticas, metas e objetivos são elementos que estão natural e diretamente associados a um contexto de planejamento compreendido por um conjunto de planos.

Segundo Oliveira (2006, p.44-53) e Almeida (2003, p.38), planejamento pode ser dividido em três níveis, em função das prerrogativas hierárquicas e do horizonte de tempo em questão: nível estratégico, em que são planejadas as decisões que afetam “o todo” de um determinado universo, cuja dinâmica sugere certa irreversibilidade, pois, uma vez que essas decisões são tomadas, afetariam tal universo em longo prazo; nível tático, em médio prazo, também denominado administrativo ou integrativo, que faz a ligação entre as decisões estratégicas e as operacionais; e o nível operacional, em que as ações realmente acontecem em curto prazo.

Pela mesma leitura, Chiavenato (2011, p.225) coloca que a partir do planejamento estratégico se desenvolvem o conjunto de planejamentos táticos, ou seja, o planejamento estratégico passa a ser desdobrado em planos táticos que precisam ser integrados e coordenados. Estes, por sua vez, são desdobrados em planos operacionais específicos para a realização dos objetivos estabelecidos, já que o planejamento estratégico deve especificar onde se pretende chegar a um dado futuro e como será feito a partir do presente (ibid.).

Ademais, com base em Ansoff (1965 e 1983, também com McDONNELL, 1993) e Costa (2007 e 2012), planejamento estratégico pode ser entendido como uma atividade administrativa que tem como objetivo direcionar os rumos de determinada instituição, entidade e até de uma sociedade, produzindo em tese respostas consistentes a três questões fundamentais que consistiriam em saber onde se está, para onde se quer ir e como fazer para chegar lá. Com um propósito bem definido, assim como a abrangência, metas e objetivos.

Costa (2007, p.35) assevera que o propósito ganha relevância ao compreendê-lo como o impulso, a motivação maior que fornece a força vital para se direcionar pelos caminhos escolhidos. Sem propósito seria tal qual um barco sem motor, situação em que qualquer onda, vento ou corrente pode levá-lo para qualquer lado, ou, na ausência de tais vetores, o mesmo barco poderia permanecer estático indefinidamente, ou à deriva.

Todavia, há de se distinguir o significado das expressões “planejamento estratégico” e “gestão estratégica”. Para Costa (2007, p.55), o conceito da segunda é muito mais abrangente que o da primeira. O conceito de gestão estratégica, segundo esse autor, engloba desde as avaliações de diagnósticos e de prontidão, a estruturação do processo de planejar e formular um propósito compartilhado, a escolha de estratégias, a fixação de metas e desafios, até a atribuição de responsabilidades para o detalhamento dos planos e projetos, bem como para conduzir e acompanhar as etapas de sua implantação. Inclui, também, processos formais de revisão dos planos para mantê-los adequados às realidades das mais diversas ordens. Nesse contexto já seria possível iniciar a percepção da DEDS pela perspectiva estratégica, pois essa proposta da ONU conferiria, em vários aspectos, o que aqui já se colocou à luz da discussão.

Com um propósito definido (conforme a essência do *Plano de Implementação da DEDS*), facilita-se saber aonde chegar e como lá chegar. Contudo, como já salientado, por melhor que seja um plano, ele por si não é suficiente para alcançar determinado êxito pretendido. Para tanto, há a necessidade de uma gestão estratégica que englobe todas as suas etapas: das preliminares até às que se seguirão após a elaboração do plano, sobretudo na sua implementação e acompanhamento (COSTA, 2007, p.55). O conceito de gestão estratégica é deveras abrangente, ensejando, conseqüentemente, uma considerável complexidade. São várias etapas, ferramentas e procedimentos envolvidos nesse processo, cujo amplo rol não seria o caso de aqui detalhar. Porém, serão apresentados pelo menos alguns desses elementos procedimentais ao longo deste Capítulo, a fim de subsidiar a discussão pretendida.

Um desses elementos é o método 5W2H (ou 4Q1POC). Com base em Costa (2012, p.180) e Campos (2004, p.56), pode-se resumir o entendimento sobre esse método como uma ferramenta (técnica) simples, mas de considerável eficácia para intervenções com propósitos definidos (não desdobráveis), que, de modo recorrente, é utilizada para auxiliar desde a análise até o conhecimento sobre determinada questão a ser enfrentada, refletindo-se na forma de um roteiro para a elaboração de planos de ação a serem implantados em um dado processo.

Pelas colocações dos mesmos autores, o termo 5W2H deriva de sete perguntas basilares, em inglês, que exigem respostas consistentes para o pretense êxito de qualquer iniciativa tático-estratégica: *What? Why? Who? When? Where? How? e How much?*. Em uma versão aportuguesada têm-se o 4Q1POC: o Quê? Quem (ou pra Quem)? Quando? Quanto (de recurso ou tempo)? Por quê (ou Pra quê)? Onde? e Como?. Quando a quantificação não se faz necessária, despreza-se o “*How much*” (quanto), o que seria o 5W1H (ou 3Q1POC).

Quando se coloca que a DEDS, pela sua essência, representaria em tese, e no mínimo, uma proposta na forma de um plano de ação com métodos, metas, objetivos e prazos estabelecidos, tal contexto, além de remeter a leitura para o 5W2H ou o 5W1H, convergiria em boa medida às colocações de Lelé (1991) e Sauvé (1997), cujos autores salientam a importância – quando da pretensão de se promover uma educa o, nos moldes da EDS – em se responder questões cruciais, a fim de estabelecer um propósito, tais como: “O que vem a ser sustentável, ou o que deve ser sustentado? Para quem? Por quanto tempo?”. Subjacentes a tais questões: “Por quê?”; “Como?”; “A partir de quando?”; “Onde especificamente?”.

Neste sentido, o próprio *Plano Internacional de Implementa o da DEDS* (UNESCO, 2005) converge a essa ferramenta estratégica, conforme se constata pelo excerto a seguir:

O *Plano Internacional de Implementação* constitui um marco geral para que todos os parceiros possam contribuir para a Década. O Plano não é prescritivo, mas fornece de modo global orientações e conselhos e **mostra por que, como, quando e onde** um grande número de parceiros pode desenvolver suas contribuições com base em seus próprios contextos (UNESCO, 2005, p.23-24, grifos nossos) ¹⁸¹.

À semelhança do 5W1H, Medina (2002, p.15-21), por sua vez, apresenta uma proposta metodológica pela qual seguiria a mesma essência. Apesar de tal metodologia focar a capacitação de recursos humanos para a educação ambiental (EA), ela poderia perfeitamente ser levada a efeito quanto a uma educação para o desenvolvimento sustentável (EDS), conseqüentemente, à iniciativa da ONU representada pela proposta da *Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável* (DEDS). Medina (ibid., p.15) denomina esse seu método como: Proposta de Participação-Ação para a Construção do Conhecimento (PROPACC).

A compatibilidade sugerida entre a EA e a EDS, nesse método postulado por Medina (2002), encontra respaldo quando a autora apresenta, como uma das matrizes da PROPACC, a que trata das “potencialidades do meio ambiente e do desenvolvimento sustentável” (op. cit., p.22). Por tal correlação, cabe observar que, pela data dessa publicação de Medina (2002), o conflito EA/EDS ainda estava latente, mesmo porque a proposta da DEDS sequer havia sido chancelada pelas Nações Unidas. No entanto, ao analisar esse estudo de Medina, é possível perceber que a autora se antecipou, em determinados aspectos, à essência contida no *Plano Internacional de Implementação da DEDS*, finalizado pela UNESCO em 2004 (¹⁸²).

No caso específico dos potenciais inerentes à aludida matriz ambiental da PROPACC, Medina (2002, p.22) assinala que, por meio dessa plataforma matricial, é possível identificar as potencialidades para o desenvolvimento sustentável de cada região, de forma que as pessoas passem a considerar as questões ambientais não apenas como problemas, mas também como oportunidades. Para a autora, a importância dessa matriz é que ela permitiria

¹⁸¹ Citação também levada a efeito por Silva Júnior (2013, p. 277).

¹⁸² A razão de conferir certa relevância para a metodologia PROPACC, relacionando-a com o *Plano de Implementação da DEDS*, consiste em dois pontos: o primeiro é que, apesar de essa publicação em tela ser de 2002, Naná Mininni de Medina, juntamente com Elizabeth Conceição Santos, aplicou esse método, durante os anos de 1996, 97 e 98, em cursos de capacitação de multiplicadores em educação ambiental, promovidos pela Coordenação de Educação Ambiental do MEC (CZAPSKI, 1998, p. 132 e 143); o segundo ponto refere-se ao fato de esse método PROPACC ser enaltecido como ferramenta para enfocar desde a identificação dos problemas socioambientais até o planejamento para implementar a EA. Notadamente, na obra publicada pelo Ministério do Meio Ambiente (MMA), *Os diferentes matizes da educação ambiental – 1997 a 2007* (BRASIL. MMA, 2009, p.41). Essa publicação do MMA foi um dos três itens do 2º *Kit da Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável* (BRASIL. MMA, [s/d]c). Dessa forma, considerando que em nenhum dos dois kits da DEDS (BRASIL. MMA, [s/d]c), providenciados pelo MMA, foi oferecido o *Plano Internacional de Implementação da DEDS* (elaborado pela UNESCO, 2005), pode-se dizer que a PROPACC, durante a vigência da DEDS, acabou sendo alçada como um referencial de planejamento para uma educação voltada à relação da sociedade com o meio ambiente, e não o documento da UNESCO em si.

adquirir uma visão positiva das questões ambientais, sendo que a educação ambiental, nesse processo, possibilitaria um trabalho dirigido para que sejam construídos cenários futuros, nos quais o eixo principal deixaria de ser simplesmente a busca por soluções para os problemas ambientais existentes, mas, sobretudo, para a prevenção destes (op. cit., p.22).

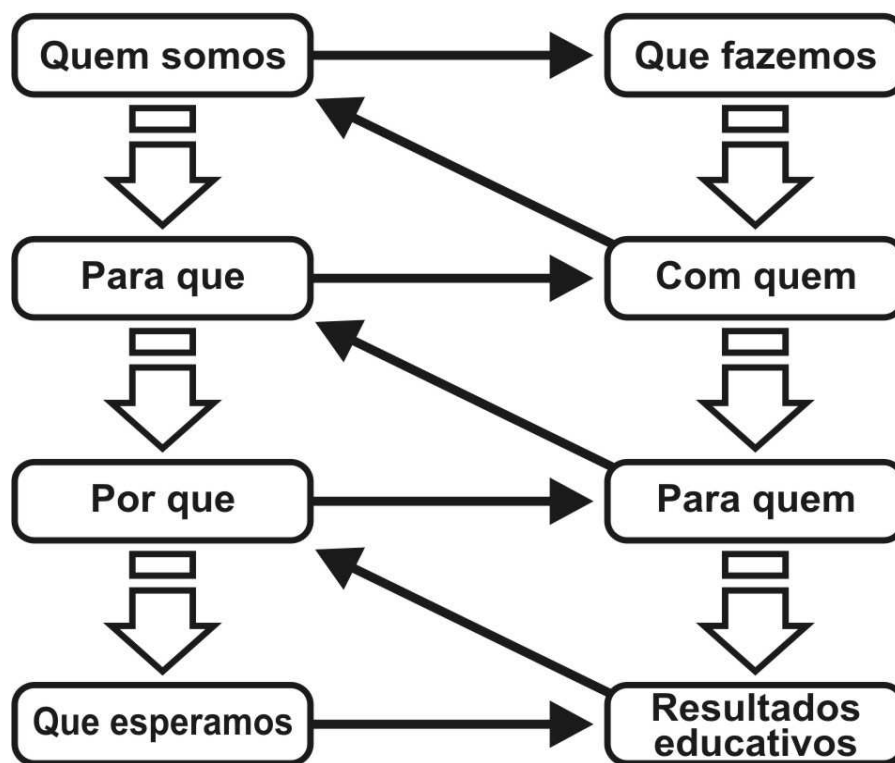
Considerando que a EDS também busca promover um processo de aprendizagem capaz de proporcionar uma transformação positiva da sociedade (UNESCO, 2005, p.17), ganha pertinência associar a EDS com a EA nesse estudo de Medina (2002). Subjacente a essa correlação, o método PROPACC fundamenta-se em uma concepção construtivista da aprendizagem, levando em conta os conceitos prévios dos alunos, que constroem seus conhecimentos a partir de suas experiências, na procura por mudanças conceituais e em uma concepção de ensino como transformação e evolução gradativa (MEDINA, 2002, p.15),

Seguindo por essa abordagem, a autora postula que a PROPACC procura construir aprendizagens significativas, para a compreensão dos conteúdos, procedimentos e valores necessários à EA (que não impediria ser à EDS). Para Medina (2002, p.15), a metodologia PROPACC supõe modificar esquemas cognitivos e afetivos dos participantes do processo ensejado, construindo coletivamente novos conhecimentos e posturas.

Tangível aos aspectos temporais, um dos quais tratados pelo 5W2H (por quanto tempo?), Medina (2002, p.16) assevera que a metodologia PROPACC propõe um processo de longo prazo, algo que igualmente envolve a DEEDS. O primeiro passo, para a aplicação da PROPACC, consiste na análise da situação de partida de determinado grupo envolvido no respectivo processo, tendo em vista as seguintes questões a serem discutidas (ibid., p.18):

- **Quem somos?** (entidades/entidade).
- **Que fazemos?** (atribuições, papéis, funções).
- **Com quem?** (quais os demais agentes sociais com que trabalhamos?).
- **Para quê?** (quais os resultados que se pretende alcançar com os trabalhos que serão desenvolvidos nas instituições participantes?).
- **Para quem?** (público/meta, alunos, professores, pais, comunidade).
- **De que escala de conhecimento partimos?** (qual é o grau de conhecimento e compreensão das questões socioambientais e educacionais?).
- **Quais são nossas expectativas?** (o que se espera da ação em si?).

Tais perguntas compreendem os elementos básicos da matriz PROPACC, bem como a dinâmica nela incutida, conforme demonstrados na Figura 6.1, a seguir:

Figura 6.1: Elementos básicos da matriz do método PROPACC

Fonte: Medina (2002, p.19).

De acordo com Medina (2002, p.20), a metodologia PROPACC implica definir um objetivo geral (por quê?), um propósito (para quê?), os resultados esperados (o que?) e as respectivas atividades (como?). No que a base seria uma autoavaliação, o autoconhecimento, no intuito de alertar previamente os participantes da ação quanto às causas que tanto poderão favorecer o sucesso almejado como as que provocarão um eventual fracasso do processo, caso as dificuldades encontradas não forem superadas (ibid., p.18 e 20).

Convergindo às colocações de Medina (2002), Costa (2007, p.79 e 81) destaca que o sucesso ou eventual fracasso de uma iniciativa estratégica estaria íntima e diretamente relacionado com os aspectos voltados aos diagnósticos provenientes de análises de cenários e de ambientes, tanto externo quanto interno. No externo, pelas análises das oportunidades e das ameaças que poderão afetar o processo, de forma positiva ou negativa; no interno, a partir da identificação de pontos fortes e fracos inerentes a um contexto mais intrínseco do processo, derivados do autoconhecimento e da autoavaliação (COSTA, 2007, p.79, 81, 111-114).

Paralelamente a essa abordagem, a UNESCO, ao elaborar o *Plano de Implementação da DEDS*, já considerava a possibilidade de tal iniciativa estar sujeita a situações de apoio ou afronta, de comportamentos favoráveis ou desfavoráveis (UNESCO, 2005, p.20 e 68). Não

obstante essa contingência atrelada às relações humanas, a UNESCO divisava que, a partir do momento em que tais relações se caracterizassem pelos valores proporcionados pela justiça, paz e negociações de interesses mútuos, elas poderiam gerar mais igualdade, respeito e compreensão. Valores estes fundamentais para o desenvolvimento sustentável (op. cit., p.42).

Apesar de a UNESCO reconhecer que a educação por si provavelmente não seja capaz de gerar esses valores, a entidade faz questão de frisar que a educação se constitui – conforme já mencionado – o principal esteio das estratégias para promovê-los. Sobretudo pelo fato de a educação ser capaz de nos habilitar, como indivíduos e comunidades, a compreendermos a nós mesmos e aos outros, revelando a importância das nossas ligações com o meio ambiente social e natural de modo mais amplo (UNESCO, 2005, p.43).

A consistência de uma análise do ambiente interno, voltada à autoavaliação e ao autoconhecimento, estaria, portanto, diretamente associada à atenção simultânea da dinâmica do ambiente externo, notadamente quanto à percepção de que o mundo e a sociedade humana estão em constante transformação. Desse modo, o *Plano de Implementação da DEDS* salienta que o desenvolvimento sustentável não busca preservar o *status quo*; ao contrário, busca conhecer as tendências e as implicações decorrentes das mudanças a que a humanidade está permanentemente sujeita (UNESCO, 2005, p.39). Daí a relevância em analisar os ambientes externo e interno em um contexto estratégico, conforme discussões propostas a seguir.

6.2. Análises de ambientes: interno (autoconhecimento) e externo (cenário)

Segundo Costa (2007, p.111; e 2012, p.85), diz-se que conhecer os outros é mais fácil que conhecer a si próprio. Para muitos, o autoconhecimento parece uma tarefa praticamente impossível. Um enigma que chega a criar até certo desconforto há mais de 2.400 anos, representado pelo desafio contido na máxima atribuída a Sócrates: “Conhece-te a ti mesmo” (ibid.). Para enfrentar esse desafio de se autoconhecer e se autoavaliar, uma das ferramentas estratégicas comumente utilizadas é a matriz SWOT (PFOA).

Conforme define Costa (2007, p.81), o termo SWOT é derivado das iniciais de quatro palavras inglesas: *strenghts* (forças), *weaknesses* (fraquezas), *opportunities* (oportunidades) e *threats* (ameaças). Em uma versão aportuguesada tal matriz ocasionalmente é referida como PFOA: potencialidades, fraquezas, oportunidades e ameaças (TOMANINI, 2009, p.151). Para reforçar o entendimento sobre a SWOT, por meio deste método é possível tanto proceder a

uma análise interna, detectando os pontos fortes, pontos fracos e pontos a melhorar, como também a uma análise externa, prospectando quais seriam as oportunidades, as ameaças, bem como quem seriam os catalisadores e os ofensores (COSTA, 2007, p.85-86; 111-114).

De certa forma, pode-se dizer que, na verdade, a matriz SWOT teria sido concebida ainda no século V a.C., pelo lendário comandante chinês Sun Tzu, em *A arte da guerra*, cuja essência consiste em um tratado estratégico militar (SUN TZU, 2011). Em tal obra é possível constatar que, após praticamente 2.500 anos, seus postulados se transformariam em uma das ferramentas mais usadas de gestão estratégica, para não dizer um ponto de partida.

Com base em Costa (2007, p.81, 111 e 113), Kluyver e Pearce II (2007, p.88-89), Oliveira (2006, p.90-91) e Tomanini (2009, p.151), SWOT trata-se de um método para uma rápida análise situacional, tanto do ambiente externo como do interno, de uma entidade ou de um evento pretendido. No âmbito interno, serve essencialmente para uma autoavaliação e/ou para se autoconhecer e buscar eventual aprimoramento. No externo, para identificar oportunidades e ameaças (cenário). O Quadro 6.1 sintetiza a essência da matriz SWOT.

Quadro 6.1: Matriz SWOT (PFOA)

S	P	PONTOS FORTES – POTENCIALIDADES (<i>strenghts</i>)	AMBIENTE INTERNO
W	F	PONTOS FRACOS – FRAQUEZAS (<i>weaknesses</i>)	
		PONTOS A MELHORAR	
O	O	OPORTUNIDADES (<i>opportunities</i>)	AMBIENTE EXTERNO
T	A	AMEAÇAS (<i>threats</i>)	

Fonte: adaptação nossa a partir de Costa (2007, p.81) e Tomanini (2009, p.151).

Embora, no geral, a literatura sobre a aplicação da matriz SWOT reporte-se ao mundo organizacional, essa ferramenta de análise, segundo sugere Marçal e Pires (2004, p.16-21), também pode ser utilizada em outros contextos que demandem um diagnóstico situacional, inclusive na vida particular de qualquer indivíduo, tanto no âmbito profissional como pessoal. Desse modo, a partir das conceituações oferecidas por Costa (2007, p.86-87; 113-114; 386), Oliveira (2006, p.90) e Tomanini (2009, p.152), buscou-se elaborar o Quadro 6.2, pelo qual são compiladas, em adaptação, as definições dos elementos compreendidos pela matriz SWOT, de maneira a relacioná-los com o contexto representado pela proposta da EDS/DEDS.

Quadro 6.2: Elementos da matriz SWOT (PFOA) no contexto da EDS/DEDS

PONTOS FORTES Potencialidades <i>(strengths)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • São características internas (intrínsecas) positivas presentes no contexto da EDS/DEDS, tangíveis ou intangíveis, que podem influenciar favoravelmente no cumprimento de seus propósitos e/ou no alcance de seus objetivos. • São as variáveis internas (intrínsecas) e controláveis relativas à proposta EDS/EDS que propiciam condições favoráveis para sua efetiva aplicação. • Pontos fortes passam a dar direcionamento estratégico, quando se alinham com as oportunidades oferecidas pela conjuntura do ambiente externo.
PONTOS FRACOS Fraquezas <i>(weaknesses)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • São características internas (intrínsecas) negativas presentes no contexto da EDS/DEDS, tangíveis ou intangíveis, que podem impedir (ou dificultar) que seus propósitos e/ou objetivos sejam contemplados. • São as variáveis internas (intrínsecas) e controláveis, relativas à proposta EDS/EDS, que provocam situações desfavoráveis para sua efetiva aplicação. • Pontos fracos devem ser identificados e tratados como pontos de melhoria, e trabalhados a fim de minimizar ou reverter eventual situação desfavorável.
PONTOS A MELHORAR	<ul style="list-style-type: none"> • São características intrínsecas positivas presentes no contexto da EDS/DEDS, tangíveis ou intangíveis, porém não em intensidade suficiente para contribuir no cumprimento de seus propósitos e/ou no alcance de seus objetivos. • Se os pontos fracos devem ser minimizados ou, se possível, eliminados, os pontos a melhorar devem ser trabalhados para que sejam transformados em pontos fortes ou, ao menos, em pontos “neutros”.
OPORTUNIDADES <i>(opportunities)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • São situações externas, tendências ou discontinuidades futuras, que, se adequadamente aproveitadas, podem influenciar favoravelmente no cumprimento dos propósitos e/ou no alcance dos objetivos estabelecidos pela EDS/DEDS. • São as variáveis relacionadas ao ambiente externo, as quais não são controláveis pelos propositores da EDS/DEDS, que podem criar situações favoráveis para sua efetiva aplicação, desde que haja condições e interesse em aproveitá-las.
AMEAÇAS <i>(threats)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • São situações externas que, se não eliminadas, minimizadas ou prevenidas, podem afetar negativamente o cumprimento dos propósitos e/ou o alcance dos objetivos estabelecidos pela EDS/DEDS. • São variáveis do ambiente externo, não controláveis pelos propositores da EDS/DEDS, que podem criar condições desfavoráveis para sua efetiva aplicação.

Fonte: elaboração adaptada nossa, a partir de Costa (2007, p.86-87; 113-114; 386), Oliveira (2006, p.90) e Tomanini (2009, p.152).

Como já devidamente discutido neste Capítulo, e ratificado pela finalidade da matriz SWOT, o propósito é fundamental em um processo regido por estratégias. Para Costa (2007, p.35) ele é o impulso, a motivação maior que dá força e direção aos caminhos escolhidos para atingir os objetivos definidos. O autor ainda coloca que o propósito permitiria providenciar um referencial pelo qual seja estabelecida uma estrutura consistente que compreenderia os alicerces estratégicos de uma iniciativa que busque uma situação futura melhor que a atual.

Adequando o que postula Costa (2007, p.35) à proposta da EDS/DEDS, o propósito pode ser definido como um conjunto de elementos básicos que caracterizam aquilo que a ONU/UNESCO gostaria que a sociedade humana, por meio da EDS/DEDS, viesse a ser no futuro, refletindo sua vontade, seu desejo de ser e de agir à luz de um desenvolvimento sustentável. Enfim, o propósito da EDS/DEDS sintetizaria a vontade própria da humanidade e suas crenças básicas neste sentido, uma autoimagem transformadora projetada para um futuro desejável, transcendendo as circunstâncias, não se acomodando nem pelas dificuldades do ambiente externo nem por sua capacitação atual, mas, sim, enfrentando tais circunstâncias.

Considerando que o programa EDS dá sustentação à DEDS (UNESCO, 2005, p.17-20), ganha relevância quando o *Plano de Implementação da DEDS* ressalta que tal iniciativa demandaria estratégias de modo a contemplar uma visão a respeito da EDS, em especial durante os dez anos compreendidos pela respectiva proposta decenal instituída pela ONU (ibid., p.72). Segundo a UNESCO, esta visão da EDS permite colocar o “futuro sustentável” no centro do nosso esforço humano, motivo pelo qual o plano para implementar tal proposta da ONU deixa patente que a DEDS busca a seguinte visão global:

A visão da educação para o desenvolvimento sustentável é a de um mundo onde todos tenham a oportunidade de se beneficiar de uma educação de qualidade e de aprender os valores, comportamento e estilos de vida requeridos para o desenvolvimento sustentável e para uma transformação social positiva (UNESCO, 2005, p.65).

Ao se adotar a visão de uma EDS, a UNESCO nutre a expectativa de que os resultados obtidos pela DEDS possam ser percebidos na vida de milhares de comunidades e de milhões de indivíduos, na medida em que novas atitudes e valores inspirem decisões e ações que façam do desenvolvimento sustentável um ideal alcançável (UNESCO, 2005, p.21).

Portanto, à luz de uma abordagem sobre os aspectos envolvendo um propósito, a UNESCO registra que a DEDS, sob o manto de uma determinada missão, busca integrar um conjunto de valores inerentes ao desenvolvimento sustentável em todos os aspectos da aprendizagem em quaisquer circunstâncias, com o intuito, delineado por uma visão do futuro desejado, de fomentar mudanças de comportamento que permitam criar uma sociedade sustentável e mais justa para todos, na maior abrangência possível (op. cit., p.17 e 33).

Já em relação à EDS, a UNESCO ressalta que esse programa trata fundamentalmente de valores tendo como tema central o respeito, em uma amplitude que compreenda: o respeito ao próximo, incluindo às gerações presentes e futuras, à diferença e à diversidade, ao meio ambiente e aos recursos existentes no planeta que habitamos (UNESCO, 2005, p.18). A EDS, assim, focaliza os princípios e valores transmitidos por intermédio da prática educacional e está voltada para o próprio conteúdo e o propósito da educação em sua forma mais ampla,

para todos os tipos de ensino (op. cit., p.32). Para consolidar o que se coloca em discussão, o propósito da EDS/DEDS poderia ser sintetizado pela seguinte assertiva contida no documento elaborado pela UNESCO, referente ao *Plano de Implementação da DEDS*:

Poucos objetivos são mais urgentes e críticos para o futuro da humanidade do que assegurar a melhoria constante da qualidade de vida para esta e para as futuras gerações, o respeito a nosso patrimônio comum – o planeta em que vivemos. **Como pessoas, procuramos mudanças positivas** para nós mesmos, para nossos filhos e netos; devemos fazer isto respeitando o direito de todos de fazer o mesmo. Para isso, **devemos aprender constantemente sobre nós mesmos, nosso potencial, nossas limitações**, nossos relacionamentos, nossa sociedade, nosso meio ambiente, nosso mundo. A educação para o desenvolvimento sustentável é um esforço vital e eterno que **desafia indivíduos, instituições e sociedades a olhar para o dia de amanhã como um dia que pertence a todos nós ou não pertencerá a ninguém** (UNESCO, 2005, p.25, grifos nossos).

Pelo excerto oferecido, nota-se que a UNESCO busca evidenciar certa percepção vinculada a uma análise situacional vigente, pela qual há uma necessidade inadiável de a humanidade agir de modo a respeitar efetivamente nosso planeta, em um contexto que sugere urgência e criticidade. Ao centrar atenção nas colocações grifadas que seguem esta assertiva, é possível destacar alguns pontos cruciais relacionados à EDS/DEDS, tais como: assegurar melhorias, procurar mudanças, olhar para o futuro e aprender a nos autoconhecer, identificando nossos potenciais e reconhecendo nossas limitações. A respeito desses pontos cruciais destacados, Costa (2007, p.9-13) promove uma discussão oportuna pela qual alguns deles poderiam ser relacionados com o processo de análise de ambientes até aqui tratados, entre os quais olhar para o futuro a fim de aprendermos a conhecer a nós mesmos.

De acordo com Costa (2007, p.10-13), para enfrentar o desafio representado pelo relevante processo de autoconhecimento, concomitante a uma imprescindível análise situacional, haveria a necessidade de condizentes comportamentos estratégicos. Nesse aspecto, conforme coloca esse mesmo teórico, uma atitude estratégica refuta instituir um cotidiano exclusivamente atrelado em fatos e eventos ocorridos no passado, e, apesar de não se postar refratária a mudanças, previne-se de modismos efêmeros do presente e declina em promover reflexões sobre o futuro como mera extrapolação do presente (op. cit., p.10-12).

Uma postura delineada por estratégias implica, conseqüentemente, atitudes decorrentes de uma visão estratégica, consistindo em um processo pelo qual se pratica o exercício de se transportar mentalmente para um futuro desejável, considerado possível, e, a partir de lá, olhar para o passado e seguir para o hoje, e perguntar-se o que deveria ter sido feito desde o passado até hoje para que o futuro almejado se concretize (COSTA, 2007, p.13). O grande desafio, dessa forma, consiste em desenvolver uma visão estratégica capaz de olhar, criticamente, o presente a partir do futuro, e não o futuro com os olhos do presente (ibid.).

Convergindo o que já foi discutido, sobre os propósitos relacionados à iniciativa da ONU/UNESCO referente à DEDS, às colocações de Costa (2007, p.13), acerca de uma visão estratégica, haveria pertinência em considerar que a EDS seria uma alternativa estratégica educacional que, sem detrair o passado, busca olhar, criticamente, o presente a partir do futuro, não se prestando a enxergar o futuro com os olhos do presente, conforme se explica:

Ao associar a dinâmica educacional com a preocupação e o respeito com o meio ambiente e com as gerações futuras, a UNESCO considera que a educação é o principal agente de transformação para o desenvolvimento sustentável, aumentando a capacidade das pessoas de transformarem sua visão de sociedade em realidade (UNESCO, 2005, p.43). Neste sentido, a UNESCO, destaca alguns papéis-chave para a educação, entre os quais:

- A educação fortalece a capacidade de reflexão orientada para o futuro.
- A educação incentiva valores, comportamento e estilos de vida necessários para um futuro sustentável.
- A educação para o desenvolvimento sustentável é um processo em que se aprende a tomar decisões que levem em consideração o futuro em longo prazo de igualdade; a economia e a ecologia de todas as comunidades (UNESCO, 2005, p.43-44).

Portanto, ao se colocar a EDS e a DEDS pela perspectiva estratégica, indagando o que poderia ter sido feito desde o passado até hoje, para que o futuro almejado se concretize, ganharia relevância uma abordagem subsidiada pelo resgate de alguns registros pretéritos, por meio de uma percepção em reminiscência, para que possam ser colocados em cotejo com determinados cenários atuais e tendências futuras, sobretudo em relação a um contexto multidimensional que envolveria a sustentabilidade e o desenvolvimento sustentável.

Mediante o que se colocou à luz da discussão acerca dos propósitos da EDS/DEDS, a compreensão relativa à dinâmica envolvendo a análise dos ambientes, tanto interno como externo, procedida por meio da matriz SWOT (conforme Quadros 6.1 e 6.2), seria supostamente mais bem assimilada. Desse modo, haveria como definir quais seriam os pontos fortes que poderiam influenciar favoravelmente no cumprimento dos propósitos e/ou no alcance dos objetivos da EDS/DEDS. Ou, ainda, quais seriam as variáveis controláveis que propiciariam condições favoráveis de modo a dar direcionamento estratégico a tal proposta.

Quanto às características negativas intrínsecas ao contexto estipulado pelo propósito da EDS/DEDS, conforme definido pelo documento da UNESCO, haveria um referencial pelo qual se torna possível identificar quais seriam os pontos fracos – que se configurariam como variáveis controláveis –, capazes de provocar situações desfavoráveis, ao ponto de impedir ou dificultar que os propósitos e/ou objetivos da EDS/DEDS sejam contemplados. E, no caso dos pontos a melhorar, quais seriam aqueles passíveis de uma intervenção para que sejam transformados em pontos fortes ou, ao menos, em pontos “neutros”.

Dessa forma, considerando que as características intrínsecas à proposta da EDS/DEDS seriam controláveis, a partir dessa análise, contextualizada pelo respectivo ambiente interno dessa iniciativa da ONU/UNESCO, é possível potencializar os pontos fortes, assim como agir previamente sobre os pontos fracos, a fim de minimizar ou reverter eventual situação desfavorável. Porém, se as variáveis internas, por serem consideradas controláveis, permitem certa intervenção, o mesmo não se pode afirmar em relação às variáveis do ambiente externo.

Na realidade, como assinala Costa (2007, p.81; e 2012, p.69), os principais fatores que condicionam um sucesso estratégico pretendido estariam mais no ambiente externo que no interno. Os fatores relacionados ao ambiente externo, pelo fato de não serem controláveis, possuem considerável potencial para afetar o ambiente interno. Nessa abordagem, ganha relevância o conceito de cenário, sobretudo ao compreendê-lo como um ambiente externo de forma mais abrangente, que considera, no contexto de ameaças e de oportunidades, situações presentes e futuras relacionadas com tendências e descontinuidades (ibid., p.82).

Portanto, em relação ao ambiente externo, além das oportunidades – que podem influenciar favoravelmente no cumprimento dos propósitos e/ou no alcance dos objetivos estabelecidos pela EDS/DEDS – e das ameaças – traduzidas por possíveis fatores que criem situações desfavoráveis a tais propósitos –, faz-se necessário atentar-se concomitantemente às tendências e mudanças. Nesse aspecto, conforme já assinalado, o *Plano de Implementação da DEDS* reconhece que a sociedade humana está em constante transformação, fazendo, assim, com que o desenvolvimento sustentável não busque preservar o *status quo*; ao contrário, busque conhecer as tendências e as implicações das mudanças (UNESCO, 2005, p.39). Em uma leitura estratégica, essa assertiva da UNESCO estaria relacionada ao conceito de cenário.

Para Chiavenato (2011, p.224), cenário constitui-se como uma ferramenta estratégica baseada na suposição de que, se não é possível prever o futuro por meras especulações de uma variedade de possibilidades por vir, pode-se, no entanto, aproximar-se de um determinado contexto futuro mais provável. Oliveira (2006, p.134 e 323) coloca que cenário representa um conjunto de situações, critérios e medidas para a preparação de um determinado futuro, resultado de um processo de interação entre tendências e eventos correlatos. Ainda segundo o mesmo autor, cenário pode ser traduzido como composições consistentes entre projeções variadas de tendências históricas e as postulações de eventos específicos (op. cit., p. 134).

De acordo com Kluyver e Pearce II (2007, p.49), a análise de cenário é considerada uma das técnicas utilizadas para a definição de alternativas futuras plausíveis, atreladas ao contexto do ambiente externo. Sua finalidade é analisar os possíveis efeitos de uma variada

gama de forças incontroláveis de mudança sobre o campo estratégico e testar a resiliência de alternativas estratégicas específicas. A análise de cenário, portanto, é um método disciplinado para imaginar e examinar futuros possíveis (ibid.).

Kluyver e Pearce II (2007, p.49) destacam que o método de análise de cenário divide o conhecimento em duas categorias: (1) circunstâncias sobre as quais acreditamos saber algo; e (2) elementos que consideramos incertos ou desconhecidos. Para tais autores, a primeira categoria concentra-se, sobretudo, na projeção futura de forças de mudanças que, pelas respectivas evidências percebidas, podem ser consideradas conhecidas. A segunda, como indica sua própria designação, compreende os aspectos que não oferecem qualquer grau de certeza, assim como tudo aquilo que ainda não se conhece (ibid.).

Dessa forma, considerando que os cenários ilustram futuros possíveis, mas não estratégias específicas para lidar com eles, Kluyver e Pearce II (2007, p.49) sugerem que tal método analítico demanda um processo de compartilhamento, envolvendo uma diversificada composição de participantes, inclusive com integrantes do ambiente externo que mantenham certa identidade com o contexto estratégico em questão. O objetivo desse procedimento é ver o futuro de forma abrangente em termos de tendências e incertezas fundamentais e construir uma estrutura compartilhada para o pensamento estratégico que estimule a diversidade e as percepções mais aguçadas sobre mudanças externas e oportunidades (ibid.).

Como a análise de cenário trata de futuros possíveis, há, conseqüentemente, uma íntima relação dessa ferramenta analítica com mudanças no ambiente externo, tendências, incertezas fundamentais e eventos correlatos (OLIVEIRA, 2006, p.134; KLUYVER; PEARCE II, 2007, p.49). Por essa mesma abordagem, Costa (2007, p.81-85; 398-399) também promove uma discussão associando cenário futuro de ambiente externo com mudanças e tendências, acrescentando o entendimento sobre descontinuidades.

Para Costa (2007, p.82), tendências e descontinuidades são dois tipos de mudanças que devem ser investigadas para a construção de cenários para o futuro. Segundo esse autor, tendências são as variações no ambiente externo, lentas ou rápidas, mas persistentes, as quais podem afetar, de forma amena ou profunda, um dado contexto vigente. Contexto este que também pode ser afetado pelas descontinuidades, as quais diferem de tendências pelo fator intensidade, pois são mudanças bruscas no ambiente externo, que ocorrem em um espaço de tempo extremamente curto (op. cit., p.84). Embora tendências e descontinuidades representem mudanças, elas podem ser configuradas como ameaças ou oportunidades, impactando, positiva ou negativamente, uma atividade ou um empreendimento em curso (ibid.).

Adaptando o que postula Costa (2007, p.86; 386), catalisadores seriam os fatores externos prevaletentes que afetariam positivamente, e de imediato, as atividades atreladas ao propósito da EDS/DEDS. Em contrapartida, os ofensores seriam os fatores externos existentes que, se não fossem devidamente prevenidos, contornados ou até mesmo neutralizados, poderiam afetar negativamente, e de imediato, o cumprimento dos propósitos e objetivos atribuídos à iniciativa da ONU/UNESCO. Nesses casos, tanto os catalisadores como os ofensores podem assumir diversas configurações, tais como: opinião pública, cultura, hábitos, fatos, eventos, legislação, entidades, pessoas ou grupos organizados, entre outros (ibid.).

Assim como os fatores externos atuais (vigentes), os fatores externos futuros também são classificados em duas categorias: oportunidades e ameaças. A respeito das definições dessas categorias, e seguindo o mesmo contexto adaptativo a partir de Costa (2007, p.86 e 386), tem-se que as oportunidades são fatores externos previsíveis para o futuro que, se ocorressem, afetariam positivamente a dinâmica envolvendo a proposta da ONU/UNESCO.

Já as ameaças são exatamente o contrário das oportunidades, pois, ainda com base em Costa (2007, p.86), as ameaças se referem a situações futuras externas previsíveis, que, se não eliminadas, minimizadas ou prevenidas, poderiam afetar negativamente o cumprimento dos propósitos e/ou o alcance dos objetivos estabelecidos pela EDS/DEDS.

Para complementar essa discussão sobre as categorias básicas de fatores externos não controláveis, Costa (2007, p.87) ressalta que, dependendo das circunstâncias e do contexto de um momento atual (vivenciado pela ocasião), o que para um determinado lado é considerado ofensor – por trazer impactos negativos –, para o lado correspondente oposto pode se configurar como catalisador – proporcionando impactos positivos.

Da mesma forma, só que na dimensão futura, o que para uns representa ameaça, para outros se traduz como oportunidade. Portanto, podem existir fatores externos não controláveis que possibilitem a caracterização, ao mesmo tempo, como catalisadores e como ofensores – se atuais –, ou como oportunidades e como ameaças – se futuros (COSTA, 2007, p.87 e 386).

Mediante o que se colocou à luz da discussão, restaria demonstrado que, a partir do propósito delineado pela proposta da ONU/UNESCO, é possível proceder ao método SWOT, pelo qual são analisados os ambientes interno (compreendido pelas variáveis controláveis) e externo (variáveis não controláveis), relacionados às expectativas geradas pela EDS/DEDS. Da mesma forma, só que focando exclusivamente o ambiente externo, a partir dos propósitos da EDS/DEDS, há condições para seguir a uma análise subsequente: a de cenários.

A análise de cenário trata de futuros possíveis decorrentes de mudanças no ambiente externo, que são associadas a tendências e descontinuidades, compreendidas por incertezas fundamentais ou eventos correlatos. Tendências e descontinuidades, portanto, configuram-se como fatores externos não controláveis, e podem ser classificadas em quatro categorias básicas, as quais implicam a construção de futuros: catalisadores e ofensores (fatores externos atuais), e oportunidades e ameaças (fatores externos previsíveis para o futuro).

Quanto às implicações futuras relacionadas com as categorias de fatores externos não controláveis (tendências e descontinuidades), haveria como associar essa abordagem ao fato de a própria UNESCO, ao elaborar o *Plano de Implementação da DEEDS*, ter considerado a possibilidade de tal iniciativa estar sujeita a comportamentos de apoio ou afronta – colocação que poderia ser entendida como catalisadores ou ofensores –, e de situações favoráveis ou desfavoráveis – entendidas como oportunidades ou ameaças (UNESCO, 2005, p.20 e 68).

Para concluir esta discussão, Costa (2007, p.81) assinala que, como o planejamento estratégico procura delinear os passos a serem seguidos com base em uma visão de futuro, o esforço em identificar tendências e descontinuidades passa a ser uma ferramenta-chave para a determinação das rotas a serem escolhidas e seguidas. Ou seja, para a definição de estratégias, à luz de um contexto envolvendo os atores e o respectivo processo para colocá-las em prática.

6.3. As estratégias e os atores no contexto da EDS/DEEDS.

Se Medina (2002, p.18-20) propõe uma metodologia de cunho estratégico denominada Proposta de Participação-Ação para a Construção do Conhecimento (PROPACC), pela qual, a partir de um determinado grau de conhecimento e de expectativas, seria possível formular estratégias para definir um objetivo geral (por quê?), um propósito (para quê?), assim como os resultados esperados (o quê?) e as respectivas atividades (como?); Costa (2007, p.40), à semelhança, oferece um método que ele denomina como “triângulo estratégico”.

Para Costa (2007, p.40), os três pontos fundamentais para a formulação das estratégias são: o **propósito**, o **ambiente externo** e a **capacitação**. Cada um desses pontos corresponde, portanto, a um respectivo vértice do triângulo estratégico. Na intenção de associar esse aludido método proposto por Costa (ibid.) com a iniciativa da ONU/UNESCO, as explanações sobre a dinâmica do triângulo estratégico serão adaptadas de maneira a relacionar o teor da discussão com o contexto representado pela proposta da EDS e da DEEDS. Assim, seguindo por uma abordagem elucidativa em adaptação baseada no que postula Costa (ibid.), os três vértices do triângulo estratégico possuem as seguintes caracterizações:

- O **propósito** da iniciativa da ONU/UNESCO seria a resposta à pergunta: “*o que nós queremos ser?*”¹⁸³. Cujas essência da questão poderia se traduzir na intenção da proposta da EDS/DEDS em contribuir para que a sociedade humana atual tenha uma visão de um mundo melhor, mais sustentável e justo para todos, tanto no presente como para as gerações futuras, assumindo uma missão norteada pelo desejo, na maior abrangência possível, de uma transformação positiva, fomentada por mudanças que resultem em um novo contingente humano que aprendeu os princípios, os valores, os comportamentos e os modos de vida exigidos para um futuro sustentável¹⁸⁴.
- Já o **ambiente externo** (constituído por fatores não controláveis) responderia à questão: “*o que nos é permitido fazer?*”¹⁸⁵. Ou seja, no contexto da EDS/DEDS, quais seriam as restrições e as facilidades para que tal iniciativa fosse colocada em prática.
- A **capacitação**, por sua vez, consiste na resposta à seguinte indagação: “*o que nós sabemos fazer?*”¹⁸⁶. Nesse caso, a leitura convergiria ao que a sociedade, ou, mais especificamente, os agentes e/ou atores, abrangidos pela iniciativa da ONU/UNESCO, sabem ou têm condições de fazer em relação ao contexto propositivo da EDS/DEDS.

Se os vértices do triângulo estratégico correspondem aos três pontos fundamentais para a formulação das estratégias – **propósito**, **ambiente externo** e **capacitação** –, o centro dessa formação triangular abriga as **estratégias**, que são caracterizadas da seguinte forma:

- As **estratégias** responderiam à pergunta: “*o que nós vamos fazer?*”¹⁸⁷. Em princípio, as estratégias planejadas pelo *Plano de Implementação da DEDES* deveriam partir de situações que atendessem plenamente tanto ao **propósito**, como ao **ambiente externo** e à **capacitação**. Caso contrário, a proposta da EDS/DEDS enfrentaria dificuldades.

Conforme a explanação metafórica elaborada por Costa (2007, p.42-43), a partir do momento em que os três vértices do triângulo estratégico forem atendidos em sua plenitude, já avaliamos e sabemos “onde estamos”, “aonde queremos chegar (no futuro)” e quais são os princípios e valores que balizariam nossas ações e decisões quanto às respectivas opções estratégicas para “chegarmos lá”. Assim sendo, já teríamos, em tese, condições de propor e

¹⁸³ Conforme COSTA (2007, p.40; 2012, p.37).

¹⁸⁴ Para Costa (2007, p.39), propósito congrega os alicerces estratégicos em qualquer contexto que pretenda construir um futuro. O propósito representa uma estrutura consistente compreendida pelos conceitos de visão, missão, abrangência, princípios, valores e opção estratégica. Desse modo, para subsidiar o contextualizado, buscou-se associar o postulado por Costa (2007, p.35-39) com os pontos que corresponderiam a tais conceitos contidos no *Plano Internacional de Implementação da DEDES* (UNESCO, 2005, p.17).

¹⁸⁵ Conforme COSTA (2007, p.40; 2012, p.37).

¹⁸⁶ Idem.

¹⁸⁷ Idem.

selecionar os melhores “caminhos” a percorrer para chegar ao futuro pretendido. Caminhos estes que, mesmo alinhados aos propósitos definidos, estarão, de certa forma, limitados ou condicionados pelo ambiente externo e/ou pela nossa capacitação (COSTA, 2007, p.43).

Segundo Costa (ibid.), como as estratégias são formuladas sobre o “que vamos fazer” para **construir o futuro desejado**, o importante é que elas sejam planejadas em termos de diretrizes gerais, grandes linhas ou formas de atuação. Nesse contexto, o autor ainda complementa colocando que, as **estratégias para a construção do futuro**, também denominadas como **diretrizes estratégicas** (ibid.), devem ser planejadas a partir de situações que atendam plenamente os três vértices do triângulo estratégico: propósito, ambiente externo e capacitação (ibid., p.45). Na intenção de ilustrar a dinâmica do triângulo estratégico como forma de se construir o futuro desejado, se oferece a Figura 6.3.

Figura 6.3: Triângulo estratégico para construir o futuro



Fonte: Adaptação nossa a partir de Costa (2007, p.41-44; e 2012, p.37-41).

A Figura 6.3, portanto, demonstra que, de acordo com Costa (2007, p.45), a partir do momento em que as premissas dos vértices do triângulo estratégico forem atendidas, são criadas as situações ideais para que a implementação das estratégias seja mais fácil e rápida, sem necessidades de grandes e custosas transformações ou complexas intervenções.

Para a UNESCO, o futuro a ser construído por meio da DEDS, consistiria em um mundo melhor, “onde todos tenham a oportunidade de se beneficiar da educação e de aprender os valores, comportamentos e modos de vida exigidos para um futuro sustentável e para uma transformação positiva da sociedade” (UNESCO, 2005, p.17). Um mundo com sociedades sustentáveis e mais justas, possível de ser alcançado a partir de cinco objetivos:

1. Valorizar o papel fundamental que a educação e a aprendizagem desempenham na busca comum do desenvolvimento sustentável;
2. Facilitar os contatos, a criação de redes, o intercâmbio e a interação entre as partes envolvidas no programa Educação para o Desenvolvimento Sustentável – EDS;
3. Fornecer o espaço e as oportunidades para aperfeiçoar e promover o conceito de desenvolvimento sustentável e a transição a ele – por meio de todas as formas de aprendizagem e de sensibilização dos cidadãos;
4. Fomentar a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem no âmbito da educação para o desenvolvimento sustentável;
5. Desenvolver estratégias em todos os níveis, visando fortalecer a capacidade no que se refere à EDS (UNESCO, 2005, p.17).

Ao analisar o teor dos objetivos elencados pela UNESCO, relacionados à construção, por meio da DEEDS, de um futuro sustentável e mais justo para todos, constata-se o quanto a educação se faz como o pilar central para a definição das diretrizes estratégicas dessa iniciativa da ONU. À luz dessa convicção, e convergindo a um contexto em longo prazo, o *Plano de Implementação da DEEDS* (UNESCO, 2005, p.43-44) ainda destaca os papéis-chave para a educação, associando-a ao futuro e à sua capacidade de transformação da sociedade:

- A educação fortalece a capacidade de reflexão orientada para o futuro.
- A educação incentiva os valores, comportamento e estilos de vida necessários para um futuro sustentável.
- A educação é o principal agente de transformação para o desenvolvimento sustentável, aumentando a capacidade das pessoas de transformarem sua visão de sociedade em realidade.
- A educação deve inspirar a crença que cada um de nós tem o poder e a responsabilidade de introduzir mudanças positivas em escala global
- A educação para o desenvolvimento sustentável é um processo em que se aprende a tomar decisões que levem em consideração o futuro em longo prazo de igualdade, economia e ecologia de todas as comunidades (UNESCO, 2005, p.43-44)

Apesar da importância designada à função educacional para se construir um futuro sustentável, a UNESCO ressalta que a busca pelo desenvolvimento sustentável (DS), por ser multifacetada, não pode depender unicamente da educação, já que muitos outros parâmetros sociais podem afetar o DS, como, por exemplo, a governança, relações de gênero, formas de organização econômica e de participação dos cidadãos. Na realidade, segundo a UNESCO, de certo modo seria preferível falar em *aprendizagem* para o desenvolvimento sustentável, já que aprender não está restrito à educação como tal (UNESCO, 2005, p.44).

Na visão da UNESCO, aprender não inclui apenas o que acontece nos sistemas educacionais, mas também na extensão da própria vida cotidiana, notadamente nos importantes aspectos da aprendizagem que ocorrem em casa, em contextos sociais, em instituições comunitárias e no local de trabalho. Dessa forma, a UNESCO assinala que,

embora rotulada de *Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável*, essa iniciativa deve abranger e promover todas as formas de aprendizagem (UNESCO, 2005, p.44).

Por conta desse contexto, a UNESCO frisa que desenvolvimento sustentável é uma tarefa complexa, pois tem conexões com cada parte da vida (UNESCO, 2005, p.49). Portanto, ao se planejar e implementar a DEDS, passou ser de suma importância fazer com que essas conexões se mantivessem, para que o processo de aprendizagem pudesse dar às pessoas a possibilidade de aplicar os princípios do desenvolvimento sustentável na sua vida e de entender as múltiplas repercussões de suas ações e comportamento (ibid.).

Para sistematizar essa dinâmica de conectividade plural, no *Plano de Implementação da DEDS* são definidas 15 perspectivas estratégicas. E as conexões entre elas, segundo o documento da UNESCO, devem servir de informação para a educação e aprendizagem para o desenvolvimento sustentável – para uma EDS (UNESCO, 2005, p.49). O Quadro 6.3 enumera as 15 perspectivas estratégicas da EDS/DEDS, distribuídas em três categorias.

Quadro 6.3: As 15 perspectivas estratégicas da EDS/DEDS, divididas em três categorias

Perspectivas socioculturais	<ol style="list-style-type: none"> 1. Direitos humanos 2. Paz e segurança humana 3. Igualdade de gêneros 4. Diversidade cultural e compreensão intercultural 5. Saúde 6. HIV/AIDS 7. Governança
Perspectivas ambientais	<ol style="list-style-type: none"> 8. Recursos naturais (água, energia, agricultura, biodiversidade) 9. Mudanças climáticas 10. Desenvolvimento rural 11. Urbanização sustentável 12. Prevenção a desastres naturais
Perspectivas econômicas	<ol style="list-style-type: none"> 13. Redução da pobreza 14. Responsabilidade das empresas 15. Economia de mercado

Fonte: UNESCO (2005, p.49-56).

De acordo com o *Plano de Implementação da DEDS*, as conexões entre as 15 perspectivas estratégicas da EDS, enumeradas no Quadro 6.3, além de se apresentarem como parâmetros de informação para a educação e aprendizagem visando o desenvolvimento sustentável, serviriam para **identificar os atores e parceiros para a implementação da DEDS**, sobretudo quanto às preocupações e desafios importantes que devem ser tratados com vistas a se alcançar a sustentabilidade (UNESCO, 2005, p.49, grifos nossos).

A UNESCO, reconhecendo que o programa EDS foi construído sobre mais de 30 anos de experiência em educação ambiental, postula que a proposta da DEEDS deveria continuar a chamar a atenção para a importância de abordar as questões relativas aos recursos naturais, porém como parte de uma agenda mais ampla para o desenvolvimento sustentável (UNESCO, 2005, p.53). Mais especificamente, quanto aos vínculos com as considerações sociais e econômicas, pelas quais seria possível capacitar os alunos e, conseqüentemente a sociedade, a adotar novos comportamentos na proteção dos recursos naturais do mundo, que é essencial para o desenvolvimento, mas também e certamente, para a sobrevivência humana (ibid.).

Nesse aspecto, conforme ressalta a UNESCO (2005, p.65), uma década internacional, instituída pela ONU, como a DEEDS, serve de marco, no qual atores diversos e múltiplos devem buscar um programa compartilhado, fundamentado nos nossos compromissos comuns. No entanto, os atores tornam-se os interessados diretos quando aceitam, adotam ou assumem em parte ou totalmente este conceito global da DEEDS ou se eles se veem afetados por ele.

Na visão da UNESCO, pode-se dizer, com a devida razão, que todos nós somos partes interessadas na Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS). Já que todos nós sentiremos as conseqüências do êxito ou do fracasso do programa EDS; na forma como o influenciaremos com nosso comportamento, quer seja favorável ou desfavorável (UNESCO, 2005, p.20). Na abrangência da EDS, diversos órgãos e grupos de pessoas de níveis diferentes – local (subnacional), nacional, regional e internacional – desempenham funções e assumem responsabilidades complementares. Em cada nível, **os atores podem fazer parte do governo** (ou de organizações intergovernamentais regionais e internacionais), **da sociedade civil** e de **organizações não governamentais (ONGs)** ou do **setor privado** (ibid, grifos nossos)

E seria junto aos atores que a UNESCO, na qualidade de organismo internacional, coordenador designado para consolidar a DEEDS, exerceria um papel fundamental na execução do processo em tela, pois, coube a ela facilitar desde o início a apresentação clara do marco representado pela DEEDS, assim como mobilizando e guiando as ações entre os principais interessados durante os dez anos compreendidos pela DEEDS (UNESCO, 2005, p.65).

Reiterando a dinâmica proposta pelo *Plano de Implementação da DEEDS*, há quatro níveis de abrangência relacionados ao programa EDS: local (subnacional); nacional; regional e internacional; sendo que, em cada um desses níveis, os interessados diretos (atores) podem estar compreendidos entre três categorias de participantes: entidades governamentais (ou intergovernamentais de caráter regional e internacional); sociedade civil e organizações não governamentais (ONGs); ou setor privado. Segundo o plano da UNESCO, as funções e papéis destas categorias, em cada nível, são complementares, conforme se confere no Quadro 6.4:

Quadro 6.4: Funções complementares das categorias participantes do programa EDS

Organizações governamentais e intergovernamentais	<ul style="list-style-type: none"> • Formular políticas e estabelecer marcos. • Promover consultas públicas e insumos. • Organizar campanhas públicas nacionais (e internacionais). • Inserir e operacionalizar a EDS nos sistemas educacionais.
Sociedade civil e Organizações não governamentais	<ul style="list-style-type: none"> • Estimular a sensibilização dos cidadãos, organizar atividades de promoção, campanhas e grupos de pressão. • Prestar consultoria e contribuir para a formulação de políticas. • Implantar a EDS especialmente nos contextos educativos não formais. • Promover a aprendizagem e a ação participativa. • Servir de mediador entre o governo e o público.
Setor privado	<ul style="list-style-type: none"> • Iniciativas e treinamentos empresariais. • Modelos e modos de gestão. • Aplicação e avaliação. • Elaboração e compartilhamento de práticas de produção e consumo sustentáveis.

Fonte: UNESCO (2005, p.70).

No contexto estratégico estabelecido pelo *Plano de Implementação da DEDS*, algumas funções subjacentes às relacionadas no Quadro 6.4, são comuns a todos os atores envolvidos pela proposta da ONU/UNESCO, tais como: criação de competências e capacidade em matéria de EDS, produção de materiais educativos e informativos, identificação e mobilização de recursos, criação de modelos de desenvolvimento sustentável na vida institucional, intercâmbio de informações e promoção da cooperação intersetorial (UNESCO, 2005, p.70).

Mediante o exposto, a UNESCO (2005, p.66) assinala que os objetivos da EDS/DEDS podem ser articulados em cada nível, da comunidade local ao contexto global, mas em cada um deles deve ser oferecido um marco para as ações e uma ligação com outros contextos e níveis com vistas à implementação dessa iniciativa. Entre os objetivos propostos pela DEDS destaca-se o de elaborar estratégias em cada nível para fortalecer o programa EDS.

O *Plano de Implementação da DEDS* apresenta uma lista indicativa – não exaustiva – dos principais interessados (atores) na Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS), conforme relacionados no Quadro 6.5. Todavia, a UNESCO assevera que, em cada contexto, seria necessário identificar a existência de outros interessados (atores) e assegurar que as alianças e redes fossem abrangentes e abertas aos recém-chegados (UNESCO, 2005, p.71).

Quadro 6.5: Lista indicativa dos parceiros (atores) potenciais para a EDS

	Governamental	Sociedade civil e ONGs	Setor privado
Subnacional	<ul style="list-style-type: none"> • Departamentos de educação e setores de desenvolvimento na província/estado/distrito. • Autoridades municipais. • Escolas, programas de educação de adultos. • Universidades e faculdades. 	<ul style="list-style-type: none"> • Organizações comunitárias. • Seções locais de ONGs. • Associações de jovens. • Grupos religiosos. • Comitês de desenvolvimento de aldeias. • Grupos de educação de adultos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Empresas locais. • Clãs e famílias. • Particulares
Nacional	<ul style="list-style-type: none"> • Departamentos educacionais e setores nacionais de desenvolvimento. • Universidades e institutos de pesquisas. • Redes de programa Educação para Todos (*). • Mídia (governamental). 	<ul style="list-style-type: none"> • ONGs nacionais e associações de ONGs nacionais. • Filiais de ONGs internacionais. • Organizações religiosas. • Associações de professores e sindicatos de docentes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Empresas do setor privado. • Associações comerciais. • Mídia (privada).
Regional	<ul style="list-style-type: none"> • Organizações regionais intergovernamentais. • Redes regionais do programa Educação para Todos (*). 	<ul style="list-style-type: none"> • Associações, redes regionais da sociedade civil, ONGs. • Organizações religiosas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Associações empresariais regionais.
Internacional	<ul style="list-style-type: none"> • Organizações e Agências das Nações Unidas. • Comissão para o desenvolvimento sustentável. • Grupos de Alto Nível e Grupos de Trabalho do programa Educação para Todos (*). • Organismos oficiais ou semioficiais de monitoramento constante. 	<ul style="list-style-type: none"> • Redes de educação para o desenvolvimento sustentável. • Comitê de Ligação entre as ONGs e a UNESCO. • Consulta coletiva das ONGs – Educação para Todos (*). • Campanha Global pela educação. • ONGs ambientais internacionais. • Organizações religiosas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Associações empresariais internacionais (por exemplo, no setor extrativo). • Corporações transnacionais (como, por exemplo, corporações da mídia).
<p>Nota (*): Referente ao documento resultante da Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990, em Jomtien, Tailândia): <i>Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem</i> (WCEFA, 1990). Depois, reafirmado como <i>Plano de Ação do Fórum Mundial sobre Educação para Todos</i> de Dakar, Senegal, de 2000 (UNESCO, 2005, p.26; 36).</p>			

Fonte: Adaptação nossa a partir de UNESCO (2005, p.71).

Segundo a UNESCO (2005, p.73), uma iniciativa de tal magnitude e envergadura como a DEDS requer estratégias que possam ser aplicadas em todos os níveis e contextos, e que sirvam para prevalecer a visão a respeito do programa EDS durante dez anos. Dessa forma, o *Plano de Implementação da DEDS* definiu sete estratégias apresentadas no Quadro 6.6, as quais seriam aplicadas pelos atores, tanto nas suas próprias estruturas institucionais quanto nas redes e alianças nas quais eles atuassem (UNESCO, 2005, p.73).

Quadro 6.6: As sete estratégias da DEDS

As sete estratégias DEDS	Síntese do escopo estratégico
1. Atividades de promoção e prospectivas	Essa estratégia busca evidenciar que o progresso à luz do desenvolvimento sustentável requer a crescente sensibilização mundial em relação às questões sociais, ambientais, culturais e econômicas; transformando-as em conhecimento de suas causas fundamentais; de modo a proporcionar, por meio da sensibilização, uma visão comum de EDS para o futuro; pela qual permitirá fixar nas realidades locais – e assegurar ao mesmo tempo – o compromisso e desejo da sociedade em assumir uma responsabilidade social e uma consciência de como as ações de uns afetam as vidas dos demais.
2. Consulta e apropriação no nível local	A DEDS proporciona a oportunidade de alavancar mundialmente o programa EDS; entretanto, ele só acontecerá na medida em que os atores, em cada nível, identifiquem-se com a visão criada; cuja apropriação estará relacionada com uma estratégia que estimule as consultas e a participação da sociedade na formulação de regulamentos e no planejamento de iniciativas e atividades. Nesse aspecto, os governos têm a responsabilidade concreta de iniciar processos consultivos e de estabelecer fóruns para debate.
3. Parcerias e redes	A DEDS é um empreendimento tão grande e complexo que uma instituição, nacional ou internacional, não poderia promovê-la por si só. Desse modo, a eficácia da DEDS dependerá da força e da inclusão dos parceiros (governos nacionais e sociedade civil), das redes e das alianças que a tal iniciativa será capaz de estabelecer entre os participantes em todos os níveis.
4. Capacitação e treinamento	Para que o programa EDS se fortaleça durante a DEDS, é essencial assegurar que os parceiros e atores adquiram e melhorem, constantemente, suas capacidades e habilidades. A capacitação e treinamento devem incluir seis áreas-chaves: 1) comunicação e conscientização; 2) planejamento, gestão e avaliação; 3) treinamento e capacitação de educadores; 4) instrumentos de análise; 5) conteúdos e materiais didáticos; e 6) metodologias pedagógicas.
5. Pesquisa e inovação	Estratégia fundamental para constatar quais são os pontos que o programa EDS deverá dar prioridade, com o intuito de reunir informações visando a avaliação dos avanços e para encontrar soluções inovadoras.
6. Uso das Tecnologias de Informação e de Comunicação (TICs)	As TICs são o ponto vital da DEDS, como meio de unir parceiros distantes, de armazenar dados, de compartilhar informações e notícias rapidamente, e uma maneira de administrar um empreendimento logístico de tal porte.
7. Monitoramento e avaliação	Tais ações constituirão uma estratégia crucial para determinar eventuais mudanças: monitorando e avaliando diferenças e influências associadas ao processo de execução da proposta da EDS/DEDS.

Fonte: Adaptação nossa a partir de UNESCO (2005, p.73-81).

Reforçando a abordagem versando sobre o escopo das estratégias da DEDS e seus potenciais atores, o *Plano de Implementação da DEDS* salienta que, um dos pontos estratégicos relevantes a ser considerado, consistiria em identificar os trabalhos e projetos já existentes, e apoiar-se neles, estabelecendo entre eles sinergia e cooperação (UNESCO, 2005, p.76). Para a UNESCO, parceiros podem ser encontrados nos lugares mais improváveis, o que implica na multiplicidade de perspectivas sobre o programa EDS. Dessa maneira, a diversidade de perspectivas próprias, inerentes aos diversos parceiros possíveis, significa que poderia haver múltiplos pontos de entrada para quem quisesse participar da DEDS (ibid.).

Nessa pluralidade de pontos de entradas, a UNESCO (2005, p.76) considera que uma parte dos modelos, passíveis de se compatibilizar à DEEDS, poderia ser decorrente de uma perspectiva relacionada a uma intervenção comunitária (organizações da sociedade civil); outros poderiam vir de uma perspectiva ambiental (de alguns ministérios ou de ONGs); outra possibilidade, ainda, seriam os modelos concebidos por uma perspectiva que se preocupa com o crescimento econômico sustentável (bancos internacionais de investimento ou Pastas ministeriais vinculadas à economia). O valor adicional da DEEDS, portanto, consistiria em oferecer um lugar onde tais interesses pudessem, sem competir entre si, figurar de modo coletivo no empreendimento comum do programa EDS (ibid.).

Concomitantemente à pretensão de contemporizar a aludida pluralidade de interesses, o programa EDS deve integrar todos os níveis da comunidade: local, nacional, regional e global porque, por si só, o desenvolvimento sustentável não poderia ser alcançado em apenas um nível. Nesse aspecto, a UNESCO entende que as causas, efeitos, problemas e soluções estão entrelaçados em cada plano e em todos eles do princípio ao fim (UNESCO, 2005, p.83).

Não obstante esse entrelaçamento entre os diferentes planos e níveis da comunidade, a UNESCO (2005, p.83) assevera que o impacto do desenvolvimento sustentável – e do desenvolvimento não sustentável – é, ao cabo, experimentado no nível local, em que o meio de vida é melhorado ou minimizado, e os recursos são recuperados ou esgotados – embora o que aconteça no nível local afete e é afetado pelo que acontece no nível global (ibid.).

E é a partir dessa premissa que, para a UNESCO (2005, p.83), a EDS deve estar enraizada no nível local, com o objetivo de se dirigir à realidade das pessoas comuns, bem como fornecendo, ao contexto global, os meios para se lidar com estes fenômenos apontados localmente. Por conta dessa dinâmica contextualizada, os quatro elementos relacionados com o desenvolvimento sustentável – sociedade, meio ambiente, economia e cultura – estão em destaque na agenda do programa DEEDS, cujas atividades foram estruturadas nos níveis local (subnacional), nacional, regional e internacional (ibid., p.83-84), conforme se discorre:

O Plano de Implementação da DEEDS enfatiza que, tal iniciativa, será efetivamente julgada pelo grau de mudança na atitude e no comportamento na vida das comunidades, e dos indivíduos no nível local (UNESCO, 2005, p.84). E é por essa razão que iniciativas nacionais, regionais e internacionais têm de manter esta perspectiva em foco. Pois assim, cooperação, estruturas, planejamentos e atividades nos níveis superiores terão mais valor e consistência, se forem concebidos de maneira a dar apoio aos níveis locais e subnacionais; sobretudo pelo fato de que, em última instância, a mudança nos padrões de desenvolvimento e progresso voltados para modelos sustentáveis, e para a melhoria na qualidade de vida, contará mais do que a quantidade e a natureza da atividade de coordenação e de facilitação em si (op. cit., p.84).

Por esse motivo, a UNESCO (2005, p.84) faz questão de frisar que antes de abordar o nível nacional e os níveis superiores, é importante situá-los no contexto da iniciativa local e subnacional em relação ao programa EDS. Quanto às iniciativas promovidas localmente, o *Plano de Implementação da DEDS* define que o nível local (subnacional) compreende tanto o governo local como as instituições, organizações e grupos comunitários locais, sendo que os atores locais poderão envolver uma ou mais entidade simultaneamente, algo passível de ocorrer em um contexto de redes e ações cooperadas (UNESCO, 2005, p.84-86). O Quadro 6.7 sintetiza a dinâmica de cooperação entre os atores no nível local em relação à EDS.

Quadro 6.7: Síntese da cooperação no nível local em relação ao programa EDS

Governo local, instituições e organizações comunitárias.	Tarefas individuais para:	Cooperação por meio de agrupamentos locais formais ou <i>ad hoc</i> para:
<ul style="list-style-type: none"> • Governo local • Escolas • Grupos de apoio escolar • Associações culturais • Organizações de jovens • Cooperativas • Grupos religiosos • Grupos de autoajuda • Comitês de desenvolvimento 	<ul style="list-style-type: none"> • Integrar o programa EDS no âmbito dos programas e atividades regulares de aprendizagem. • Identificar e alcançar grupos marginalizados. • Identificar e implementar estratégias de aprendizagem. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar desafios locais em relação ao desenvolvimento sustentável. • Integrar saberes e práticas locais no programa EDS. • Promover troca de experiências com a EDS e aprender lições para uma melhoria da prática.

Fonte: UNESCO (2005, p.86).

A UNESCO (2005, p.84) deixa patente que o êxito da DEDS estaria diretamente relacionado com a intensidade que a EDS ocupasse no diálogo sobre desenvolvimento com a comunidade. Dessa forma, seria essencial que existisse uma rede de apoio no plano local. Cujo apoio deveria ser oferecido pelos sistemas educacionais, ONGs, associações comunitárias ou indivíduos especialmente treinados a serviço das autoridades nacionais.

Segundo o *Plano de Implementação da DEDS*, a partir do estabelecimento das redes de apoio no plano local, seria possível facilitar a motivação e a capacitação dos professores para que eles participassem da adaptação do currículo em seu contexto educacional local (UNESCO, 2005, p.84). Nessa pretensa sinergia de cooperação, as redes poderiam ajudar os professores a superar desafios na implementação do programa local, tais como: aprendizagem do novo conteúdo programático e métodos pedagógicos inovadores, coordenação da logística do programa e apoio administrativo e comunitário à escola (op. cit., p.84).

Se por um lado a UNESCO assinala que a EDS deve estar enraizada no nível local, por outro ressalta que tal programa deve integrar todos os níveis da comunidade (local, nacional, regional e global), já que o desenvolvimento sustentável, na amplitude de sua essência, não poderia ser alcançado em apenas um nível (UNESCO, 2005, p.83).

Nesse contexto, ganha importância o sincronismo de iniciativas entre as do nível nacional com as do local; principalmente pelo fato de um marco político e normativo geral ter o poder de influenciar sobremaneira a mobilização da vontade política, os recursos e esforços (UNESCO, 2005, p.89). Em nível nacional, portanto, seria necessária uma orientação clara para assegurar que o programa EDS ocupasse um lugar nas políticas relevantes (ibid.), de modo que os atores do nível nacional pudessem gerar valor adicionado ao programa EDS, conforme o que o *Plano de Implementação da DEDS* estabelece por meio do Quadro 6.8.

Quadro 6.8: Valor adicionado ao programa EDS pelos atores no nível nacional

Atores no nível NACIONAL	Trabalhando para:
<ul style="list-style-type: none"> • Governo <ul style="list-style-type: none"> ○ Ministério da Educação ○ Outros Ministérios e departamentos relevantes • Universidades 	<ul style="list-style-type: none"> • Prover uma estrutura de regulamentos em nível nacional para o programa EDS. • Orçar e mobilizar recursos. • Apoiar departamentos subnacionais. • Incentivar a consciência pública em relação à EDS e ao desenvolvimento sustentável (DS).
<ul style="list-style-type: none"> • ONGs • Alianças de ONGs • Redes da sociedade civil 	<ul style="list-style-type: none"> • Vincular a experiência local de se fazer regulamentos com a experiência nacional. • Advogar e fazer pressão em favor da EDS. • Facilitar o intercâmbio e o compartilhamento das informações entre seus membros sobre práticas e experiências da EDS.
<ul style="list-style-type: none"> • Agências e grupos de mídia 	<ul style="list-style-type: none"> • Integrar a construção da conscientização em relação à EDS e ao DS dentro das estratégias da mídia.
<ul style="list-style-type: none"> • Companhias • Associações empresariais do setor privado 	<ul style="list-style-type: none"> • Constituir um fórum para identificar os problemas em matéria de desenvolvimento sustentável (DS). • Identificar e abordar as necessidades de aprendizagem.

Fonte: UNESCO (2005, p.91).

Partindo do princípio de que o desenvolvimento sustentável é um objetivo-chave da cooperação internacional para o desenvolvimento, a UNESCO (2005, p.90) advoga que o programa EDS deveria ocupar um lugar proeminente nas estratégias de desenvolvimento em longo prazo e no planejamento nacional nesse sentido. Para tanto, o *Plano de Implementação da DEDS* (UNESCO, 2005, p.89) define que, um direcionamento propiciado pelo nível nacional, configurado como uma orientação clara para assegurar que o programa EDS ocupasse um lugar nas políticas relevantes, deveria contemplar os seguintes requisitos:

- Identificar as áreas de ação onde o programa EDS deveria ocupar um lugar explícito;
- Trabalhar para integrar harmoniosamente o conceito de EDS nos aspectos políticos;
- Imaginar novas maneiras de assegurar a comunicação e a cooperação interministerial que o programa EDS requeria;
- Sugerir meios de fazer o desenvolvimento sustentável se tornar objetivo prioritário da política nacional e promover sua apropriação; e
- Identificar questões nacionais chaves, as quais deverão ser investigadas a fim de elucidar problemas críticos de caráter político (UNESCO, 2005, p.89).

Quanto à cooperação no nível regional, o documento da UNESCO (2005, p.92) coloca que sua principal função seria o compartilhamento e a troca de políticas, experiências, desafios e avanços, com o objetivo de incentivar o apoio mútuo entre os países da região, onde todos os atores deste nível poderiam ter contato com seus homólogos regionais. No Quadro 6.9, a UNESCO selecionou uma quantidade equivalente de atores regionais elencados em nível nacional, e ilustra o papel dos seus grupos regionais em relação ao programa EDS.

Quadro 6.9: Grupos regionais e suas funções

Atores no nível REGIONAL	Trabalhando para:
Organizações regionais intergovernamentais.	<ul style="list-style-type: none"> • Apoiar a formulação de políticas no plano nacional. • Incentivar a troca de experiências e informações.
Alianças, associações e redes regionais da sociedade civil e de ONGs.	<ul style="list-style-type: none"> • Incentivar o intercâmbio e a aprendizagem entre membros das redes e organizações.
Grupos regionais de mídia.	<ul style="list-style-type: none"> • Compartilhar estratégias de mídia em matéria de desenvolvimento sustentável e da EDS..
Associações regionais do setor privado.	<ul style="list-style-type: none"> • Promover a cooperação do setor privado com outros atores relacionados com a EDS.
Representantes regionais de organismos internacionais.	<ul style="list-style-type: none"> • Aprender a transmitir lições comuns advindas da experiência internacional. • Facilitar o intercâmbio nacional sobre a EDS.
Representantes regionais de cooperação bilateral.	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliar meios de apoio às iniciativas nacionais e regionais para EDS.

Fonte: UNESCO (2005, p.92).

A respeito da cooperação regional, conforme a estrutura demonstrada pelo Quadro 6.9, a UNESCO (2005, p.91) entende que as ações cooperativas desse nível possam ser particularmente enriquecedoras e estimulantes, já que as experiências em qualquer campo são frequentemente similares, a ponto de serem comparáveis; ou mesmo que surjam eventuais diferenças, estas, ainda assim, poderiam fornecer novas perspectivas e novas ideias.

Outro possível benefício, gerado pela cooperação regional, seria, de acordo com a UNESCO (op. cit., p.92), decorrente de pontos comuns nas áreas de história, tradição, cultura e linguagem, conjugados com as práticas paralelas de produção e consumo para fazer a troca mútua de lições relevantes e significativas. Já na área do desenvolvimento sustentável, as circunstâncias geofísicas e ambientais comparadas fortaleceriam a compreensão e o aprendizado recíproco. Assim, cooperação e interação regionais seriam mais ricas e mais úteis no que se refere a sua aplicação prática do que no nível de cooperação internacional (ibid.).

Quanto ao plano (nível) internacional, a UNESCO (2005, p.93) lhe atribuiu funções-chave relacionadas à DEDS, as quais seriam centradas em facilitar uma consciência mais ampla e contínua sobre as questões básicas e a mudança na agenda do desenvolvimento sustentável e do programa EDS. A dinâmica de cooperação desse nível é esquematizada pelo Quadro 6.10, que apresenta um resumo dos papéis dos vários tipos de atores internacionais.

Quadro 6.10: Cooperação entre os atores no plano internacional para o programa EDS

Atores no plano internacional	Papéis e funções
<ul style="list-style-type: none"> • Agências intergovernamentais (Nações Unidas e outras). • UNESCO (agência líder da DEDS). 	<ul style="list-style-type: none"> • Promover a EDS e integrar o planejamento do programa EDS com iniciativas e planos de trabalho relevantes. • Facilitar e participar de fóruns internacionais e regionais.
<ul style="list-style-type: none"> • UNESCO (agência líder da DEDS) • Redes da sociedade civil e de ONGs. 	<ul style="list-style-type: none"> • Promover aprendizagem e intercâmbio inter-regional. • Informar os membros da evolução da EDS. • Elaborar campanhas de promoção e publicidade junto às organizações internacionais.
<ul style="list-style-type: none"> • Agências bilaterais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Integrar a EDS no âmbito dos programas e orçamentos. • Promover pesquisa em EDS.
<ul style="list-style-type: none"> • Setor privado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Promover a conscientização dos cidadãos. • Estabelecer normas e conceber indicadores.

Fonte: UNESCO (2005, p.95).

Papéis, funções, ações cooperadas dos atores – e interessados participantes – só farão sentido se houver um referencial na forma de algo a ser atingido, alcançado. Neste aspecto Costa (2007, p.218; 389) enfatiza que, em um contexto estratégico, os objetivos e metas devem ser fixados a partir das estratégias estabelecidas e, para cada objetivo e para cada meta, deve haver um plano de ação específico. Ou seja, tanto os objetivos como as metas, e respectivos planos de ação, decorrem das estratégias propostas, e não o contrário.

A partir desse aludido preceito teórico enfatizado por Costa (2007, p.218; 389), esta seção promoveu discussões sobre as 15 perspectivas estratégicas da EDS/DEDS e as sete estratégias da DEDS. Subjacente a tais discussões, foram abordados os aspectos inerentes aos parceiros, interessados e participantes relacionados ao programa EDS/DEDS, assim como os papéis e as funções de cada um dos atores quanto à dinâmica de cooperação e geração de valor adicionado à proposta da ONU/UNESCO, nos diversos níveis de sua abrangência.

Na pretensão de consolidar o que se discutiu nessa seção, é oferecido o Quadro 6.11, no qual se apresenta um resumo dos grupos e organizações propostas em cada nível que, para a UNESCO (2005, p.99), iria gerar impulso e assegurar coerência para a DEDS:

Quadro 6.11: Resumo dos grupos e organizações do programa EDS/DEDS

Nível	Grupos	Principais objetivos
Local (subnacional)	Consultas dos atores.	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar desafios • Integrar conhecimentos e habilidades locais no âmbito da EDS • Troca de experiências.
Nacional	Centro de coordenação da EDS	<ul style="list-style-type: none"> • Impulsionar, facilitar conexões, coordenar.
	Grupo consultivo da EDS	<ul style="list-style-type: none"> • Reunir os atores para que: <ul style="list-style-type: none"> ○ Apresentem sugestões ○ Realizem debates ○ Intercambiem ideias e ○ Planejem atividades
Regional	Comitê da EDS	<ul style="list-style-type: none"> • Construir entendimentos comuns • Prestar apoio mútuo • Planejar ações conjuntas • Efetuar pesquisas.
Internacional	UNESCO	<ul style="list-style-type: none"> • Motivar e facilitar contatos • Coordenar e acompanhar os avanços.
	Comitê de Coordenação Interinstitucional sobre a DEDS	<ul style="list-style-type: none"> • Impulsionar a vontade política • Determinar as grandes prioridades mundiais • Facilitar o intercâmbio e as consultas • Atualizar o conhecimento.

Fonte: UNESCO (2005, p.99).

6.4. Dos resultados esperados ao processo de implementação da DEDS.

Logo na “Apresentação” e no “Resumo Executivo” do documento referente ao *Plano de Implementação da DEDS*, elaborado pela UNESCO, é salientado que a *Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável* (DEDS) possuiria, em sua essência, uma ideia simples, porém com implicações complexas (UNESCO, 2005, p.9). Nessa mesma abordagem, revestida por um contexto de complexidade, a UNESCO ainda complementa, em tom de ratificação, que a DEDS seria uma iniciativa ambiciosa e complexa (op. cit., p.17).

A ambição e a complexidade que a UNESCO reconhece estarem embutidas nessa iniciativa podem ser compreendidas pelo próprio objetivo global da DEDS que é: “integrar os valores inerentes ao desenvolvimento sustentável em todos os aspectos da aprendizagem com o intuito de **fomentar mudanças de comportamento** que permitam criar uma sociedade sustentável e mais justa para todos” (UNESCO, 2005, p.17, grifos nossos).

De fato, pelo teor do *Plano de Implementação da DEDS* (UNESCO, 2005), pode-se constatar que o vocábulo “**mudança**”, em variados contextos, é a palavra-chave relacionada à construção de um futuro sustentável pretendido por meio da DEDS. A começar quando a UNESCO assinala que a *Educação para o Desenvolvimento Sustentável* (EDS) deve incluir todos os âmbitos do desenvolvimento humano, abrangendo os desafios urgentes que o mundo enfrenta. Desse modo, segundo a UNESCO, a EDS não pode ignorar suas implicações em **um processo de mudança** mais justo e sustentável (op. cit., p.19, grifos nossos).

Quanto às sete estratégias definidas para a DEDS (Quadro 6.6, da seção anterior), o respectivo plano da UNESCO frisa que, ao serem interligadas, essas estratégias formariam uma abordagem coerente para ao fortalecimento progressivo da promoção e implementação do programa EDS ao longo da DEDS, já que tais **estratégias assegurariam que mudanças** nas atitudes dos cidadãos e nos métodos educacionais seguissem o ritmo da evolução dos desafios do desenvolvimento sustentável (UNESCO, 2005, p.20, grifos nossos).

Para reforçar o quanto os resultados esperados, em decorrência da iniciativa da EDS/DEDS, estariam atrelados a “mudanças”, são destacadas mais algumas citações do *Plano de Implementação da DEDS* nesse sentido, como, por exemplo, quando a UNESCO coloca que “a educação deve inspirar a crença que cada um de nós tem o poder e a responsabilidade de **introduzir mudanças positivas em escala global**” (UNESCO, 2005, p.43, grifos nossos).

Já em uma abordagem sobre as características fundamentais da EDS, a UNESCO destaca que a perspectiva de desenvolvimento – **envolvendo mudança social** e evolução das

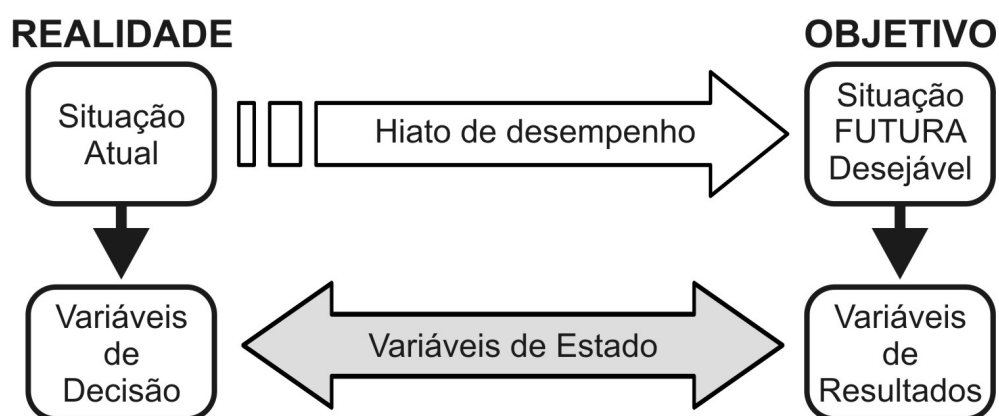
condições – é também central para qualquer análise do desenvolvimento sustentável (UNESCO, 2005, p.46, grifos nossos), já que **a rapidez das mudanças sociais** exige formação e reciclagens em qualquer momento da vida (op. cit., p.58, grifos nossos).

A respeito de mudanças para alterar um dado contexto, Bastos e Souza (2012, p.247) ressaltam que, entre a vontade de mudar algo com vistas a buscar melhorias, e efetivar tais mudanças, há de considerar dois aspectos: 1) toda melhoria pede mudanças, porém nem toda mudança traz melhorias; e 2) entre a decisão de mudar e obter os resultados positivos, esperados pelas mudanças, há um trajeto a percorrer que pode significar um desafio e tanto.

Segundo Bastos e Souza (2012, p.247), a busca por melhores situações exigiria certa conscientização quanto a um contexto contingencial; principalmente quando se constata que, entre a realidade presente – representada por uma “situação atual” – e o objetivo final – indexado a uma “situação desejada” –, haveria um hiato de desempenho relacionado com as ações inerentes a esse processo. Para tais autores, a partir do momento da decisão de se buscar um resultado, inicia-se um processo que compreende três tipos de variáveis, a saber: variáveis de *decisão* propriamente dita, de *estado* e de *resultados* (BASTOS e SOUZA, 2012, p.247).

Pelo entendimento de Bastos e Souza (2012, p.247), entre as variáveis de *decisão* e as de *resultados* estariam as variáveis de *estado*, que seriam aquelas cujos desdobramentos, ou comportamentos de eventuais atores, não dependem do agente que se lançou à decisão de dar início a um processo de atingir um determinado resultado desejado. Ou seja, as variáveis de *estado* não estão sob o seu controle, sendo, portanto, variáveis não controláveis. A adaptação ilustrativa da Figura 6.4 resume a discussão proposta por Bastos e Souza (2012, p.247).

Figura 6.4: As variáveis de estado e o hiato de desempenho entre a situação atual e uma situação futura desejável



Fonte: Bastos e Souza (2012, p.247).

Associando a discussão proposta por Bastos e Souza (2012, p.247) com o contexto da EDS/DEDS, pode-se dizer que, entre as variáveis de *decisão* que motivaram as Nações Unidas a promulgar a DEDS, no intuito de promover mudanças de uma situação atual para outra situação futura desejável, que permitiria criar uma sociedade sustentável e mais justa para todos, haveria, também, um hiato de desempenho, bem como as variáveis de *estado*.

Mediante esse contexto, os resultados esperados da DEDS, conforme Quadro 6.12, estariam sujeitos a contingências, sobretudo pelo fato de se tratar de uma iniciativa de alcance global, mas que estaria em função da realidade e empenho de cada Estado-membro da ONU.

Quadro 6.12: Resultados esperados da DEDS

Objetivo	Resultados esperados
1. Sublinhar o papel central da educação e aprendizagem com o objetivo comum de se obter o desenvolvimento sustentável.	<ul style="list-style-type: none"> • Integração dos componentes educacionais nos planos de fomento para o desenvolvimento sustentável. • Avaliação das necessidades e do papel do programa EDS em todo o planejamento de desenvolvimento.
2. Facilitar a criação de vínculos e redes para o intercâmbio entre os interessados no programa educação para o desenvolvimento sustentável (EDS).	<ul style="list-style-type: none"> • Por meio de consultas e fóruns de todos os tipos e em todos os níveis, buscar: <ul style="list-style-type: none"> ○ O fortalecimento do consenso sobre a importância estratégica do programa EDS. ○ O incremento da cooperação e mútuo reforço entre as iniciativas do programa EDS.
3. Proporcionar espaço e oportunidade para aperfeiçoar e promover a visão de desenvolvimento sustentável – e a transição a ele por intermédio de todas as formas de aprendizagem e sensibilização dos cidadãos.	<ul style="list-style-type: none"> • Ampla sensibilização sobre a natureza e os princípios do desenvolvimento sustentável. • Presença regular e substancial da mídia nos assuntos relativos ao desenvolvimento sustentável.
4. Incentivar a melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem no âmbito da educação para o desenvolvimento sustentável (EDS).	<ul style="list-style-type: none"> • Integração da noção de desenvolvimento sustentável nos esforços do programa Educação para Todos no sentido de se ter uma educação de qualidade. • Aumento de abordagens específicas adotadas em todas as situações de aprendizagem da educação para o desenvolvimento sustentável (EDS).
5. Desenvolver estratégias em todos os níveis para o fortalecimento da capacidade da EDS.	<ul style="list-style-type: none"> • Integração da EDS na formação de docentes. • Elaboração de metodologias e de materiais de alta qualidade para a EDS. • Adequação da capacidade de gerenciamento das necessidades da EDS.

Fonte: UNESCO (2005, p.101).

Subjacente aos resultados esperados da DEEDS (dispostos no Quadro 6.12), o plano para sua implementação (UNESCO, 2005, p.102) ainda postula que, pelos valores que o programa EDS promoveria, essa proposta educacional teria possibilidade de incluir, como benefícios resultantes, cinco comportamentos em potencial para favorecer em longo prazo a construção de uma sociedade sustentável e mais justa, conforme listados no Quadro 6.13.

Quadro 6.13: Potenciais comportamentos resultantes da EDS

1. Respeito pelas gerações presentes e futuras, reconhecendo o direito delas a uma vida de qualidade e à divisão equitativa dos recursos mundiais;
2. Respeito pela natureza, com base no conhecimento e funcionamento do mundo, da maneira como podemos administrar seus recursos, assim como os efeitos devastadores no caso de não respeitá-lo;
3. Saber como fazer escolhas e tomar decisões, individuais e coletivamente, que levem em consideração, em longo termo, a igualdade social, viabilidade ecológica e progresso econômico;
4. Indivíduos conscientes e comprometidos com uma perspectiva mundial, mas também com a capacidade de prever alternativas futuras diferentes e **criar mudanças no âmbito de sua própria sociedade**;
5. Capacidade de trabalhar com outros, **no intuito de causar mudança estrutural ou institucional na sociedade** para que esforços possam ser integrados a corrente dominante. Para fomentar a mudança estrutural, a EDS deverá ir além do desenvolvimento pessoal.

Fonte: UNESCO (2005, p.102, grifos nossos).

De acordo com certa evolução do processo vislumbrada pela UNESCO (2005, p.101-102), os possíveis comportamentos gerados pelos valores do programa EDS (Quadro 6.13), subjacentes aos resultados *versus* objetivos da DEEDS, organizados em correspondência no Quadro 6.12, poderiam ser percebidos na vida cotidiana de milhares de comunidades e milhões de indivíduos, na medida em que novas atitudes e valores inspirassem decisões e ações, de modo a fazer do desenvolvimento sustentável um ideal mais acessível.

No que diz respeito ao apoio a estes objetivos, os resultados da DEEDS se desprenderiam na medida em que fossem adotados os tipos de energia e aportes indicados no *Plano de Implementação da DEEDS*. Porém, estes resultados precisariam de um formato específico em cada contexto – **nacional e local**. (UNESCO, 2005, p.101, grifos nossos).

Quanto às especificidades relacionadas ao contexto do nível nacional, tem-se que, durante todo o processo de concepção do programa EDS/DEDS, a participação dos Estados-membros nesta iniciativa foi considerada decisiva. Pois, como registra a UNESCO (2005, p.87), de acordo com a resolução da Assembleia Geral das Nações Unidas de instituir tal proposta decenal, os governos foram convidados a “considerar a inclusão de medidas para implementar a DEDS nas suas respectivas estratégias educacionais e planos de ação até 2005”, levando em consideração o plano de sua implementação, elaborado pela UNESCO.

Por essa razão, o *Plano de Implementação da DEDS* (UNESCO, 2005, p.87) enfatiza a importância do nível nacional no estabelecimento de parâmetros para uma cooperação e ação efetiva no âmbito do programa EDS, sublinhando a responsabilidade de cada governo de iniciar este processo, que deveria incluir os elementos contidos no Quadro 6.14 a seguir:

Quadro 6.14: Ações básicas sob a responsabilidade dos governos no âmbito da EDS

- Consultas e domínio do conceito global – **os planos da DEDS para cada país deveriam ser desenvolvidos mediante discussões locais e nacionais sobre a Década** – entre os ministérios pertinentes, universidades e instituições de pesquisas, organizações e redes da sociedade civil, parlamento e participantes de todas as partes do sistema educacional;
- Formulação das políticas fundamentadas em amplos insumos e **estabelecimento de um marco para as atividades e a responsabilidade local;**
- Colaboração com instituições de pesquisa pedagógica, visando tanto a reforma como a elaboração de currículo e formação de docentes, com o objetivo de verificar em quais dos pontos do sistema educacional os valores para o desenvolvimento sustentável poderiam ser integrados.

Fonte: UNESCO (2005, p.87, grifos nossos).

Ainda a respeito da cooperação e ação efetiva no âmbito do programa EDS no nível nacional, a UNESCO (2005, p.87) assinala que, para favorecer o necessário envolvimento amplo dos interessados, os procedimentos para o desenvolvimento nacional de estratégias e documentos de políticas nacionais deveriam pautar pela coerência e coordenação, evitando, assim, eventual sobreposição e/ou duplicação de esforços empreendidos. Para tanto, deveria ser apresentada uma mensagem mais coerente e clara possível para o público, no intuito de receber apoio coletivo voltado para ações futuras relacionadas ao programa EDS (ibid.).

Não obstante a importância de uma ação coordenada, tal procedimento, de acordo com a UNESCO (2005, p.87), não deveria implicar em controle ou na mera promulgação de decisões centralizadas ou planos dos órgãos centrais de poder. Pois, o programa EDS deveria

pertencer a todos os grupos locais listados no Quadro 6.7, da seção anterior. No que, governo e outros organismos nacionais, tais como redes de ONGs ou alianças do setor privado, deveriam ter consciência de seus papéis no fortalecimento da ação local (op. cit., p.87-88).

O destaque reservado aos contextos nacional e local evidencia o quanto seria fundamental o engajamento, por parte de cada Estado-membro da ONU, à proposta da DEDS. Tanto que a UNESCO, partindo do princípio de que o desenvolvimento sustentável é um objetivo-chave da cooperação internacional para o desenvolvimento, assevera que o programa EDS deveria ocupar um lugar proeminente nas **estratégias** de desenvolvimento em longo prazo e no planejamento **nacional** de desenvolvimento (UNESCO, 2005, p.90, grifos nossos).

Essa assertiva, a respeito da importância dos governos nacionais em relação à DEDS, é reiteradamente assinalada no seu respectivo plano de implementação; notadamente, quando a UNESCO deixa patente que a *Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável* (DEDS) é uma iniciativa dos Estados-membros das Nações Unidas e, como tal, sua implementação se daria no âmbito desses próprios países, no contexto de um plano internacional. O objetivo da DEDS, portanto, consistiria em suscitar uma iniciativa internacional que estimulasse **o interesse e o desejo de agir nos planos nacional e local**, isto é, onde o impacto deveria ser sentido essencialmente (UNESCO, 2005, p.107, grifos nossos).

Mediante o que se colocou à luz da discussão até esse ponto, infere-se que, entre as variáveis de *decisão* pelas quais motivou a ONU a lançar a DEDS, e as variáveis de *resultado* – representadas pelos objetivos *versus* resultados esperados por tal iniciativa, demonstrados pelo Quadro 6.12 (assim como os benefícios subjacentes do Quadro 6.13) –, muitos fatores não controláveis (variáveis de *estado*) poderiam afetar o hiato de desempenho em questão; tanto para contribuir com o êxito da DEDS, como para fazê-la ficar distante de alcançar seus objetivos e propósitos, ou até mesmo fracassar em determinados âmbitos nacionais, mesmo porque, dependeria de como cada Estado-membro se engajaria a essa proposta da DEDS.

Conforme discutido neste estudo, após um longo e complexo processo conceutivo, a ONU promulgou, em 2002, a *Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável* – DEDS (2005 a 2014). A UNESCO, designada pela Assembleia Geral das Nações Unidas como a agência líder para promover a DEDS, bem como para sua coordenação internacional, elaborou um *Plano Internacional de Implementação da DEDS* (UNESCO, 2005, p.9; 23). Entretanto, para chegar a tal plano, a UNESCO procedeu, preliminarmente, à consulta com os parceiros da ONU, até que, em setembro de 2003, a UNESCO divulgou mundialmente um *Marco de Referência para a Implementação do Plano da Década da Educação das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável* (UNESCO, 2005, p.23; 27).

Esse Marco de Referência, além de apresentar o contexto para a *Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (DEDS)*, discutiu os aspectos principais do programa EDS e os procedimentos exigidos quanto ao processo de elaboração do *Plano Internacional de Implementação da DEDS*, identificando atores e interessados, resultados esperados e **as estratégias da UNESCO** relacionadas à DEDS (UNESCO, p.27, n.r. 3).

Após elaborar o *Plano Internacional de Implementação da DEDS*, a UNESCO o disponibilizou para os Estados-membros das Nações Unidas, para que estes tivessem parâmetros na definição de suas estratégias. Desse modo, segundo a UNESCO (2005, p.23-24), esse Plano, apesar de constituir-se um marco geral para que todos os parceiros pudessem contribuir para a DEDS, ele não era prescritivo; porém o seu teor buscava fornecer, de modo global, orientações e conselhos e mostrar *por que, como, quando e onde* um grande número de parceiros poderiam desenvolver suas contribuições com base em seus próprios contextos.

Mediante o exposto, restaria evidente que, a partir do momento da disponibilidade do *Plano de Implementação da DEDS* pela UNESCO, a responsabilidade para iniciar o processo foi delegada aos contextos nacionais. Para ratificar essa dinâmica programática, a própria resolução da Assembleia Geral das Nações Unidas, pela qual a DEDS foi instituída, enfatizou que caberia aos governos dos Estados-membros a considerar a inclusão de medidas para implementar a DEDS nas suas respectivas estratégias educacionais e planos de ação, tendo como parâmetro o Plano elaborado pela UNESCO, cujo documento ofereceu subsídios e diretrizes estratégicas referentes à implementação de tal proposta (UNESCO, 2005, p.87).

Por essa abordagem, é possível constatar que, apesar de todos os esforços empreendidos na elaboração do *Plano de Implementação da DEDS*, o poder efetivo de ação da UNESCO, delineado nesse expediente de cunho estratégico, ia até o limite definido pela soberania de cada Estado-membro das Nações Unidas. Ou seja, seria a partir dos contextos nacional e local que a implementação da DEDS demandaria, efetivamente, uma gestão estratégica em função do engajamento de cada país à proposta; momento em que o programa EDS deveria ocupar um lugar proeminente nas estratégias de desenvolvimento em longo prazo e no planejamento nacional de desenvolvimento (UNESCO, 2005, p.90 e 101).

A propósito da denotada complexidade, inerente à implementação das estratégias envolvendo a DEDS a partir do nível nacional, recorre-se a uma apropriada contextualização proposta por Costa (2007, p.236), assinalando que, quando se fala em planejamento e gestão estratégica, uma das perguntas mais frequentes é: por onde se deve começar uma implantação de uma iniciativa estratégica, “de cima para baixo”, ou “de baixo para cima”?

Para Costa (2007, p.236), ao se colocar essa pergunta sob tal conotação, como se fosse um dilema, ela poderia gerar confusões; pois, nos casos onde os preceitos democráticos são priorizados, há certa “ojeriza” a qualquer orientação que surja de forma autocrática; ao passo que contextos regidos por tradições mais centralizadoras, evitam ao máximo abrir espaço para iniciativas “das bases”, inclusive dificultando que elas se organizem (op. cit., p.236). Embora os indícios apontem características conflitantes, Costa (ibid.) ressalva que cada um desses movimentos teria suas vantagens e desvantagens, conforme demonstradas no Quadro 6.15:

Quadro 6.15: Movimentos para implantação de uma iniciativa estratégica

Movimento	Vantagem	Desvantagem
De cima para baixo (<i>top-down</i>)	Procura garantir certa unidade de propósitos e estratégias, por meio de um processo centralizado, sem muito espaço para eventuais questionamentos, garantindo um estilo procedimental similar qualquer que seja a abrangência: da menor célula considerada até o plano global (quando envolver um contexto multinacional).	Apesar de eventual eficácia, sugere um ranço autocrático e autoritário, podendo despertar ressentimentos e “oposição surda” das bases, do tipo: “eles decidem e nós é que temos de executar”. Uma situação na qual poderiam ser desperdiçados imensos recursos disponíveis nos colaboradores diretamente envolvidos com a iniciativa estratégica pretendida.
De baixo para cima (<i>bottom-up</i>)	Reforça a adesão, a motivação e a participação de todos, explorando os conhecimentos específicos que cada um tem na área em que atua, contribuindo efetivamente para a construção compartilhada de soluções de caráter mais geral.	Embora esse movimento seja, de modo geral, muito motivador, ele tem, como desvantagem, o fato de normalmente ser muito demorado e mais difícil de coordenar, tendo resultados incertos e, até com certa frequência, podendo “sair do controle”, ou se desviar do foco.

Fonte: Adaptação nossa a partir de Costa (2007, p.236-237).

Não obstante os aspectos aparentemente antagônicos, Costa (2007, p.237) elabora uma proposta metodológica que procura tirar proveito das vantagens de cada um desses dois movimentos, ao mesmo tempo em que busca evitar as desvantagens de ambos, trabalhando com os dois movimentos em etapas alternadas¹⁸⁸. Pelo fato dessa metodologia de trabalho implicar em quatro movimentos alternados, Costa (op. cit., 237) deu-lhe a denominação de “**sequência W**”, já que cada movimento representaria, respectivamente, um braço da letra W. O Quadro 6.16, a seguir, oferece as explicações adaptadas desses quatro movimentos:

¹⁸⁸ A propósito dessa metodologia de trabalho envolvendo movimentos alternados – “de cima para baixo” e “de baixo para cima” –, Oliveira (2006, p.169-171) oferece algo semelhante à “sequência W” de Costa (2007, p.236-237). O diferencial entre as propostas é que, a de Oliveira (ibid.), foca no processo de estabelecimento dos objetivos e desafios, ao passo que a de Costa (ibid.) trata do processo de implantação de uma iniciativa estratégica em si. Ou seja, em uma abordagem mais ampla, envolvendo todo o processo de gestão estratégica.

Quadro 6.16: Os quatro movimentos da “sequência W”

- 1º movimento – de cima para baixo (*top-down*): refere-se à etapa de direcionamento, de alinhamento e de sensibilização; e é de iniciativa dos detentores do poder decisório.
- 2º movimento – de baixo para cima (*bottom-up*): é a etapa em que as bases, se de fato estiverem alinhadas e engajadas ao processo, fazem suas reflexões e submetem suas proposições aos responsáveis pelo 1º movimento (*feedback* preliminar).
- 3º movimento – novamente, de cima para baixo (*top-down*): é o que compreende a decisão, em última instância, pelos que possuem o poder decisório; é a etapa que examina, consolida e compatibiliza as propostas advindas do 2º movimento; toma as decisões e dá conhecimento a todos do que foi decidido e determinado.
- 4º movimento – outra vez, de baixo para cima (*bottom-up*): abrange a implementação, acompanhamento e realimentação (*feedback* efetivo), etapa na qual os que colocam em prática o que foi decidido, informam continuamente à coordenação e aos responsáveis pelo processo, o que está acontecendo e os resultados que estão sendo obtidos.

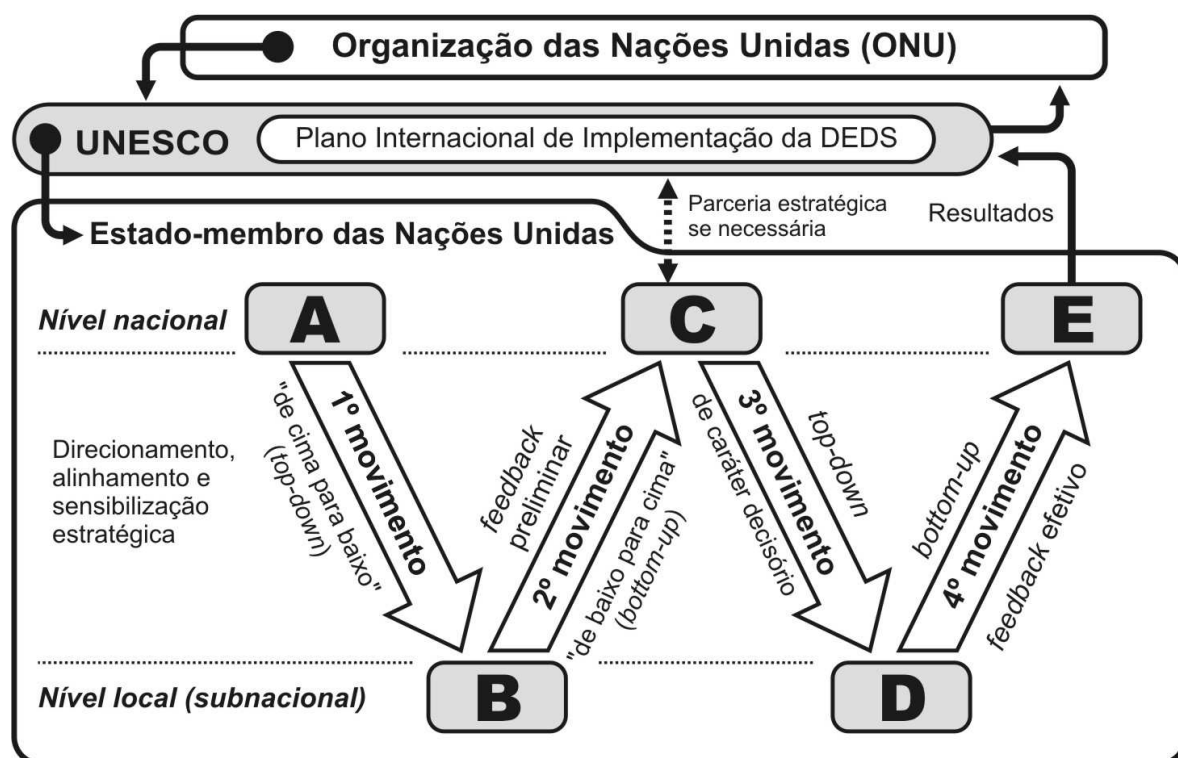
Fonte: Adaptação nossa a partir de Costa (2007, p.237).

Considerando a ênfase dada no documento da UNESCO (2005, p.87-88), pela qual o programa EDS/DEDS pertenceria a todos os interessados e que, para receber apoio coletivo em nível nacional, o processo de implementação de tal iniciativa deveria evitar qualquer tipo de controle autocrático, tais como promulgação de decisões centralizadas ou eventuais planos elaborados pelos órgãos centrais de poder, constata-se que a implantação da EDS/DEDS não poderia ser regida apenas pelo movimento de “cima para baixo” (*top-down*). Sobretudo por conta da responsabilidade dos governos em iniciar tal processo pautando pelas diretrizes contidas no Quadro 6.14, as quais se configuram como ações compartilhadas, envolvendo todos os atores e interessados no programa EDS/DEDS, evidenciando, dessa forma, a imprescindibilidade do movimento de “baixo para cima” (*bottom-up*).

Outro ponto a destacar a respeito do processo de implementação do programa EDS, é quando a UNESCO (2005, p.103) ressalta que uma iniciativa tão longa e complexa quanto a DEDES deveria, desde o seu início, dispor de meios adequados de monitoramento e avaliação. Haja vista que, sem esses procedimentos, seria impossível saber se a DEDES estaria dando resultados, e quais seriam eles, no caso. Desse modo, percebe-se a necessidade de um *feedback* proporcionado pela interação entre os dois movimentos: tanto de “baixo para cima” (*bottom-up*) – fornecendo informações e resultados –, como de “cima para baixo” (*top-down*) – em uma eventual intervenção para assegurar a consolidação do programa EDS/DEDS.

Associando o contexto da dinâmica para implantar a proposta da ONU/UNESCO com a “sequência W”, proposta por Costa (2007, p.238-241), elaborou-se a Figura 6.5, pela qual se pretende demonstrar, em adaptação pictórica, a essência de tal processo que a UNESCO traz delineado em seu *Plano Internacional de Implementação da DEDS* (UNESCO, 2005).

Figura 6.5: A “sequência W” no processo de implementação da DEDS



Fonte: Adaptação nossa a partir de Costa (2007, p.238-241) e UNESCO (2005).

A parte superior da Figura 6.5 refere-se ao contexto no qual, em 2002, a Assembleia das Nações Unidas proclamou a *Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável* (DEDS), cuja vigência foi definida de 1º de janeiro de 2005 a 31 de dezembro de 2014. Na mesma resolução que instituiu a DEDS, a ONU designou a UNESCO como a agência líder para elaborar um *Plano Internacional de Implementação da DEDS*, assim como para promover e assumir a coordenação internacional dessa iniciativa (UNESCO, 2005, p.9; 23).

Durante a elaboração do aludido Plano – por conta de amplas consultas com outras agências das Nações Unidas; governos nacionais; organizações da sociedade civil; ONGs e especialistas – a UNESCO recebeu mais de duas mil contribuições, muitas delas constituindo a consolidação de centenas de opiniões convergentes (UNESCO, 2005, p.23). Como parte desse processo conceutivo, o projeto do Plano foi revisado por acadêmicos e especialistas na matéria antes de ser submetido, em julho de 2004, aos Consultores de Alto Nível para os assuntos da DEDS, que assessoravam a Diretoria-Geral da UNESCO (ibid.).

Cumpridas todas as etapas programadas até sua conclusão, o *Plano Internacional para Implementação da DEDES* foi, então, apresentado, em Nova York, nos dias 18 e 19 de outubro de 2004, na 59ª sessão da Assembleia Geral da ONU (UNESCO, 2005, p.23); cujo documento foi disponibilizado para os Estados-membros, para que tivessem parâmetros na definição de suas estratégias; já que, a partir de 2005 seriam seus governos que teriam a responsabilidade de iniciar o efetivo processo estratégico da implementação da DEDES (ibid., p.87).

É nesse momento, portanto, que a “sequência W” seria, de fato, iniciada: quando o processo de implementação da DEDES adentra no “campo” da Figura 6.5, referente ao âmbito do Estado-membro das Nações Unidas, iniciando pelo nível nacional, representado pelo ponto “A”. Desse modo, o primeiro movimento da “sequência W”, do ponto “A” ao “B”, haveria de ser naturalmente de “cima para baixo” (*top-down*), do nível nacional ao local (subnacional).

Entretanto, com base em Costa (2007, p.237), antes de iniciar o primeiro movimento (*top-down*), cabe destacar alguns aspectos relevantes inerentes ao ponto “A” (da Figura 6.5), entre os quais, o fato de que esse ponto corresponderia ao momento em que o governo do Estado-membro deveria fazer uma autorreflexão, uma autoanálise: antes de tudo, avaliar se o alto comando do país estaria de fato convicto em participar do programa DEDES. Decidido a se engajar de modo a contribuir, efetivamente, para que os objetivos e propósitos de tal proposta da ONU/UNESCO fossem contemplados dentro de seu contexto nacional.

Se determinado governo do Estado-membro fosse refratário à proposta da EDS/DEDES, conseqüentemente deixaria de existir a essência estratégica evocada, e a “sequência W” não teria qualquer consistência ou razão de ser. Por outro lado, ainda baseando-se em adaptação ao que postula Costa (2007, p.55; 237), mesmo que o governo estivesse propenso ou decidido a se engajar convicto à proposta da DEDES, embora tal posição favorável fosse fundamental, isso não seria o suficiente, apenas o início de um processo estratégico complexo.

Mantendo a discussão sob os aspectos levantados por Costa (2007, p.237), além do posicionamento favorável do Estado-membro ao programa DEDES, para avançar do ponto “A” (da Figura 6.5) ainda seria necessário proceder a levantamentos e análises, internas e externas, por meio de algumas ferramentas estratégicas já comentadas neste Capítulo, tais como: matriz SWOT, análise de cenários e triângulo estratégico, conforme se explica:

- A Matriz SWOT, para detectar os pontos fortes, pontos fracos e a melhorar, assim como para prospectar as oportunidades e ameaças relacionadas ao processo de implementação e consolidação do programa EDS/DEDES (Quadros 6.1 e 6.2, retros);

- Por meio da avaliação de cenários, deveria ser providenciado um exame criterioso e sistemático dos fatores não controláveis – tendências e/ou descontinuidade –, compreendendo quatro categorias básicas: catalisadores, ofensores, oportunidades e ameaças (conf. COSTA, 2007, p.85-86; e seção 6.2 deste Capítulo);
- O triângulo estratégico, por seu turno, permitiria avaliar se três pontos fundamentais teriam condições de serem atendidos, para que o Estado-membro pudesse levar adiante suas estratégias referente à implementação da EDS/DEDS: 1) se o país se identificaria e compartilharia dos propósitos da DEDES; 2) se o ambiente nacional como um todo permitiria um pretense engajamento do governo à proposta da ONU/UNESCO; e 3) se o país – tanto governo como sociedade civil – estaria capacitado para atender o contexto propositivo da EDS/DEDS em sua plenitude (seção 6.3 deste Capítulo).

Mediante o que se discutiu até esse momento a respeito do ponto “A” (da Figura 6.5), é possível perceber o quanto se sugere complexo e desafiador o primeiro movimento da “sequência W”, representado pela etapa A-B (Figura 6.5); na qual se desenvolveria o processo – cujo desencadeamento caberia ao governo do Estado-membro (nível nacional) – na busca do direcionamento, alinhamento e sensibilização estratégica ao longo desse trajeto, até chegar ao ponto “B” (Figura 6.5), referente ao nível local (subnacional), de modo a promover uma sinergia estratégica do nível nacional ao local (do ponto “A” ao “B” da Figura 6.5), conforme lista indicativa dos parceiros (atores) potenciais para a EDS (Quadro 6.5, da seção 6.3).

Além dos comentários colocados à luz da discussão, assinala-se que a complexidade e o caráter desafiador que revestiriam o percurso da etapa A-B (primeiro movimento da “sequência W”, Figura 6.5), se traduziriam em alguns outros aspectos decisivos relacionados ao processo de implementação da DEDES em determinado Estado-membro, entre os quais:

- A capacidade do nível nacional (governo) em administrar as variáveis de *estado* – fatores não controláveis – que poderiam afetar o hiato desempenho quanto ao alinhamento e engajamento do nível local (ponto “B”, da Figura 6.5) à iniciativa da ONU/UNESCO: o que seria o produto da variável de *resultado*, decorrente da variável de *decisão*, representada pela participação efetiva do Estado-membro no programa EDS/DEDS (com base em BASTOS e SOUZA, 2012, p.247; e Figura 6.4, retro);
- Como o governo em questão colocaria em prática as ações sob sua responsabilidade (conf. Quadro 6.14 retro), em especial quanto à forma que conduziria o processo de consultas e domínio do conceito global, mediante discussões locais e nacionais sobre a DEDES (interagindo os pontos “A” e “B”, da Figura 6.5): entre os ministérios pertinentes, universidades e instituições de pesquisas, organizações e redes da sociedade civil, parlamento e participantes de todas as partes do sistema educacional;

- Subjacente aos apontamentos anteriores – e considerando que a própria UNESCO reconhecia a possibilidade de a DEDES estar sujeita a situações de apoio ou afronta, de comportamentos favoráveis ou desfavoráveis (UNESCO, 2005, p.20; 68) –, qual seria a postura governamental diante às eventuais variáveis não controláveis específicas em relação aos catalisadores e ofensores, bem como às ameaças e oportunidades;
- Para complementar, ainda haveria a questão de como o governo do Estado-membro atuaria no sentido de garantir que os atores do nível nacional pudessem gerar valor adicionado à DEDES (compreendidos pelo ponto “A”, da Figura 6.5; e conf. Quadro 6.8, da seção 6.3), propiciando a devida cooperação no nível local em relação ao programa EDS (no ponto “B”, da Figura 6.5; e conf. Quadro 6.7, da seção 6.3).

Apesar do entrelaçamento entre os diferentes planos e níveis da comunidade, a UNESCO assevera que o impacto do desenvolvimento sustentável – e do desenvolvimento não sustentável – é finalmente experimentado de uma maneira mais perspicaz no nível local, portanto, o programa EDS/DEDES deveria estar enraizado nesse nível, com o objetivo de se dirigir à realidade das pessoas comuns (UNESCO, 2005, p.83). Desse modo, percebe-se a importância de alinhar e engajar o ponto “B” (Figura 6.5) ao processo; não só pela assertiva da UNESCO, como para permitir o prosseguimento da “sequência W”, conforme se discorre:

Buscando associar em adaptação a proposta metodológica de Costa (2007, p.237; 239) ao contexto da implementação da DEDES, para que o segundo movimento da “sequência W” – etapa B-C, de baixo para cima (*bottom-up*), da Figura 6.5 – pudesse ser executado a contento, seria imprescindível que as “bases” (ponto “B”, Figura 6.5) compreendidas pelo nível local (subnacional) – mais especificamente os atores e interessados desse nível (conf. Quadro 6.7, da seção 6.3) – se alinhassem e se engajassem ao programa EDS/DEDES.

De acordo com a dinâmica da metodologia da “sequência W”¹⁸⁹, sem que a etapa A-B tenha sido cumprida efetivamente, sobretudo quanto ao engajamento e alinhamento do nível local (subnacional), correspondente ao ponto “B”, não haveria como seguir à etapa B-C, da Figura 6.5. Tal etapa, referente ao segundo movimento da “sequência W”, é aquela onde as “bases”, alocadas no ponto “B” (Figura 6.5), fazem suas reflexões norteadas pela essência do programa EDS/DEDES, buscam aprofundar suas análises para elaborar suas propostas, sugestões e projetos, assim como soluções, passos e providências voltadas a tal iniciativa.

Para deixar patente o quanto se faz decisivo o ponto “B” (da Figura 6.5), a própria UNESCO (2005, p.84) ressalta que o êxito da DEDES seria medido especialmente no nível local; pelo lugar que a EDS teria no diálogo sobre desenvolvimento com a comunidade.

¹⁸⁹ Baseado em COSTA, 2007, p.239; e conf. Quadro 6.16, combinado com a Figura 6.5, retros.

Partindo do princípio que os requisitos da etapa A-B foram atendidos, mormente quanto ao alinhamento e engajamento dos atores e interessados do nível local (das bases), segue-se à etapa B-C (das reflexões e proposições), compreendida pelo trajeto de baixo para cima (*bottom-up*) do segundo movimento da “sequência W” (Figura 6.5); pelo qual as bases, após as devidas reflexões – que buscaram identificar desafios, integrar conhecimentos e habilidades locais no âmbito da EDS e trocas de experiências (UNESCO, 2005, p.99) –, submeteriam suas proposições aos responsáveis pelo processo de implementação da DEEDS no Estado-membro, na forma de uma primeira realimentação (*feedback* preliminar), onde o ponto “B” forneceria elementos e subsídios estratégicos locais ao ponto “C” (ambos na Figura 6.5).

À luz do que postula Costa (2007, p.239), de posse dessas proposições advindas das bases (ponto “B”, da Figura 6.5), o Estado-membro (representado pelo ponto “C” do nível nacional, da Figura 6.5) apreciaria o que lhe foi apresentado e avaliaria as condições de exequibilidade; fossem técnicas, operacionais ou de capacitação. Nesse momento (ponto “C”, da Figura 6.5), se as circunstâncias apontassem para eventuais dificuldades, os Estados-membros poderiam recorrer à UNESCO, a qual se prontificou a desenvolver parcerias estratégicas orientadas para o alcance dos objetivos almejados, encorajando o planejamento, a implementação e avaliação do programa DEEDS nos níveis nacionais (UNESCO, 2005, p.98).

Caso o Estado-membro entendesse ser capaz de promover a formulação de políticas fundamentadas em amplos insumos e estabelecimento de um marco para as atividades e a responsabilidade do nível local (subnacional) para a implementação e desenvolvimento do programa EDS/DEEDS (no ponto “D”, da Figura 6.5, conf. UNESCO, 2005, p.87), ele poderia seguir para o terceiro movimento (*top-down*), referente à etapa C-D (Figura 6.5).

Para iniciar o terceiro movimento (etapa C-D) ¹⁹⁰, os responsáveis pelo processo de implementação da DEEDS no Estado-membro (representado pelo ponto “C”, na Figura 6.5), após examinarem, consolidarem e compatibilizarem as propostas resultantes da etapa B-C, tomariam as decisões; e, no sentido *top-down*, informariam e divulgariam o que foi decidido quanto à formulação das políticas visando o estabelecimento de um marco para que as bases compreendidas pelo nível local (subnacional) – atores e interessados no ponto “D”, da Figura 6.5 – pudessem colocar em prática suas atividades, bem como sabendo de suas responsabilidades para o desenvolvimento do programa EDS/DEEDS.

Cumprida a etapa C-D, o quarto movimento (etapa D-E; Figura 6.5) inicia-se, baseado em Costa (2007, p.240-241), a partir do momento em que, no ponto “D”, os atores e interessados no nível local colocariam efetivamente em prática o que foi decidido sobre o programa EDS/DEEDS pelo ponto “C”. Esta etapa, portanto, abrangeria a implementação, o

¹⁹⁰ Explicação adaptando o postulado por COSTA (2007, p. 239-240) ao contexto da EDS/DEEDS.

acompanhamento e realimentação (*feedback* efetivo); esta última, por meio de um processo configurado de baixo para cima (*bottom-up*), pelo qual as bases (ponto “D”) informariam continuamente, à coordenação e aos responsáveis pelo processo de implementação da DEDES (ponto “E”), o que está acontecendo e os resultados que estão sendo obtidos.

Ainda a respeito dos aspectos operacionais inerentes ao ponto “D” (Figura 6.5), Costa (2007, p.240) assinala que, nesse momento da implementação estratégica, demarcado pela “sequência W”, podem ocorrer eventuais discrepâncias. Nesse caso, elas demandariam ações corretivas e preventivas imediatas. Daí, a importância de os atores, participantes do programa EDS/DEDES no nível local (no ponto “D”, da Figura 6.5), manterem um *feedback* eficaz e eficiente aos responsáveis pela implementação do programa EDS/DEDES (ponto “E”, da Figura 6.5), de modo a garantir que o processo seja monitorado e avaliado da melhor forma possível nesse quarto movimento, da etapa D-E (Figura 6.5), principalmente quanto a uma eventual intervenção para assegurar a consolidação do programa EDS/DEDES.

A propósito do monitoramento e a avaliação, reitera-se que, para a UNESCO (2005, p.81), tais atividades constituiriam uma estratégia vital para determinar as mudanças, diferenças e influência da DEDES. Desse modo, sobretudo por se tratar de uma iniciativa longa e complexa, tal programa deveria dispor de meios adequados para ser monitorado e avaliado tão logo fosse iniciado, pois, sem esses procedimentos, seria impossível saber se a DEDES estaria dando resultados, e quais seriam eles (op. cit., p.103). Contexto este, que ratificaria dada relevância do quarto e último movimento da “sequência W” (etapa D-E, da Figura 6.5).

A partir do *feedback* proporcionado pela etapa D-E (Figura 6.5), os responsáveis pela implementação da DEDES no Estado-membro teriam como se reportar à UNESCO (conf. interação do ponto “E” com tal agência líder demonstrada na Figura 6.5). A respeito dessa dinâmica, o *Plano de Implementação da DEDES* anotou que os resultados dos processos de monitoramento e de avaliação seriam usados para eventual reorientação dos procedimentos ao longo da DEDES, de modo que as atividades fossem pertinentes e eficazes. Para tanto, todos os anos deveriam ser publicados relatórios dirigidos à população em geral, com a finalidade de mobilizar e divulgar os avanços do programa DEDES (UNESCO, 2005, p.103).

Já em relação ao nível internacional, a UNESCO, como agência líder do programa DEDES, estabeleceria uma base de dados de indicadores e meios para verificação, no intuito de trabalhar com os Estados-membros para estes pudessem aumentar suas capacidades de empreenderem monitoria e avaliação significativa (UNESCO, 2005, p.106). Ademais, a partir de relatórios de conferências nacionais e internacionais, ao término da DEDES, seria elaborado um documento final de avaliação sobre toda essa iniciativa da ONU (op. cit., p.110).

Para concluir a discussão associando a metodologia da “sequência W” (COSTA, 2007, p.236-241) com o contexto da implementação da DEDS, cabe registrar que, conforme ressalta a UNESCO (2005, p.117), o processo para implementar essa iniciativa nos países seria, essencialmente, um processo de colaboração entre todas as partes interessadas. Desse modo, o *Plano para Implementação da DEDS* teve como propósito fornecer um marco composto por indicativos para iniciar o processo em questão; não se configurando, portanto, como prescritivo. Sobretudo quando se leva em conta as peculiaridades e grande variedade de situações de cada nação, razão pela qual o documento elaborado pela UNESCO se propôs a sugerir procedimentos para conduzir a ações concretas para consolidar a DEDS (ibid.).

Mediante essa colocação da UNESCO (2005, p.117), percebe-se o quanto se faria pertinente associar a “sequência W” com esse contexto, haja vista a possibilidade de tal metodologia demonstrar como – e em que momento – os aspectos inerentes à realidade de cada país, poderiam afetar à dinâmica de implementação da DEDS no seu âmbito nacional.

Além disso, no caso de o Estado-membro ter decidido a se engajar convicto à proposta da DEDS, seria possível, por meio da “sequência W”, criar e manter uma prontidão estratégica nos níveis nacional e local ao longo da execução desse programa, a fim alcançar os resultados esperados da DEDS (Quadro 6.12, desta seção), bem como favorecer os potenciais comportamentos resultantes do programa EDS (Quadro 6.13, também desta seção).

Não obstante a Figura 6.5 sugerir que a “sequência W” seria restrita a um único ciclo, na verdade, segundo salienta Costa (2007, p.240, n. r. 12), uma mesma “sequência W” deverá se repetir a cada novo ciclo de planejamento; e, em função das circunstâncias, será definida sua intensidade de aprofundamento e sua escala de tempo. A partir de uma associação entre essa colocação de Costa (ibid.) com o contexto da implementação da DEDS, é possível destacar duas observações, tendo como referencial a “sequência W” ilustrada pela Figura 6.5:

A primeira seria que, considerando que os Estados-membros deveriam monitorar e avaliar a evolução do programa EDS/DEDS, bem como elaborar relatórios anuais ao longo dos dez anos compreendidos por tal iniciativa (UNESCO, 2005, p.81; 103), poderia ser necessárias várias “sequências W” decorrentes de eventuais intervenções preventivas e/ou corretivas a fim de assegurar que os objetivos e propósitos da DEDS fossem contemplados.

Quanto à segunda observação, consistiria na possibilidade de retomar a “sequência W” no caso do não cumprimento das etapas B-C, C-D ou D-E (da Figura 6.5). Ou seja, o trajeto sequencial seria reiniciado não como fruto de um novo ciclo de planejamento, ou decorrente de uma intervenção de correção, prevenção ou aprimoramento do processo, mas, sim, em função de um evento exigindo que todo o processo fosse abortado, conforme se exemplifica:

Considere-se que, no ponto “C” (da Figura 6.5), os responsáveis pela implementação da DEDES no Estado-membro, constatem que as proposições advindas do trajeto B-C estivessem fora do escopo do programa EDS/DEDES. Nesse caso, seria necessário um novo processo de direcionamento, alinhamento e sensibilização estratégica, elementos estes compreendidos pela etapa A-B. Nesse caso, a “sequência W” recomençaria do ponto “A”; com ou sem uma eventual parceria estratégica com a UNESCO para reiniciar todo o processo.

Enfim, como a própria UNESCO reconheceu desde seu lançamento, o programa DEDES possuía em sua essência uma ideia até simples, porém com implicações complexas, sobretudo pelo fato de pretender a promoção de um conjunto de parcerias que procuraria reunir uma grande diversidade de interesses e preocupações; no que a DEDES seria um instrumento de mobilização, difusão e informação (UNESCO, 2005, p.9).

Entretanto, como discutido neste Capítulo, a DEDES teria vários desafios a vencer, notadamente aqueles relacionados à realidade de cada Estado-membro; já que, junto com a responsabilidade de cada governo iniciar este processo (op. cit., p.87), tinha a questão de serem respeitadas as peculiaridades e a grande variedade de situações nacionais (ibid., p.117).

Ou seja, entre a proposta da DEDES e o alcance de seus objetivos, haveria muitos fatores não controláveis que poderiam afetar o desempenho desse programa; fosse de maneira positiva ou negativa. Tanto que a UNESCO, ao elaborar o *Plano de Implementação da DEDES*, já considerava a possibilidade de tal iniciativa estar sujeita a situações de apoio ou afronta; de comportamentos favoráveis ou desfavoráveis (UNESCO, 2005, p.20; 68). Portanto, caberia a cada nação refletir sobre a essência do programa EDS/DEDES, decidindo se participaria ou não do mesmo, e como trataria essa proposta no âmbito de sua soberania.

À luz desse contexto discricionário, e conforme ressaltou a UNESCO (2005, p.21), a implementação da DEDES iria depender do grau de comprometimento dos interessados e de cooperação, em especial nos níveis nacional e local (subnacional), razão pela qual o programa EDS deveria ocupar um lugar proeminente nas estratégias de desenvolvimento em longo prazo e no planejamento nacional de desenvolvimento dos países participantes (op. cit., 90).

Ainda a respeito das contingências relacionadas à implementação da DEDES, seria o caso de observar se os governos dos Estados-membros das Nações Unidas se dedicariam a desenvolver as efetivas estratégias visando fortalecer a capacidade transformadora pretendida pelo programa EDS/DEDES (UNESCO, 2005, p.17; 66), de modo que tais estratégias proporcionassem uma abordagem coerente para ao fortalecimento progressivo da promoção e implementação do programa EDS ao longo da DEDES (op. cit., p20).

Mediante essas colocações, e considerando que o Brasil é um Estado-membro das Nações Unidas, este estudo buscou analisar, pela perspectiva estratégica centrada na delimitação decenal estabelecida, alguns aspectos de como teria transcorrido o processo de implementação e de condução da proposta da DEDS no contexto brasileiro, cujas inferências serão objeto das discussões compreendidas pelas considerações finais, a seguir.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Conforme destacado no texto introdutório deste estudo, a importância de uma dinâmica educacional, que despertasse o sentimento de responsabilidade nos educandos em valorizar, respeitar e proteger o meio ambiente, já havia sido proposta, no Brasil, na década de 1930, quando Getulio Vargas, em 2 de janeiro de 1934, editou o Decreto nº 23.672 (BRASIL, 1934a). Vargas, dessa forma, teria instituído, há mais de 80 anos, uma modalidade de aprendizagem análoga a uma educação ambiental no âmbito escolar brasileiro, inclusive quanto aos aspectos curriculares dos ensinos primário e secundário neste sentido¹⁹¹.

Não obstante algumas discussões e publicações isoladas e esparsas ao longo das primeiras décadas do século XX, versando sobre as questões ambientais, o debate sobre o ritmo de degradação do planeta ganharia tônica no início da década de 1970. Mais especificamente em 1972, ano que foi particularmente decisivo para as questões relativas ao meio ambiente, mormente à problemática ecológica ensejada, em razão de dois fatores: (i) publicação, pelo Clube de Roma, de um estudo sobre as tendências e os problemas econômicos que ameaçavam a sociedade global, denominado *The limits to growth* – “Limites do crescimento” (MEADOWS et al., 1972); e (ii) a *Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente*, em Estocolmo, na Suécia, na qual foi promulgada a *Declaration of the United Nations Conference on the human environment* – “Declaração de Estocolmo” (UNEP, 1972).

A relevância da Conferência de Estocolmo é de tal monta que McCormick (1992, p.15) assinala que o ambientalismo global pode ser separado em duas fases: antes e depois desse evento sueco, ocorrido de 5 a 16 de junho de 1972, o qual se fez como um divisor de águas no extenso horizonte de tempo envolvendo a relação do homem com o meio ambiente (ibid., p.19). A Conferência de Estocolmo de 1972 faria, inclusive, com que a educação ambiental (EA) ganhasse espaço e passasse a ser considerada um campo de ação pedagógica, adquirindo relevância e vigência internacionais (MEDINA, 1997, p.258-259).

¹⁹¹ Vargas ratificaria essa iniciativa, de instituir uma modalidade educacional análoga à educação ambiental, ao consolidar o que seria o primeiro Código Florestal do Brasil, por meio do Decreto nº 23.793, de 23 de janeiro de 1934 (BRASIL, 1934c), publicado logo 21 dias após o Decreto nº 23.672 (BRASIL, 1934a).

Tanto que o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA), que havia sido criado em 15 de dezembro de 1972, por conta da Conferência de Estocolmo, já em seu primeiro ano de atividade, em 1973, destacou como alta prioridade os temas referentes ao meio ambiente e ao desenvolvimento, realizando um conjunto de experiências e práticas de EA em muitos países, pelas quais possibilitou avanços importantes na sua conceituação, inspirada em uma ética centrada na natureza, que pode ser identificada como a “vertente ecológico-preservacionista da educação ambiental” (MEDINA, 1997, p.259).

Apesar dessa iniciativa das Nações Unidas, por meio do PNUMA, cabe destacar que, antes mesmo dos eventos que marcaram a definição de uma agenda de discussão ambiental no ano de 1972, já havia, desde meados da década de 1960, uma movimentação que buscava enfatizar a importância do papel da educação no propósito de fazer a sociedade refletir sobre os impactos ambientais provocados no planeta pelo homem.

Nesse contexto, a expressão “educação ambiental (EA)” teria surgido pela primeira vez em março de 1965, na Conferência de Educação da Universidade de Keele, da Inglaterra, com a recomendação de que ela deveria se tornar uma parte essencial da educação de todos os cidadãos¹⁹². Um registro que estaria sujeito a ressalvas. Haja vista o fato de Getúlio Vargas, na década de 1930, ter procedido a uma análoga proposta educacional aqui no Brasil.

Embora não seja o caso de sugerir que Vargas tenha sido o primeiro, em toda a história, a considerar uma educação de cunho ambiental, há como afirmar, pelas evidências apontadas, que ele se anteciparia em mais de três décadas ao evento da Universidade de Keele, de 1965, considerado, por várias literaturas, um marco histórico onde tal modalidade educacional teria sido, pela primeira vez, contextualizada. Ademais, Vargas não ficou apenas no campo teórico, ele transcendeu essa sua convicção para a efetiva aplicação prática, por meio de decretos cujas publicações se deram no remoto mês de janeiro de 1934.

Deixando à parte essa iniciativa de Vargas no Brasil, o fato é que, no âmbito global, a importância da educação ambiental (EA) foi efetivamente reconhecida em meados da década de 1960. De acordo com o teor do Capítulo 2 deste estudo, constata-se pelo Quadro 2.1 que foram várias reuniões que ocorreram ao redor do mundo nas décadas de 1960 e de 1970, demonstrando o envolvimento de diversas organizações e instituições preocupadas com a EA. Ocasões em que as diretrizes e as recomendações da EA foram amplamente discutidas de modo a contribuir com a sua consolidação, propiciando um desfecho mais contundente no *Seminário de Belgrado*, cuja realização se deu em 1975 (UNESCO; UNEP, 1975).

¹⁹² Conf. Bursztyn e Persegona (2008, p.127), Czapski (1998, p.27), Layrargues (2003, p.17), Loures (2009, p.58), Medina (1997, p.265), Nascimento, Lemos e Mello (2008, p.80), e Silva Júnior (2013, p.271).

O *Seminário Internacional de Educação Ambiental de Belgrado*, de 1975, organizado pela UNESCO em colaboração com o PNUMA, foi o desfecho de um processo iniciado na cimeira de Estocolmo, de 1972. Desse modo, na ocasião do evento sérvio, elaborou-se a *Carta de Belgrado* (UNESCO; UNEP, 1975 e 1976), caracterizando, destarte, o startup do *Programa Internacional de Educação Ambiental* (PIEA), atendendo, com tal iniciativa, tanto ao *Princípio 19* da *Declaração de Estocolmo* como a *Recomendação 96* da respectiva Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente, de Estocolmo (UNEP, 1972).

Segundo Bursztyn e Persegona (2008, p.172) e Medina (1997, p.259), o PIEA, formatado em Belgrado, atingiria seu ponto culminante na *Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental*, realizada em Tbilisi, na Geórgia (ex-URSS), de 14 a 26 de outubro de 1977 (UNESCO; UNEP, 1977). Um evento também organizado pela UNESCO com o PNUMA, que resultou na *Declaração de Tbilisi*, a qual, além de enfatizar o caráter interdisciplinar, crítico, ético e transformador da EA, postulou que esta se faz como um elemento essencial para uma educação global, orientada para a resolução dos problemas por meio da participação ativa dos educandos na educação formal e não formal, em favor do bem-estar da humanidade (BURSZTYN; PERSEGONA, 2008, p.172; MEDINA, 1997, p.259)

Na ocasião da Conferência de Tbilisi, portanto, foram ratificados os princípios orientadores da EA lançados no evento de Belgrado, contribuindo para precisar a sua natureza educacional, definindo seus objetivos e características, assim como as estratégias pertinentes em nível nacional e internacional (BURSZTYN; PERSEGONA, 2008, p.172; MEDINA, 1997, p.259; NASCIMENTO; LEMOS; MELLO, 2008, p.80-81).

As orientações de Tbilisi seriam fortalecidas dez anos depois, quando, de 17 a 21 de agosto de 1987, a UNESCO e o PNUMA promoveram, em Moscou, na Rússia, o *Congresso Internacional sobre a Educação e Formação Relativas ao Meio Ambiente*, de cujo evento resultou o documento final “*Estratégia internacional de ação em matéria de educação e formação ambiental para o decênio de 90*” (UNESCO; UNEP, 1987).

Assim a educação ambiental (EA) seguia por seu trajeto histórico. Até que, naquele mesmo ano de 1987, foi publicado o relatório *Nosso futuro comum*, também conhecido como *Relatório Brundtland* (WCED, 1987), apresentado pela Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (CMMAD), ou Comissão Brundtland (*World Commission on Environment and Development – WCED*)¹⁹³. Com esse relatório, passa a ser difundido oficial e mundialmente um novo conceito: o do “desenvolvimento sustentável (DS)”.

¹⁹³ Em razão de a CMMAD ter à frente a premiê da Noruega, tanto a Comissão como o relatório *Nosso futuro comum* passaram também a ser conhecidos como *Comissão Brundtland* e *Relatório Brundtland* (DUPUY; VIÑUALES, 2015, p.12; GADOTTI, 2012, p.98; LIMA, 2011, p.38; NOBRE; AMAZONAS, 2002, p.39).

O *Relatório Brundtland* da CMMAD, fruto dos trabalhos de uma comissão revestida pelo manto de expressiva representatividade mundial, trouxe uma definição para o DS que ainda hoje é amplamente difundida: “*O desenvolvimento sustentável é o desenvolvimento que satisfaz as necessidades do presente sem comprometer a capacidade de as gerações futuras satisfazerem as suas próprias necessidades*” (WCED, 1987, p.41). Se Diegues (1992, p.26) reconhece que a definição do conceito de DS dado pela CMMAD é a mais conhecida, Gadotti (2012, p.98), por seu turno, assinala que tal relatório é um divisor de águas na questão do desenvolvimento sustentável, cuja essência sustentou que era possível um equilíbrio dinâmico entre proteção ambiental, crescimento econômico e equidade social.

Em 1990, com o conceito de DS já em efetiva difusão, ocorreu, de 5 a 9 de março daquele ano, em Jomtien, na Tailândia, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (*World Conference on Education for All – WCEFA*), evento no qual foi reforçada a revisão dos aspectos ambientais e educacionais, no debate pautado pela inserção das abordagens socioculturais, socioeconômicas e do desenvolvimento, e o DS foi enfaticamente inserido no contexto educacional. Notadamente quando da aprovação do “Documento Básico: *Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem: uma visão para a década de 1990*”, bem como da “*Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*” (WCEFA, 1990).

Nesse contexto, portanto, o Encontro de Jomtien, de 1990, teria supostamente criado as condições ideais para que, dois anos após, a educação e o conceito de desenvolvimento sustentável (DS) se fundissem definitivamente no mesmo cadinho. Essa oportunidade foi consumada na *Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento – CNUMAD-92, a Rio-92 (United Nations Conference on Environment and Development – UNCED-92)*; realizada de 3 a 14 de junho de 1992, na cidade do Rio de Janeiro (UN, 1992a).

Dos acordos assinados na Rio-92, o de maior destaque foi a *Agenda 21* (CNUMAD, 1992, 1995), cujo documento se fez como o mais abrangente e de maior alcance mundial (BURSZTYN; PERSEGONA, 2008, p.252; GADOTTI, 2012, p.44; LAGO, 2007, p.76; SACHS, 1993, p.59). Ademais, a CNUMAD-92 (a Rio-92) teria sido um marco para a noção do conceito de desenvolvimento sustentável – DS (BECKER, 1994, p.130), quando tal conceito alcança maior difusão e toma forma mais operativa e circunstanciada na *Agenda 21*, aprovada na Rio-92 (FREITAS, 2004, p.549). Enfim, a assinatura de documentos como *Agenda 21* e a exaltação do conceito de DS, como solução das questões ambientais, são provas cabais do sucesso da CNUMAD-92 – Rio-92 (OLIVEIRA, 2011, p.64).

Na Rio-92 ainda se destaca um registro relevante quanto ao teor deste presente estudo, que consiste no fato de, nesse evento, ter sido iniciado o processo da efetiva acoplagem da educação ao conceito de desenvolvimento sustentável (DS). Pois, segundo entendimento de Freitas (2004, p.554-555), o conceito de “educação para o desenvolvimento sustentável – EDS” (tal como o de DS) foi também maturando entre 1987 e 1992, até que tomou forma mais precisa no Capítulo 36 da *Agenda 21* (CNUMAD, 1992, 1995, p.429-439).

Se as bases da EDS foram constituídas em 1992, na Rio-92 – em função do Capítulo 36 da *Agenda 21* –, a concepção da EDS, na “barriga de aluguel”¹⁹⁴ da EA, seria efetivamente consumada em 1997, na “*Conferência Internacional sobre Meio Ambiente e Sociedade: educação e conscientização pública para a sustentabilidade*”, realizada na cidade de Tessalônica (Grécia), de 8 a 12 de dezembro de 1997 (UNESCO, 1997 e 1999)¹⁹⁵.

Evento no qual o tema “educação para o desenvolvimento sustentável (EDS)” apareceu, pela primeira vez, associado à educação ambiental, em função da retomada do Capítulo 36 da *Agenda 21*, aprovada na Rio-92 (GADOTTI, 2012, p.81). Segundo Lima (2003, p.112-113), o documento que embasou a Conferência de Tessalônica¹⁹⁶ visava consolidar o conceito e as mensagens de uma educação para a sustentabilidade ou para o desenvolvimento sustentável, porquanto à luz de uma educação para um futuro sustentável.

Embora a concepção da EDS tenha sido consumada na Conferência de Tessalônica, em 1997, sua “gestação” duraria mais cinco anos. Quando, de 26 de agosto a 4 de setembro de 2002, ocorreu a *Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Sustentável* (CMDS), em Johannesburgo, na África do Sul. Na CMDS buscou-se mais uma vez fazer um balanço das conquistas, dos desafios e das novas questões surgidas desde a Rio-92, daí sendo denominada de Rio+10 (UN, 2002a). Nesse aspecto, apesar de a Rio+10 também estar sujeita a ser configurada, na sua essência, como mais uma cúpula de “implementação” – no propósito de novamente tentar transformar metas, promessas e compromissos da *Agenda 21* em ações concretas e tangíveis –, dela resultou um decisivo documento para a EDS: a *Declaração de Johannesburgo sobre Desenvolvimento Sustentável* (UN, 2002a).

¹⁹⁴ Recorrendo à metáfora de Freitas (2004, p.555, e 2006a, p.138).

¹⁹⁵ Em Tessalônica, o Brasil apresentou o documento final resultante da *1ª Conferência Nacional de Educação Ambiental* – CNEA (conf. BRASIL. MMA, 2009, p.29), cujo evento havia sido realizado dois meses antes em Brasília, de 7 a 10 de outubro de 1997, e no qual foi considerada a educação ambiental na vertente do desenvolvimento sustentável, em conformidade com a *Agenda 21* (BRASIL. MMA; MEC, 1997).

¹⁹⁶ O trabalho para elaborar o documento apresentado na Grécia reuniu a colaboração de diversos especialistas da própria UNESCO, do sistema da ONU e de outras instituições: como o Banco Mundial, a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), a IUCN, agências governamentais, não governamentais e universidades de diversos países (LIMA, 2003, p.113, e nota final 8, p.119).

Por meio da *Declaração de Johannesburgo* estabeleceu-se o *Plano de Implementação da Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Sustentável* – “Plano de Implementação de Johannesburgo” (UN, 2002a), pelo qual se confirmou a importância da educação para o desenvolvimento sustentável (DS) e recomendou-se que a Assembleia Geral das Nações Unidas considerasse a adoção de uma **década da educação para o desenvolvimento sustentável** (DEDS) a partir de 2005 (ibid., p.62, grifos nossos).

A recomendação de Johannesburgo foi acatada poucos meses depois, e a instituição da DEDS foi oficializada quando, em 20 de dezembro de 2002, na 57ª Sessão da Assembleia Geral das Nações Unidas, foi aprovada a Resolução nº 57/254 (UN, 2002b, 2002c), pela qual a educação foi enfatizada como um elemento indispensável para alcançar o desenvolvimento sustentável, decidindo proclamar o período de dez anos, de 1º de janeiro de 2005 a 31 de dezembro de 2014, como a *Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável*: DNUEDS (DEDS) 2005-2014 (UN, 2002b, 2002c).

A Resolução nº 57/254 da ONU estabeleceu importantes pontos, entre os quais o que designou a UNESCO como agência líder para promover e coordenar internacionalmente a DEDS (UN, 2002b; UNESCO, 2005, p.9 e 23). Para tanto, a missão conferida à UNESCO incluiu, sobretudo, que ela desenvolvesse um projeto esquemático de implementação internacional da DEDS, esclarecendo a sua relação com os processos educacionais existentes, com vista a fornecer recomendações para os governos sobre como promover e melhorar a integração da educação para o desenvolvimento sustentável em suas respectivas estratégias de ensino e planos de ação, no nível apropriado (UN, 2002b).

Para elaborar o *Plano Internacional de Implementação da DEDS*, a UNESCO procedeu, preliminarmente, à consulta com os parceiros da ONU, até que, em setembro de 2003, a UNESCO divulgou mundialmente um *Marco de Referência para a Implementação do Plano da Década da Educação das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável* (UNESCO, 2005, p.23 e 27). Como resultado desse procedimento, foram recebidas mais de duas mil contribuições, muitas delas consolidando centenas de opiniões convergentes. Em seguida, o projeto do Plano foi revisado por acadêmicos e especialistas na matéria antes de ser submetido, em julho de 2004, aos Consultores de Alto Nível para os assuntos da DEDS, que assessoravam a Diretoria-Geral da UNESCO (UNESCO, 2005, p.23).

O aludido marco de referência, que fundamentou a elaboração do Plano da UNESCO, além de impulsionar o processo de consultas, apresentou o contexto para a DEDS, discutiu os aspectos principais do programa EDS e os procedimentos exigidos para a elaboração do

expediente esquemático em tela, inclusive identificando os atores e os interessados envolvidos no processo, assim como os resultados esperados e as estratégias da UNESCO para a elaboração do *Plano Internacional de Implementação da DEDS* (UNESCO, 2005, p.27).

Após cumprir todas as etapas programadas até sua conclusão, a UNESCO apresentou o *Plano de Implementação da DEDS*, na 59ª sessão da Assembleia Geral das Nações Unidas, realizada em Nova York, nos dias 18 e 19 de outubro de 2004 (UNESCO, 2005, p.23). Portanto, esse Plano apresentado pela UNESCO às Nações Unidas, que respondeu à missão a ela confiada, foi o resultado de amplas consultas com as agências da ONU, governos nacionais, organizações da sociedade civil, ONGs e especialistas (op. cit., p.23 e 27).

Com a conclusão do *Plano Internacional de Implementação da DEDS*, a UNESCO disponibilizou-o para os Estados-membros das Nações Unidas, para que estes tivessem parâmetros na definição de suas estratégias. Já que, a partir de 2005, seriam seus governos que teriam a responsabilidade de iniciar o efetivo processo estratégico da implementação da DEDS (UNESCO, 2005, p.87). Essa dinâmica programática foi estabelecida já na própria resolução da Assembleia Geral das Nações Unidas, pela qual a DEDS foi instituída, quando foi enfatizado que caberia aos governos dos Estados-membros considerar a inclusão de medidas para implementar a DEDS nas suas respectivas estratégias educacionais e em planos de ação, tendo como parâmetro o Plano elaborado pela UNESCO, cujo documento ofereceu subsídios e diretrizes estratégicas referentes à implementação de tal proposta (ibid.).

Nesse contexto, portanto, percebe-se que, a partir do momento da disponibilidade do *Plano de Implementação da DEDS* pela UNESCO, a responsabilidade para iniciar o processo estratégico proposto em questão foi delegada aos contextos nacionais, aos governos (UNESCO, 2005, p.87 e 117). No que, segundo a UNESCO (2005, p.23-24), o Plano disponibilizado, apesar de constituir-se um marco geral para que todos os parceiros pudessem contribuir para a DEDS, não era prescritivo, porém o seu teor buscava fornecer, de modo global, orientações e conselhos e mostrar *por que, como, quando e onde* um grande número de parceiros poderia desenvolver suas contribuições com base em seus próprios contextos.

Enfim, conforme relatado no Capítulo 2 deste estudo, após um longo e complexo processo conceptivo, a ONU promulgou, em 2002, a *Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável – DEDS* (2005 a 2014). Processo pelo qual tanto a EA como a EDS teriam, em tese, compartilhado um significativo trecho de mesmo trajeto histórico, senão dos mesmos desafios e propósitos. Até se complementando em simbiose no contexto evolutivo pretendido na dinâmica educacional que trata da relação homem-natureza, sem detrair os aspectos socioeconômicos e socioculturais.

Da mesma forma, foi devidamente colocado à luz da discussão no Capítulo 2 que, evoluindo, depois de 1992, nas diversas reuniões e *meetings* internacionais, a EDS foi mantendo com a EA relações operacionais de natureza basicamente complementar (se bem que, muitas vezes, envoltas de polêmica), inclusive a EA sendo contextualizada ora como componente fundamental, ora como fonte de inspiração referencial da EDS (FREITAS, 2006a, p.138-139). A partir de então, tanto a EA como o debate das questões de ambiente e desenvolvimento encontram-se marcados, desde o início, pelo confronto entre diferentes entendimentos dos conceitos de “ambiente”, “ambiental” e “desenvolvimento” (ibid., p.139).

Nesse cenário de confronto, Freitas (2006a, p.144), embora reconheça que o termo “desenvolvimento” (pela conotação de uma ideia de crescimento econômico contínuo) desencadeou algumas resistências em vários setores, não considera que um debate EA *versus* EDS fosse (ou ainda seja) suficientemente necessário e/ou desejável para que uma designação substitua outra, mas que antes convivam como parentes, muito próximas, as quais, em uma determinada fase da história educativa, tiveram necessidade de, pelo menos em parte, buscar sua autonomia nem que fosse “vivendo na casa ao lado”. Pois nem sabemos se, no futuro, não teremos de “derrubar as paredes” que dividem as duas “casas”, ou mesmo (quem sabe), derrubar outras “paredes” que dividem a “grande casa” da educação em geral (ibid., p.145).

Não obstante a polêmica terminológica que acabou se instalando em determinados recortes e contextos geopolíticos, o fato é que as nações do mundo, por meio da Assembleia Geral das Nações Unidas, realizada em dezembro de 2002, **adotaram por unanimidade** a resolução que proclamou a *Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável* para o período 2005-2014 (UNESCO, 2005, p.37, grifos nossos).

Nesse aspecto, a UNESCO (2005, p.38-39) destaca o fato de diversos interlocutores terem interpretado de maneiras diferentes a definição do *Relatório Brundtland* sobre o DS: “desenvolvimento sustentável é o desenvolvimento que satisfaz as necessidades da geração presente sem comprometer a capacidade das futuras gerações de satisfazerem suas próprias necessidades”. Entretanto, **tais interpretações giram em torno das funções e relações dos atores envolvidos** e nas medidas adotadas para se atingir a sustentabilidade (ibid.).

Na opinião da UNESCO (2005, p.39), algumas interpretações acabaram enfatizando uma estrutura voltada para “economia de mercado” que permitiria negociar créditos ecológicos. Outros interlocutores deram ênfase à abordagem de base comunitária em que a viabilidade e sustentabilidade das comunidades constituiriam a pedra de toque para avaliar o progresso. Outros ainda buscaram sublinhar a importância de supervisionar os tratados e

acordos internacionais existentes e desenvolvidos ou de criar novos pactos em uma perspectiva global. A respeito de tais leituras, a UNESCO faz a seguinte assertiva:

O que fica claro em todas essas interpretações é que conceitos de desenvolvimento sustentável estão estreitamente vinculados a diferentes modelos de desenvolvimento sociais e econômicos. Temas cruciais giram em torno de quem tem acesso legítimo, controle e uso dos recursos naturais. **Portanto, o elemento humano é fundamental – os direitos e as responsabilidades, os papéis e as relações pessoais, instituições, países, regiões e blocos sociopolíticos são essenciais para marcar o rumo do desenvolvimento sustentável.** Em outras palavras, tanto as relações sociais e econômicas entre as pessoas e instituições quanto às relações entre sociedade e recursos naturais é que facilitarão ou dificultarão o progresso em direção ao desenvolvimento sustentável (UNESCO, 2005, p.39, grifos nossos).

A partir dessa sua assertiva, a UNESCO postula que, apesar de a educação se constituir como o pilar central das estratégias para promover os valores da EDS (UNESCO, 2005, p.43), a busca pelo desenvolvimento sustentável é multifacetada, o que implica que tal propósito não pode depender unicamente da educação, já que muitos outros parâmetros sociais afetam o desenvolvimento sustentável, como, por exemplo, a governança, relações de gênero, formas de organização econômica e de participação dos cidadãos (op. cit., p.44). Na realidade, segundo a UNESCO (ibid.), seria preferível falar em aprendizagem para o desenvolvimento sustentável, já que aprender não está restrito à educação como tal.

Portanto, na visão da UNESCO, aprender não inclui apenas o que acontece nos sistemas educacionais, mas também na extensão da própria vida cotidiana, notadamente nos importantes aspectos da aprendizagem que ocorrem em casa, em contextos sociais, em instituições comunitárias e no local de trabalho (UNESCO, 2005, p.44). Dessa forma, a UNESCO assinala que, embora rotulada de *Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável*, **essa iniciativa deve abranger e promover todas as formas de aprendizagem** (ibid., grifos nossos). Mesmo porque a própria UNESCO reconhece que o programa EDS foi construído sobre mais de 30 anos de experiência em educação ambiental (ibid., p.53).

A fim de propiciar uma cooperação internacional nos Estados-membros, algumas agências da ONU já tinham iniciativas ou programas específicos, os quais dariam apoio e fariam parte da DEDS (UNESCO, 2005, p.96). O Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA), por exemplo, seria uma parceria fundamental na definição e promoção das perspectivas ambientais da EDS e na coordenação do *lobby* para o meio ambiente (op. cit., p.96-97). Destarte, sob a bandeira “Desenvolvimento do Meio Ambiente”, as **iniciativas existentes para o desenvolvimento da educação ambiental do PNUMA** poderiam formar parte da orientação geral da DEDS e, tanto quanto possível, deveriam ser ampliadas para incluir as perspectivas do desenvolvimento sustentável (ibid., p.97, grifos nossos).

Conforme discutido no Capítulo 6 deste estudo, pode-se concluir que foi confirmada a tese de que a DEDS se apresentou como uma oportunidade revestida pelo manto de uma proposta de planejamento estratégico, cujo propósito consistiu em promover a busca por um futuro sustentável e mais justo para a humanidade. Sobretudo pelo fato de a DEDS, por meio de seu plano internacional de implementação, elaborado pela UNESCO, oferecer um conjunto de diretrizes sistematizadas, pelas quais seria possível providenciar determinada efetividade dos trabalhos educacionais no contexto da relação da sociedade com o meio ambiente.

Por tal abordagem estratégica, a UNESCO disponibilizou o *Plano Internacional de Implementação da DEDS* para os Estados-membros da ONU, a fim de que estes tivessem parâmetros na definição de suas estratégias, cuja essência já forneceria, de imediato, respostas às sete questões estratégicas básicas do método 5W2H (ver Capítulo 6), conforme Quadro 7.1.

Quadro 7.1: Respostas da DEDS à ferramenta estratégica 5W2H (4Q1POC)

5W2H (4Q1POC)	Correlação de escopo estratégico com a DEDS
What? (o que se pretende?)	Dedicar dez anos para enfatizar uma educação para o desenvolvimento sustentável
When? (quando?)	De 1º de janeiro de 2005 a 31 de dezembro de 2014
Why? (por que ou para que?)	Contribuir para que a sociedade humana atual tenha uma visão de um mundo melhor, mais sustentável e justo para todos, tanto no presente como para as gerações futuras, assumindo uma missão norteada pelo desejo, na maior abrangência possível, de uma transformação positiva; fomentada por mudanças que resultem em um novo contingente humano que aprendeu os princípios, os valores, os comportamentos e os modos de vida exigidos para um futuro sustentável (ver Capítulo 6).
Where? (onde será executado?)	Nos Estados-membros da ONU, a partir do nível local.
Who? (quem executará?)	A implantação da DEDS será iniciada pelos governos nacionais e envolverá os atores, os interessados e os potenciais parceiros compreendidos, principalmente, pelos níveis nacional e local (subnacional), conforme Quadros 6.5, 6.7, e 6.8 do Capítulo 6.
How? (como)	A partir das estratégias definidas pelos governos dos Estados-membros, as quais se baseariam tanto nas sete estratégias da DEDS (Quadro 6.6, do Capítulo 6), como nas diretrizes sugeridas pelo <i>Plano de Implementação da DEDS</i> , elaborado pela UNESCO, relacionadas com a dinâmica de cooperação no nível local e com a geração de valor adicionado à EDS pelo nível nacional, definidas pelos Quadros 6.7 e 6.8 do Capítulo 6.
How much? (quanto?)	Referente ao uso sustentável dos recursos naturais (quantitativo)

Fonte: Elaboração nossa a partir de UNESCO (2005), Costa (2012) e Campos (2004).

Em que pese o fato de quanto a UNESCO se dedicou para imprimir qualidade na elaboração do *Plano Internacional de Implementação da DEDS*, Costa (2007, p.55) adverte que não basta elaborar um bom plano. Pois, por melhor que seja o plano, ele é apenas uma parte do sucesso de uma pretensa transformação estratégica. Para esse autor, as principais dificuldades nesse processo não se restringem propriamente à qualidade do plano, mas às pré e pós-condições de sua elaboração (ibid.).

Nesse contexto, e conforme já discutido ao longo deste estudo, as pré-condições para a elaboração do aludido Plano, elaborado pela UNESCO, foram correspondidas e transcorreram de certo modo sem grandes dificuldades, sobretudo enquanto o processo esteve abrigado no âmbito diplomático das Nações Unidas. Desse modo, eventuais complicações haveriam de surgir a partir do momento em que a UNESCO disponibilizou o *Plano de Implementação da DEDS* para os Estados-membros, para que tivessem parâmetros na definição de suas estratégias, já que, a partir de 2005 seriam seus governos que teriam a responsabilidade de iniciar o efetivo processo estratégico da implementação da DEDS (UNESCO, 2005, p.87).

A respeito das situações que surgiriam no processo para implementar a DEDS nos Estados-membros, a própria UNESCO, ao elaborar o respectivo Plano de implementação, já considerava a possibilidade de tal iniciativa estar sujeita a situações de apoio ou afronta, de comportamentos favoráveis ou desfavoráveis (UNESCO, 2005, p.20; 68). À luz dessa colocação e de alguns aspectos já discutidos neste estudo, elaborou-se o Quadro 7.2, pelo qual a proposta da DEDS, enquanto esteve amparada pelo contexto político-diplomático da ONU, é associada com a matriz SWOT/PFOA (conforme Quadro 6.2, do Capítulo 6).

Quadro 7.2: Matriz SWOT (PFOA) da DEDS, abrigada no contexto institucional da ONU

S	P	PONTOS FORTES – POTENCIALIDADES (<i>strengths</i>)	Trata-se de uma iniciativa promovida por instituições de envergadura representativa: ONU/UNESCO, cuja resolução que a propôs foi adotada por unanimidade pela Assembleia Geral das Nações Unidas.
W	F	PONTOS FRACOS – FRAQUEZAS (<i>weaknesses</i>)	A constante evolução do significado e as decorrentes controvérsias do conceito de desenvolvimento sustentável.
		PONTOS A MELHORAR	Conferir o devido valor às propostas decenais da ONU.
O	O	OPORTUNIDADES (<i>opportunities</i>)	Os 30 anos de experiência em educação ambiental; e o senso comum reconhecendo a necessidade inadiável de se pensar e agir para um mundo com futuro sustentável e mais justo.
T	A	AMEAÇAS (<i>threats</i>)	Que eventuais posições ideológicas buscassem prevalecer sobre os interesses maiores de toda a humanidade.

Fonte: Elaboração nossa a partir dos Quadros 6.1 e 6.2, do Capítulo 6.

Como assinalado, a matriz SWOT da DEDS, sugerida pelo Quadro 7.2, corresponderia a uma realidade generalizada definida pelos limites de um contexto interno e institucional da ONU. Assim, considerando que os governos dos Estados-membros é que teriam a responsabilidade de iniciar o efetivo processo estratégico da implementação da DEDS (UNESCO, 2005, p.87), a inferência recai no fato de que, a partir dessa assunção operacional, a realidade de cada país é que definiria os elementos de sua respectiva matriz SWOT da DEDS, em função de cada contexto nacional, de suas peculiaridades e especificidades.

Ou seja, apesar dos esforços empreendidos na elaboração do *Plano de Implementação da DEDS*, o poder efetivo de ação da UNESCO, delineado em tal expediente de cunho estratégico, iria até o limite definido pela soberania de cada Estado-membro da ONU. Desse ponto em diante caberia a cada país decidir, dentro de sua discricionariedade, pela inclusão de medidas para implementar a DEDS nas suas respectivas estratégias educacionais e planos de ação, tendo como parâmetro o Plano elaborado pela UNESCO (2005, p.87), quando o programa EDS deveria ocupar um lugar proeminente nas estratégias de desenvolvimento em longo prazo e no planejamento nacional de desenvolvimento (ibid., p.90).

Considerando que cada nação teria sua SWOT da DEDS, não há como elaborar uma única matriz, generalizando uma análise situacional. Porém, pelas discussões contidas nos Capítulos 3, 4 e 5 deste estudo, haveria elementos que em tese poderiam sugerir uma matriz SWOT/PFOA da DEDS no contexto brasileiro, conforme inferências anotadas no Quadro 7.3.

Quadro 7.3: Matriz SWOT (PFOA) da DEDS no contexto brasileiro

S	P	PONTOS FORTES – POTENCIALIDADES (<i>strengths</i>)	Durante o processo conceutivo até a promulgação da DEDS, em 2002, o governo brasileiro demonstrava estar alinhado e propenso a se engajar convictamente na proposta da ONU/UNESCO. O Brasil dispõe de consistente estrutura governamental voltada ao meio ambiente e considerável rede educacional, com significativo corpo docente identificado com a essência temática em questão.
W	F	PONTOS FRACOS – FRAQUEZAS (<i>weaknesses</i>)	Mudança de governo entre a promulgação da DEDS e o início de sua vigência. Já que, em 2003, uma corrente política divergente assume o comando do país, e a DEDS (EDS) começa a perder força no Brasil.
		PONTOS A MELHORAR	Que o novo governo se engajasse no programa DEDS e consolidasse a sinergia entre o nível nacional e local (subnacional) com a EDS.
O	O	OPORTUNIDADES (<i>opportunities</i>)	Uma proposta da ONU/UNESCO para reativar e fortalecer os processos em curso, para revisar equívocos e para promover um vigoroso e decidido programa educativo para um Brasil sustentável.
T	A	AMEAÇAS (<i>threats</i>)	Que acabasse sendo constituído, no Brasil, um arranjo combativo e atuante de resistência ideológica ao programa da ONU/UNESCO.

Fonte: Elaboração nossa a partir do Quadro 6.2 (Capítulo 6) e do teor dos Capítulos 3, 4 e 5.

Pelas inferências apontadas no Quadro 7.3, é possível perceber de imediato certa inversão nos dois primeiros elementos da matriz SWOT no contexto brasileiro, pela qual o que seria um ponto forte para a DEDS no Brasil passou a ser um ponto fraco, em decorrência da mudança no comando do país. Quando, em 2003, uma corrente política divergente assume o poder, justamente entre a promulgação da DEDS e o início de sua vigência, que se daria a partir de 2005, e a DEDS começa a perder força no Brasil, conforme se explica em reiteração:

De acordo com o que já foi registrado na seção 3.2, do Capítulo 3 deste estudo, o processo de proposição da DEDS foi formatado e consolidado na *Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Sustentável* (CMDS) de Johannesburgo, na África do Sul, evento este realizado de 26 de agosto a 4 de setembro de 2002, e a promulgação oficial da DEDS ocorreu na Assembleia Geral das Nações Unidas (ONU) do dia 20 de dezembro daquele mesmo ano.

A DEDS, portanto, foi formatada e proclamada no segundo semestre de 2002, período referente aos últimos seis meses da presidência de Fernando Henrique Cardoso (FHC), do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB); cujo governo elaborou a primeira edição em escala do Programa Nacional de Educação Ambiental – ProNEA (BRASIL. MMA, 1997). Nessa versão original do ProNEA (do Governo FHC), tanto o Capítulo 36 da *Agenda 21* como o *Tratado de educação ambiental para sociedades sustentáveis e responsabilidade global – Tratado de EA*¹⁹⁷ foram colocados no mesmo patamar de importância para uma educação voltada à relação do homem com o meio ambiente (BRASIL. MMA, 1997, p.10).

Porém, no dia 1º de janeiro de 2003 iniciou-se o Governo de Luís Inácio Lula da Silva (Lula), do Partido dos Trabalhadores (PT), que havia vencido as eleições presidenciais de outubro de 2002, derrotando, em segundo turno, o candidato apoiado por FHC, José Serra (também do PSDB). Lula foi eleito apoiado por uma coligação que incluía, além do PT, o Partido Comunista do Brasil (PCdoB), o Partido Comunista Brasileiro (PCB), o Partido Liberal (PL), e o Partido da Mobilização Nacional – PMN (FGV. ATLAS, [s/d]).

Em 2003, no primeiro ano da presidência de Lula – e também do período de preparação para o início da DEDS –, foi publicada a segunda edição do ProNEA, cuja versão foi formulada em conjunto pela Diretoria de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente (DEA/MMA) com a Coordenação-Geral de Educação Ambiental do Ministério da

¹⁹⁷ As negociações do Encontro do Rio de Janeiro – com a CNUMAD-92 (Rio-92) e o Fórum Global –, além de aprovar o *Relatório Brundtland*, resultaram em promulgações de importantes documentos que ganharam destaque nos anais da história ambiental, entre os quais a *Agenda 21* e o *Tratado de EA*, expediente este de assumido caráter ideológico. Embora o *Tratado de EA* tenha sido fruto de um evento paralelo, no âmbito do Fórum Global, compreendido naquele encontro de 1992 – e não pela conferência oficial (Cúpula da Terra) –, ele acabou tendo uma ressonância significativa, principalmente quando passou a ser usado como referência recorrente para sustentar supostas posições político-ideológicas em favor da EA a fim de afrontar o Capítulo 36 da *Agenda 21*, pelo qual a EDS havia tomado sua forma mais precisa.

Educação (COEA/MEC), e acordada pelo Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA (BRASIL. MMA; MEC, 2003, p.7). No entanto, nessa segunda versão do ProNEA, elaborada pelo Governo Lula, **o Capítulo 36 da Agenda 21 simplesmente é expungido**, e o *Tratado de EA* passou a assumir exclusivo protagonismo, tornando-se uma referência primordial para nortear uma proposta de ensino, no âmbito educacional brasileiro, que versasse sobre a relação do homem com o meio ambiente (ibid.).

A partir dessa segunda edição do ProNEA – 2003, portanto, o divisor ideológico, que foi concebido no Encontro do Rio de Janeiro de 1992 (ver seção 3.1, do Capítulo 3), acabaria ganhando nitidez, pois o Capítulo 36 da *Agenda 21* não mais é sequer citado em nenhuma edição posterior do Programa, e o *Tratado de EA* se consolidaria como a principal referência para nortear as diretrizes, os princípios e a missão que orientariam as ações do ProNEA.

Nesse contexto, teria se criado um ambiente desfavorável à EDS/DEDS no Brasil, cercado de polêmicas, debates e embates que enalteceriam a EA em detrimento da EDS, notadamente com o aval do governo brasileiro. Para fundamentar o que se alude, sobre o fato de a mudança de governo ter se tornado um ponto fraco para a EDS/DEDS, Loureiro (2008, p.7) ressalta que, a partir da posse daquela gestão federal, que assumiu em 1º de janeiro de 2003 (referente ao Governo Lula, do Partido dos Trabalhadores), **a educação ambiental assume uma dinâmica intensa em termos político-institucionais** (ibid., grifos nossos).

Loureiro (2008, p.7) ainda complementa arguindo que, desde então, passa a ocorrer no Brasil uma efetiva atuação conjunta entre MMA e MEC, por meio do Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), propiciando **a politização dos debates** em favor da EA (grifos nossos). Nessa nova dinâmica, é destacado o *Tratado de educação ambiental para sociedades sustentáveis e responsabilidade global*, documento, como já registrado, de caráter ideológico. Carvalho (2008, p.14) ratifica a importância desse *Tratado de EA*, alegando que, desde 1992, tal documento é uma referência para a educação ambiental.

Pelo exposto, já é possível perceber que a implementação do programa EDS/DEDS no país, apesar de ser uma iniciativa acatada e chancelada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, sofreria forte resistência. Ou seja, a proposta da ONU/UNESCO seria rechaçada no Brasil, por assim dizer. Além dessa conjecturada inversão entre os pontos fortes e fracos da matriz SWOT da DEDS no contexto brasileiro (conforme Quadro 7.3 retro), o ponto a melhorar não teria sido atendido, pois o novo governo não se engajaria convictamente na proposta da ONU/UNESCO, tampouco demonstraria esforços para consolidar a necessária sinergia entre o nível nacional e local (subnacional) referente ao programa EDS/DEDS.

Com o advento do início da vigência da DEDS, em 2005, são intensificadas as ações para que a EA prevalecesse sobre a EDS. Com isso, o Brasil passou a desprezar o elemento referente à oportunidade da sua matriz SWOT da DEDS (Quadro 7.3, retro), já que, nas palavras do Órgão Gestor da PNEA, percebia-se a DEDS como uma excelente oportunidade para reativar e fortalecer os processos em curso, para revisar equívocos e para promover um vigoroso e decidido programa educativo regional (BRASIL. MMA, MEC, 2005b, p.7)

Ainda a respeito da oportunidade propiciada pela DEDS, Layrargues (2012, n.p.) ressalta que poucos temas possuem o privilégio de receber o destaque, e a atenção pública, que a instituição de uma específica proposta decenal da ONU pode oferecer a determinado tema de alta relevância. Mas, apesar dessa relevância da DEDS, ela acabou sendo vilipendiada pelo Brasil. Em relação a essa postura, Layrargues (ibid.) assinala que, diante da **encruzilhada ideológica** a escolher, tudo indica que a educação ambiental brasileira optou por abrir mão dos benefícios advindos com o estímulo político conferido à matéria educativa vinculada às questões ambientais, e **rechaçou a proposta da DEDS** (grifos nossos).

Pelas colocações de Layrargues (2012, n.p.), constata-se que, além de a oportunidade da matriz SWOT da DEDS no contexto brasileiro (Quadro 7.3) ter sido desprezada, o elemento referente à “ameaça” de tal matriz acabou se confirmando, pois os aspectos políticos-ideológicos prevaleceram em flagrante prejuízo da proposta da ONU.

Tanto que Layrargues (2012, n.p.) considera que uma das grandes mudanças que ocorreram no campo da educação ambiental nos 20 anos, entre a Rio-92 e a Rio+20, foi o ingresso dos educadores ambientais, pelo menos os mais nucleares e históricos do campo, na **arena política**. Para esse autor, tal campo nuclear passou a se constituir como **uma combativa e atuante arena de resistência ideológica**, de projeto societário alternativo ao capital, reunindo forças progressistas e emancipatórias, que têm muita clareza sobre os interesses em jogo, sobre os projetos civilizatórios em disputa (ibid., grifos nossos).

A consolidação do elemento “ameaças” da matriz SWOT da DEDS no Brasil (conforme Quadro 7.3, retro) ainda seria evidenciada por meio de um livro publicado, em 2005, pelo Ministério do Meio Ambiente (MMA), por meio de sua Diretoria de Educação Ambiental (DEA), intitulado *Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores* – Volume 1 (BRASIL. MMA, 2005). Na Introdução dessa publicação do MMA, resta explícita que a intenção da DEA, com esse livro, consistiu em fertilizar a educação ambiental com novas ideias de campos de luta similares, esperando fundar os pilares ideais para futuras alianças dos educadores ambientais com outros grupos afins, **que dessem maior ressonância aos embates político-ideológicos** (op. cit., p.10, grifos nossos).

O lançamento oficial da DEDS no Brasil ocorreu durante o terceiro ano do Governo Lula, no *Congresso Ibero-Americano sobre Desenvolvimento Sustentável*, também conhecido como “Sustentável 2005”. Tal evento, que contou com a presença da então ministra do Meio Ambiente, Marina Silva, foi promovido pelo *Conselho Empresarial Brasileiro para o Desenvolvimento Sustentável* (CEBDS), cuja realização se deu no Rio de Janeiro, de 31 de maio a 2 de junho de 2005 (BRASIL. MMA, 2008, p.176; HANSEN, 2005, n.p.). A partir de então, o Brasil revelaria uma resistência cada vez maior em aceitar ou reconhecer qualquer valor à DEDS ou à EDS, sobretudo para fazer prevalecer a EA.

Essa resistência foi logo explicitada por meio do *Manifesto pela educação ambiental* (MANIFESTO..., 2005), expediente elaborado por defensores da EA, repudiando a EDS, na ocasião do lançamento oficial da DEDS no Brasil, o qual, inclusive, teria recebido o respaldo do governo federal, conforme as discussões contidas na seção 4.2, do Capítulo 4 deste estudo. Daí em diante, seria estabelecido um intenso confronto que avançaria às raias ideológicas. A ponto de uma das coautoras do *Manifesto pela EA*, Michèle Sato, durante um evento em Lisboa¹⁹⁸, realizado naquele mesmo ano do lançamento da DEDS no Brasil, ter sugerido, em conferência, que os educadores ambientais [brasileiros] boicotariam a proposta da UNESCO.

Na ocasião, Sato (2005, p.3) pregava que, “sob a racionalidade mecanicista, o velho capitalismo foi maquiado, revestiu-se de nova roupagem e surgiu ao mundo sob o pomposo nome de *Educação para o Desenvolvimento Sustentável – EDS*”. Sato ainda faz a seguinte declaração: “[...] Assim, **continuaremos na subversão da desobediência à UNESCO**, pois acreditamos que temos competência suficiente na EA para construir um mundo mais justo, sustentável e paciente” (ibid., grifos nossos). A autora prossegue sua arguição por meio de uma contextualização pela qual “a EA configura-se, com especial ênfase na identidade brasileira, como uma revolução silenciosa” (ibid.). Nessa abordagem Sato assinala que:

Só as pessoas distraídas ou mal informadas poderiam ignorar que esta revolução está sendo realizada. Talvez não seja uma revolução explosiva e ruidosa, mas é difusa e com reflexos mais prolongados, porque somos apaixonados. Não é uma patologia do capitalismo, mas um processo ambiental fisiológico. É um movimento que representa o vórtice de um processo há muito tempo em curso (SATO, 2005, p.3).

Mediante o que se colocou à luz da discussão até este ponto, é possível tecer alguns comentários a respeito do cenário estratégico relativo ao processo de implantação da DEDS no Brasil (conforme subsídios teóricos oferecidos pela seção 6.2, do Capítulo 6 deste estudo). Cenário este composto por fatores não controláveis que compreendem quatro categorias básicas: catalisadores, ofensores, oportunidades e ameaças (COSTA, 2007, p.85-86).

¹⁹⁸ XII Jornadas da Associação Portuguesa de Educação Ambiental: Educação Ambiental nas Políticas do Desenvolvimento Sustentável (SATO, 2005).

Com base na proposta de mapeamento sugerida pela Figura 6.2 (seção 6.2, do Capítulo 6), tem-se que, a princípio, os educadores ambientais seriam considerados, em tese, os principais catalisadores do programa EDS/DEDS no Brasil, configurando-se como cruciais elementos estratégicos que contribuiriam com as eventuais oportunidades que viessem favorecer a iniciativa da ONU/UNESCO. No entanto esse relevante estrato de atores do processo acabou se tornando ofensores, em decorrência de uma combativa e atuante arena de resistência ideológica, que foi liderada e constituída por alguns educadores ambientais, em especial pelos mais nucleares e históricos no campo da EA (LAYRARGUES, 2012, n.p.).

Conforme relatado nos Capítulos 3, 4 e 5 deste estudo (em especial na seção 4.2, do Capítulo 4), essa parcela dos educadores ambientais, identificados como ferrenhos defensores da EA e radicalmente contrários à proposta da EDS/DEDS, demonstrou uma considerável capacidade de se organizar. A ponto de se consolidarem como expressivos ofensores, em declarada subversão e desobediência à UNESCO, por meio de uma revolução silenciosa a fim de defender a identidade brasileira com a EA (SATO, 2005, p.3), transformando-se, desse modo, em uma decisiva ameaça que comprometeria essa iniciativa da ONU no Brasil.

Porém, conforme ressalta Costa (2007, p.87) – e ainda baseando-se na Figura 6.2, do Capítulo 6 –, dependendo das circunstâncias e do contexto de um específico momento (vivenciado pela ocasião), o que para um determinado lado pode ser considerado ofensor – por trazer impactos negativos –, para o lado correspondente oposto pode se configurar como catalisador, proporcionando impactos positivos. Assim como, em função de tal contexto, o que para uns possa representar ameaça, para outros se traduz como oportunidade (ibid.).

Nessa abordagem, se por um lado os educadores ambientais mais extremados em defesa da EA se transformariam em ofensores à EDS/DEDS, bem como em uma decisiva ameaça a essa proposta da ONU/UNESCO, por outro, esses mesmos atores se apresentariam como catalisadores para fazer com que a EA prevalecesse sobre a EDS, oferecendo, assim, uma oportunidade conveniente para aqueles que conspiravam contra a DEDS no Brasil, inclusive o próprio governo brasileiro, se fosse o caso de este ter optado por não aderir à DEDS. Ou seja, à luz dos aspectos diplomáticos e institucionais perante as Nações Unidas e a UNESCO, a DEDS, para todos os efeitos, fracassaria no Brasil por conta de reações contrárias dos educadores ambientais, e não propriamente por decisão explícita do governo brasileiro.

Embora o governo brasileiro não tenha declarado abertamente ser contrário à proposta da ONU/UNESCO, ao longo deste estudo¹⁹⁹ foram assinalados robustos indícios apontando que, no âmbito governamental, ocorreram esforços para prevalecer um posicionamento político-ideológico em favor da EA, e, conseqüentemente, dissolver quaisquer resquícios de valor e

¹⁹⁹ Especialmente no caput do Capítulo 3 e na sua seção 3.1, seção 4.2 do Capítulo 4 e seção 5.1 do Capítulo 5.

legitimidade institucional à EDS. Postura esta sugerindo certa dissimulação, pela qual o governo federal, desde a véspera do lançamento da DEDES no Brasil, acenaria favorável com uma mão a essa proposta da ONU/UNESCO, e com a outra lhe aplicava uma série de golpes sutis, mas de considerável eficácia e eficiência, para afastá-la de qualquer êxito.

Diante dessa postura do governo brasileiro, mais o enfrentamento à EDS/DEDES por parte dos mais ferrenhos defensores da EA, percebe-se a impossibilidade de ser aplicado o método do “triângulo estratégico” (abordado na seção 6.3, do Capítulo 6 deste estudo), a fim de serem incluídas medidas para implementar a DEDES nas estratégias educacionais e em planos de ação no Brasil, tendo como parâmetro o Plano elaborado pela UNESCO, quando o programa EDS deveria ocupar um lugar proeminente nas estratégias de desenvolvimento em longo prazo e no planejamento nacional de desenvolvimento (UNESCO, 2005, p.87 e 90).

A aplicação do triângulo estratégico, para a DEDES, foi impossibilitada em razão de não serem atendidos, simultaneamente, os três pontos fundamentais para a formulação das estratégias voltadas à iniciativa da ONU/UNESCO: o propósito, o ambiente externo e a capacitação, sendo que cada um desses pontos corresponde a um respectivo vértice do triângulo estratégico (Figura 6.3, da seção 6.3 do Capítulo 6). A começar pelo fato de o propósito da DEDES não ter sido compartilhado por alguns dos principais atores brasileiros envolvidos nesse processo estratégico: o governo federal e parte dos educadores ambientais, especificamente os mais radicais e fervorosos defensores da EA e refratários à EDS.

Em decorrência do contexto que acabou anulando o vértice referente ao propósito, o vértice do ambiente externo no âmbito brasileiro tornou-se, conseqüentemente, desfavorável à EDS/DEDES. Quanto ao vértice da capacitação, pode-se dizer que, no Brasil, até haveria condições de essa premissa ser atendida, haja vista o país possuir um significativo corpo docente identificado com a essência temática em questão, inclusive esse fato ser considerado um dos pontos fortes anotados na matriz SWOT da DEDES no Brasil (Quadro 7.3 retro). Porém, só o vértice da capacitação não seria suficiente para a definição das diretrizes estratégicas visando à construção do futuro proposto pelo programa EDS/DEDES. Para isso, os outros dois vértices do triângulo estratégico teriam de ser atendidos concomitantemente.

A análise da DEDES no contexto brasileiro pela perspectiva estratégica, colocada à luz da discussão até este ponto, já permitiria perceber, com base na Figura 6.4, da seção 6.4 do Capítulo 6, o quanto as variáveis de *estado* (composta por fatores não controláveis pela ONU) que surgiram no Brasil teriam afetado o hiato de desempenho entre as variáveis de *decisão* – que motivaram as Nações Unidas a promulgar a DEDES – e as variáveis de *resultado* definidas pelo *Plano de Implementação da DEDES* – conforme Quadro 6.12, da seção 6.4 do Capítulo 6. Pois tanto os objetivos como os resultados esperados da DEDES foram comprometidos.

Assim, mediante o que se discutiu até este momento, é possível inferir que a **primeira hipótese** considerada por este estudo teria sido confirmada, pois, de fato, há elementos que indicam que a proposta da ONU/UNESCO acabou se tornando objeto de polêmica e de confronto no Brasil (antes mesmo de sua vigência), em função de variáveis que se configurariam como não controláveis, entre as quais aquelas supostamente motivadas por fatores vinculados a eventuais posições ideológicas, que teriam se alinhado no intuito de se sobrepor ao apelo mundial cancelado pela Assembleia das Nações Unidas, traduzido pela intenção de se construir um futuro sustentável, comprometendo, desse modo, o alcance dos propósitos e objetivos pretendidos pelo programa EDS/DEDS.

Da mesma forma, são percebidas algumas evidências, as quais já validariam a **segunda hipótese**: que o Brasil, mesmo sendo um Estado-membro das Nações Unidas, foi incapaz de providenciar o direcionamento, o alinhamento e a sensibilização estratégica referente à proposta da EDS/DEDS, a qual teria enfrentado um ambiente desfavorável no país. Porém, a discussão sobre essa segunda hipótese será retomada logo a seguir.

Embora a discussão sobre a segunda hipótese ainda não esteja encerrada, é possível considerar que a **terceira hipótese** (subjacente à segunda) teria sido confirmada, haja vista que o ambiente desfavorável no Brasil, para a implementação da DEDES, teria sido instaurado justamente por alguns dos principais atores relacionados com a proposta em tela, os quais, embora pudessem catalisar a consolidação dessa iniciativa estratégica da ONU/UNESCO no Brasil, teriam se postado refratários (até como ofensores) ao programa EDS/DEDS. O que resultaria na ausência de uma sinergia estratégica em relação a tal programa, algo que deveria abranger do nível nacional (governo) ao nível local (subnacional).

Retomando a discussão relativa à **segunda hipótese**, tem-se que, embora as análises pela perspectiva estratégica, até então discutidas, já demonstrariam que a proposta da ONU/UNESCO teria se deparado com um ambiente desfavorável no Brasil, é pela dinâmica da metodologia referente à “sequência W”, apresentada na seção 6.4, do Capítulo 6, que ficaria mais evidente o quanto a implementação da EDS/DEDS, no contexto brasileiro, teria se tornado um processo inexecutável. A começar pelo fato de a própria resolução da ONU, que instituiu a DEDES, ter determinado que os responsáveis pelo efetivo início do processo estratégico da implementação da DEDES, a partir de 2005, seriam os governos dos Estados-membros, os quais teriam como parâmetro o Plano elaborado pela UNESCO (2005, p.87).

Desse modo, considerando que era de responsabilidade do governo brasileiro dar início ao processo estratégico para que o programa DEDES fosse implantado no país, constata-

se, com base na Figura 6.5 (seção 6.4, do Capítulo 6), e nas discussões promovidas ao longo deste estudo, que, no Brasil, nem mesmo o primeiro movimento (de cima para baixo – *top-down*) da “sequência W” chegou a ser executado em sua plenitude, conforme se explica:

Esse primeiro movimento, referente à etapa A-B da “sequência W” (Figura 6.5, do Capítulo 6), se traduziria como determinante para o êxito ou fracasso do processo estratégico de implementação da DEDS no Brasil, especialmente pelo fato de essa etapa ser complexa e desafiadora, já que seu objetivo precípua consistia no sucesso da condução do governo federal para providenciar o devido direcionamento, alinhamento e sensibilização estratégica ao longo desse trajeto, do ponto “A” (nível nacional) até chegar ao ponto “B” (nível local [subnacional]), de modo a promover uma sinergia estratégica do nível nacional ao local (do ponto “A” ao “B” da Figura 6.5), conforme lista indicativa oferecida pelo Quadro 6.5, da seção 6.3, na qual constam os atores e potenciais parceiros e interessados no programa EDS.

Com base no que alega o Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA (BRASIL. MMA; MEC, 2005b, p. 11), o primeiro movimento do governo brasileiro visando à interação com a DEDS, que poderia se enquadrar nessa etapa A-B da “sequência W”, trata-se de uma coletânea, publicada em novembro de 2004, pela Diretoria de Educação Ambiental (DEA) do Ministério do Meio Ambiente – MMA (BRASIL. MMA, 2004), na qual foram abordadas as identidades da educação ambiental (EA) brasileira à época, cuja obra, conforme relatado na seção 4.1 do Capítulo 4, se configuraria como uma suposta apologia à EA, ao passo que, ao longo dessa publicação da DEA/MMA, não são oferecidos quaisquer elementos que discutissem ou apresentassem a essência da EDS consoante à DEDS.

Ao enaltecer o valor da EA e deixar de trazer contribuições para melhor avaliar e assimilar a essência da EDS à luz da DEDS, sobretudo ao se considerar a oportunidade cronológica que tal publicação teve, já que esta se deu em novembro de 2004 e o início da DEDS se daria logo em seguida, em 1º de janeiro de 2005, há espaço para conferir vários valores a essa publicação da DEA/MMA em tela (BRASIL. MMA, 2004), exceto um: de que tal obra tenha realmente proporcionado uma interação com a DEDS. No máximo, essa publicação se revestiria pela suposta pretensão de se configurar como um mero registro protocolar, pelo qual o Brasil estaria cumprindo uma determinada agenda governamental, relativa à implementação da DEDS no Brasil, a partir de 2005.

Se a aludida publicação da DEA/MMA seria a primeira ação do governo federal que poderia se enquadrar na etapa A-B da “sequência W”, a segunda, ainda baseando-se nas alegações do Órgão Gestor da PNEA (BRASIL. MMA; MEC, 2005b, p. 11), estaria relacionada com o *V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental*, realizado na cidade de

Goiânia, em Goiás, de 3 a 6 de novembro de 2004. Conforme relatado na seção 4.1, do Capítulo 6 deste estudo, embora a pauta desse evento consistisse na educação ambiental e não na EDS/DEDS especificamente, tal evento serviu para que o Órgão Gestor da PNEA aplicasse uma pesquisa sobre a percepção dos participantes quanto à relação entre a EA e a EDS (ibid.).

Essa pesquisa teve o propósito de prospectar a opinião da comunidade de educadores ambientais sobre a proposta decenal referente ao programa DEDS, buscando identificar os valores, as opiniões e as expectativas, bem como averiguar e avaliar o grau de conhecimento e adesão dos educadores ambientais, tanto em relação ao novo vocábulo EDS como à iniciativa da ONU representada pela DEDS, a qual já começaria a vigorar dali a poucos dias, em janeiro de 2005 (BRASIL. MMA, [2006], p.2; BRASIL. MMA; MEC, 2005b, p.11). Quanto ao universo amostral, foram preenchidos 1.740 questionários nos quatro dias do evento goiano, correspondendo a uma quantidade acima de 50% do público presente no *V Fórum*, estimado, com base nas inscrições efetuadas, em 3.200 pessoas (BRASIL. MMA; MEC, 2005b, p.13).

Os resultados dessa pesquisa são discutidos na seção 4.1, do Capítulo 4 deste estudo, os quais indicaram que, embora ainda fosse necessária uma maior divulgação sobre a proposta da ONU/UNESCO, havia um cenário consideravelmente favorável à EDS/DEDS no Brasil, pois em torno de 70% dos respondentes eram a favor da transição do vocábulo “Educação Ambiental (EA)” para “Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS)”, e praticamente 80% consideravam a DEDS uma grande conquista²⁰⁰. Entretanto, tais resultados não são imediatamente divulgados. Por alguma razão teriam ficado restritos, por pelo menos nove meses, ao âmbito do órgão governamental que aplicou a pesquisa²⁰¹.

Pelos resultados apurados daquela pesquisa, aplicada pelo Órgão Gestor da PNEA, durante o *V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental*, realizado na cidade de Goiânia, de 3 a 6 de novembro de 2004, percebe-se que, restando poucos dias para se iniciar a vigência da DEDS, marcada para janeiro de 2005, haveria condições favoráveis para que o governo brasileiro centrasse esforços em providenciar o devido direcionamento, alinhamento e a sensibilização estratégica, referentes à proposta da DEDS, à luz do programa EDS.

Ou seja, sob tais circunstâncias, pelas quais os educadores ambientais pesquisados acenaram positivamente à EDS/DEDS, o governo federal tinha um considerável sinal indicando que poderia prosseguir na promoção de uma sinergia estratégica ao longo do trajeto representado pela etapa A-B da “sequência W” (Figura 6.5, do Capítulo 6), do ponto “A” (nível nacional) até chegar ao ponto “B” (nível local [subnacional]).

²⁰⁰ BRASIL. MMA; MEC (2005b, p.17 e 21). Ver Quadros 4.7 e 4.10 da seção 4.1, do Capítulo 4 deste estudo.

²⁰¹ Sobre esse aludido fato, ver seção 4.1 e, principalmente, a seção 4.2, ambas do Capítulo 4 deste estudo.

Para tanto, um dos pontos a serem trabalhados consistiria em uma ação na qual o governo se empenhasse em providenciar os devidos expedientes que melhor esclarecessem a essência da proposta da DEDS, bem como do programa EDS, para que assim o nível local (subnacional), representado pelo ponto “B” da Figura 6.5, do Capítulo 6, desse seu *feedback* preliminar. Algo que já estaria avançando para as etapas B-C e C-D da “sequência W”, pois, assim sendo, o governo brasileiro angariaria os subsídios necessários para a formulação das políticas fundamentadas em amplos insumos e o estabelecimento de um marco para as atividades e a responsabilidade local quanto à EDS/DEDS (UNESCO, 2005, p.87).

No entanto, ao invés de o governo aproveitar tais condições favoráveis – e, a partir delas, se dedicar a esclarecer e valorizar a iniciativa da ONU/UNESCO, de modo a promover uma sinergia estratégica para com a EDS/DEDS, do nível nacional ao local (do ponto “A” ao “B” da Figura 6.5) –, passa a ocorrer no Brasil, segundo Loureiro (2008, p.7), uma efetiva atuação conjunta entre o Ministério do Meio Ambiente (MMA) e o Ministério da Educação (MEC), por meio do Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), propiciando **a politização dos debates em favor da EA** (grifos nossos).

Nesse contexto, **a educação ambiental assume uma dinâmica intensa em termos político-institucionais** no âmbito do governo brasileiro (LOUREIRO, 2008, p.7, grifos nossos). E, com isso, a EDS e a DEDS são submetidas a certo processo de sufocamento. Tanto que, conforme relatado na seção 5.1, do Capítulo 5 deste estudo, em 2007, que seria o segundo ano da vigência da DEDS, o Ministério do Meio Ambiente (MMA) lançou o *1º Kit da Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável* (BRASIL. MMA, [s/d]c).

Apesar de o título desse material sugerir uma contribuição à DEDS, o que se constata na verdade é que esse kit, composto por três publicações, seria uma forma subliminar para recrudescer a EA, e uma evidente omissão em suposto vilipêndio da EDS e da DEDS. Tanto que o próprio MMA faz questão de destacar que **a pretensão desse kit seria fortalecer e aprofundar os processos de educação ambiental (EA) em curso no país** (BRASIL. MMA, [s/d]c, grifos nossos), e não propriamente a EDS ou a DEDS, como era de se esperar.

Em 2009, ano referente ao que seria a metade da DEDS, o Departamento (Diretoria) de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente (DEA/MMA) lançou o *2º Kit da Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável*, com o título *Educação ambiental para sociedades sustentáveis: uma coletânea para pensar e agir* (BRASIL. MMA, [s/d]c). Esse 2º kit, conforme discutido na seção 5.1, do Capítulo 5 deste estudo, também foi composto por três publicações. Nenhuma delas versando sobre a EDS ou a DEDS. Muito pelo contrário, pois os três itens desse kit só fizeram enaltecer a EA.

À semelhança do 1º kit lançado pelo MMA, em 2007, a DEA/MMA, que lançou esse 2º kit, em 2009, assume explicitamente que o objetivo deste, segundo o texto de sua apresentação, consistia em contribuir com a estratégia de implementação da DEDS, mas, concomitantemente, **fortalecer o processo de educação ambiental desenvolvido pelo governo brasileiro** em parceria com a UNESCO (BRASIL. MMA, [s/d]c, grifos nossos).

Mediante essa colocação da DEA/MMA, a iniciativa de lançar esse *2º Kit da Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável* seria passível de ser rotulada como um ato esdrúxulo (para não dizer conspiratório), já que o governo brasileiro teria providenciado um kit usando como subterfúgio a própria DEDS, no qual a EA seria recrudescida, em flagrante detrimento da EDS. A começar pelo próprio título dado a esse 2º kit: *Educação ambiental para sociedades sustentáveis: uma coletânea para pensar e agir* (BRASIL. MMA, [s/d]c).

Enfim, nesses dois kits da *Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável*, cujos lançamentos foram de iniciativa do Ministério do Meio Ambiente, a EA foi enaltecida, ao passo que a EDS e a DEDS ficaram longe de ocupar qualquer posição de destaque. Nem mesmo o *Plano Internacional de Implementação da DEDS* (UNESCO, 2005), elaborado pela UNESCO, foi inserido nesses kits. Publicação esta que deveria ser o item primordial dos kits, se a intenção do governo fosse realmente providenciar a consolidação do direcionamento, do alinhamento e da sensibilização estratégica referente à proposta da EDS/DEDS.

Se o aludido Plano da UNESCO fosse oferecido nos kits, ele se faria fundamental para esclarecer, nortear e até facilitar o processo de implementação da DEDS no Brasil, se de fato fosse essa a vontade do governo. Pois, desse modo, conforme a Figura 6.5, do Capítulo 6, seriam favorecidas tanto a interação como a sinergia estratégica entre os atores do programa DEDS (Quadro 6.5, da seção 6.3 do Capítulo 6) relacionados aos objetivos da etapa A-B da “sequência W”. Quando o alinhamento e o direcionamento dos propósitos estratégicos da DEDS seriam facilitados, do ponto “A” – referente ao nível nacional – até chegar ao ponto “B” – nível local (subnacional), ou seja, do ponto “A” ao “B” da Figura 6.5, do Capítulo 6.

Pelo exposto, resta demonstrado o quanto se faria determinante, para o êxito ou fracasso do processo estratégico de implementação da DEDS no Brasil, o primeiro movimento da “sequência W”, referente à etapa A-B (Figura 6.5, do Capítulo 6). Pois, somente se essa etapa fosse cumprida a contento, seria possível consolidar uma sinergia estratégica entre o nível nacional e o local (subnacional), permitindo que a “sequência W” fosse completada e, dessa maneira, fosse efetivada a implementação da DEDS no Brasil.

Dada por suficiente a discussão sobre os aspectos estratégicos envolvendo o processo de implementação da DEDS no Brasil, associado à dinâmica metodológica da “sequência W”, é possível complementar os comentários a respeito da **segunda hipótese** considerada por este

estudo: que o Brasil, mesmo sendo um Estado-membro das Nações Unidas, foi incapaz de providenciar o direcionamento, o alinhamento e a sensibilização estratégica referente à proposta da EDS/DEDS, a qual teria enfrentado um ambiente desfavorável no país. Em relação a esta hipótese, pode-se dizer que ela até teria se confirmado. Entretanto, ainda haveria espaço para uma inferência mais específica, conforme segue:

Ao se buscar uma colocação menos generalizada sobre tal hipótese, não seria o caso de dizer que o Brasil foi incapaz de providenciar o direcionamento, o alinhamento e a sensibilização estratégica referente à proposta da EDS/DEDS, mas, sim, de inferir que o governo brasileiro em momento algum demonstrou estar disposto para que isso acontecesse. Aliás, se há algo que demonstrasse certo empenho no âmbito governamental, seria a forma como o governo contribuiu para que o ambiente no país se tornasse desfavorável à proposta da ONU/UNESCO, buscando, ao longo da DEDS, enaltecer a EA em detrimento da EDS.

Nesse cenário, a proposta da ONU/UNESCO não haveria como prosperar no Brasil, pois a EDS, por envolver uma ampla gama de instituições, faria com que a eficácia da DEDS dependesse da força e da inclusão dos parceiros, das redes e das alianças que esta fosse capaz de estabelecer entre os participantes (atores) em todos os níveis (UNESCO, 2005, p.75), a começar pelo contexto da iniciativa local e subnacional (ibid., p.84). Porém, pelo que foi discutido neste estudo, percebe-se que os níveis locais e subnacionais ficaram distanciados do processo de implantação da DEDS no Brasil, sobretudo os governos subnacionais e locais, os quais seriam as principais fontes a fim de fornecer subsídios (*feedback*) para que o nível nacional pudesse providenciar a formulação das políticas fundamentadas em amplos insumos e o estabelecimento de um marco para as atividades e a responsabilidade local (ibid., p.87).

A propósito dos governos e atores locais, mas sem perder de foco a relação com a dinâmica decorrente de um entrelaçamento entre os diferentes planos e níveis da comunidade, a UNESCO (2005, p.83) assevera que o impacto do desenvolvimento sustentável – e do desenvolvimento não sustentável – é, ao cabo, experimentado no nível local, onde o meio de vida é melhorado ou minimizado, e os recursos são recuperados ou esgotados. É por essa razão que, apesar de o *Plano de Implementação da DEDS* considerar a relevância estratégica em todos os níveis de abrangência, a UNESCO assinala que os governos locais têm um papel-chave e ativo no alcance do objetivo do desenvolvimento sustentável (op. cit., p.85).

Pois, sendo o nível governamental mais próximo do povo, encarregado de executar programas e serviços públicos, o governo local tem um papel de protagonismo na melhoria da qualidade de vida da população (UNESCO, 2005, p.85). Desse modo, o nível local passa a ser naturalmente o principal espaço para identificar e enfrentar os desafios a fim de se praticar

uma EDS, pois é onde efetivamente se pode aprender, compartilhar e aplicar ensinamentos que permitam melhorar a prática do desenvolvimento sustentável (op. cit., p.86).

A respeito da importância de ações praticadas em nível local e subnacional quanto a promover a EDS, destacadas pelo *Plano de Implementação da DEDS* (UNESCO, 2005, p.20), e considerando que a expressão “desenvolvimento sustentável” se trata de uma transformação do conceito de “ecodesenvolvimento”, recorre-se ao que Sachs já postulava em 1986, antes mesmo da apresentação do relatório *Nosso futuro comum* (WCED, 1987), quando alertava que um desenvolvimento nesse contexto pressupunha inerentes conhecimentos (e a vontade) para atingir um equilíbrio durável entre o homem e a natureza (SACHS, 1986, p.18).

Ademais, Sachs (ibid., p.18) postulava que o conceito de ecodesenvolvimento (mais tarde transformado em desenvolvimento sustentável) possuía características próprias, entre as quais as que demonstram a importância de se considerar os níveis locais/subnacionais (ibid.):

- É um estilo de desenvolvimento que, em cada ecorregião, insiste nas soluções específicas de seus problemas particulares, levando em conta os dados ecológicos da mesma forma que os culturais, as necessidades imediatas como também aquelas de longo prazo.
- O ecodesenvolvimento tenta reagir à moda predominante das soluções pretensamente universalistas e das fórmulas generalizadas.
- Em vez de atribuir um espaço excessivo à ajuda externa, dá um voto de confiança à capacidade das sociedades humanas de identificar os seus próprios problemas e de lhes dar soluções originais, ainda que se inspire em experiências alheias.
- Reagindo contra as transferências passivas e o espírito de imitação, põe em destaque a autoconfiança.
- Resistindo a um ecologismo exagerado, sugere, ao contrário, a constante possibilidade de um esforço criador para o aproveitamento da margem de liberdade oferecida pelo meio ambiente, por maiores que sejam as restrições climáticas e naturais, onde a diversidade das culturas e das realizações humanas, obtidas em meios naturais comparáveis, são testemunhos eloquentes desta possibilidade (SACHS, 1986, p.18).

No entanto, como já destacado, de acordo com Sachs (1986, p.18), o sucesso de um desenvolvimento nesses moldes pressupõe o conhecimento do meio, e a vontade de atingir um equilíbrio durável entre o homem e a natureza. Pois, ainda segundo esse autor, os fracassos e os desastres, que algumas sociedades sofreram, oferecem testemunhos não menos eloquentes do alto preço da incapacidade de gerir as aludidas relações envolvendo o homem e a natureza.

Seguindo semelhante linha de raciocínio elaborada por Sachs, a UNESCO (2005, p.20) destaca, com certa veemência, que, neste sentido, todos seríamos partes interessadas na EDS, pois todos nós sentiremos as consequências do seu êxito ou do seu fracasso. Desse modo, em função de nosso comportamento, quer seja favorável ou desfavorável, influenciaremos o destino do programa EDS/DEDS. A UNESCO (2005, p.107) ainda faz

questão de frisar que o objetivo da DEDES consistiria em suscitar uma iniciativa internacional que estimulasse **o interesse e o desejo de agir nos planos nacional e local**, isto é, onde o impacto deveria ser sentido essencialmente (grifos nossos).

Necessidade, desejo e mentalidade. Eis três palavras que merecem especial atenção em relação ao tema abordado neste estudo. Segundo o relatório *Nosso futuro comum* (WCED, 1987, p.16) ²⁰²: “A *humanidade tem a capacidade de promover um desenvolvimento sustentável, de modo a garantir que ele atenda às **necessidades** do presente sem comprometer a capacidade das gerações futuras satisfazerem as suas próprias **necessidades**”.*

A definição do DS é efetivamente levada a termo no 1º item do tópico 1: O conceito de desenvolvimento sustentável, do Capítulo II: Rumo ao Desenvolvimento Sustentável (ibid., p.41): “O *desenvolvimento sustentável é o desenvolvimento que satisfaz as **necessidades** do presente sem comprometer a capacidade das gerações futuras de satisfazerem as suas próprias **necessidades**” (tradução livre e grifos nossos) ²⁰³.*

Falar em necessidades humanas sugere certo grau de complexidade. Em antinomia seria imprescindível, em tese, saber distinguir necessidade de desejo. Talvez aí residam os grandes problemas da humanidade. Maslow (1943) trata deste assunto sob uma conotação de prioridades, como uma pirâmide hierárquica das necessidades humanas. Nela, Maslow propõe uma escala que se inicia com as necessidades mais básicas, entendidas como primárias, que seriam as fisiológicas (respirar, beber, comer, dormir, etc.) e as relativas à segurança (física, do corpo, abrigo, família, propriedade, emprego, etc.); já as demais seriam secundárias, inerentes às necessidades sociais, de autoestima e de autorrealização ²⁰⁴.

Avançando além dos limites das necessidades individuais, e ampliando a abrangência para as de caráter coletivo, abre-se espaço para reforçar a leitura sobre os aspectos educacionais estratégicos propostos pela DEDES. Nessa abordagem, o programa EDS exigia que a política educacional fosse reexaminada, no sentido de reorientar a educação desde o ensino infantil até a universidade e ao aprendizado permanente na vida adulta, para que se consolidasse a aquisição de conhecimentos, competências, perspectivas e valores relacionados com a sustentabilidade. Para isso se fazia necessário **revisar os objetivos e o conteúdo dos currículos** a fim de desenvolver uma compreensão interdisciplinar da sustentabilidade, social, econômica, ambiental e cultural (UNESCO, 2005, p.57, grifos nossos).

²⁰² WCED, 1987: Capítulo I: O Desafio Global, tópico 3: Desenvolvimento Sustentável, item 27.

²⁰³ Textos originais: (I) “*Humanity has the ability to make development sustainable to ensure that it meets the needs of the present without compromising the ability of future generations to meet their own needs*” (WCED, 1987, p.16); (II) “*Sustainable development is development that meets the needs of the present without compromising the ability of future generations to meet their own needs*” (ibid., p.41).

²⁰⁴ Chiavenato (2011, p.307-314) discute os postulados de Maslow à luz da Teoria Geral da Administração.

À luz desse contexto, a UNESCO (2005, p.55) assinala que o conteúdo específico dos currículos seria construído de uma maneira ampla, tomando como referência o contexto local, considerando questões de relevância e de urgência. A propósito desta assertiva da UNESCO, Lemes (2013), Hernández e Ventura (1998), e Perrenoud (2004), sugerem uma abordagem que convergiria a essa essência, mormente quando tais autores trazem à luz da discussão as questões curriculares atreladas ao que seria de fato uma necessidade real do cotidiano.

Dessa forma, ao se compreender uma necessidade real do cotidiano como o impulso, a motivação maior que forneceria a força vital para se direcionar pelos caminhos escolhidos, haveria mais um elemento para conceber um propósito, pelo qual ensejaria respectivas atitudes e posturas estratégicas refletidas desde as diretrizes curriculares. Assim, conforme já discutido no Capítulo 6 deste estudo, com um propósito definido, portanto, surgiria uma das principais premissas necessárias para se lançar a uma gestão estratégica relacionada à proposta da DEDES, pois pelo menos já se teria uma questão esclarecida: “o que fazer”.

À luz dos aspectos curriculares, a EDS refletiria a preocupação por uma educação de alta qualidade e, entre suas características, a que implica ser interdisciplinar e holística, devendo ensinar desenvolvimento sustentável de forma integrada em todo o currículo (UNESCO, 2005, p.19). Dessa forma, o *Plano de Implementação da DEDES* enfatizou que o programa EDS requeria a reorientação das abordagens educacionais: currículo e conteúdo, pedagogia e avaliações. Ademais, o conteúdo específico dos currículos seria construído de uma maneira ampla, **tomando como referência o contexto local**, considerando, **democraticamente**, questões de **relevância** e de **urgência** (ibid., p.57, grifos nossos).

Democracia, relevância e urgência, eis as questões. Nessa abordagem, com base na contextualização procedida por Lemes (2013), em uma escola democratizada é preciso que se compreenda a necessidade de se flexibilizar a organização curricular, de forma que tal procedimento seja adequado aos desafios que serão postos para essa trajetória na sua complexidade e circunstancialidade (op. cit., p.170), algo que o documento de implementação da DEDES levou em consideração. Contudo, as dificuldades que se apresentariam para o currículo, em uma escola democratizada, vêm se ampliando por entraves vindos de políticas públicas que precisam atender demandas de realidades tão diferentes quanto complexas (ibid., p.177), tais qual estaria supostamente sujeita a EDS neste sentido, conforme já discutido.

Além dos aspectos curriculares, há a questão temporal a eles relacionada. Pelo íterim decenal da DEDES – e a plurianualidade imposta pela assunção da EDS como linha-guia ao longo de um percurso propedêutico ilimitado – seriam gerados ciclos de aprendizagem ao

longo de vários anos. Nesse contexto, Perrenoud (2004, p.14) enumera e discute com propriedade algumas razões para que se empreguem os ciclos plurianuais de aprendizagem, os quais sugerem plausível pertinência quanto aos propósitos da DEDS.

Entre as razões elencadas por Perrenoud (ibid.), para justificar os ciclos plurianuais, há pontos que abrangem desde a definição de etapas mais compatíveis em relação à progressão de aprendizagem até a questão de um planejamento flexível de tais progressões, sobretudo quanto ao atendimento diferenciado em função da diversidade de públicos-alvo discentes. No entanto, duas outras razões são aqui destacadas, as quais estariam diretamente relacionadas com o pretense êxito da DEDS e da EDS: (1) uma maior continuidade e coerência, ao longo de vários anos, sob a responsabilidade de uma equipe; e (2) objetivos de aprendizagem incidindo sobre vários anos, constituindo pontos de referência essenciais para todos e orientando o trabalho dos professores (PERRENOUD, 2004, p.14).

Se os postulados de Perrenoud (2004) contribuiriam para enrijecer a percepção sobre a dinâmica cíclica plurianual da DEDS, por intermédio de Hernández e Ventura (1998, p.28) haveria como fundamentar a importância da estrutura de um determinado percurso de formação e ritmo de assimilação de conhecimentos pelos sujeitos envolvidos. Para Hernández e Ventura (ibid.), o ponto de partida nesse processo seria a **necessidade de mudanças**, onde a inovação viria a partir de reflexões e discussões pedagógicas, **originadas nas necessidades reais**, vivenciadas em suas práticas. Ou seja, tais autores sugerem um fluxo de procedimentos pelo qual é constituído um percurso – de formação e ritmo de assimilação de conhecimentos pelos sujeitos envolvidos – a ser seguido a partir da **necessidade real do cotidiano** (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p.28, grifos nossos).

Associando os propósitos da EDS/DEDS com o postulado por Hernández e Ventura (ibid.), se uma educação voltada a construir um futuro sustentável e mais justo se apresentasse como uma necessidade real do cotidiano, chancelada pelos atores envolvidos, haveria plenas condições para seguir à revisão dos fundamentos, à aproximação ao Campo do Currículo, bem como no desenvolvimento dos projetos, no Projeto Curricular Institucional e no aprofundamento ou na adequação, se assim fosse necessário. Mas para chegar a esse ponto, o governo brasileiro deveria ter cumprido a contento, pelo menos, as etapas A-B e B-C da “sequência W”, conforme discutido na seção 6.4 do Capítulo 6 deste estudo.

Neste sentido, segundo asseveram Hernández e Ventura (1998, p.28), em uma compreensão mais ampla dessa questão, caberia observar também uma suposta mudança paradigmática, sobretudo pelo fato de essa dinâmica estar sujeita a contemplar uma

necessidade intrínseca do trabalho conjunto e participativo dos envolvidos no processo: alunos, professores, diretores, coordenadores pedagógicos, entre outros profissionais da educação de modo geral – inclusive a própria sociedade –, mormente na etapa de planejamento e desenvolvimento de projetos curriculares institucionais (ibid.).

Mediante o exposto, percebe-se que o programa EDS/DEDS tinha um longo e complexo caminho a percorrer no Brasil, mas sequer cumpriu o primeiro movimento da “sequência W” (etapa A-B da Figura 6.5), pois, conforme registra Layrargues (2012, n.p.), à luz de uma encruzilhada ideológica a escolher, há evidências indicando que a educação ambiental (EA) brasileira optou por declinar dos benefícios advindos com o estímulo político – conferido pela ONU – à matéria educativa vinculada às questões ambientais, rechaçando a proposta da DEDS para defender a manutenção da força simbólica presente na identidade cultural do conceito “educação ambiental” concebido no país.

Se por um lado a EDS, durante o percurso decenal da DEDS, foi detraída no contexto brasileiro, sobretudo em nome da manutenção da força simbólica e ideológica da EA no Brasil, por outro, a EA não teria oferecido qualquer contrapartida consistente durante esse período de dez anos, de modo a avançar no campo de uma educação voltada para a relação do homem com o meio ambiente. Tanto que a EA sequer foi considerada no atual Plano Nacional da Educação – PNE (BRASIL, 2014), aprovado ainda durante a vigência da DEDS.

Em relação a essa abordagem referente ao PNE, reitera-se que, após o Brasil ficar, tecnicamente, três anos e meio sem contar com um Plano Nacional de Educação (PNE) – pois o anterior, aprovado em 2001, expirou em janeiro de 2011 –, o governo enfim aprovou, em 25 de junho de 2014, um novo PNE, por meio da Lei nº 13.005 (BRASIL, 2014).

Como já comentado no caput do Capítulo 3 deste estudo, esse novo PNE 2014-2024 é composto pelo texto da lei em si e por um Anexo, pelo qual são estabelecidas suas metas e suas estratégias. Porém, apesar de toda a efervescência que a questão envolvendo propostas educativas, relacionadas ao meio ambiente, provocou nos dez anos que antecederam esse “novo” *Plano* (coincidindo com o decênio da DEDS), tal tema foi simplesmente vilipendiado nesse PNE promulgado em 2014. Tanto que a expressão “educação ambiental” não aparece uma vez sequer em todo esse instrumento legal. Ou seja, se no PNE anterior (2001-2011)²⁰⁵ a EA ao menos foi categoricamente colocada à luz de temas transversais, no atual PNE (2014-2014) tal modalidade educacional simplesmente não recebeu qualquer menção que fosse.

²⁰⁵ Ao ser sancionada a Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001: PNE 2001-2010 (BRASIL, 2001).

Considerando que a EA não foi considerada pelo PNE 2014-2024, criam-se condições para que surja uma possível sensação indicando que tantos debates e embates, durante a vigência da DEDS, não chegaram a lugar algum, pois, no final das contas, ficou demonstrado o quanto, no Brasil, uma educação primando pela relação do homem com o meio ambiente teria se abrigado apenas no conforto de retóricas de discursos – seja no campo teórico, seja em confrontos ideológicos entre a EA e a EDS –, não sendo capaz de se impor como uma modalidade educacional relevante, a ponto de o PNE 2014-2024 sequer abordá-la.

Desse modo, ainda que haja algum valor nos confrontos que buscaram fazer a EA prevalecer sobre a EDS, o fator tempo é crucial, pois ele não espera. E pior! Ele pode passar a conspirar contra a vida humana no planeta se muito se discutir e pouco se fizer. Pois, se há algo com alguma dose de certeza, seria o fato de que a Terra seguirá seu curso de qualquer forma por mais alguns bilhões de anos, com ou sem a nossa presença (PÁDUA, 2006, p.412).

Diante desse vaticínio, independente de qual perspectiva educativa – EA ou EDS – tenha tido mais potência de voz e/ou tribuna mais ressonante, no propósito de reclamar para si uma determinada “hegemonia” sobre o trato da relação do homem com o meio ambiente, o que importa é ter a consciência de que o tempo é uma variável fundamental nesse contexto. Pois, enquanto ocorreram debates acalorados sobre o tema, a areia da ampulheta continuou e continua escorrendo, a despeito de qual posição prevaleceu ou ainda venha a prevalecer. Portanto, nessa disputa evidenciada entre EA *versus* EDS não se lobrigam efetivos ganhadores, mas provavelmente perdedores: o planeta e a humanidade, principalmente quanto às respectivas gerações futuras. Possibilidade esta que sugere inadiáveis reflexões.

De fato, desde a proclamação da DEDS pela ONU, desencadeou-se uma série de debates e polêmicas envolvendo a EDS e a EA, tanto que a UNESCO, ao elaborar o *Plano Internacional de Implementação da DEDS*, já considerava a possibilidade de tal iniciativa estar sujeita a situações de apoio ou afronta, de comportamentos favoráveis ou desfavoráveis (UNESCO, 2005, p.20 e 68). No entanto, a UNESCO assinalou que uma generalização neste sentido não contribuiria para que fossem estabelecidas as estratégias de cooperação, comunicação ou ação com objetivos claramente definidos (ibid., p.68).

Quanto aos embates no Brasil, a partir do momento em que a EA foi sumariamente desconsiderada pelo PNE 2014-2024, presume-se que o grande êxito de seus mais fervorosos defensores, durante a vigência da DEDS, foi fazer a EA se impor sobre a EDS, anulando a proposta da ONU/UNESCO. Nesse contexto, Veiga (2014, n.p.) assinala que os defensores da EA acharam (e ainda acham) que um real avanço da consciência ambiental precisa depreciar a noção de desenvolvimento e, por essa razão, fizeram o Brasil se opor à DEDS, em nome da rejeição ambientalista a esse novo valor que é a sustentabilidade do desenvolvimento.

Veiga (2014, n.p.) ainda registra que, na contramão da quase unanimidade mundial obtida pela ONU/UNESCO, o Brasil revelou resistência em aceitar a superioridade da EDS, preferindo amesquinhar a sustentabilidade à bitola ambientalista (ibid.). E o resultado desse posicionamento brasileiro foi o desconhecimento predominante no país sobre essa proposta decenal da ONU/UNESCO. Dez anos pelos quais a DEDS passou praticamente despercebida e sem grandes efeitos para influenciar mudanças na educação ambiental brasileira (VEIGA, 2014, n.p.; LAYRARGUES, 2012, n.p.).

O fato de a DEDS ter passado despercebida no Brasil, deve-se, conforme reitera Veiga (2014, n.p.), a uma peculiaridade nacional: a estranha preferência por uma educação ambiental (EA), a qual é contrária à valorização do “desenvolvimento”. Uma postura atrasada do sistema educacional brasileiro que, na opinião de Veiga (ibid.), só fez isolar o Brasil na tentativa de remar contra a maré. Tentativa esta que, à luz do que amiúde foi colocado em discussão ao longo deste estudo, teria sido exitosa, pelo menos no que diz respeito a enaltecer a EA e desmerecer a EDS, ilhando o Brasil, no âmbito da proposta da ONU/UNESCO, por motivações que se evidenciaram predominantemente ideológicas.

Talvez alguns defensores da EA – especialmente aqueles que se empenharam para fazê-la prevalecer sobre a EDS – interpretem que o fracasso da DEDS no Brasil seja motivo para ser celebrado. No entanto, haveria uma questão a ser considerada nesse contexto no qual a DEDS não prosperou no Brasil: o fato de os mais ferrenhos defensores da EA terem assumido uma responsabilidade implícita e desnecessária, conforme a seguinte inferência:

No caso de o Brasil apresentar cenários ambientais calamitosos daqui a alguns anos, os segmentos alinhados ao sistema hegemônico capitalista – este, considerado o causador da atual crise socioambiental pelos defensores da EA – poderão se eximir de qualquer culpa, alegando que no passado houve uma oportunidade decenal denominada DEDS, propiciada pela ONU/UNESCO, para que o Brasil se unisse no intuito de pactuar uma estratégia educacional para construir um país com futuro sustentável; e que esse sistema hegemônico capitalista endossou a DEDS, mas alguns defensores da EA, além de se recusarem a participar dessa proposta decenal, centraram esforços para impedir que tal iniciativa fosse consolidada.

Assim, se, em nome da manutenção da força simbólica e ideológica da EA, a DEDS não logrou êxito no Brasil, resta saber se o novo desafio, representado pela agenda global para o DS pós-2015 – para um horizonte temporal definido até 2030 –, lançada pela ONU por meio do documento *Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável* (UN, 2015b), terá a mesma sorte, ou se eventuais equívocos serão revistos.

REFERÊNCIAS

- ADGHIRNI, Samy. Silêncio do Brasil é igual a cumplicidade, afirma venezuelana. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 3 dez. 2014 [versão online]. Não paginado. (de Caracas). Disponível em: < <http://www1.folha.uol.com.br/mundo/2014/12/1556851-silencio-do-brasil-e-igual-a-cumplicidade-afirma-venezuelana.shtml>>. Acesso em: mai. 2016.
- _____. Oposição conquista maioria em eleição parlamentar na Venezuela. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 7 dez. 2015 [versão online]. Não paginado. (de Caracas). Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/mundo/2015/12/1715846-oposicao-conquista-maioria-em-eleicao-parlamentar-na-venezuela.shtml>>. Acesso em: mai. 2016.
- ALCÂNTARA, Maria Regina; VANIN, José Atílio. Armas Químicas. **Química Nova**, v. 15, n.1, p. 62-72, 1992. Disponível em: Allchemy, Série Alfa, BA57005D.DOC: <<http://allchemy.iq.usp.br/pub/metabolizando/pdf/ba57005d.pdf>>; também disponível em: <http://quimicanova.sbq.org.br/imagebank/pdf/Vol15No1_62_v15_n1_%289%29.pdf>. Acessos em: mar. 2015.
- ALMEIDA, Martinho Isnard Ribeiro de. **Manual de planejamento estratégico: desenvolvimento de um plano estratégico com a utilização de planilhas Excel**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2003, 156 p.
- ANSOFF, Harry Igor. **Corporate Strategy**. Nova York (USA): McGraw-Hill, 1965, 241 p.
- _____. **Administração estratégica**. Trad. Mário Ribeiro da Cruz. Rev. tec. Luis Gaj. São Paulo: Atlas, 1983, 214 p.
- ANSOFF, Harry Igor; McDONNELL, Edward J. **Implantando a administração estratégica**. 2. ed. Trad. Antonio Zoratto Sanvicente, Guilherme Ary. São Paulo: Atlas, 1993, 590 p.
- ARID, Fahad Moysés. Doutrina e desafios ambientais. **Jornal da Unesp**, Seção Opinião, n. 181, p. 2, set. 2003. São Paulo: Unesp, Reitoria, Assessoria de Comunicação e Imprensa, 2003. Disponível em: <<http://www.unesp.br/aci/jornal/181/>>. Acesso em: abr. 2015.
- ARISTÓTELES. Politics, 322 a.C. In: JOWETT, Benjamin. **Aristotle's politics**. New York: Modern Library, [1943].
- AVANZI, Maria Rita. Ecopedagogia. In: BRASIL. MMA. **Identidades da educação ambiental brasileira: MMA, DEA, 2004**, p. 35-49 Disponível em: <http://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/_arquivos/livro_ieab.pdf>. Acesso: abr. 2015.
- AZEVEDO, Carmen Lucia; CAMARGOS, Marcia; SACCHETTA, Vladimir. **Monteiro Lobato: furacão na Botocúndia**. São Paulo: Ed. Senac, 1997. (Prêmio Jabuti 1998).
- BARBIERI, José Carlos; SILVA, Dirceu da. Desenvolvimento sustentável e educação ambiental: uma trajetória comum com muitos desafios. **Revista de Administração Mackenzie – RAM**, v. 12, n. 3, Edição Especial, São Paulo, maio/junho 2011, p.51-82. Disponível em: <<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/RAM/article/view/2989>>. Acesso em: abr. 2015
- BARROS, Ricardo Paes de; HENRIQUES, Ricardo; MENDONÇA, Rosane. **Pelo fim das décadas perdidas: educação e desenvolvimento sustentado no Brasil**. Texto para Discussão nº 857. Rio de Janeiro: IPEA, jan. 2002, 22 p. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_0857.pdf>. Acesso em: abr. 2015.

- BASTOS, Alexandre Marucci; SOUZA, Claudio Benedito Gomide de. Os estreitos limites da autonomia na gestão educacional local. In: HEREDERO, Eladio Sebastián; BRIS, Mario Martin; VÁSQUEZ, Victor Aguilera. (Org.). **Reflexiones y realidades sobre educación desde la perspectiva iberoamericana**. Santiago, Chile: Santilana, 2012, v. 1, p. 233-251.
- _____. A educação e a sustentabilidade: o desafio de um paradigma e a década da educação para o desenvolvimento sustentável da UNESCO (2005-2014). **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v.8, n.1, p.208-240, 2013.
- BECKER, Bertha Koiffmann. A Amazônia pós ECO-92: por um desenvolvimento regional responsável. In: BURSZTYN, Marcel. (org.). **Para pensar o desenvolvimento sustentável**. 2. ed. São Paulo, Brasiliense, 1994, p.129-144.
- BETENCOURT, Rafael de Ávila. **O discurso contra-hegemônico dos direitos humanos na Revolução Bolivariana**. 2012. 109 f. Dissertação (Mestrado em História Moderna e Contemporânea com especialização em Relações Internacionais) – Departamento de História, Instituto Universitário de Lisboa – ISCTE-IUL, Lisboa, Portugal, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/5178/1/Dissertação.pdf>>. Acesso em: mai. 2016.
- BOULDING, Kenneth Ewart. The economics of the coming spaceship earth. In: JARRET, Henry (ed.). **Environmental Quality in a Growing Economy: Essays from the Sixth RFF Forum**. Baltimore: John Hopkins University Press, 1966, p. 3-14. Disponível em: <http://arachnid.biosci.utexas.edu/courses/THOC/Readings/Boulding_SpaceShipEarth.pdf>. Acesso em: fev. 2015.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Aqui é onde eu moro, aqui nós vivemos: escritos para conhecer, pensar e praticar o município educador sustentável**. 2. ed. Brasília: MMA, Programa Nacional de Educação Ambiental, 2005, 181 p. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/_arquivos/mes_livro.pdf>. Acesso em: abr. 2015.
- BRASIL. Decreto nº 23.672, de 02 de janeiro de 1934. Aprova o Código de Caça e Pesca. **Diário Oficial da União**. Rio de Janeiro, Capital/Distrito Federal do Brasil: Chefe do Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil, 1934a. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-23672-2-janeiro-1934-498613-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso: jun. 2016
- _____. Decreto nº 23.777, de 23 de janeiro de 1934. Regulariza o lançamento do resíduo industrial das usinas açucareiras nas águas fluviais. **Diário Oficial da União**. Rio de Janeiro, Capital/Distrito Federal do Brasil: Chefe do Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil, 1934b. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-23777-23-janeiro-1934-501483-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso: jun. 2016
- _____. Decreto nº 2.793, de 23 de janeiro de 1934. Aprova o Código Florestal. **Diário Oficial da União**. Rio de Janeiro, Capital/Distrito Federal do Brasil: Chefe do Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil, 1934c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/D23793.htm>. Acesso: jun. 2016
- _____. Decreto nº 24.114, de 12 de abril de 1934. Aprova o regulamento de defesa sanitária vegetal. **Diário Oficial da União**. Rio de Janeiro, Capital/Distrito Federal do Brasil: Chefe do Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil, 1934d. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/D24114.htm>. Acesso: jun. 2016

- _____. Decreto nº 24.643, de 10 de julho de 1934. Decreta o Código das Águas. **Diário Oficial da União**. Rio de Janeiro, Capital/Distrito Federal do Brasil: Chefe do Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil, 1934e. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D24643.htm>. Acesso: jun. 2016
- _____. Decreto nº 24.645, de 10 de julho de 1934. Estabelece medidas de proteção aos animais. **Diário Oficial da União**. Rio de Janeiro, Capital/Distrito Federal do Brasil: Chefe do Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil, 1934f. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/D24645.htm>. Acesso: jun. 2016
- _____. (Constituição de 1934). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Promulgada aos 16 dias de julho de 1934. Rio de Janeiro, Capital/Distrito Federal do Brasil: Assembleia Nacional Constituinte, 1934g. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm>. Acesso: jun. 2016.
- _____. Decreto nº 73.030, de 30 de outubro de 1973. Cria, no âmbito do Ministério do Interior, a Secretaria Especial do Meio Ambiente – SEMA, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília: Gabinete da Presidência da República, 1973. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-73030-30-outubro-1973-421650-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: abr. 2015.
- _____. Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981. Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 1981. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6938.htm>. Acesso em: abr. 2015.
- _____. Decreto nº 88.351, de 1º de junho de 1983. Regulamenta a Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília: Senado Federal, 1983. Disponível em: <<http://legis.senado.leg.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=216206&tipoDocumento=DEC&tipoTexto=PUB>>. Acesso em: abr. 2015.
- _____. (Constituição de 1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso: abr. 2015.
- _____. Decreto nº 99.221, de 25 de abril de 1990. Cria a Comissão Interministerial para a Preparação da Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (Cima), e providências. **Diário Oficial da União**. Brasília: Gabinete da Presidência da República, 1990a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D99221.htm>. Acesso: jun. 2016.
- _____. Decreto nº 99.274, de 6 de junho de 1990, regulamentando a Lei nº 6.902, de 27 de abril de 1981, e a Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981. **Diário Oficial da União**. Brasília: Gabinete da Presidência da República, 1990b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/antigos/d99274.htm>. Acesso: jun. 2016.
- _____. Comissão Interministerial para Preparação da Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (CIMA). Presidência da República. **O desafio do desenvolvimento sustentável**. Brasília, DF: Cima, 1991, 204 p.
- _____. Lei nº 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: Casa Civil da Presidência da República, 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm>. Acesso em: abr. 2015.

- _____. Lei nº 9.985, de 18 de julho de 2000. Regulamenta o artigo 225, § 1º, incisos I, II, III e VII da Constituição Federal, institui o Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza (SNUC) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9985.htm#art60>. Acesso em: jun. 2016.
- _____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso: abr. 2015.
- _____. Decreto nº 4.281, de 25 de junho de 2002. Regulamenta a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/D4281.htm>. Acesso em: abr. 2015.
- _____. Decreto nº 6.040, de 07 de fevereiro de 2007. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. **Diário Oficial da União**. Brasília: Gabinete da Presidência da República, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm>. Acesso: jun. 2016.
- _____. Arquivo Nacional **Os presidentes e a República**: Deodoro da Fonseca a Dilma Rousseff. 5. ed. rev. ampl.. Rio de Janeiro: O Arquivo, 2012, 248 p. Disponível em: <<http://www.portal.arquivonacional.gov.br/media/presidentes%20e%20edi%C3%A7%C3%A3o.pdf>>. Acesso em: mai. 2016.
- _____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: abr. 2015.
- _____. CF. Câmara Federal. **O que é a Carta da Terra?**. Brasília: Câmara dos Deputados (Federal), sem data [s/d]. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/responsabilidade-social/ecocamara/arquivos/CARTAdTERRA.pdf>>. Acesso em: jun. 2016.
- _____. CF. Câmara Federal. **Preservação ambiental**: um discurso de todos, da Eco 92 à Rio + 20. BOTELHO, Cássia Regina Ossipe Martins (org.) [recurso eletrônico]. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012, 357 p. (Série obras comemorativas. Homenagem; n. 5). Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/documentos-e-pesquisa/publicacoes/edicoes/paginas-individuais-dos-livros/preservacao-ambiental-2013-um-discurso-de-todos-da-eco-92-a-rio-20>>. Acesso em: abr. 2015.
- _____. MEC. Ministério da Educação. **Galeria de Ministros**. Brasília, [s/d]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/institucional/galeria-de-ministros>>. Acesso em: jun. 2016.
- _____. MEC. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Educação ambiental no Brasil**. Salto para o futuro. Ano XVIII, boletim 01, mar. 2008. Rio de Janeiro: MEC. TV Escola, 2008, 54 p.
- _____. MEC. Ministério da Educação. **Conae 2010**. Conferência Nacional de Educação: Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação. Documento Referência. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria Executiva Adjunta, [2008], 120 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/conae/documento_referencia.pdf>. Acesso em: abr. 2015.

- _____. MEC. Ministério da Educação. **Conae 2014**. Conferência Nacional de Educação: documento – referência [elaborado pelo] Fórum Nacional de Educação. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria Executiva Adjunta, [2013], 96 p. Disponível em: <http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/doc_referencia_conae2014.pdf>.
- _____. MEC; CAPES. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Contribuição da pós-graduação brasileira para o desenvolvimento sustentável: Capes na Rio+20**. Brasília: Capes, 2012. 194p. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/diversos/CapesRio20-Livro-Portugues.pdf>>. Acesso: mai. 2015.
- _____. MMA. Ministério do Meio Ambiente. **Histórico Institucional**. Brasília: MMA [s/d]a. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/institucional/hist%C3%B3rico-institucional>>. Acesso em: jun. 2016.
- _____. MMA. Ministério do Meio Ambiente. **Histórico Brasileiro: a política de educação ambiental** Brasília: MMA [s/d]b. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/educacao-ambiental/politica-de-educacao-ambiental/historico-brasileiro>>. Acesso em: jun. 2016.
- _____. MMA. Ministério do Meio Ambiente. Educação Ambiental. **Publicações Especiais**. Brasília: MMA [s/d]c. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/publicacoes/educacao-ambiental/category/100-publicacoes-especiais>>. Acesso em: jun. 2016.
- _____. MMA. Ministério do Meio Ambiente. Educação Ambiental. **Carta da Terra**. Brasília: MMA [s/d]d. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/responsabilidade-socioambiental/agenda-21/carta-da-terra>>. Acesso em: jun. 2016.
- _____. MMA. Ministério do Meio Ambiente. Educação Ambiental. **Galeria de Ministros**. Brasília: MMA [s/d]e. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/institucional/galeria-de-ministros>>. Acesso em: jun. 2016.
- _____. MMA. Ministério do Meio Ambiente. **Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA)**. Apresentação. Brasília: MMA, [s/d]f. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/educacao-ambiental/politica-de-educacao-ambiental/programa-nacional-de-educacao-ambiental>>. Acesso em: jul. 2016.
- _____. MMA. Ministério do Meio Ambiente, dos Recursos Hídricos e da Amazônia Legal. Secretaria de Coordenação dos Assuntos do Meio Ambiente (SMA). **Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA)**. 1. ed. Brasília: MMA, 1997, 32 p. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/publicacoes/educacao-ambiental/category/98-pronea>>. Acesso em: mai. 2015.
- _____. MMA. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental (DEA). **Identities da educação ambiental brasileira**. Philippe Pomier Layrargues (coord.). Prefácio da ministra Marina Silva. Brasília: MMA, DEA, 2004, 156 p. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/_arquivos/livro_ieab.pdf>. Acesso: abr. 2015.
- _____. MMA. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental (DEA). **Encontros e Caminhos: Formação de Educadoras(es) Ambientais e Coletivos Educadores**. Luiz Antonio Ferraro Júnior (coord.). Brasília: MMA, DEA, 2005, v. 1, 358 p. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/_arquivos/encontros.pdf>. Acesso: mai. 2015.

- _____. MMA. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental (DEA). **Fortalecimento da educação ambiental nas relações internacionais**. Relatório de Gestão 2006 / 2007: Caderno 6: memorial das Ações, Programas e Projetos e demais atividades da DEA, durante o período de 2003/2006. Brasília: MMA, DEA [2006], 53 p. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/_arquivos/cad_06.pdf>. Acesso: mai. 2015.
- _____. MMA. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental (DEA). **Encontros e Caminhos: Formação de Educadoras(es) Ambientais e Coletivos Educadores**. Luiz Antonio Ferraro Júnior (coord.). Brasília: MMA, DEA, 2007, v. 2, 352 p. Disponível: <http://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/_publicacao/20_publicacao13012009094643.pdf>. Acesso: mai. 2015.
- _____. MMA. Ministério do Meio Ambiente. Secretaria de Articulação Institucional e Cidadania Ambiental. Departamento de Educação Ambiental. **Os diferentes matizes da educação ambiental no Brasil: 1997-2007**. Texto de Silvia Czapski. Brasília: MMA, 2008, 290 p. (Série Desafios da Educação Ambiental).
- _____. MMA. Ministério do Meio Ambiente. Secretaria de Articulação Institucional e Cidadania Ambiental. Departamento de Educação Ambiental. **Os diferentes matizes da educação ambiental no Brasil: 1997-2007**. Texto de Silvia Czapski. 2. ed. Brasília: MMA, 2009, 392 p. (Série Desafios da Educação Ambiental).
- _____. MMA; CONAMA. Ministério do Meio Ambiente. Conselho Nacional do Meio Ambiente. **Resolução Conama nº 422**, de 23 de março de 2010. Estabelece diretrizes para as campanhas, ações e projetos de Educação Ambiental, conforme Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, e dá outras providências. Brasília: MMA, CONAMA, 2010. Texto reproduzido nas Diretrizes Curriculares Nacionais em Educação Ambiental do ProNEA 2014, p.56-58. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/publicacoes/educacao-ambiental/category/98-pronea>>. Acesso: mai. 2016.
- _____. MMA; CONAMA. Ministério do Meio Ambiente. Conselho Nacional do Meio Ambiente. **Recomendação Conama nº 11**, de 4 de maio de 2011. Recomendadas diretrizes para a implantação, funcionamento e melhoria da organização dos Centros de Educação Ambiental (CEA) e dá outras providências. Brasília: MMA, CONAMA, 2011. Texto reproduzido nas Diretrizes Curriculares Nacionais em Educação Ambiental do ProNEA 2014, p.64-67. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/publicacoes/educacao-ambiental/category/98-pronea>>. Acesso: mai. 2016.
- _____. MMA; MEC. Ministério do Meio Ambiente, dos Recursos Hídricos e da Amazônia Legal (MMA). Ministério da Educação e do Desporto (MEC). **I Conferência Nacional de Educação Ambiental. Declaração de Brasília para a Educação Ambiental**. Brasília, 7-10 out. 1997. Brasília: MMA/MEC, 1997, 88 p. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001871.pdf>>. Acesso: mai. 2015.
- _____. MMA; MEC. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental; Ministério da Educação. Coordenação-Geral de Educação Ambiental. **Programa Nacional de Educação Ambiental – ProNEA**. 2. ed. Brasília: MMA, MEC, 2003, 52 p. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/publicacoes/educacao-ambiental/category/98-pronea>>. Acesso em: mai. 2015.
- _____. MMA; MEC. Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental. **Diretório de documentos sobre a Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável**. (online). Brasília: MMA/MEC, [2005?]. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/port/sdi/ea/deds/index.html>>. Acesso em: abr. 2015.

- _____. MMA; MEC. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental; Ministério da Educação. Coordenação-Geral de Educação Ambiental. **Programa Nacional de Educação Ambiental – ProNEA**. 3. ed. Brasília: MMA/ MEC, 2005a, 102 p. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001871.pdf>>; ou <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/pronea3.pdf>>. Acessos em: mai. 2015.
- _____. MMA; MEC. Ministério do Meio Ambiente (MMA) e Ministério da Educação (MEC). Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA). **Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável**: relatório da pesquisa aplicada junto ao público do V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental (Goiânia, 3 a 6 nov. 2004). Série Documentos Técnicos, n. 4. Brasília: MMA/MEC, 2005b, 50 p. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/port/sdi/ea/deds/arqs/eds_vforum.pdf>. Acesso em: abr. 2015.
- _____. MMA; MEC. Ministério do Meio Ambiente e Ministério da Educação. Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA). **Relatório de Gestão 2007 a Julho de 2008**. Documentos Técnicos. Brasília: MMA/MEC, 2008, 160 p. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/_arquivos/20_03092008043402.pdf>. Acesso em: mai. 2016.
- _____. MMA; MEC. Ministério do Meio Ambiente; Ministério da Educação. Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA). **Programa Nacional de Educação Ambiental – ProNEA**. 4. ed. Educação ambiental: por um Brasil sustentável. ProNEA, marcos legais & normativos. Brasília: MMA/MEC, 2014, 112 p. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/publicacoes/educacao-ambiental/category/98-pronea>>. Acesso em: mai. 2016.
- BROWN, Harrison. **The challenge of man's future**. New York: Viking Press, 1954.
- BRÜGGER, Paula. **Educação ou adestramento ambiental?** 3. ed. Florianópolis/Chapecó: Letras Contemporâneas/Argos Editora Universitária, 2004, 200 p.
- BRUNDTLAND, Grö Harlem. Há abuso no uso de sustentabilidade, diz criadora do termo. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 22 mar. 2012, Caderno Cotidiano-Ciência, p.C17. Entrevista a Cláudio Ângelo. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/ambiente/1065497-ha-abuso-no-uso-de-sustentabilidade-diz-criadora-do-termo.shtml>>. Acesso em: julho. 2012.
- BRÜSEKE, Franz Josef. Desestruturação e desenvolvimento. In: FERREIRA, Leila da Costa; VIOLA, Eduardo (Org.). **Incertezas de sustentabilidade na globalização**. Campinas, SP: Ed. Unicamp, 1996, p.103-133.
- BURNIER, José Roberto; CAPELLE, Thiago. Venezuela enfrenta crise energética e inflação de até 700%. **Portal G1** (Globo.com). Caracas, Venezuela, 24 mai. 2016 [versão online]. Não paginado. Disponível em: <<http://g1.globo.com/hora1/noticia/2016/05/venezuela-enfrenta-crise-energetica-alta-violencia-e-inflacao-de-ate-700.html>>. Acesso: mai. 2016.
- BURSZTYN, Marcel; PERSEGONA, Marcelo. **A grande transformação ambiental**: uma cronologia da dialética homem-natureza. Rio de Janeiro: Garamond, 2008, 412 p.
- CAMPOS, Vicente Falconi. **Gerenciamento pelas diretrizes**. Nova Lima, MG: INDG Tecnologia e Serviços, 2004, 300 p.
- CAROLA, Carlos Renato. Pedagogia antropocêntrica versus ecopedagogia: a ruptura necessária para uma educação libertadora. **Revista UniFreire**, ano 2, 2. ed, dez. 2014, p.69-77. Disponível em: <http://www.paulofreire.org/images/pdfs/revista_unifreire_2.pdf>. Acesso em: abr. 2015.

- CARROLL, Lewis [Charles Lutwidge Dodgson]. **Alice's adventures in wonderland**; and, through the looking-glass: and what Alice found there. England (UK), Oxford: Oxford University Press, 1982, 278 p. Texto original de 1865.
- CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. O 'ambiental' como valor substantivo: uma reflexão sobre a identidade da educação ambiental. In: SAUVÉ, L. ORELLANA, I. SATO, M. **Textos escolhidos em Educação Ambiental**: de uma América à outra. Montreal, Canadá: Publications ERE-UQAM (Université du Québec à Montréal, Éducation Relative à l'Environnement), 2002, Tomo I, p.85-90 (versão em português). Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/port/sdi/ea/deds/arqs/isabcarv.pdf>>. Acesso em: abr. 2015.
- _____. A educação ambiental no Brasil. In: BRASIL. Ministério da Educação – MEC. Secretaria de Educação a Distância. **Educação ambiental no Brasil**. Salto para o futuro. Ano XVIII, boletim 01, mar. 2008. Rio de Janeiro: MEC. TV Escola, 2008, p.13-20. Programa 1.
- CASEY, Nicholas. Sem água, luvas e remédios, hospitais da Venezuela entram em colapso. **The New York Times/Folha de S. Paulo**, São Paulo, 16 mai. 2016 [versão online]. Não paginado. Nicholas Casey, do “The New York Times”, em Barcelona, Venezuela. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/mundo/2016/05/1771695-sem-agua-luvas-e-remedios-hospitais-da-venezuela-entram-em-falencia.shtml>>. Acesso: mai. 2016.
- CHIAVENATO, Idalberto: **Introdução à teoria geral da administração**. 8. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011, 608 p.
- CNUDS – Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável. Rio+20. Segmento de Alto Nível da Conferência. Rio de Janeiro (Brasil), 20 a 22 jun. 2012. Declaração final da CNDUS. Rio+20. **O futuro que queremos**. Rio de Janeiro: CNUDS, 2012. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/port/conama/processos/61AA3835/O-Futuro-que-queremos1.pdf>>. Acesso em: jul. 2016.
- CNUDS. Rio+20. Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável. Rio+20. Rio de Janeiro (Brasil), 13 a 22 jun. 2012. Rio de Janeiro, Brasil: CNUDS, 2012. Disponível em: <http://www.rio20.gov.br/sobre_a_rio_mais_20.html>. Acesso em: jul. 2016.
- CNUMAD – Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (1992: Rio de Janeiro). **Agenda 21** (de acordo com a Resolução nº 44/228 da Assembleia Geral da ONU, de 22-12-89, estabelece uma abordagem equilibrada e integrada das questões relativas a meio ambiente e desenvolvimento) Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 1995. 472 p. (série ação parlamentar; n. 56). Disponível em: <<http://www.onu.org.br/rio20/img/2012/01/agenda21.pdf>>. Acesso em: abr. 2015.
- COSTA, Eliezer Arantes da. **Gestão estratégica**: da empresa que temos para a empresa que queremos. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2007, 424 p.
- _____. **Gestão estratégica**: construindo o futuro de sua empresa – Fácil. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2012, 227 p.
- COSTANZA, Robert; DALY, Herman Edward; BARTHOLOMEW, Joy A. Goals, agenda and policy recommendations for ecological economics. In: COSTANZA, R. (ed.) (1991). **Ecological economics: the science and management of sustainability**. Edited by Robert Costanza. New York, USA, Columbia University Press, p. 1-20.

- CRUZ, Lilian Giacomini. TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. A Agenda 21 escolar no estado de São Paulo: semelhanças e diferenças nas políticas públicas de educação ambiental. In: VII EPEA – Encontro Pesquisa em Educação Ambiental. Rio Claro - SP, 7-10 Jul. 2013. **Anais VII EPEA – Problematizando a temática ambiental na sociedade contemporânea**. Rio Claro, SP: UNESP, 2013, p.1-16. Disponível em: <http://www.epea.tmp.br/epea2013_anais/pdfs/plenary/0069-1.pdf>. Acesso: abr. 2015.
- CZAPSKI, Silvia. **A Implantação da Educação Ambiental no Brasil**. Brasília: Coordenação de Educação Ambiental do Ministério da Educação e do Desporto, 1998, 166 p.
- DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção do conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994, 125 p..
- _____. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000, 216 p.
- DHF. Dag Hammarskjöld Foundation. What now: the 1975 Dag Hammarskjöld report on development and international cooperation. **Dag Hammarskjöld Project, 1975**. Uppsala, Sweden (Suécia): Dag Hammarskjöld Foundation, 1975, 128 p.
- DIEGUES, Antonio Carlos Sant'ana. Desenvolvimento sustentável ou sociedades sustentáveis: da crítica dos modelos aos novos paradigmas. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 6, n. 1-2, p. 22-29, jan-jun, 1992. Disponível em: <http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v06n01-02/v06n01-02_05.pdf>. Acesso: mar. 2015.
- DOWBOR, Ladislau. **Carta do chefe índio Sealth – Chefe Sealth, dito Seattle, 1854**. [São Paulo]: Ladislau Dowbor, Blog, jun. 2006. Dicas de Leitura. Disponível em: <<http://dowbor.org/2006/06/carta-do-chefe-indio-sealth-2.html/>>. Acesso em: mar. 2015.
- DUALIBI, Roberto; PECHLIVANIS, Marina (Orgs). **Duailibi essencial: minidicionário com mais de 4.500 frases essenciais**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2006.
- DUPUY, Pierre-Marie; VIÑUALES, Jorge E. **International environmental law: a modern introduction**. (in copyright). Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2015, 515 p.
- ECLAC. Economic Commission for Latin America and the Caribe. United Nations. **Report of the Latin American and Caribbean Regional preparatory meeting for the United Nations Conference on Environment and Development**. Mexico City, 4-7 mar. 1991. Mexico: United Nations, 1991, 53 p. Disponível em: <http://www.cepal.org/rio20/noticias/paginas/8/43798/plataforma_de_91.eng.pdf>. Acesso em: abr. 2015.
- EHRlich, Paul Ralph. **The population bomb**. New York: Ballantine Books, 1968, 201 p.
- EM CRISE, Venezuela adianta relógio 30 minutos para economizar energia. **Folha de S. Paulo** (das agências de notícias), 1 mai. 2016 [versão online]. Não paginado. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/mundo/2016/05/1766648-em-crise-venezuela-adianta-relogio-30-minutos-para-economizar-energia.shtml>>. Acesso em: mai. 2016.
- FGV. ATLAS. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC), Escola de Ciências Sociais da Fundação Getúlio Vargas (FGV). Redemocratização (1985-2009): Capítulos. **Atlas Histórico do Brasil**. Coordenação: Bernardo Joffily [versão online]. Sem local – *Sine loco* [S.l.]: Sem data [s/d]k. Disponível em: <<http://atlas.fgv.br/capitulos/redemocratizacao-1985-2009>>. Acesso: jun. 2016.

- _____. DICIONÁRIO. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC), Fundação Getúlio Vargas (FGV). **Verbetes do dicionário histórico-biográfico brasileiro (DHBB)**. Coordenação: Christiane Jalles de Paula e Fernando Lattman-Weltman [versão online]. Rio de Janeiro: FGV, CPDOC, 2010. Disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br/acervo/dhbb>> ou <<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/arquivo>>. Acesso em: mai. 2016.
- FIGUEIREDO, Janaína. Prateleiras vazias levam venezuelanos a recorrerem a troca de produtos com vizinhos. **O Globo**, 15 abr. 2014a [versão online]. Não paginado. Janaína Figueiredo, correspondente de O Globo, em Buenos Aires, Argentina. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/mundo/prateleiras-vazias-levam-venezuelanos-recorrerem-troca-de-produtos-com-vizinhos-12199166>>. Acesso em: mai. 2016.
- _____. ONU exige libertação imediata de Leopoldo López. **O Globo**, 9 out. 2014b [versão online]. Não paginado. Janaína Figueiredo, correspondente de O Globo, em Buenos Aires, Argentina. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/mundo/onu-exige-libertacao-imediata-de-leopoldo-lopez-14190433>>. Acesso em: mai. 2016.
- FREITAS, Mário. A educação para o desenvolvimento sustentável e a formação de educadores/professores. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 547-575, jul./dez. 2004
- _____. Educação ambiental e/ou educação para o desenvolvimento sustentável? – uma análise centrada na realidade portuguesa. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 41, 2006a, p.133-147.
- _____. A Década de Educação para o Desenvolvimento Sustentável: do que não deve ser ao que pode ser. In: **V Congresso Ibero-americano de Educação Ambiental**, Joinville, SC, Brasil, 5-8 abr. 2006. V Congresso IBAEA, Joinville, 2006b. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/port/sdi/ea/deds/arqs/mariofreitas_vibero.pdf>. Acesso: jun. 2015.
- _____. Educação ambiental e para o desenvolvimento sustentável no marco da Década das Nações Unidas: um caso de reorientação curricular ao nível de pós-graduação na Universidade Federal de Tocantins. **Ambientalmente sustentable**, ano 3, v. 1, n. 5. p.55-70, jan-jun. 2008. Disponível em: <http://ruc.udc.es/bitstream/2183/5065/1/AS_5-3.pdf>. Acesso jun. 2015.
- FUTUROS ANTIGOS: aprendendo com Ladakh (Ancient futures: learning from Ladakh [1993]). Versão em português. Based on the book: Ancient futures: learning from Ladakh by Helena Norberg-Hodge. A production of The International Society for Ecology and Culture (ISEC). Produced by John Page. Associate Producers: Chris Beeman; Helena Norberg-Hodge; e Eric Walton. Versão portuguesa editada por: QUERCUS – Associação Nacional de Conservação da Natureza; ANIMAR – Rede para o Desenvolvimento Local em Meio Rural; SUL – Associação de Cooperação para o Desenvolvimento. Tradução: Teresa Páscoa e Paulo Domingues. Revisão do manuscrito: Dra. Teresa Roberto. Locução: Fernando Martins e Maria do Céu Lopes. Aveiro, Portugal: Universidade de Aveiro, Laboratório de Comunicação Multimédia. Secção Autónoma de Comunicação e Arte (execução técnica), novembro de 1995. 1 DVD (61 min), son., color. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=wAiDPDV2sk4>>. Acesso em: abr. 2015.
- GADOTTI, Moacir. Educação para o desenvolvimento sustentável: o que precisamos aprender para salvar o planeta. **Revista da FAEBA: Educação e contemporaneidade**. Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação, Campus I, Salvador, BA, v. 16, n. 28, jul./dez., 2007, p.69-90. Disponível em: <<http://www.uneb.br/revistadafaeaba/files/2011/05/numero28.pdf>>. Acesso: abr. 2015.

- _____. **Educar para a sustentabilidade:** uma contribuição à década da educação para o desenvolvimento sustentável. Série Unifreire. 2. ed. São Paulo: Ed,L – Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2012, 128 p.
- GAUDIANO, Edgar González. Interdisciplinaridade e educação ambiental: explorando novos territórios epistêmicos. In: SATO, Michèle; CARVALHO, Isabel Cristina de M. (Orgs.). **Educação Ambiental:** pesquisa e desafios. Porto Alegre: Artmed, p. 119-134, 2005.
- GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Orgs.). **Métodos de pesquisa.** Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009, 120 p.
- GRESSLER, Lori Alice. **Introdução à pesquisa:** projetos e relatórios. 2. ed. rev. atual. São Paulo: Loyola, 2004, 295 p.
- HANSEN, Karla. A era dos limites: lições do Congresso Sustentável 2005. **Revista Educação Pública:** reflexão e interação de educadores. Tópico Jornal, na Seção Especial, 6 jun. 2005. Não paginado. Rio de Janeiro: Fundação Cecierj (Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro, órgão vinculado à Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia – SECT), 2005. Disponível em: <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/jornal/materias/0246.html>>. Acesso: abr. 2015.
- HARDIN, Garrett James. The tragedy of the commons. **Science**, v.162, p.1243-48, 1968. Disponível em: <<http://www.sciencemag.org/content/162/3859/1243.full.pdf?sid=0bd61ebd-250d-4f11-87ac-fc53a671556a>>. Acesso em: fev. 2015.
- HART, Stuart L. **O capitalismo na encruzilhada:** as inúmeras oportunidades de negócios na solução dos problemas mais difíceis do mundo. Trad. Luciana de Oliveira da Rocha. Porto Alegre: Bookman, 2006, 232 p.
- HERDEIRO de Chávez, Maduro é eleito na Venezuela; rival não reconhece. **Portal G1** (Globo.com), São Paulo, 15 abr. 2013 [versão online]. Não paginado. Disponível em: <<http://g1.globo.com/mundo/hugo-chavez/noticia/2013/04/herdeiro-politico-de-chavez-maduro-e-eleito-presidente-da-venezuela.html>>. Acesso em: mai. 2016 15/04/2013
- HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho:** o conhecimento é um caleidoscópio. 5. ed. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Rev. téc. Maria da Graça Souza Horn. Porto Alegre: Artmed, 1998, 199 p.
- HESSELINK, Frits; KEMPEN, Peter Paul van; WALS, Arjen (Eds). **ESDebate:** International debate on education for sustainable development. Gland, Switzerland; and Cambridge, UK: IUCN – International Union for Conservation of Nature; The World Conservation Union; Commission on Education and Communication – CEC. 2000, 64 p. Disponível em: <<https://portals.iucn.org/library/efiles/edocs/2000-034.pdf>>. Acesso em: abr. 2015.
- HOUAISS, Antonio et al (Ed.). **Enciclopédia Mirador Internacional.** São Paulo e Rio de Janeiro: Encyclopaedia Britannica do Brasil Publicações, 1992. Composto e impresso pela Companhia Melhoramentos de São Paulo, 1992, 20 volumes, 11.565 p.
- HUXLEY, Aldous. **Point counter point**, 1928. London: Vintage Books, 2004. Copyright © Mrs. Laura Huxley, 1928. First published in Great Britain in 1928 by Chatto & Windus.
- INTER-AMERICAN Organization for Higher Education; Calgary Latin American Studies Group. **Sustainable development in the twenty-first century Americas.** International Conference, Calgary, March, 1994.

- IUCN; UNEP; WWF. **World conservation strategy: living resource conservation for sustainable development.** Gland, Switzerland: © IUCN, UNEP, WWF, 1980, 67 p. International Union for Conservation of Nature and Natural Resources (IUCN), with the advice, cooperation and financial assistance of the United Nations Environment Programme (UNEP) e World Wide Fund for Nature (WWF). Disponível em: <<https://portals.iucn.org/library/efiles/documents/WCS-004.pdf>>. Acesso em: abr. 2015.
- _____. **Caring for the Earth: a strategy for sustainable living.** Gland, Switzerland: published in partnership by The World Conservation Union (International Union for Conservation of Nature and Natural Resources – IUCN), United Nations Environment Programme (UNEP) e World Wide Fund for Nature (WWF), 1991, 228 p. Disponível em: <<https://portals.iucn.org/library/efiles/edocs/CFE-003.pdf>>. Acesso em: abr. 2015.
- JICKLING, Bob. Why I don't want my children to be educated for sustainable development. **Journal of Environment Education**, v.23, n.4, p.5-8, Washington DC, USA. 1992. Disponível em: <<http://www.jickling.ca/images/Why%20I%20Don't,%20web.pdf>>. Acesso em: abr. 2015.
- KLUYVER, Cornelis A. de; PEARCE II, John A. **Estratégia: uma visão executiva.** 2. ed. Trad. Monica Rosemberg. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007, 206 p.
- KÖCHE, José Carlos. **Fundamentos de metodologia científica: teoria da ciência e iniciação à pesquisa.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1997, 182 p.
- KRUGMAN, Paul. **Um basta à depressão econômica: propostas para uma recuperação plena e real da economia mundial.** Tradução: Afonso Celso da Cunha Serra. Rio de Janeiro: Elsevier - Campus, 2012, 238 p.
- KRUGMAN, Paul; WELLS, Robin. **Microeconomia.** 3. ed. Tradução: Regina Célia Simille de Macedo. Rio de Janeiro: Elsevier - Campus, 2015, 592 p.
- LAGO, André Aranha Corrêa do. **Estocolmo, Rio, Joanesburgo: o Brasil e as três conferências ambientais das Nações Unidas.** Brasília: Instituto Rio Branco; Fundação Alexandre de Gusmão, 2007, 276 p.
- LANDER, Edgardo. Venezuela: a busca de um projeto contra-hegemônico. In: CECEÑA, Ana Esther (Org). **Hegemonias e emancipações no século XXI.** São Paulo: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, jul. 2005, p.193-218. (ISBN: 987-1183-20-8). Impresso no Brasil: Cromosete Gráfica e Editora Ltda. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101018030912/10_lander.pdf>. Acesso: mai. 2016.
- LAYRARGUES, Philippe Pomier. **A natureza da ideologia e a ideologia da natureza: elementos para uma sociologia da educação ambiental.** 2003. 211 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Departamento de Sociologia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, Campinas, SP, 2003.
- _____. Educação ambiental no Brasil: o que mudou nos vinte anos entre a Rio 92 e a Rio+20. **ComCiência: Revista Eletrônica de Jornalismo Científico**, 10 mar. 2012, n.136. Disponível em: <<http://www.comciencia.br/comciencia/?section=8&edicao=75&id=938>>. Acesso em: mai. 2016
- LAYRARGUES, Philippe Pomier; LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. Mapeando as macro-tendências político-pedagógicas da educação ambiental contemporânea no Brasil. In: VI Encontro Pesquisa em Educação Ambiental (EPEA): a pesquisa em educação ambiental e a pós-graduação no Brasil, 4 a 7 set. 2011, USP, Campus de Ribeirão Preto, SP. **Anais VI EPEA: Ribeirão Preto, SP: USP, 2011. v. 0. p. 01-15.** Disponível em: <http://www.icmbio.gov.br/educacaoambiental/images/stories/biblioteca/educacao_ambiental/Layrargues_e_Lima_-_Mapeando_as_macro-tend%C3%AAs_da_EA.pdf>. Acesso: abr. 2015.

- _____. As macro-tendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. **Ambiente & Sociedade** (Online), v. 17, n. 1, p. 23-40, São Paulo, jan./mar. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/asoc/v17n1/v17n1a03.pdf>>. Acesso: abr. 2015.
- LÉLÉ, Sharachchandra M. Sustainable development: a critical review. **World Development**, v. 19, n. 6, jun. 1991, p. 607-621. Printed in Great Britain: © Pergamon Press plc [Elsevier], 1991. Disponível em: <http://atree.org/sites/default/files/pubs/slele/journal-publications/Lele_SusDev_review_WDev.pdf>. Acesso em: abr. 2015.
- LEMES, Sebastião de Souza. O currículo para a escola democratizada: das pistas históricas às perspectivas necessárias. In: COLVARA, Laurence Duarte (coord.) **Caderno de Formação: formação de professor: Gestão Escolar**, v.2, Bloco 03, D28: Gestão Curricular. São Paulo: Cultura Acadêmica: UNESP – Pró-Reitoria de Graduação: Univesp, 2013, p.170-181.
- LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. O discurso da sustentabilidade e suas implicações para a educação. **Ambiente & Sociedade**, NEPAM/UNICAMP, Campinas, v. 6, n. 2, jul/dez. 2003, p. 99-119. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/asoc/v6n2/a07v06n2.pdf>>. Acesso em: abr. 2015.
- _____. 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.scielo.br/pdf/ep/v35n1/a10v35n1.pdf>>. Acesso em: abr. 2015.
- _____. **Educação ambiental no Brasil: formação, identidades e desafios**. Campinas, SP: Papirus, 2011, 249 p.
- LOBATO. Uma velha praga. **O Estado de S.Paulo**, São Paulo, 12 nov. 1914a. Artigo publicado em edição nacional do jornal, p. 3.
- _____. Urupês. **O Estado de S.Paulo**, São Paulo, 23 dez. 1914b. Artigo publicado em edição nacional do jornal, p. 6.
- _____. **Urupês** (1918). 17 ed. São Paulo: Brasiliense, 1971, 155 p. Série Obras completas de Monteiro Lobato, 1ª série, v. 1. Reeditado a partir da publicação original de 1918.
- _____. **Urupês** (1919). 4 ed. São Paulo: Brasiliense, 1972. Série Obras completas de Monteiro Lobato, 1ª série, v. 1. Reeditado a partir da publicação original de 1919.
- _____. Problema vital (1918). In: _____. **Mr. Slang e o Brasil e Problema vital**. 9. ed. São Paulo: Brasiliense, 1959a, 340 p. “Obras completas de Monteiro Lobato”, 1ª série, v. 8. Coletânea de artigos, reeditado a partir da publicação original *Problema vital* de 1918, 105 p. pela Revista Brasileira, São Paulo; e *Mr. Slang e o Brasil – Colóquios com o inglês da Tijuca* – de 1927, 178 p., pela Cia. Editôra Nacional, São Paulo.
- _____. **Idéias de Jéca Tatú** (1919). 9. ed. São Paulo: Brasiliense, 1959b, 275 p. “Obras completas de Monteiro Lobato”, 1ª Série, v. 4. Coletânea de contos e artigos, reeditado a partir da publicação original de 1919, 213 p., pela Revista Brasileira, São Paulo.
- _____. **Cidades mortas** (1919). 23 ed. São Paulo: Brasiliense, 1982, 168 p. Obras completas de Monteiro Lobato, 1ª série, v. 2. Coletânea de contos e impressões, reeditado a partir da publicação original de 1919, pela Revista Brasileira, São Paulo, 213 p.
- _____. A revolução do ensino. **O Estado de S.Paulo**, São Paulo, 18 nov. 1920. Artigo publicado em edição nacional do jornal, p. 4.

- _____. *Mr. Slang e o Brasil* (1927). In: _____. **Mr. Slang e o Brasil e Problema vital**. 9. ed. São Paulo: Brasiliense, 1959c, 340 p. “Obras completas de Monteiro Lobato”, 1ª série, v. 8. Coletânea de artigos, reeditado a partir da publicação original *Problema vital* de 1918, 105 p. pela Revista Brasileira, São Paulo; e *Mr. Slang e o Brasil – Colóquios com o inglês da Tijuca* – de 1927, 178 p., pela Cia. Editôra Nacional, São Paulo.
- LOCAL FUTURES: Economics of Happiness. **Helena Norberg-Hodge**: full biography (online). Totnes, UK; East Hardwick, USA: LOCAL FUTURES (homepage), [201-], Disponível em: <<http://www.localfutures.org/the-economics-of-happiness/the-film/film/helena-norberg-hodge-full-biography/>>. Acesso em: abr. 2016.
- LOGAREZZI, Amadeu. Educação ambiental em resíduo: uma proposta em terminologia. In: CINQUETTI, Heloisa Chalmers Sisle; _____ (orgs.). **Consumo e resíduo: fundamentos para o trabalho educativo**. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2006, p.85-117. Disponível em: <http://www.ufscar.br/consusol/arquivos/uma_proposta_de_terminologia.pdf>. Acesso em: abr. 2015.
- LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Proposta pedagógica. In: BRASIL. Ministério da Educação – MEC. Secretaria de Educação a Distância. **Educação ambiental no Brasil**. Salto para o futuro. Ano XVIII, boletim 01, mar. 2008. Rio de Janeiro: MEC. TV Escola, 2008, p.03-12.
- LOURES, Rodrigo Costa da Rocha. **Sustentabilidade XXI: educar e inovar sob uma nova consciência**. São Paulo: Gente, 2009, 234 p.
- LOZANO, DANIEL. Falta de remédios é parte da rotina de venezuelanos. **O Globo**, 14 abr. 2014 [versão online]. Não paginado. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/mundo/falta-de-remedios-parte-da-rotina-de-venezuelanos-12185798>>. Acesso em: mai. 2016.
- MALTHUS, Thomas Robert. **An essay on the principle of population**, 1798. (Brasil: In: RICARDO, David). Princípios de economia política e considerações sobre sua aplicação prática; Ensaio sobre a população: notas aos princípios de economia política de Malthus. Tradução de Antonio Alves Cury. Apresentação de Ernane Galvêas, p.271-384. São Paulo: Abril Cultural, 1983, p. 387. Série “Os Economistas”.
- MANIFESTO pela EA. **Manifesto pela educação ambiental**. Documento elaborado por educadores e educadoras ambientais presentes no lançamento da “Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável”, durante o “Congresso Ibero-Americano sobre Desenvolvimento Sustentável (Sustentável 2005)”, evento promovido pelo Conselho Empresarial Brasileiro para o Desenvolvimento Sustentável (CEBDS), no Rio de Janeiro, de 31 de maio a 2 junho de 2005. Rio de Janeiro, 3 jun. 2005. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/port/sdi/ea/deds/arqs/manifesto_ea.pdf>. Acesso: abr. 2015.
- MARÇAL, Eda Lúcia; PIRES, Fátima. **Zeca planeja a sua vida**. Campinas: Unicamp, 2004. (material de apoio, na forma de revista, para o PLANES: Planejamento Estratégico Institucional da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP).
- MARTINS, Lília A. T. Piza; GALLO, Zildo. Qualidade do crescimento econômico: uma reflexão sobre o caso de Piracicaba. In: TERCI, Eliana Tadeu (Org.). **O desenvolvimento de Piracicaba: história e perspectivas**. Piracicaba, SP: Ed. Unimep, 2001, p.127-167.
- MASLOW, Abraham Harold. A theory of human motivation. **Psychological Review**, nº. 50, p. 370-396, July de 1943
- MASSIMI, Marina. **História das ideias psicológicas no Brasil, em obras do período colonial**. São Paulo, 1985. Dissertação (Mestrado em Psicologia) Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, SP, 1985.

- MATUS, Carlos. **Estratégias políticas: chimpanzé, Maquiavel e Gandhi.** Trad. Giselda Barroso Sauveur. São Paulo: Fundap, 1996, 294 p.
- McCORMICK, John. **Rumo ao paraíso: a história do movimento ambientalista.** Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1992, 224 p.
- MEADOWS, Dennis L. et al (MIT project team director). **The limits to growth: a report for the Club of Rome's project on the predicament of mankind.** New York: Universe Books, 1972, 205 p. (Brasil: Limites do crescimento: um relatório para o projeto do Clube de Roma sobre o dilema da humanidade. São Paulo: Perspectiva, 1973, 203 p).
- MEDINA, Naná Mininni. Breve histórico da educação ambiental. In: PÁDUA, Suzana Machado; TABANEZ, Marlene Francisca. (Org). **Educação ambiental: caminhos trilhados no Brasil.** Brasília: Ipê, 1997, p. 257-269.
- _____. Os desafios da formação de formadores para a educação ambiental. In: PHILIPPI JUNIOR, Arlindo; PELICIONI, Maria Cecília Focesi (ed.). **Educação Ambiental: desenvolvimento de cursos e projetos.** 2. ed. São Paulo: Universidade de São Paulo – USP, Faculdade de Saúde Pública. Núcleo de Informações em Saúde Ambiental: Signus Editora, 2002, p. 9-27.
- MEIRA, Pablo (Pablo Ángel Meira Cartea). In praise of environmental education. **Policy Futures in Education**, v. 3, n. 3, p.284-295. [S.l.], sep. 2005. Disponível em: <<http://pfe.sagepub.com/content/3/3/284.full.pdf+html>>. Acesso em: jun. 2016.
- MELLO, Leonardo Freire; OJIMA, Ricardo. Além das certezas e incertezas: desafios teóricos para o mito da explosão populacional. In: **XIV Encontro Nacional de Estudos Populacionais, ABEP.** 2004. Caxambu, MG, de 20 a 24 de setembro de 2004.
- MILL, John Stuart. Principles political economy, 1857. In: WINCH, Donald (Ed.). **Principles of political economy: with some of their applications to social philosophy: books IV and V.** London, Harmondsworth: Penguin, 1970, p. 387.
- MONARCHA, Carlos Roberto da Silva. **Brasil arcaico, escola nova: ciência, técnica & utopia nos anos 1920-1930.** São Paulo: Ed. Unesp, 2009, 342 p. (Prêmio Jabuti 2010).
- MORRE aos 58 anos Hugo Chávez, presidente da Venezuela. **Portal G1 (Globo.com)**, São Paulo, 5 mar. 2013 (atualizado em 6 mar. 2013) [versão online]. Não paginado. Disponível em: <<http://g1.globo.com/mundo/noticia/2013/03/morre-aos-58-anos-o-presidente-da-venezuela-hugo-chavez.html>>. Acesso em: mai. 2016.
- NASCIMENTO, Elimar Pinheiro do; VIANNA, João Nildo (org.). **Dilemas e desafios do desenvolvimento sustentável no Brasil.** Rio de Janeiro: Garamond, 2009, 144 p.
- NASCIMENTO, Luis Felipe; LEMOS, Ângela Denise da Cunha; MELLO, Maria Celina Abreu de. **Gestão socioambiental estratégica.** Porto Alegre: Bookman, 2008, 229 p.
- NOBRE, Marcos; AMAZONAS, Mauricio de Carvalho (Org.). **Desenvolvimento sustentável: a institucionalização de um conceito.** Brasília: IBAMA, 2002, 368 p.
- NORBERG-HODGE, Helena. **Ancient futures: learning form Ladakh.** Berkley, CA, USA: Sierra Club Books, 1991.
- OFFE, Claus. Problemas estruturais do estado capitalista. Trad. Bárbara Freitag. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984, 386 p.
- OLIVEIRA, Djalma de Pinho Rebouças de. **Planejamento estratégico: conceitos, metodologia e práticas.** 22. ed., 2. reimpr. São Paulo, 2006, 336 p.

- OLIVEIRA, Leandro Dias de. **A geopolítica do desenvolvimento sustentável: um estudo sobre a Conferência do Rio de Janeiro (Rio-92)**. 2011. 267 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Geociência, Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, Campinas, SP, 2011.
- ONU. BR. Organização das Nações Unidas. Representação no Brasil. [homepage]. Declaração de Ban Ki-moon à Assembleia Geral da ONU sobre os resultados da Rio+20, 28 jun. 2012. **A ONU Brasil na Rio+20**. Brasília, DF: ONU Brasil, 2012. Disponível em: <<http://www.onu.org.br/rio20/declaracao-de-ban-ki-moon-a-assembleia-geral-da-onu-sobre-os-resultados-da-rio20/>>. Acesso em: jun. 2016.
- OPOSIÇÃO obtém maioria nas eleições parlamentares da Venezuela. **CartaCapital** (por Deutsche Welle), 7 dez. 2015 [versão online]. Não paginado. Disponível em: <<http://www.cartacapital.com.br/internacional/oposicao-vence-maioria-nas-eleicoes-parlamentares-da-venezuela>>. Acesso em: mai. 2016.
- ORTIZ, Délis. Na Venezuela, falta remédio, comida, equipamentos e até papel higiênico. **Jornal da Globo**, Edição do dia 19 jun. 2015 [versão online]. Não paginado. Délis Ortiz, correspondente do Jornal da Globo, em Buenos Aires, Argentina. Disponível em: <<http://g1.globo.com/jornal-da-globo/noticia/2015/06/na-venezuela-falta-remedio-comida-equipamentos-e-ate-papel-higienico.html>>. Acesso em: mai. 2016.
- PÁDUA, José Augusto. Dilemas entrecruzados (Resenha). **Estudos Avançados** (Revista do IEA-USP, impresso), v. 20, n. 57, p.409-414, 2006. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/10170/11757>>. Acesso em: mar. 2015.
- _____. As bases teóricas da história ambiental. **Estudos Avançados** (Revista do IEA-USP, impresso), v. 24, n. 68, p.81-101, 2010. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/10468/12202>>. Acesso em: mar. 2015.
- PARDO, Daniel. Possibilidade de levante militar está no ar na Venezuela, diz líder opositor. **BBC Mundo**, São Paulo (BBC do Brasil), 20 mai. 2016 [versão online]. Não paginado. Disponível em: <<http://www.bbc.com/portuguese/internacional-36340912>>. Acesso: mai. 2016.
- PASSOS, Luiz Augusto; SATO, Michèle. De asas de jacarés e rabos de borboletas à construção fenomenológica de uma canoa. In: SATO, Michèle; CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. (Orgs.). **Educação Ambiental: pesquisa e desafios**. Porto Alegre: Artmed, p.213-232, 2005.
- PEDROSO, Carolina Silva. A escalada de tensões na Venezuela pós-eleições parlamentares. **O Estado de S. Paulo**, Estadão Noite, São Paulo, 12 jan. 2016. Artigo reproduzido pela Assessoria de Comunicação e Imprensa da Reitoria da UNESP [versão online]. Não paginado. Disponível em: <<http://www.unesp.br/portal#!/noticia/20547/a-escalada-de-tensoes-na-venezuela-pos-eleicoes-parlamentares/>>. Acesso em: mai. 2016.
- PENNA, Belisário. **Saneamento do Brasil: sanear o Brasil e povoá-lo; e enriquecê-lo; e moralizá-lo**. Rio de Janeiro: Revista dos Tribunais, 1918.
- PERRENOUD, Philippe. **Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos Reuillard. Porto Alegre: Artmed, 2004, 230 p.
- PERRY, Ted. **A carta do Cacique Seattle** (1854). 1. ed. Tradução de Alice Galeffi e design de Luciana Gobbo. São Paulo: Versal, 2007, 80 p.
- PIMENTEL, Alessandra. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa histórica. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p.179-195, nov. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a08n114>>. Acesso em: mai. 2015.

- PLATÃO. *Laws*, 350 a.C. In: JOWETT, Benjamin. **Laws, Plato**. New York: Charles Scribner's Sons, 1901.
- RODRIGUES, Diego Freitas; PIRES, Mônica Sodré. Regime internacional de mudanças climáticas: estagnação ou aprendizado institucional? **Revista Política Hoje**. Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, PE, v. 19, n. 2, p. 398-436, 2010. Disponível em: <<http://www.revista.ufpe.br/politica/hoje/index.php/politica/article/viewFile/79/50>>. Acesso em: mai. 2016.
- RODRIGUES, Jéssica Nascimento; GUIMARÃES, Mauro. Políticas públicas e educação ambiental na contemporaneidade: uma análise crítica sobre a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA). **Ambiente & Educação**. Universidade Federal de Rio Grande (FURG), Rio Grande, RS, v. 15, n. 2, p. 13-30, 2010. Disponível em: <<http://www.seer.furg.br/ambeduc/article/view/1009/1054>>. Acesso em: mai. 2015.
- RODRIGUEZ, José Manuel Mateo; SILVA, Edson Vicente da (Cacau). **Educação ambiental e desenvolvimento sustentável: problemática, tendências e desafios**. Fortaleza: Edições UFC (Universidade Federal do Ceará), 2009, 241 p.
- ROMEIRO, Ademar Ribeiro. Desenvolvimento econômico e a questão ambiental: algumas considerações. **Análise Econômica** (FCE-UFRGS), set. 1991, v. 9, n. 16, p.141-152. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/AnaliseEconomica/article/view/10380/6087>>. Acesso em: mar. 2015.
- _____. **Desenvolvimento sustentável e mudança institucional: notas preliminares**. Campinas: I/E Unicamp, 1999, 25 p. (Texto para discussão. IE/Unicamp, n. 68).
- ROTH, Kenneth. A imortalidade dos direitos. **Veja**, ed. 2.481, ano 49, n. 23, 8 jun. 2016, p.17-21. Entrevistadora: Nathalia Watkins. São Paulo: Editora Abril, 2016.
- RUIC, Gabriela. A Venezuela está à beira do colapso. Entenda. **Exame**, São Paulo (Editora Abril), 17 mai. 2016 [versão online]. Não paginado. Disponível em: <<http://exame.abril.com.br/mundo/noticias/a-venezuela-esta-a-beira-do-colapso-entenda>>. Acesso em: mai. 2016.
- RUSCHEINSKY, Aloísio. A pesquisa em história oral e a produção de conhecimento em educação ambiental. In: SATO, Michèle; CARVALHO, Isabel C. de Moura. (Orgs.). **Educação Ambiental: pesquisa e desafios**. Porto Alegre: Artmed, p.135-148, 2005.
- SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, ano 1, n. 1, jul. 2009, p.1-14. Disponível em: <http://www.rbhcs.com/index_arquivos/Artigo.Pesquisa%20documental.pdf>; ou <http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/pesquisa_documental_pistas_teoricas_e_metodologicas.pdf>. Acessos em: mai. 2015.
- SACHS, Ignacy. **Ecodesenvolvimento: crescer sem destruir**. São Paulo: Vértice, 1986, 207 p.
- _____. **Estratégias de transição para o século XXI: desenvolvimento e meio ambiente**. São Paulo: Studio Nobel – Fundação do desenvolvimento administrativo, 1993, 103 p.
- _____. **A terceira margem: em busca do ecodesenvolvimento**. Trad. Rosa Freire d'Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras, 2009, 392 p.
- SATO, Michèle. Identidades da educação ambiental como rebeldia contra a hegemonia do desenvolvimento sustentável. In XII Jornadas da Associação Portuguesa de Educação Ambiental: Educação Ambiental nas Políticas do Desenvolvimento Sustentável. Portugal, Lisboa: **Anais... ASPEA**, 2005, 5p. [conferência]. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/port/sdi/ea/deds/arqs/michsato_aspea.pdf>. Acesso: mai. 2016.

- SATO, Michèle. CARVALHO, Isabel Cristina de Moura (Orgs.). **Educação Ambiental: pesquisa e desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2005b.
- SAUVÉ, Lucie. Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável: uma análise complexa. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 6, n. 10, p.72-103, jul./dez, 1997. Disponível no sítio da UFMT apenas em versão online não paginada, no formato html, em: <http://www.ufmt.br/revista/arquivo/rev10/educacao_ambiental_e_desenvolvim.html>. Acesso em: abr. 2015.
- _____. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. In: SATO, Michèle; CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. (Orgs.). **Educação Ambiental: pesquisa e desafios**. Porto Alegre: Artmed, p. 17-44, 2005a.
- _____. Currents in environmental education: mapping a complex and evolving pedagogical field. **Canadian Journal of Environmental Education**, Canada, v. 1, n. 10, p.11-37, spring 2005. 2005b. Disponível em: <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ881772.pdf>>. Acesso em: mai. 2015.
- SCOULLOS, Michael J. Towards an environmental education for sustainable development. In: United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization (UNESCO). **Interregional Workshop on Re-orienting Environmental Education for Sustainable Development**, jun. 1995, p.26-30. (Annex 6, p.1-10). Athens: UNESCO, 1995.
- _____. Conceptualizing ESD. **SIG Quarterly: Education for Sustainable Development**. Soka Gakkai International, [Tokyo], oct. 2004. Não paginado. Disponível em: <<http://www.sgiquarterly.org/feature2004Oct-6.html>>. Acesso em: abr. 2015.
- SILVA JÚNIOR, Ivanaldo Soares da. A educação ambiental como meio para a concretização do desenvolvimento sustentável. **Direito Público: Estudos, Conferências e Notas** (Instituto Brasiliense de Direito Público – IDP), v. 1, n. 17, p.128-140, Brasília, jul./ago./set. 2007. (Publicado pela IOB Editora). Disponível em: <<http://www.direitopublico.idp.edu.br/index.php/direitopublico/article/view/405/953>>; ou <<http://www.terrabrasil.org.br/ecotecadigital/pdf/a-educacao-ambiental-como-meio-para-a-concretizacao-do-desenvolvimento-sustentavel.pdf>>. Acessos em: abr. 2015.
- _____. **O postulado constitucional do desenvolvimento sustentável sob o enfoque da sua concretização no ordenamento jurídico brasileiro e estadual**. 1. ed. São Paulo: Baraúna, 2013, 569 p.
- SILVA, Luciana Meire da. **O Brasil rural nas obras de Monteiro Lobato nas décadas de 1910 a 1930**. 2013. 178 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista – Unesp, Marília, SP, 2013.
- SMITH, Adam. **An inquiry into the nature of the wealth of nations**. London: A. Strahan & T. Cadell, 1776.
- SOUZA, André Luiz Lopes de. Meio ambiente e desenvolvimento sustentável: uma reflexão crítica. **Papers do NAEA**, n. 45, ago. 1994. Belém-PA: Núcleo de Altos Estudos Amazônicos (NAEA), Universidade Federal do Pará (UFPA), 1994, 42 p. Disponível em: <<http://www.naea.ufpa.br/naea/novosite/paper/86>>. Acesso em: abr. 2015.
- SOUZA, André Portela. Políticas de distribuição de renda no Brasil e o Bolsa-Família. Escola de Economia de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas FGV-EESP. **Working Paper**. XXX. n. 1/2011, C-MICRO series, jan. 2011. São Paulo: FGV-EESP, 2011, 33 p. Disponível em: <http://cmicro.fgv.br/sites/cmicro.fgv.br/files/arquivos/WP_1_2011.pdf>. Acesso em: mai. 2016.

- SUN TZU. A arte da guerra, [500? a.C.]. In: HANZHANG, Tao. **A arte da guerra de Sun Tzu**: os 13 capítulos originais. Tradução do chinês para o inglês por Yuan Shibing; do inglês para o português por Sally Tilelli. São Paulo: Gente, 2011, 190 p.
- TOMANINI, Cláudio. **Venda muito mais** – na trilha do sucesso: como transformar planejamento em resultados de vendas. São Paulo: Editora Gente, 2009.
- TORRES, Carlos Alberto (Org.). **Teoria crítica e sociologia política na educação**. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2003, 319 p.
- TRATADO de EA. **Tratado de educação ambiental para sociedades sustentáveis e responsabilidade global**. Documento elaborado pela sociedade civil no Fórum Global, evento paralelo à Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e o Desenvolvimento, CNUMAD-92, Rio de Janeiro, 3-14 jun. 1992. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/port/sdi/ea/deds/pdfs/trat_ea.pdf>. Acesso: abr. 2015.
- ÚLTIMAS jogadas de xadrez na Venezuela. **O Estado de S. Paulo**, Internacional (por *The Economist*), 9 fev. 2016 [versão online]. Não paginado. Disponível em: <<http://internacional.estadao.com.br/noticias/geral,ultimas-jogadas-de-xadrez-na-venezuela,1830669>>. Acesso em: mai. 2016.
- UN. UNITED NATIONS. Declaration and Recommendations of the Stockholm Conference. In: **Report of the United Nations Conference on the Human Environment**. Stockholm, Sweden, 5-16 Jun. 1972. Stockholm, Sweden: UN, 1972a, 78 p. Disponível em: <<http://www.un-documents.net/aconf48-14r1.pdf>>. Acesso em: abr. 2015.
- _____. Resolution 2.997, adopted at the twenty-seventh session, 2112th plenary meeting, 15 December 1972. Institutional and financial arrangements for international environmental cooperation. **Governing Council of the United Nations Environment Programme – UNEP**. New York: UN General Assembly, 1972b. Disponível em: <<http://www.un.org/ga/president/61/follow-up/environment/NR027027.pdf>>. Acesso em: abr. 2015.
- _____. Resolution UN Doc. A/RES/38/161, 19 December 1983: Meeting 102. **Process of preparation of the Environmental Perspective to the Year 2000 and Beyond**. New York: UN General Assembly, 1983. Disponível em: <<http://www.un.org/documents/ga/res/38/a38r161.htm>>. Acesso em: abr. 2015.
- _____. Report of the UNCED: Rio Declaration on Environment and Development. **United Nations Conference on Environment and Development – UNCED**. Rio de Janeiro, 3-14 jun. 1992. New York: UN General Assembly, 12 aug. 1992a. Disponível em: <<http://www.un.org/documents/ga/conf151/aconf15126-1annex1.htm>>. Acesso: abr. 2015
- _____. Resolution UN Doc. A/RES/47/191, 22 December 1992: *Institutional Arrangements to follow up the UNCED – Commission for Sustainable Development – CSD*. UN General Assembly, 1992b.
- _____. Earth Summit + 5. Programme for the Further Implementation of Agenda 21. **Special Session of the UN General Assembly**. New York, 23-27 jun. 1997: 19th special session, Agenda item 8, 11th plenary meeting, 28 jun. 1997. New York: UN General Assembly, 1997. (Resolution A/RES/S-19/2 adopted by UN General Assembly). Disponível em: <http://www.un.org/en/events/pastevents/earthsummit_plus_5.shtml>. Resolution A/RES/S-19/2 (without reference to a Main Committee), disponível em: <http://www.un.org/en/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/S-19/2>. Acessos: mai. 2015

- _____. Declaração do Milênio. Versão em português. (United Nations. *Millennium Declaration*. Resolution A/RES/55/2, 8 Sep. 2000). **Cimeira do Milênio**. Nova York, 6-8 de Setembro de 2000. DPI/2163. Portuguese. August 2001. Lisboa: Published by United Nations Information Center. Portugal, Lisbon, 2001, 20 p. Disponível em: <<https://www.unric.org/html/portuguese/uninfo/DecdoMil.pdf>>. Acesso em: mai. 2016.
- _____. Johannesburg Declaration on Sustainable Development (Declaração de Johannesburgo). **World Summit on Sustainable Development** (Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Sustentável – CMDS), Johannesburg, South Africa, 26 aug./4 sep. 2002. New York: UN Publication, 2002a. (A/CONF.199/20). Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/port/sdi/ea/deds/pdfs/confjohannesb.pdf>>. Acesso: abr. 2015.
- _____. Resolution 57/254, Session 57th. **United Nations decade of education for sustainable development**. Agenda item 87-a. New York: UN General Assembly, 2002b. Disponível em: <<http://www.un-documents.net/a57r254.htm>>. Acesso em: abr. 2015.
- _____. Resolution adopted 57/254. Report of the Second Committee, Agenda item 87-a (A/57/532/Add.1). **Official Records UN General Assembly: 57th session, 78th plenary, 20 dec. 2002**. United Nations decade of education for sustainable development. New York: UN General Assembly, 2002c, p.7-8. Disponível em: <<http://daccess-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N02/757/69/PDF/N0275769.pdf?OpenElement>>. Acesso em: abr. 2015.
- _____. Resolution 70/1. 4th plenary meeting. Resolution adopted by the General Assembly on 25 September 2015 (A/RES/70/1). Seventieth session, Agenda items 15 and 116. 21 October 2015. **Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development**. New York: UN General Assembly, 2015a, 35 p. Disponível em: <http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E>. Acesso em: mai. 2016.
- _____. **Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável**. Declaração dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: discutida e proposta na sede das Nações Unidas, de 25 a 27 set. 2015. Adotada em 21 out. 2015. New York: UN General Assembly, 2015b, 49 p. (versão em português). Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2015/10/agenda2030-pt-br.pdf>>; ou em html: <<https://nacoesunidas.org/pos2015/ods4/>>. Acessos em: mai. 2016.
- UnB. CDS. Universidade de Brasília. Centro de Desenvolvimento Sustentável. [homepage]. **Sobre o CDS**. Brasília, DF: UnB, sem data [s/d]a. Disponível em: <<http://www.cds.unb.br/cds/portal2/index.php/pt/sobre-o-cds>>. Acesso em: mai. 2016.
- _____. [homepage]. **Docentes e Pesquisadores do Centro de Desenvolvimento Sustentável**. Programa de Pós-Graduação – CDS/UnB. Temas de Pesquisa (exclusivo para candidatos ao doutorado). Brasília, DF: UnB, sem data [s/d]b. Disponível em: <<http://www.cds.unb.br/cds/portal2/index.php/pt/docentes/86-pos-graduacao/processo-selecao/269-temas-de-pesquisa>>. Acesso em: mai. 2016.
- UNCED. United Nations Conference on Environment and Development. **Agenda 21**. Rio de Janeiro, Brazil, 3-14 jun. 1992. Copyright © United Nations Division for Sustainable Development (UN Department of Economic and Social Affairs), 1992, 351 p. Disponível em: <<https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/Agenda21.pdf>>. Acesso em: abr. 2015.

- UNEP. United Nations Environment Programme. **Declaration of the United Nations Conference on the human environment**. Stockholm, Sweden, 1972. Disponível em: <http://www.unep.org/Documents.Multilingual/Default.asp?DocumentID=97&ArticleID=1503&l=en>. Acesso em: jul. 2012. (Brasil: Organizações das Nações Unidas – PNUMA. Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente. Escritório de representação fixa no Brasil. Declaração da Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano – 1972 – “Declaração de Estocolmo”. Estocolmo, Suécia, 1972. Disponível em: <http://www.onu.org.br/rio20/img/2012/01/estocolmo1972.pdf> >. Acesso em: jul. 2012).
- _____. Nairobi Declaration. **Governing Council of UNEP**. Nairobi, Kenya, 10-18 may. 1982. Nairobi, Kenya: UNEP, 1982. Disponível em: <http://www.un-documents.net/nair-dec.htm>>. Acesso em: abr. 2015.
- _____. **Organization profile**. Nairobi, Kenya, PSS/06-51658, jun. 2006. Disponível em: <http://www.unep.org/PDF/UNEPOrganizationProfile.pdf>>. Acesso em: abr. 2015.
- UNEP; UNCTAD. United Nations Environment Programme; United Nations Conference on Trade and Development. **The Cocoyoc Declaration**. Adopted by the participants in the UNEP/UNCTAD: symposium on “Patterns of Resource Use, Environment and Development Strategies”, Cocoyoc, Mexico, 8-12 oct. 1974. Não paginado. Disponível em: <http://www.mauricestrong.net/index.php/cocoyoc-declaration>>. Acesso: abr. 2015.
- UNESCO. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura). **Refonte de l'éducation pour un développement durable** (Reshaping education for sustainable development), Dossiers Environnement et Développement. Paris: UNESCO, 1992.
- _____. Educating for a sustainable future: a transdisciplinary vision for concerted action. (Basic Document). **International Conference on Environment and Society: education and public awareness for sustainability**. Thessaloniki, Greece, 8-12 dec. 1997. Thessaloniki, Greece: UNESCO, 1997, 44 p. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001106/110686eo.pdf>>. Acesso em: mai. 2015.
- _____. Educação para um futuro sustentável: uma visão transdisciplinar para ações compartilhadas; e Declaração de Tessalônica. **Conferência Internacional sobre Meio Ambiente e Sociedade: educação e conscientização pública para a sustentabilidade**. Tessalônica, Grécia, 8-12 dez. 1997. Brasília: Ed. IBAM, 1999, 118 p. Documento Básico, p.10-112; Declaração de Tessalônica, p.113-117. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001106/110686porb.pdf>>. Acesso: mai. 2015.
- _____. **Década da educação das Nações Unidas para um desenvolvimento sustentável, 2005-2014**: documento final do esquema internacional de implementação. Brasília: UNESCO, 2005, 120 p. Escritório de Representação UNESCO no Brasil. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001399/139937por.pdf>>. Acesso: abr. 2015.
- _____. **The Ahmedabad Declaration 2007: A Call to Action**. Education for Life: Life Through Education. Adopted by the Fourth (4th) International Conference on Environmental Education. 28 nov. 2007. Ahmedabad, India: UNESCO, 2007. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001573/157326e.pdf>>. Acesso: jun. 2016.
- _____. **Declaração de Bonn**. A Educação para o Desenvolvimento Sustentável no Século XXI. Conferência Mundial de Educação para o Desenvolvimento Sustentável, 31 mar. a 2 abr. 2009. Bonn, Alemanha: UNESCO, 2009a. Disponível em: http://www.peaunesco-sp.com.br/ano_inter/ano_energia/decada_do_desenvolvimento_sustentavel.pdf>. Acesso em: mai. 2016

- _____. **Bonn Declaration.** UNESCO World Conference on Education for Sustainable Development, 31 mar. to 2 apr. 2009. Bonn, Germany: UNESCO, 2009b. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001887/188799e.pdf>>. Acesso em: mai. 2016.
- _____. **World Conference on Education for Sustainable Development: learning today for a sustainable future** (Conferência Mundial sobre Educação para o Desenvolvimento Sustentável: aprendendo hoje para um futuro sustentável). Aichi-Nagoya, Japan, 10-12 nov. 2014. Aichi-Nagoya, Japan: UNESCO, 2014a. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/en/education/events/calendar-of-events/education-global-conferences/>>. Acesso em: 11 nov. 2014.
- _____. **Shaping the future we want:** UN Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014). FINAL REPORT (Moldando o futuro que queremos: Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável [2005-2014]. RELATÓRIO FINAL). Aichi-Nagoya, Japan: UNESCO, 2014b, 198 p. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002301/230171e.pdf>>. Acesso em: fev. 2015.
- UNESCO; CONSED. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura); Conselho Nacional de Secretários de Educação. **Marco Regional de Ação de Santo Domingo e Educação para Todos: O compromisso de Dakar.** Textos adotados pela Conferência Regional de Educação para Todos nas Américas. Santo Domingo, República Dominicana, 10-12 fev. 2000; e pelo Fórum Mundial de Educação de Dakar. Dakar, Senegal, 26-28 abr. 2000. Brasília: UNESCO/CONSED, 2001, 70 p. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>>. Acesso: abr. 2015.
- UNESCO; IBECC. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura; Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura (Comissão Estadual de São Paulo). **Mudanças climáticas e mudanças socioambientais globais: reflexões sobre alternativas de futuro.** OLIVEIRA, Eda Terezinha (coord.); RUTKOWSKI, Emília Wanda (org.). Brasília: UNESCO, IBECC, 2008, 184 p. (Declaração de Ahmedabad 2007). Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001918/191897POR.pdf>>. Acesso em: jun. 2016.
- UNESCO; UNEP. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization – UNESCO; United Nations Environment Programme – UNEP. La Carta de Belgrado. In: **Seminário Internacional de Educación Ambiental.** Programa Internacional de Educación Ambiental (PIEA) – UNESCO/PNUMA. Belgrado, Yugoslavia (atual Sérvia), 13-22 out. 1975. Belgrado, Sérvia: UNESCO/UNEP, 1975. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0002/000276/027608SB.pdf>>. Acesso: abr. 2015.
- _____. The Belgrade Charter: a global framework for environmental education. **The Network's Newsletter: Connect.** UNESCO/UNEP Environmental Education Newsletter, v. 1, n. 1, jan. 1976. Paris: UNESCO/UNEP, 1976. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001533/153391eb.pdf>>. Acesso: abr. 2015.
- _____. Final Report of the Intergovernmental Conference on Environmental Education. Declaration and Recommendations of Tbilisi. **Intergovernmental Conference on Environmental Education.** Tbilisi, Georgian SSR, Union of Soviet Socialist Republics (USSR), 14-26 out. 1977. Tbilisi (atual Gérgia): UNESCO/UNEP, 1977. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0003/000327/032763eo.pdf>>. Traduções da Declaração/Recomendações Tbilisi, disponível em: <<http://www.ambiente.sp.gov.br/wp-content/uploads/cea/Tbilisicompleto.pdf>>. Acessos em: abr. 2015.

- _____. International strategy for action in the field of environmental education and training for the 1990s (Outline). In: **International Congress on Environmental Education and Training**. Moscow, USSR, 17-21 aug. 1987. Moscou, Rússia: UNESCO/UNEP, 1987, 31 p. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0007/000750/075072Eo.pdf>>. Acesso em: abr. 2015.
- _____. Unced: the earth summit. **The Network's Newsletter: Connect**. UNESCO/UNEP Environmental Education Newsletter, v. XVII, n. 2, jun. 1992. Paris: UNESCO/UNEP, 1992. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001535/153549eo.pdf>>. Acesso: abr. 2015.
- UNESP. Universidade Estadual Paulista. Especial Rio+20: cúpula dos sonhos. **Jornal UNESP**, São Paulo, ano 22, n.279, jul., 2012. Disponível em: <<http://www.unesp.br/jornal/279>>. Acesso em: jul. 2016.
- UNESP. Rio+20. Universidade Estadual Paulista. **UNESP na Rio+20** (blog). Diário de Bordo por Cíntia Leone. O futuro que nós teremos. São Paulo, 22 jun.2012. Disponível em: <<http://www.unesp.br/riomais20>>. Acesso em: jul. 2016.
- UT, Nick [Huỳnh Công Út]. The terror of war: depicting children in flight from a napalm bombing (naked girl burned: Phan Thi Kim Phúc, 9-years-old). Creation date: June 08, 1972, 06:16:34 AM. Photographer: Nick Ut. Location: Trang Bang, Vietnam. Transmission reference: APHS021000. In: **Associated Press** (Vietnam Napalm 1972 – photo gallery:) New York, 8 jun. 1972. Fotografia, preto e branco. Vencedora do Prêmio Pulitzer de 1973. Disponível em: <<http://www.apimages.com/metadata/Index/Watchf-AP-I-VNM-APHS021000-Vietnam-Napalm-1972/e674e44489a54fbca89b41a7d821b89e/1/1>>. Acesso em: mar. 2015.
- VALENTE, Thiago Alves. **Monteiro Lobato nas páginas do jornal: um estudo dos artigos publicados em O Estado de S. Paulo (1913-1923)**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 254 p. © 2010 Editora Unesp, São Paulo.
- VALERY, Yolanda. A rotina de filas, privações e saques criada pela escassez de comida na Venezuela. **BBC Mundo**, São Paulo (BBC do Brasil), 21 mai. 2016 [versão online]. Não paginado. Disponível em: <<http://www.bbc.com/portuguese/internacional-36315630>>. Acesso em: mai. 2016.
- VEIGA, José Eli da. **Desenvolvimento sustentável: o desafio do século XXI**. Rio de Janeiro: Garamond, 2005, 220 p.
- _____. Meio ambiente & desenvolvimento. São Paulo: Ed. Senac, 2006, 182 p. (Série Meio Ambiente, 5. Coordenação José de Ávila Aguiar Coimbra).
- _____. Entender a sustentabilidade. **Valor Econômico**. São Paulo, 28 out. 2014. Não paginado. Disponível em: <<http://www.zeeli.pro.br/4577>>. Acesso: mai. 2016.
- _____. A educação posta em duro xeque. **Valor Econômico**. São Paulo, 29 set. 2015. Não paginado. Disponível em: <<http://sustentaculos.pro.br/assets/08---artigo-do-jose-eli---educacao-em-xeque---29set15.pdf>> ou <<http://www.zeeli.pro.br/4847>>. Acesso: mai. 2016.
- VENEZUELANOS passam noites em filas de supermercados para conseguir alimentos. **O Estado de S. Paulo** (Reuters), 14 ago. 2015 [versão online]. Não paginado. Disponível em: <<http://internacional.estadao.com.br/noticias/geral,venezuelanos-passam-noites-em-filas-nos-supermercados-para-conseguir-alimentos,1744002>>. Acesso em: mai. 2016.

- VENZKE, Cláudio Senna; NASCIMENTO, Luis Felipe Machado do. Caminhos e desafios para a inserção da sustentabilidade socioambiental na formação do administrador brasileiro. **RAM. Revista de Administração Mackenzie** (Impresso/Online), v. 14, n. 3, Edição Especial, p. 26-54, São Paulo, mai./jun. 2013. Disponível em: <<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/RAM/article/view/4854/4158>> ou <<http://www.scielo.br/pdf/ram/v14n3/a03v14n3.pdf>>. Acessos em: abr. 2015.
- VERRI, Lewton Burity. **Administração e controle da qualidade ambiental: salvemos o planeta**. Joinville-SC: Clube de Autores, 2013, 120 p.
- VICTOR, Mauro Antônio Moraes et al. **Cem anos de devastação: revisitada 30 anos depois**. Ministério do Meio Ambiente (MMA). Secretaria de Biodiversidade e Florestas. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2005, 72 p. Disponível em: <file:///C:/Users/E6410/Downloads/cem_anos_de_devastacao_2005.pdf>. Acesso: jun. 2016.
- VILLAS BÔAS, Fernanda Litvin. **Mosaico de olhares: um diálogo entre o Assentamento Colônia I e a Universidade de Brasília**. 2007. 125 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável) – Centro de Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília – UnB, Brasília-DF, 2007.
- WCED. World Commission on Environment and Development. United Nations. **Our common future**. CMMAD – Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento. **Nosso futuro comum**. Documentos da ONU: relatório transmitido à Assembleia Geral, anexo ao documento A/42/427 – Desenvolvimento e Cooperação Internacional: Ambiente. Noruega, Oslo: 1987. Disponível em: <<http://www.un-documents.net/our-common-future.pdf>> ou em: <<http://www.un-documents.net/wced-ocf.htm>>. Acessos em: abr. 2015.
- WCEFA. World Conference on Education for All. Meeting basic learning needs: a vision for the 1990s; and World Declaration on Education for All. **World Conference on Education for All: Meeting Basic Learning Needs**. (Background Document). Jomtien, Thailand, 5-9 mar. 1990. Jomtien, Thailand: WCEA, 1990, 164 p. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000975/097552e.pdf>>. Acesso em: abr. 2015.

OBRAS CONSULTADAS / Bibliografia complementar

(que também se faz como uma lista de sugestões para leitura)

- AGHION, Philippe; HOWITT, Peter. (Collaboration Leonardo Bursztyn). **The economics of growth**. Cambridge: MIT Press. © 2009 Massachusetts Institute of Technology.
- AMAZONAS, Mauricio de Carvalho. Desenvolvimento sustentável e a economia ecológica. In: NOBRE, Marcos; AMAZONAS, Mauricio de Carvalho (Org.). **Desenvolvimento sustentável: a institucionalização de um conceito**. Brasília: IBAMA, 2002, p. 107-286.
- BARNEY, Jay B.; HESTERLY, William S. **Administração estratégica e vantagem competitiva**. 3. ed. Trad. Midori Yamamoto. São Paulo: Pearson P. H., 2011, 408 p.
- BENSUSAN, Nurit. **Conservação da biodiversidade em áreas protegidas**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006, 176 p.
- BLUEPRINT for survival. **The Ecologist**, v. 2, n. 1, jan. 1972. [London, UK] 25 p.
- BOOKCHIN, Murray. **Towards an ecological society**. Montreal: Black Rose Book, 1964.

- BOTTOMLEY, William Beecroft. **Use of nitrogen-fixing organisms in agriculture or horticulture**. US 982569 A, 27 apr. 1910, 24 jan. 1911. (patente). United States Patent Office. Disponível em: <<http://patentimages.storage.googleapis.com/pages/US982569-0.png>>; assim como em: <<http://www.google.tl/patents/US982569>>. Acessos: mar. 2015.
- _____. The formation of humic bodies from organic substances. **The Biochemical Journal**, June 1915, v. 9, n. 2, p.260-268. From the Botanical Laboratories, King's College, London. Received May 10th, 1915. Disponível em: <<http://www.biochemj.org/bj/009/0260/0090260.pdf>>. Acesso em: mar. 2015.
- BRASIL. Lei nº 12.651, de 25 de maio de 2012. Dispõe sobre a proteção da vegetação nativa e dá outras providências, entre as quais revoga a Lei nº 4.771, de 15 de setembro de 1965. **Diário Oficial da União**. Brasília: Presidência da República, 2012b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12651.htm#art83>. Acesso em: jun. 2016.
- BRASIL. CF. Câmara Federal. Ata da 327ª Sessão, em 21 de novembro de 2007. **Diário da Câmara dos Deputados**, Brasília, ano 62, n. 211, 22 nov. 2007. Disponível em: <<http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD22NOV2007.pdf>>. Acesso: jun. 2016.
- BRÜSEKE, Franz Josef. O problema do desenvolvimento sustentável. In: CAVALCANTI, Clóvis (org.). **Desenvolvimento e natureza: estudos para uma sociedade sustentável**. São Paulo: Cortez Editora; Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2003.
- BUARQUE, Sergio C. **Construindo o desenvolvimento local sustentável: metodologia de planejamento**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2004, 180 p.
- CÂNDIDO, Antônio. **Parceiros do rio Bonito: estudo sobre o caipira paulista e a transformação dos meios de vida**. Rio de Janeiro: José Olympio (Coleção Documentos Brasileiros), v. 118, 1964, 239 p.
- CARSON, Rachel. **Silent spring**. Boston, USA: Houghton Mifflin, 1962. (Brasil: Primavera silenciosa. São Paulo: Gaia, 2010, 327 p).
- CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. As transformações na cultura e o debate ecológico: desafios políticos para a educação ambiental. In: PÁDUA, Suzana Machado; TABANEZ, Marlene Francisca. (Org). **Educação ambiental: caminhos trilhados no Brasil**. Brasília: Ipê, p. 271-280, 1997.
- _____. Educação ambiental crítica: nomes e endereçamentos da educação. In: MMA. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental. **Identidades da educação ambiental brasileira**. Philippe Pomier Layrargues (coord.). Prefácio da ministra Marina Silva. Brasília: MMA, 2004, p. 13-24. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/_arquivos/livro_ieab.pdf>. Acesso: abr. 2015.
- CERTO, Samuel C.; PETER, J. Paul. **Administração estratégica: planejamento e implantação de estratégias**. 3. ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2010, 322 p.
- COMMONER, Barry. **The closing circle: nature, man, technology**. New York: Knopf, 1971.
- DALY, Herman Edward. Toward a stationary-state economy. In: HARTE, John; SOCOLOW, Robert (Ed.). **The patient Earth**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1971.
- DIEGUES, Antonio Carlos Sant'ana. **O mito moderno da natureza intocada**. 3. ed. São Paulo: Hucitec, Nupaub, USP, 2000, 169 p..

- DORST, Jean. **Avant que nature meure**. France: Delachaux et Niestlé (Suisse), 1965. (Brasil: Antes que a natureza morra: por uma ecologia política. São Paulo: Edgard Blucher: EDUSP, 1973, 394 p).
- DUARTE, Érico Esteves. A análise crítica de Clausewitz (Kritik): rigor epistemológico e potencial interdisciplinar. In: 2º Encontro Nacional da Associação Brasileira de Defesa Nacional, 2008, Niterói. **Anais 2º Encontro Nacional da Associação Brasileira de Defesa Nacional**, Niterói, RJ, 2008.
- EHRlich, Paul Ralph.; EHRlich, Anne Howland. **Population, Resources, Environment**. San Francisco (USA): W. H. Freeman and Company, 1970, 72 p.
- _____. (Paul and Anne). **Bevölkerungswachstum und umweltkrise**. Die ökologie des menschen. Frankfurt am Main, 1972, S. XII.
- FALK, Richard Anderson. **This endangered planet**: prospects and proposals for human survival. New York: Random House, 1971, 495 p. [Brasil: Morte e sobrevivência da Terra: a ecologia e as soluções para salvar o planeta. Rio de Janeiro: Artenova, 1972, 278 p.].
- FGV. CPDOC. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC), Fundação Getulio Vargas (FGV). **A Era Vargas**. Produção, Navegando na História, A Era Vargas [versão online]. Sem local – *Sine loco* [S.l.]: Sem data [s/d]. Disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies>>. Acesso em: jun. 2016.
- FLEURI, Reinaldo Matias (Org.). Sustentabilidade: desafios para a educação científica e tecnológica. **Em Aberto**, Brasília, v. 27, n. 91, p. 1-000, jan./jun. 2014, 212 p. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/issue/view/181>>. Acesso em: abr. 2015.
- FOLADORI, Guillermo. **Limites do desenvolvimento sustentável**. Trad. Marise Manuel. Campinas: Ed. Unicamp, 2001, 224 p.
- GALBRAITH, John Kenneth. **The affluent society**. Boston (USA): Houghton Mifflin Company, 1958. (Brasil: A sociedade afluyente. São Paulo: Pioneira, 1987, 290 p).
- GAUDIANO, Edgar González. **La Educación ambiental de cara a la problemática ambiental global**. Ciencia UANL. Universidad Autónoma de Nuevo León, México, v. X n.4, p.425-432, oct.-dic, 2007. Disponível em: <<http://eprints.uanl.mx/1787/1/Problematicaambiental.pdf>>. Acesso em: ago. 2015.
- GEORGESCU-ROEGEN, Nicholas. **The entropy law and the economic process**. London: Cambridge, 1971.
- HAMEL, Gary P.; PRAHALAD, Coimbatore Krishnarao. **Competindo pelo futuro**: estratégias inovadoras para obter o controle do seu setor e criar os mercados de amanhã. 17. reimpr. Rio de Janeiro: Campus, Elsevier, 1995, 377 p.
- HARDIN, Garrett James. **Exploring new ethics for survival**: the voyage of the spaceship Beagle. New York (USA): Viking Press, 1972, 273 p.
- HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Visão do paraíso**: os motivos edênicos no descobrimento e colonização do Brasil. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969, 356 p.
- KAPLAN, Robert S.; NORTON, David. P. **A estratégia em ação**: balanced scorecard. 21. reimpr. Trad. Luiz Euclides T. Frazão Filho. Rio de Janeiro: Elsevier, 1997, 344 p.
- KRUTCH, Joseph Wood. **The desert year**. New York: W. Sloane Associates, 1951, 270 p.
- _____. **The voice of the desert**: a naturalist's interpretation. New York: W. Sloane Associates, 1955 (and 1956), 193 p.

- _____. **Grand canyon:** today and all its yesterday. New York: W. Sloane Ass., 1958, 276 p.
- LAYRARGUES, Philippe Pomier. **A cortina de fumaça:** o discurso empresarial verde e a ideologia da racionalidade econômica. São Paulo: Annablume, 1998, 234 p.
- LEOPOLD, Aldo. The land ethic (essay). In: _____ (Ed.). *A sand county almanac: and sketches here and there*. New York: Oxford University Press, 1949, p.201-226.
- LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. Educação, emancipação e sustentabilidade: em defesa de uma pedagogia libertadora para a educação ambiental. Diretoria de Educação Ambiental. **Identidades da educação ambiental brasileira**. Philippe Pomier Layrargues (coord.). Prefácio da ministra Marina Silva. Brasília-DF: MMA, 2004, p. 85-111. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/_arquivos/livro_ieab.pdf>. Acesso: abr. 2015.
- LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Educação ambiental transformadora. Diretoria de Educação Ambiental. **Identidades da educação ambiental brasileira**. Philippe Pomier Layrargues (coord.). Prefácio da ministra Marina Silva. Brasília: MMA, 2004, p. 65-84. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/_arquivos/livro_ieab.pdf>. Acesso: abr. 2015.
- MAXIMIANO, Antonio Cesar Amaru. **Introdução à administração**. 8. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 2011, 420 p.
- MISHAN, Edward [Ezra] Joshua. **Costs of economic growth**. New York: Frederick A. Praeger, 1967.
- MONARCHA, Carlos Roberto da Silva. **A Escola Normal da Praça:** o lado noturno das luzes. Campinas: Ed. Unicamp, 1999.
- MOURÃO, Fernando Augusto Albuquerque Mourão. **Os pescadores do litoral sul do Estado de São Paulo:** um estudo de sociologia diferencial. 1971. Tese (Doutorado em Sociologia) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, FFLCH/USP, São Paulo, 1971.
- NOBRE, Marcos. Crescimento econômico *versus* preservação ambiental: origens do conceito de desenvolvimento sustentável. In: NOBRE, Marcos; AMAZONAS, Mauricio de Carvalho (Org.). **Desenvolvimento sustentável:** a institucionalização de um conceito. Brasília: IBAMA, 2002, p. 27-48.
- ODUM, Eugene Pleasants (with Howard Thomas Odum). **Fundamentals of ecology**. Philadelphia (USA): W. B. Saunders Company, 1953, 383 p. (Portugal: Fundamentos da ecologia. 3. ed. Lisboa: Fundação Gulbenkian, 1979, 595 p).
- ONU. BR. Organização das Nações Unidas. Representação no Brasil. [homepage]. **A história da organização**. Brasília, DF: ONU Brasil, sem data [s/d]. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/conheca/historia/>>. Acesso em: jun. 2016.
- PÁDUA, José Augusto. **Um sopro de destruição:** pensamento político e crítica ambiental no Brasil escravagista, 1786-1888. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004, 318 p.
- PÁDUA, Suzana Machado; TABANEZ, Marlene Francisca. (Org). **Educação ambiental:** caminhos trilhados no Brasil. Brasília: Ipê, 1997, 283 p.
- PHILIPPI JUNIOR, Arlindo; PELICIONI, Maria Cecília Focesi (ed.). **Educação Ambiental:** desenvolvimento de cursos e projetos. 2. ed. São Paulo: Universidade de São Paulo – USP, Faculdade de Saúde Pública. Núcleo de Informações em Saúde Ambiental: Signus Editora, 2002, 350 p.
- PRADO JUNIOR, Caio. **História econômica do Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1945, 354 p.

- REZENDE, Denis Alcides; CASTOR, Belmiro Valverde Jobim. **Planejamento estratégico municipal:** empreendedorismo participativo nas cidades, prefeituras e organizações públicas. 2. ed. Rio de Janeiro: Brasport, 2006, 134 p.
- SACHS, Ignacy. **Desenvolvimento:** incluyente, sustentável, sustentado. Prefácio Celso Furtado. Rio de Janeiro: Garamond, 2004, 152 p.
- _____. **Rumo à ecossocioeconomia:** teoria e prática do desenvolvimento. São Paulo: Cortez, 2007, 472 p.
- SATO, Michèle. CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Itinerários da educação ambiental: um convite a percorrê-los. In: _____; _____. (Orgs.). **Educação Ambiental:** pesquisa e desafios. Porto Alegre: Artmed, p.11-15, 2005a.
- THEODORO, Suzi Maria de Córdova Huff; FIGUEIREDO, Pamôra Mariz Silva de; BEKE, Zeke. Gestão ambiental: uma prática para mediar conflitos socioambientais. In: **II Encontro da ANPPAS**, 26-29 mai. 2004, p. 1-15. Campinas: ANPPAS – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ambiente e Sociedade, 2004. Disponível em: <http://www.anppas.org.br/encontro_anual/encontro2/GT/GT05/suzi_theodoro.pdf>. Acesso em: jun. 2016.
- UCP – Universidade Católica Portuguesa; LIPOR – Serviço Intermunicipalizado de Gestão de Resíduos do Grande Porto. **Futuro Sustentável – Plano Estratégico de Ambiente do Grande Porto:** Agenda 21 na escola: ideias para implementação. Porto, Portugal: Universidade Católica Portuguesa, Grupo de Estudos Ambientais da Escola Superior de Biotecnologia; Lipor – Serviço Intermunicipalizado de Gestão de Resíduos do Grande Porto, nov. 2004, 36 p. Disponível em: <<http://www.ambiente.sp.gov.br/wp-content/uploads/cea/Ag21naescola.pdf>>. Acesso em: abr. 2015.