



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO
Centro de Ciências Humanas e Sociais – CCH
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEdu
Curso de Mestrado Acadêmico

Rafaella Sampaio Uchôa

**A Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável da UNESCO: uma análise
sob a ótica da Educação Ambiental Crítica**

Rio de Janeiro
2016

Rafaella Sampaio Uchôa

**A Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável da UNESCO: uma análise
sob a ótica da Educação Ambiental Crítica**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Celso Sánchez Pereira

Rio de Janeiro
2016

Rafaella Sampaio Uchôa

**A Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável da UNESCO: uma análise
sob a ótica da Educação Ambiental Crítica**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado pela Banca Examinadora.

Rio de Janeiro, ____/____/____ .

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Celso Sánchez Pereira – Orientador
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO

Prof. Dr. Mauro Guimarães
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ

Prof. Dr. Daniel Fonseca de Andrade
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO

Prof. Dr. Leonardo de Castro
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO

Prof^a. Dr^a. Cláudia Miranda
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO

AGRADECIMENTOS

Este é um trabalho coletivo. Minha participação, compromisso e responsabilidade com a realização desta pesquisa tem as marcas e as contribuições de muitas pessoas.

A começar pelas comunidades tradicionais que passaram por meu caminho ao longo da vida, antes e durante a trajetória acadêmica. Populações caiçaras do litoral norte de São Paulo, sul do Rio de Janeiro e de outras regiões do Brasil que tive a oportunidade de conhecer; assim como aldeias guarani, comunidades quilombolas, indígenas e populações ribeirinhas, que passaram por meu caminho em breves encontros e que ao mesmo tempo, tanto me ensinaram. Meus agradecimentos a seus valores de simplicidade, humildade e amor. Com estas pessoas, entendi que o pertencimento com a Terra passa pelo aprendizado coletivo, pelo respeito mútuo entre nossa diversidade humana e a natureza, pela afirmação de nossas identidades em comunhão com o uso dos bens e espaços naturais em seu significado de viver bem e no direito à vida. Com essas pessoas, entendi que a conexão com a Terra, para além de uma visão romantizada, carrega em si uma enorme importância em nossa formação humana, na capacidade de desconstruir nosso orgulho e ego, na reconstrução de nossa saúde mental, espiritual e física.

Agradeço ao professor Celso Sánchez, que me apoiou nesta caminhada desde a primeira vez em que fui ao seu encontro na UNIRIO à procura de uma oportunidade como mestranda. Celso me mostrou como a caminhada acadêmica pode rumar caminhos para a construção de um mundo melhor, na prática da solidariedade e da humanização do processo educativo. Percebi nessa maravilhosa parceria, que se tornar um pesquisador e um professor deve, acima de tudo, ser capaz de servir e acolher o outro, na supressão de nossa vaidade intelectual e no entendimento de que a universidade é um espaço de aprendizado não só na perspectiva profissional, mas na dimensão humana.

Minha gratidão ao professor da UFRJ Carlos Bernardo Frederico Loureiro, que me acompanha em minha trajetória acadêmica desde minha época como graduanda e que em sua admirável humildade, paciência e coerência, orientou meu trabalho de monografia, que despertou em mim a curiosidade e o interesse pela produção do conhecimento acadêmico. Estendo meu agradecimento a seu grupo de pesquisa LIEAS

(Laboratório de Investigação em Educação, Ambiente e Sociedade), em especial à Inny Accioly, que cedeu seu tempo para me ajudar com leituras e conversas, além de confiar em meu trabalho.

Obrigada também ao professor Mauro Guimarães, da UFRRJ e a seu grupo de pesquisa GEPEADS (Grupo de Pesquisas em Educação Ambiental, Diversidade e Sustentabilidade), com os quais tive a alegria de fazer parte de projetos de pesquisa coletivos durante o mestrado.

A esses e tantos outros professores que fazem parte desta caminhada, professor Daniel Fonseca, que esteve comigo revisando escritas e sugerindo leituras, professor Leonardo Castro e professora Cláudia Miranda, que também estão presentes na banca de avaliação, na busca de me ajudar a evoluir este trabalho.

Um agradecimento especial ao nosso grupo de pesquisa GEASur (Grupo de Educação Ambiental desde el sur), do qual tenho a satisfação de ser parte. No convívio quase que diário com essas pessoas, aprendi e ainda aprendo muito a me tornar uma pessoa melhor, no sentido de lidar com todas as relações que compõem um grupo: é no encontro com nossas diferenças como seres humanos que somos capazes de aceitar nossas identidades e na afirmação destas identidades, percebemos nossas missões como pesquisadores. Aprendo intelectual, pessoal, espiritual e profissionalmente com todos vocês e nosso encontro está marcado em cada linha deste trabalho. Vale aqui o nome de cada um: Júlio, obrigada por me mostrar o Morro da Formiga, campo de sua pesquisa e a contribuir tanto em nosso letramento na luta antirracista. Gleice, obrigada por organizar comigo meu calendário de leituras e estar presente em tantas conversas. Anne, obrigada por sua tranquilidade e estar disponível em todos os momentos em que precisei, abrindo sua escuta e sempre vindo com colocações sensatas e por inspirar com sua entrada no doutorado. Marcelo, obrigada por tantas dicas, direcionamentos, ajudas. A primeira vez que li Boaventura de Souza Santos foi com você. Daniel, obrigada por ter me ajudado em tantos momentos, principalmente no final da escrita e por me inspirar através da paixão em seu trabalho no Vale do Jequitinhonha. Sônia, não tenho nem palavras para te agradecer em todo seu apoio logístico e como amiga, sempre presente. Simone, que me ajudou na formatação deste trabalho, com toda sua disciplina e organização, meu muitíssimo obrigada. Bárbara Thees, responsável pela elaboração do único gráfico presente nesta pesquisa e Bárbara Pellacani, que acho que leu este texto mais vezes do que eu, na busca de dar sugestões e fazer evoluir o entendimento deste. A

todos os outros que chegaram no GeaSur mais recentemente, obrigada. Com vocês, estou dando um passo rumo a uma caminhada que apenas se inicia. Estamos juntos.

Obrigada ao grupo de pesquisa NECAPS, da UEPA (Universidade Estadual do Pará), que nos convidou para trabalhos coletivos e para conhecer a Amazônia. Obrigada Maírna Dias e todos do grupo.

Deixo minha gratidão pela UNIRIO, pelo Programa de Pós Graduação em Educação, pelo corpo docente, pelos funcionários sempre solícitos, desde o setor de limpeza até a Secretaria do Programa. Obrigada à CAPES, que me permitiu realizar o mestrado como bolsista.

Agradeço aos meus alunos, presentes em todas as minhas experiências como professora em minha trajetória.

Por fim, expresso minha gratidão à minha família e meus amigos, que também são como uma família para mim e em especial a meu falecido pai, que me mostrou o valor do amor por aquilo que se faz na vida. Nada disso seria possível sem vocês.

UCHÔA, Rafaella. *A Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável da Unesco: uma análise sob a ótica da Educação Ambiental Crítica*. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências Humanas e Sociais – CCH, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2016.

RESUMO

Esta pesquisa faz uma leitura crítica do documento que fundamenta a Década das Nações Unidas para a Educação para o Desenvolvimento Sustentável (DEDS), marcada no período de 2005 a 2014. A DEDS representa o marco referencial mais recente da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) que legitima a proposta da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS), também criada pela instituição. Partindo-se dos campos da Educação Ambiental Crítica e da Ecologia Política, sugere-se que o discurso da EDS proposto pela UNESCO, em seu posicionamento hegemônico, se distancia da perspectiva da Educação Ambiental Crítica e das realidades materiais e históricas de países em desenvolvimento, principalmente da região da América Latina. O documento "**Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável: Documento Final/Plano Internacional de Implementação**" é analisado em uma pesquisa de base qualitativa, utilizando-se a técnica de análise documental, na identificação de categorias que emergem da leitura da obra "Pedagogia da Autonomia", de Paulo Freire. A discussão sobre a conceituação da EDS, que fundamenta a DEDS, está relacionada ao contexto histórico dos marcos referenciais internacionais da Educação Ambiental e de sua trajetória, que são fundamentais para compreendermos como a Educação Ambiental na UNESCO foi se estruturando ideológica e politicamente ao longo dos anos. Muitos autores nacionais e internacionais do campo da Educação Ambiental Crítica teceram críticas à EDS, os quais são usados neste trabalho como referenciais teóricos. Pretende-se, a partir destas referências, demonstrar que a EDS da UNESCO não fornece respostas e soluções para a crise ambiental enfrentada nas regiões em desenvolvimento.

Palavras-Chave: Educação para o Desenvolvimento Sustentável – Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável - Educação Ambiental Crítica - Ecologia Política – Pedagogia do Consenso – Oprimido Ambiental

UCHÔA, Rafaella. *The Decade of Education for Sustainable Development of UNESCO: an analysis through Critical Environmental Education* Dissertation (Masters Degree in Education). Centro de Ciências Humanas e Sociais – CCH, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2016.

ABSTRACT:

This research intends to do a critical reading of the document which is the basis of the United Nations Decade of Education for Sustainable Development (DESD), set in the period from 2005 to 2014. DESD represents the most recent frame of reference in UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) which validates the proposal of Education for Sustainable Development (ESD), also created by the institution. Through the fields of Environmental Education, in its critical perspective and from Political Ecology, it is suggested that the discourse of ESD proposed by UNESCO, in its hegemonic position, is distant from the perspectives of Critical Environmental Education and from the material and historical realities of the countries in development, especially in the regions of Latin America. The document "**United Nations Decade of Education for Sustainable Development: Final Document / International Plan of Implementation**" is analyzed in a research of qualitative basis, making use of the document analysis method, in the identification of categories that emerge from the reading of Paulo Freire work "Pedagogy of Autonomy". The discussion about the concepts of ESD will be related to the historical contexts of international reference frames of Environmental Education and its path, which are fundamental for us to comprehend how Environmental Education in UNESCO has been structured ideologically and politically along the way. Some national and international authors of Critical Environmental Education made critics to ESD, which are used in this work as theoretical references. It is intended, through these references, to demonstrate that ESD does not provide responses and ways to the environmental crisis faced in the regions in development.

Keywords: Education for Sustainable Development –Decade of Education for Sustainable Development – Critical Environmental Education – Political Ecology – Pedagogy of Consensus – Environmental Opressed

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPITULO 1. A ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU) E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL	17
1.1 Contextualização histórica da criação da ONU	18
1.1.1 A Sociedade das Nações e o contexto das Guerras Mundiais	18
1.1.2 A efetivação da criação da ONU no cenário de pós guerra	21
1.2 A ONU no entendimento do projeto neoliberal e no conceito de hegemonia ...	23
1.3. Os organismos internacionais e a conceituação de desenvolvimento: qual a linguagem da ONU, FMI e BM? Para quem é este desenvolvimento de fato?	28
1.4 A importância de Bretton Woods	33
1.4.1 O Fundo Monetário Internacional – FMI	33
1.4.2 O Banco Mundial (BM).....	39
1.4.3 Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD): a hegemonia do Hemisfério Norte no controle da economia do Sul	40
1.4.4 A Associação Internacional para o Desenvolvimento (AID): a adequação da fome ao faturamento do mercado dos agrotóxicos	41
1.4.5 A Corporação Financeira Internacional (CFI): o agronegócio e a mineração como bandeiras da sustentabilidade e do desenvolvimento social	42
1.4.6 Agência Multilateral de Garantia de Investimentos (AMGI): o mercado de ações “verdes”.....	45
1.4.7 Centro Internacional para Arbitragem de Disputas sobre Investimentos (CIADI)	46
1.5 Os marcos referenciais da Educação Ambiental na Unesco em sua trajetória internacional.....	47
1.5.1 Conferência de Belgrado:	48
1.5.2 Declaração de Tbilisi:	48
1.5.3 Relatório Brundtland - Nosso Futuro Comum:.....	49
1.5.4 Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global:	50
CAPÍTULO 2. A EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA	54
2.1 Conceituando a Educação Ambiental Crítica	57
2.2 Contribuições sobre a história da Educação Ambiental Crítica Brasileira	60
CAPÍTULO 3. A DÉCADA DA EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL: UMA ANÁLISE CRÍTICA DO “DOCUMENTO FINAL/ PLANO INTERNACIONAL DE IMPLEMENTAÇÃO 2005-2014”	63
3.1 Análise de Conteúdo de Laurence Bardin.....	63
3.1.1 A "leitura flutuante" de Bardin: o contato inicial com os documentos.....	65
3.1.2 A análise qualitativa segundo Minayo	65
3.1.3 Documentos da Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (DEDS)	66
3.2 O conceito da Educação para o Desenvolvimento Sustentável da Unesco	71

3.3 Análise da Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (DEDS) - (2005-2014): Documento Final/Plano Internacional de Implementação	77
3.3.1 Resumo Executivo:.....	77
3.3.2 Introdução:	81
3.3.3 Seções da DEDS.....	89
3.3.3.1 Seção I: Educação para o Desenvolvimento Sustentável	90
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	 111
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	 115

INTRODUÇÃO

Este trabalho se debruça sobre a Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (DEDS) preconizada pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) entre os anos de 2005 a 2014, com a proposta de pensar uma estratégia para incluir a temática da sustentabilidade em projetos de educação. A partir de reuniões e de elaboração de documentos, a UNESCO cria um ousado plano internacional que irá, durante a DEDS, levar para os países membros propostas de “Educação para o Desenvolvimento Sustentável” (EDS).

Mas é exatamente o cerne dessa proposta que nos estimula a pensar qual desenvolvimento sustentável? O que a UNESCO entende por sustentabilidade? Esta é uma contribuição que, no entendimento deste trabalho, partindo da premissa de que o conceito de sustentabilidade, bem como de desenvolvimento sustentável, são polissêmicos e que, portanto, permitem inúmeras interpretações. Como adequar uma proposta em âmbito internacional com tantas variáveis e possibilidades de sentidos?

Por isso essa dissertação procurou explorar essa temática a partir do campo da Educação Ambiental¹, mais precisamente, a linha crítica. Carvalho (2004) observa que a Educação Ambiental (EA) no Brasil é um campo em formação:

Tomamos aqui a acepção de um campo social em Bourdieu para pensar a formação de um campo ambiental como um espaço de relações sociais e históricas onde se produz e reproduz a crença no valor da natureza como um bem que deve ser preservado, acima dos interesses imediatos das sociedades. O campo ambiental se constitui, portanto, na disputa pelo poder simbólico de nomear e atribuir sentido ao que seria a conduta humana desejável a um meio ambiente ideal. Em torno desta problemática fundamental, o campo ambiental vai produzir visões de mundo, um circuito de produção de conhecimento, um espaço de comunicação, e uma arena de ação política de movimentos, associações, corpo de especialistas, publicações, formas próprias de manifestação da ação política de seus militantes, vocabulário de termos e conceitos para expressão de seu ideário, formas de pensar etc. estas várias dimensões da configuração do ambiental podem ser concebidas como formas de estruturação do campo que, para se afirmar enquanto um sistema simbólico eficaz e estruturante de sentidos na sociedade necessita estar estruturado. (LOUREIRO et al. 2009, *apud*, CARVALHO, 2004 p.88)

¹ “Usando o conceito de campo, estamos nos remetendo à obra de Bourdieu, pensando o campo ambiental como um espaço social configurado através da concorrência entre diversos agentes na busca pela legitimação de seus pressupostos acerca de como lidar com as questões ambientais” (SILVEIRA, 2014, p. 36)

Desta forma, esta pesquisa olha para a DEDS a partir dos acúmulos do que podemos considerar o campo da Educação Ambiental, em particular da Educação Ambiental Crítica. O que atraiu meu olhar para essa discussão foi que esta abordagem esteve presente orbitando todo meu processo formativo, desde meus primeiros passos na Educação Ambiental; quando ainda estudava Ciências Biológicas na Universidade Santa Úrsula, até este momento em que me encontro como mestranda.

O contato com a EA crítica se iniciou durante o curso de graduação, onde comecei a desenvolver projetos socioambientais voluntários. Um deles, com duração de dois anos, em um CIEP da zona sul do Rio de Janeiro, virou o tema de minha monografia, orientada pelo professor da UFRJ Carlos Bernardo Frederico Loureiro. Foi a partir dessa orientação que comecei a ter maior envolvimento com a produção de conhecimento acadêmica da Educação Ambiental Crítica. Essa experiência foi fundamental para que eu conhecesse a realidade da escola pública e como se dá a inserção de um projeto extra-curricular nos limites desta realidade. Este trabalho, nomeado de Projeto Origem, durou ainda mais dois anos após a conclusão de monografia e hoje ainda existe no CIEP Presidente Agostinho Neto, possibilitando o cultivo de alimentos orgânicos em uma grande horta na escola, com a participação da comunidade escolar.

Anteriormente a essa experiência, fiz parte de outros trabalhos voluntários em instituições e projetos que atendiam a escolas e a outros públicos, com temas relacionados à reciclagem, reaproveitamento de materiais e gestão de resíduos sólidos. Uma delas foi a ONG Ecomarapendi, onde tive a oportunidade de conhecer mais um setor que atua na área da Educação Ambiental. Ainda no período da universidade, participei da formação de Coletivos Jovens, oferecida pelo PNEA (Programa Nacional de Educação Ambiental), em uma proposta do MEC e MMA, que foi realizada em todos os estados brasileiros, com o objetivo de formar jovens que se tornassem hábeis a desenvolver iniciativas voltadas para a educação ambiental. Esta experiência me proporcionou o contato com as políticas públicas nacionais da Educação Ambiental e foi muito importante para os primeiros passos rumo a questionamentos críticos sobre a influência dessa dimensão no agravamento da questão ambiental no país.

Na conclusão de minha graduação, em 2007, comecei a trabalhar com Educação Ambiental de empresas privadas que prestam consultorias a processos de licenciamento, exigidos por lei por órgãos ambientais, como IBAMA e outros em esfera estadual. Os PEAs (Programas de Educação Ambiental) e PEATs (Programas de Educação Ambiental de Trabalhadores), são implementados em função do que os empreendimentos a serem

construídos precisam cumprir como uma forma de 'compensar' seus impactos socioambientais e contempla tanto o público de comunidades nos entornos dos empreendimentos, como trabalhadores destes, que é principalmente o caso da indústria do petróleo e gás. O contato com o licenciamento ambiental me deu a oportunidade de compreender as relações entre os setores públicos e privados, que favorecem a entrada e o investimento do grande capital, com um discurso de desenvolvimento econômico que acontece na maioria das vezes, deliberadamente, sacrificando populações e territórios, na exploração irresponsável de recursos naturais e na desapropriação de famílias locais, entre outros impactos significativos e irreversíveis.

Destaco também minha experiência na elaboração e execução de um projeto de Educação Ambiental para uma comunidade de uma escola municipal localizada no entorno do Parque Estadual da Serra do Mar, no município de Ubatuba, litoral norte de São Paulo, de 2008 a 2010. O trabalho aconteceu em parceria com uma ONG local, a Secretaria Municipal de Educação e uma empresa patrocinadora. Este projeto foi escrito para o público de EJA (Educação de Jovens e Adultos) e nesta oportunidade, tive aprendizados que contribuíram em muito na minha formação como educadora e como coordenadora de um projeto, além de me proporcionar uma nova leitura de mundo, ao entrar em contato com realidades tão distintas da minha em um ambiente totalmente novo.

Em 2010, resolvi retornar ao Havaí, onde estive pela primeira vez em 2004, um lugar com o qual me identifiquei muito e onde permaneci até 2012. Neste período, fiz parte do processo de seleção para o mestrado em Educação Ambiental na Universidade do Havaí em Manoa (*University of Hawaii at Manoa*), no Programa de Educação. Fui aprovada no segundo semestre de 2012, mas tive que retornar ao Brasil por motivos pessoais e não me matriculei no Programa. Apesar de não ter ingressado no curso, fiz contatos na universidade, pesquisei grupos de pesquisa e pude perceber as diferenças entre a perspectiva do campo da educação ambiental norte-americana e a brasileira; o que de fato comprovei ao longo de meus estudos como mestranda aqui no Brasil. Este fato me impulsionou a continuar insistindo no mestrado; e foi quando entrei em contato com o professor Celso Sánchez e o grupo de pesquisas GeaSur, da UNIRIO (Grupo de Educação Ambiental desde el sur), onde comecei a frequentar as reuniões e posteriormente fui aprovada para o ingresso no PPGEduc (Programa de Pós Graduação em Educação) e na entrada no mestrado em Educação, em 2014.

O GeaSur, cujo nome é provocativamente 'desde el sur' (desde o sul), pensa a educação ambiental com base em um pensamento latino-americano, reforçando a necessidade

de desconstruir um entendimento historicamente colonizador dos territórios e das mentes, que culminaram na apropriação de um sistema econômico extrativista e devastador, tanto dos recursos naturais, como das culturas locais e povos tradicionais. Neste sentido, as referências teóricas trabalhadas no GeaSur legitimam a urgente abordagem crítica deste trabalho acerca da crise ambiental e as contribuições da educação nesta leitura.

A escolha deste objeto de pesquisa veio sendo delineada e estudada ao longo da participação no grupo onde tive enorme apoio de outros estudantes, que me ajudaram e orientaram na leitura de bibliografias necessárias para pensar uma análise crítica dos documentos da UNESCO para a Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável. Desta forma, quero salientar a importância do grupo no processo de construção deste trabalho, já entendendo-o como um primeiro passo para a compreensão da tarefa que se propõe e destacando a importância e a potência de se trabalhar os documentos da Unesco para a educação ambiental e para a educação para o desenvolvimento sustentável. Neste sentido, observando esta diferenciação ainda justificam-se questões como: será que há uma tendência ao apagamento da educação ambiental? Será que a UNESCO propõe suplantando a educação para o desenvolvimento sustentável por educação ambiental? Será que estamos diante de conceitos em disputa? Todas essas perguntas pairam o objeto que escolhemos, e sob o qual analisaremos alguns aspectos, já aceitando a impossibilidade de esgotar o rico espectro de possibilidades de estudos possíveis ao imergirmos nesta temática. Assim, convém esclarecer alguns elementos desta pesquisa.

A questão de estudo sobre a Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável da UNESCO veio de leituras e de estudos em grupo, que embasaram os principais objetivos do trabalho. Portanto, a questão deste estudo é a seguinte: quais as concepções de sustentabilidade (que incluem as noções de desenvolvimento e educação) embutidas no discurso da Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável, nas prerrogativas do projeto neoliberal e do conceito de hegemonia; a partir de uma leitura da Educação Ambiental Crítica?

Diante de questionamentos resultantes destes diálogos, esclareceu-se o objetivo geral desta pesquisa: analisar o documento da Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável da UNESCO, buscando compreender as concepções de sustentabilidade, educação e desenvolvimento que emergem do conteúdo presente no documento em questão, tendo como base a Educação Ambiental Crítica.

Os objetivos específicos são: compreender a inserção da Educação Ambiental e da Educação para o Desenvolvimento Sustentável no panorama institucional da ONU; relacionar o documento da DEDS uma perspectiva freireana e com algumas premissas da Ecologia Política.

Nesta trajetória, a estruturação da pesquisa foi sendo organizada em três momentos: contextualização histórica da criação e representatividade da ONU, assim como dos caminhos da EA nesta instituição em sua evolução, até chegar à Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (DEDS); apresentação dos referenciais teóricos da Educação Ambiental Crítica, que fundamentam uma perspectiva crítica na leitura da crise ambiental e, por último, análise documental de base qualitativa dos documentos da Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável, à luz destas e outras referências que dialogam com a Educação Ambiental Crítica, como Paulo Freire e a Ecologia Política.

Todos estes objetivos se justificam em questões relacionadas ao histórico dos marcos referenciais da EA, que marcaram sua trajetória internacional. O termo "desenvolvimento sustentável" aparece pela primeira vez em 1987, apoiado pela Assembleia Geral das Nações Unidas, estabelecendo uma nova conceituação que aliava desenvolvimento com sustentabilidade. Em 1992, na Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e Desenvolvimento (Eco92), foi criado o termo EDS (Educação para o Desenvolvimento Sustentável) a partir do Capítulo 36 da Agenda 21, o principal documento oficial assinado pelos países presentes neste evento. A mudança do termo "Educação Ambiental" para "Educação para o Desenvolvimento Sustentável" foi entendida por alguns autores, como Sauvé e colaboradores (2007), como uma proposta de adequar a educação aos interesses do desenvolvimentismo do sistema econômico capitalista, desconsiderando as verdadeiras causas do movimento ambientalista que reproduziu a educação ambiental no panorama internacional.

Após 13 anos, em 2005, o conceito de EDS foi especialmente consagrado com a Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (DEDS), legitimando a proposta de contribuição da educação para as demandas do desenvolvimento; - o que ficou marcado pela produção da Carta dos Educadores Ambientais Brasileiros, um documento que se posicionou contra esta concepção.

A metodologia utilizada nesta pesquisa, para a análise de base qualitativa dos documentos em questão, é a Análise de Conteúdo de Laurence Bardin, autora francesa de referência internacional em estudos de análise de documentos e análise de discurso que prioriza a perspectiva histórica. Para a autora, a principal função desta metodologia, definida

como um método empírico, é o desvendar crítico (BARDIN,1977); o que explica a escolha do uso desta referência para a presente pesquisa. Minayo (2012) também é uma autora citada neste trabalho, no que tange às suas perspectivas sobre a conceituação de pesquisas qualitativas e quais as formas de se trabalhar com estas.

Desta forma, o estudo está organizado da seguinte maneira: no Capítulo 1, fazemos uma apresentação do histórico da ONU e de sua atuação, a fim de demonstrar sua representatividade como instituição hegemônica. Esta discussão se debruça na leitura da obra “A Nova Pedagogia da Hegemonia”, Neves (2005), que traz o conceito de hegemonia em Gramsci (2004), a fim de demonstrar as estratégias educadoras nos caminhos que levaram ao Estado neoliberal, com forte atuação dos organismos internacionais na legitimação de interesses do mercado.

No capítulo 2, trazemos os referenciais do campo da Educação Ambiental, propriamente a perspectiva crítica (Educação Ambiental Crítica) e de referenciais teóricos que dialogam com esta abordagem. Demonstramos que a Educação Ambiental representa um campo em disputa, no entendimento de que a EA Crítica é parte deste campo, capaz de trazer conceituações que nos permitem compreender a crise ambiental em uma perspectiva histórica e política, contemplando questões da realidade do objeto de estudo.

No capítulo 3, apresentamos a metodologia de análise documental utilizada para a leitura do documento “Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (2005-2014) / Documento Final: Plano Internacional de Implementação”, elaborado em maio de 2005. Após a elucidação da metodologia de Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977), as análises críticas propriamente ditas vão sendo feitas, de acordo com dois autores principais: Paulo Freire e Boaventura de Souza Santos, com conceitos e perspectivas que emergem das obras “Pedagogia da Autonomia” e “Epistemologias do Sul”, respectivamente.

CAPÍTULO 1. A ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU) E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Este capítulo discute a relação da ONU como instituição propriamente dita, planejada historicamente para fins de apaziguamento de conflitos e para a estruturação da paz mundial após a Segunda Guerra Mundial. Dentro da estrutura da ONU, diferentes instituições irão soerguer-se. Entre elas, a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura)².

A Educação Ambiental (EA) em âmbito internacional se situa dentro do quadro da UNESCO, a partir de encontros, oficinas e outros eventos, criando diferentes marcos referenciais, todos documentados em programas, planos, diretrizes e relatórios.

Estes marcos referenciais acabam, muitas vezes, respondendo a demandas de vários movimentos sociais e de pressões de alguns setores da sociedade em alguns países que acabam por acentuar as discussões em torno da questão ambiental no mundo. Esses eventos promovidos pela UNESCO, ao longo das décadas, foram gerando um acúmulo de conceitos e de perspectivas do que se entendia sobre EA. Por isso, neste trabalho, é indispensável apresentar esses marcos referenciais, pois são substancialmente a história do campo da EA no mundo, que nasceu de um movimento ambientalista fundamentado em questionamentos e contestações críticas, que foram sendo apagadas e desconsideradas ao longo das décadas e culminaram na proposta da EDS (Educação para o Desenvolvimento Sustentável).

Este é o eixo problematizador deste capítulo que apresenta a contextualização histórica da ONU, um órgão internacional regulador de políticas, conceitos e programas mundiais, que propõem uma ideia de educação para o desenvolvimento sustentável. Parte-se da premissa que este discurso vem sendo adequado às imposições das demandas de nosso sistema econômico capitalista em nome do que conceitua como desenvolvimento.

Nessa perspectiva, a relação dessa discussão com o conceito de hegemonia de Gramsci, na formação do projeto neoliberal e de suas estruturas, é preponderante para uma

² A UNESCO, criada no dia 16 de novembro de 1945, tem a missão de contribuir para a construção de uma cultura da paz, para a erradicação da pobreza, para o desenvolvimento sustentável e para o diálogo intercultural, por meio da educação, das ciências, da cultura e da comunicação e informação. Fonte: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001887/188700por.pdf>. Com sede em Paris, a Unesco é constituída por uma Conferência Geral (que se reúne a cada dois anos), um Conselho Executivo, formado por 51 membros e um Secretariado. Possui mais de 191 Estados-membros e tem por objetivo o reforço da cooperação interestatal nas áreas educacional, científica e cultural. De acordo com seus 37 Estados fundadores, entre eles o Brasil, a Unesco deve “estabelecer a solidariedade intelectual e moral da Humanidade” (NETO, 2007, p.311).

contextualização que sustenta a intervenção dos órgãos internacionais nesse projeto; e especificamente, a ligação da ONU com o FMI (Fundo Monetário Internacional), e com o BM (Banco Mundial). Essa abordagem será também tratada no capítulo.

1.1 Contextualização histórica da criação da ONU

1.1.1 A Sociedade das Nações e o contexto das Guerras Mundiais

A ONU nasce oficialmente em um ambiente de instabilidade política e econômica mundial, logo após a Segunda Guerra Mundial. No entanto, sua criação está fortemente relacionada com a eclosão das Organizações Internacionais (OIs) antes mesmo da Primeira Guerra Mundial em 1914. Neste período, já começa a ganhar força a ideia de se institucionalizar uma OI com fins políticos; numa base de continuidade e permanência capaz de gerir conjuntamente interesses comuns, buscando uma imunidade diante dos jogos inconstantes de alianças militares que mantivessem os frágeis equilíbrios de poder (XAVIER, 2007). A este cenário, somava-se uma corrida armamentista com um discurso paradoxal de que se buscava a paz mundial, a fim de evitar que grande parte da Europa entrasse em guerra generalizada. Esta conjuntura já possível de ser sentida em função do clima de instabilidade política no continente europeu e a reorganização da economia global, criando um barril de pólvora prestes a estourar, o que em poucos anos testemunharíamos em dois episódios de guerras mundiais. Tudo isso faz parte do contexto dos discursos favoráveis ao surgimento das OIs.

O início do século XX, marcado por um período de extrema instabilidade política e mudanças econômicas e também culturais, levou à Primeira Guerra Mundial, que se estendeu por quatro anos até chegar ao fim, em 1918. Este macabro período deixou o mundo com milhões de corpos, com nefastas consequências socioeconômicas, que colocaram os Estados Unidos no centro do palco político internacional; uma vez que o continente europeu estava completamente dividido entre Estados capitalistas liberais, Estados fascistas e a Rússia comunista. As ações norte-americanas tiveram um papel decisivo que foi além das últimas fases do conflito: no pós-guerra, o EUA propôs o esboço de um projeto que viria a constituir-se como principal antecedente da ONU.

Este projeto foi elaborado em 1918, com o apontamento de estratégias (que ficaram conhecidas como “Os quatorze pontos de Wilson”)³ para a manutenção da paz mundial, que culminaram na criação da chamada Sociedade das Nações (SDN), cujo objetivo era evitar uma nova guerra à escala mundial. A SDN, criada em 1919, era formada pelos Aliados da Guerra de 1914 (Inglaterra, França, Itália e Japão, com Alemanha e URSS) (XAVIER, 2007).

A Sociedade das Nações - criada originalmente como demanda do Tratado de Versalhes, um acordo de paz assinado pelas potências europeias que encerrou oficialmente a Primeira Guerra Mundial - se sustentou nas bases jurídicas do Direito Internacional para legitimar seus interesses, que também tiveram como adequação discursiva a estratégia de selar a paz mundial. No entanto, ver-se-á aqui que, no período, a união diplomática e política destes países na SDN tinha ambições que iam muito além de meramente evitar novos conflitos. Fundou-se, neste momento, toda uma organização política interna que apenas gerenciava os conflitos armamentistas, mas não os excluía, além de indicar que os Estados membros da SDN tinham uma posição política superior em relação aos que não pertenciam ao grupo, o que pressupõe uma lógica de dominação e de subalternidade. Xavier (2007) nos ajuda a compreender esta dimensão:

Dentre os 26 artigos elencados no pacto fundador da SDN, importa ainda realçar os seguintes princípios estruturantes e interdependentes do sistema criado no final da primeira Guerra Mundial. Primeiro, a segurança coletiva como princípio basilar que se substitui ao entendimento tradicional que a preservação da paz e a prevenção de conflitos seriam concretizados através do equilíbrio de poder entre os Estados. Neste sentido, os Estados comprometem-se a agir em conjunto contra os Estados (membros ou não membros da SDN) que violem os princípios de Direito Internacional, já que “a ameaça a um representa uma ameaça a todos”. Do mesmo modo e para assegurar esta segurança coletiva, é igualmente estabelecida a exclusão dos Estados-membros que futuramente atentem contra a paz. O art. 16.º do Pacto da SDN previa, desde logo, que os Estados-membros deveriam cessar todas as relações comerciais e/ou financeiras com o Estado infrator, dado prolongar-se estado de guerra com todos os membros da Organização. Segundo, a resolução de conflitos por meios jurídicos e pelo respeito das normas de direito internacional. De acordo com o art. 12.º do pacto, qualquer disputa entre os Estados que pudessem conduzir ao recurso à guerra, deveria ser submetido a um de três meios previstos: ou à arbitragem, ou a uma decisão judicial ou, falhando estes dois, à apreciação do caso pelo Conselho (...). Terceiro, a limitação da corrida aos armamentos, como forma de evitar o entendimento tradicional que “se queres a paz, prepara-te para a guerra”. A “paz armada” tinha sempre servido de suporte para o equilíbrio de poder (militar) entre as grandes potências. O que atualmente é definitivamente assumido como uma ameaça à paz e à segurança internacionais fora durante

³ Este documento foi redigido pelo presidente americano Woodrow Wilson, que governou entre 1914 e 1918 e que o apresentou ao governo americano, por sua vez declinando-o; o que impediu sua entrada na Sociedade das Nações!

séculos, encarado como um meio de prevenção de conflitos (XAVIER, 2007, p.126).

A separação entre vencedores e vencidos da Primeira Guerra Mundial ficara muito clara na estruturação da SDN: a delimitação dos Estados fundadores, que se definiram como "amantes da paz", excluindo, em sua fase inicial, os países vencidos da guerra. Embora o presidente norte-americano Wilson tenha criado a proposta deste ideal pacifista do mundo, o Senado dos EUA declinou a SDN e as eleições presidenciais de 1920 a ignoraram definitivamente. Desta forma, somou-se à delimitação entre vencedores e vencidos, a exclusividade dos países europeus na composição deste grupo, tendo em vista que os Estados Europeus tinham suas pretensões de universalidade. Era claramente um sinal de eurocentrismo⁴ que ficava ainda mais marcado com a saída, em 1933, da Alemanha Hitleriana, a Itália Fascista e o Japão (XAVIER, 2007).

A SDN viria a ser substituída pela ONU, e, conseqüentemente, originária do que Chaumont (1992) veio a definir como uma "associação das democracias ocidentais e de nações secundárias, como a Rússia, reunidas provisoriamente, mas sem convicção, firmeza ou permanência contra os Estados fascistas". Em 1939, os Estados (Japão, Alemanha e Itália) que não participavam da SDN declaram invasões armadas a outros territórios, o que confirma a fragilidade da organização em frear as pressões a favor de uma guerra em escala global. O que vale frisar, neste contexto, é que de fato a noção de segurança coletiva como meio de resolução de conflitos não encontrava apoio, em termos de mecanismos sancionatórios, para que os Estados abdicassem inteiramente de seu direito de guerra e a um exército internacional (XAVIER, 2007). Não por acaso, as próprias competências da Assembleia e do Conselho da SDN, que não eram definidas em termos de intervenção efetiva na resolução de conflitos, reforçavam as ambições expansionistas dos Estados-membros.

Tal fato traz para esta discussão uma contribuição relevante em termos da legitimidade da SDN quanto ao seu intuito primordial: teoricamente, tinha uma proposta de impedir conflitos, para a manutenção da paz mundial. Mas legalmente, sua própria estruturação jurídica não lhe permitia essa missão, somado ao fato de tornar a organização um espaço exclusivo para tomadas de decisões universais que viessem apenas dos vencedores da

⁴ O conceito de eurocentrismo é entendido na perspectiva do autor Carlos Porto Gonçalves, ao trazer as relações de desigualdades e injustiças sociais provenientes do colonialismo e do imperialismo, que construíram um legado epistemológico do eurocentrismo: o de impedir a compreensão do mundo em que vivemos e das epistemes que lhe são próprias (PORTO-GONÇALVES, 2005)⁴. A crítica ao eurocentrismo é uma crítica à sua episteme e à sua lógica que opera por separações sucessivas e reducionismos vários. Espaço e Tempo, Natureza e Sociedade entre tantas. Há, mesmo nos centros hegemônicos, aqueles que apontam esses limites e a própria ciência natural eurocêntrica revela seu diálogo com o pensamento oriental" (PORTO-GONÇALVES, 2005, p.3).

Primeira Guerra Mundial. Como defender um discurso que prioriza a paz mundial por uma via que tem como base a separação entre vencidos e vencedores de uma guerra mundial armada? Se a Primeira Guerra Mundial tinha como principal força motriz a disputa entre políticas imperialistas das grandes potências europeias e esta disputa se mantém na base da organização de uma instituição que teoricamente prega a paz mundial; não seria este discurso de apaziguamento apenas uma adequação para que esta lógica imperialista militar continuasse se propagando?

Com o início da Segunda Guerra Mundial, em 1939, a SDN encerrou de fato suas atividades regulares; com a dissolução jurídica que respondeu a uma sessão da Assembleia, em Genebra, em 1946, onde formalmente se transferiram os bens e recursos da extinta SDN para a já criada ONU.

1.1.2 A efetivação da criação da ONU no cenário de pós guerra

A Sociedade das Nações (SDN) muda seu nome para Organização das Nações Unidas (ONU), acompanhada de uma mera transferência de recursos e responsabilidades, mas com pouca alteração estrutural e de valores. Estas "nações", presentes em ambas as nomenclaturas, continuam sendo as nações das potências europeias, com a diferença de que, no período entre a Primeira e a Segunda Guerra Mundiais, saem o Japão, a Alemanha e a Itália (que formam o Eixo) e entram os EUA. Esse bloco constitui então o grupo dos Aliados da Segunda Guerra Mundial (os principais aliados eram os EUA, o Império Britânico e a União Soviética, que posteriormente ganharam outros aliados, como França, China, Polônia e Brasil, que foi o único país da América Latina a enviar tropas para o continente europeu).

O bloco dos Aliados, ainda durante a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), já investia esforços na reorganização do sistema internacional do pós-guerra através da institucionalização de uma nova OI, de caráter verdadeiramente universal, que não conseguiu "ser cumprido" pela SDN. Um dos fatores desencadeadores da transição entre SDN e ONU, foi a Carta do Atlântico, um documento elaborado em 1941, pelo presidente norte-americano Roosevelt e o primeiro ministro britânico Churchill, em meio ao conflito da Segunda Guerra; antes do envolvimento direto dos EUA no conflito. Resumidamente, os princípios fundamentais desse documento defendiam condições primordiais de direitos humanos; como igualdade, liberdade, desarmamento e segurança. Em 1942, os 26 Estados que estavam unidos contra o Eixo Hitleriano se juntam aos Aliados e é assim que a Declaração das Nações Unidas

é assinada formalmente em Washington, passando a ser a nova OI (organização internacional) para mediação dos conflitos armados na guerra. Mais 21 Estados viriam a assinar a Declaração, no ano de 1945 (XAVIER, 2007).

Entende-se, portanto, que a Declaração das Nações Unidas é uma declaração de nações aliadas cujo interesse comum era a luta contra o eixo hitleriano (que se opunha aos interesses ocidentais e capitalistas dos Aliados). Em vista disto, pode-se trazer o questionamento sobre a motivação da união destas nações em uma perspectiva compartilhada, se foi de fato a paz universal, como foi colocado em sua autodenominação; ou a luta contra um outro grupo de países que tinham interesses e propostas políticas distintas para o mundo, mas que igualmente, o faziam de forma imperialista, em uma lógica de dominação e através de conflitos armados.

A convocação de diversas conferências ao longo dos anos possibilitou, em 1945, o lançamento da Carta das Nações Unidas, que formalizou e marcou a criação da ONU, alguns meses depois da homologação da Carta. O documento foi assinado pelos 50 países que estiveram presentes na Conferência sobre Organização Internacional, juntamente com a Polônia, que a assinou dois meses depois. A ONU passa a existir oficialmente no dia 24 de outubro de 1945, após a ratificação da Carta por EUA, URSS, China, Reino Unido e França; assim como pela maior parte dos signatários. Até hoje, este dia é marcado pelas relações internacionais como o Dia das Nações Unidas. (ONU, 1945). A ONU recebe sua primeira sede em Nova Iorque, para salvaguardar o envolvimento norte-americano, que fora ausente na SDN. Destaca-se o preâmbulo da Carta das Nações Unidas, que preconiza:

Nós, os povos das Nações Unidas, resolvidos a preservar as gerações vindouras do flagelo da guerra, que por duas vezes, no espaço da nossa vida, trouxe sofrimentos indizíveis à humanidade, e a reafirmar a fé nos direitos fundamentais do homem, na dignidade e no valor do ser humano, na igualdade de direito dos homens e das mulheres, assim como das nações grandes e pequenas, e a estabelecer condições sob as quais a justiça e o respeito às obrigações decorrentes de tratados e de outras fontes do direito internacional possam ser mantidos, e a promover o progresso social e melhores condições de vida dentro de uma liberdade ampla. E para tais fins, praticar a tolerância e viver em paz, uns com os outros, como bons vizinhos, e unir as nossas forças para manter a paz e a segurança internacionais, e a garantir, pela aceitação de princípios e a instituição dos métodos, que a força armada não será usada a não ser no interesse comum, a empregar um mecanismo internacional para promover o progresso econômico e social de todos os povos. Resolvemos conjugar nossos esforços para a consecução desses objetivos. Em vista disso, nossos respectivos Governos, por intermédio de representantes reunidos na cidade de São Francisco, depois de exibirem seus plenos poderes, que foram achados em boa e devida forma, concordaram com a presente Carta das Nações Unidas e estabelecem, por

meio dela, uma organização internacional que será conhecida pelo nome de Nações Unidas (ONU, 1945, p. 3-4).

1.2 A ONU no entendimento do projeto neoliberal e no conceito de hegemonia

Junto a esta conjuntura, é necessário buscar o entendimento deste novo bloco histórico que foi tomando forma no começo do século XX, seguindo após a Segunda Guerra Mundial e que mantém até os dias atuais suas características essenciais (NEVES, 2005). Essa nova ordem econômica, associada a uma organização específica entre o capital e o trabalho, tem forte relação com as estratégias das organizações internacionais para o mundo, direcionadas para a elaboração de projetos que constituem uma fase superior à civilização urbano-industrial.

A proposta, aqui, é buscar a contextualização desse período histórico e sua ligação com a criação e o papel da ONU para além de seu posicionamento assistencialista para os países em desenvolvimento e a fim de selar a paz mundial, entendendo o que embasa esta classificação de países desenvolvidos e não desenvolvidos; compreender seu posicionamento além de suas propostas sobre educação, tecnologia e ciência, incitando reflexões em uma pesquisa que parte de questionamentos como: Sendo uma instituição internacional, que penetra em governos de seus diversos países signatários, com as mais distintas realidades sociais, representa uma instituição hegemônica? Quais interesses defende neste suposto posicionamento hegemônico? Como isso se dá através de sua proposta apresentada na Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável?

Retomando à história, ao final da Segunda Guerra Mundial, em 1945, marcada com a assinatura da Carta das Nações Unidas, os EUA e a URSS emergem como superpotências rivais e entram na chamada Guerra Fria, onde travam uma batalha predominantemente ideológica. Isto é um sinal de que o mundo continuava dividido por duas ideologias distintas, dos dois blocos econômicos em disputa: o comunismo e o capitalismo. Apesar de serem rivais ideológicos, era de comum acordo entre URSS e EUA haver uma espécie de “tribunal internacional” como a ONU, para legitimar os interesses de um e de outro e ao qual pudesse se recorrer em interesses políticos e econômicos, o que é demonstrado pela assinatura de ambos na Carta das Nações Unidas. E posteriormente, a própria ONU passa também a ser um espaço de disputa por esta hegemonia. O que é importante destacar nesta leitura, é que apesar do fim do conflito armado que marcou a Segunda Guerra Mundial, a disputa ideológica continuou e se estendeu, com o início da Guerra Fria e até os tempos presentes, onde o capital

continua a disputar espaços, territórios, conceitos, campos do conhecimento, modos de vida, entre outros.

Lucia Neves, em sua obra “A Nova Pedagogia da Hegemonia”, pontua esta disputa marcada neste período pelo chamado Estado de Bem Estar Social:

Durante todo o período da Guerra Fria e de desenvolvimento do fordismo e do ‘americanismo’, os Estados capitalistas centrais e periféricos, de modo específico, sob a forma de Estado de Bem Estar Social, desenvolveram estratégias educadoras no sentido da garantia de direitos, visando a reduzir a desigualdade real do acesso à riqueza e ao poder nas formações sociais burguesas, de forma a garantir a reprodução do modo capitalista de convivência social e evitar a adesão ao projeto socialista de sociabilidade por amplos segmentos da classe trabalhadora.(NEVES, 2005, p.30).

O que Lúcia Neves (op.cit) percebe, é a pedagogia da hegemonia nesse posicionamento do Estado de Bem Estar Social em promover e conceder serviços voltados para a qualidade de vida da massa trabalhadora na forma de transportes, moradia, direitos trabalhistas e outras políticas provenientes do aparato governamental; como uma estratégia do projeto burguês de sociabilidade, a fim de aumentar a produtividade da força de trabalho. Embasado no propósito teórico keynesiano⁵, que coloca o Estado como agente controlador da economia, essas políticas governamentais visavam impedir que a classe trabalhadora fosse além do nível econômico-corporativo de organização de suas lutas sociais.

Sublinha-se aqui a contribuição de Antônio Gramsci, filósofo italiano marxista com grande parte de sua produção feita na década de 1930. O autor elaborou o conceito de hegemonia⁶, percebendo o projeto hegemônico orquestrado pelo Estado para conservar o poder e sob uma correlação de forças, presentes nas sociedades contemporâneas: forças sociais, políticas e militares. Segundo Gramsci, “a estratégia política de cada grupo social em disputa deve levar em conta a análise das manifestações concretas desses três momentos” (GRAMSCI, 2000, p.30 *apud* NEVES, 2005, p.41-42,)

⁵ “A teoria de Keynes é uma análise de um processo contínuo de produção, circulação e consumo. Em determinado período de produção, uma firma produz um determinado valor em dólares de mercadorias. Com a receita de venda dessas mercadorias, a firma paga seus custos de produção, que incluem salários, ordenados, aluguéis, materiais e matérias-primas, além dos juros pelo dinheiro tomado emprestado. O que sobre após esses custos terem sido pagos é lucro” (HUNT, 2005, p.386)

⁶ O conceito de hegemonia em Gramsci contempla a perspectiva de dominação ideológica por parte da burguesia sobre o proletariado, através da prática da coerção e do consenso. O pensador procurou descrever como o Estado (representado pelo Partido Comunista Italiano, em sua análise da Itália comunista do início dos anos 1920), se utiliza das instituições culturais para conservar o poder, nas sociedades ocidentais: “A capacidade de dirigir a classe operária não decorreria do fato da autoproclamação do grupo partidário como órgão revolucionário desta classe, mas da efetiva capacidade de que, na condição de parte integrante do proletariado e respaldado pelas condições objetivas, soubesse imprimir às massas um movimento na direção desejada, a garantir, assim, o reconhecimento destas ao ‘seu’ partido.” (GRAMSCI, 2004, p. 356-357)

Ou seja, a pedagogia da hegemonia e a da contra-hegemonia, por ímpetus distintos, estão sensíveis ao grau de consciência política dos grupos sociais, que, na realidade, estão reciprocamente conectados e onde a pedagogia da hegemonia se debruça sobre um projeto que articula estas consciências na busca de que a classe trabalhadora venha a ser apropriada pelos interesses econômico-corporativos (o que Neves chama de ‘busca do consenso’); acreditando que estes seriam também os seus próprios interesses. Neste ponto, o plano econômico-corporativo é superado com o alcance do plano “universal”, criando, desta forma, uma hegemonia de uma classe social na supressão de outros grupos, que se tornam subordinados. (NEVES, 2005). Gramsci traz uma leitura fundamental para que esta perspectiva seja compreendida sob o prisma dos interesses do Estado capitalista:

O Estado é certamente concebido como organismo próprio de um grupo, destinado a criar as condições favoráveis à expansão máxima desse grupo, mas este desenvolvimento e esta expansão são concebidos e apresentados como a força motriz de uma expansão universal, de um desenvolvimento de todas as energias “nacionais”, isto é, o grupo dominante é coordenado concretamente com os interesses gerais dos grupos subordinados (...) Estas relações internas de um Estado-nação entrelaçam-se com as relações internacionais, criando novas combinações originais e historicamente concretas. (GRAMSCI, 2000, p. 41-41 *apud* NEVES, 2005, p.31)

Esta perspectiva tem raízes no final do século XVIII e início do século XIX, marcado pelo nacionalismo da Europa Ocidental e por seu processo de industrialização, que estabelecia correlações com a essência conservadora e totalitária dos Estados-Nação. Estes, por sua vez, sustentavam um projeto nacionalista e de controle de administração dos povos, que já denotavam um projeto hegemônico de natureza econômica e territorial, guiados por investimentos tecnológicos capazes de fomentar as economias nacionais e poderio militar.

O autor Arturo Escobar, do campo da Ecologia Política, constrói uma linha de raciocínio baseada no entendimento do lugar, em seus processos de apropriação e de colonização, e quais desdobramentos isto acarreta para as questões socioambientais, inclusive no que tange à produção e predominância do conhecimento; à construção da teoria social. Portanto, a perspectiva de Escobar, no intuito de compreender os processos de globalização e de pós-desenvolvimento neste contexto, pode ser associada à conquista dos territórios que se arrastaram durante séculos da História Mundial e que está presente nas dimensões da história da ONU neste capítulo:

O domínio do espaço sobre o lugar tem operado como um dispositivo epistemológico profundo do eurocentrismo na construção da teoria social. Ao retirar ênfase da construção cultural do lugar a serviço do processo abstrato e aparentemente universal da formação do capital e do Estado, quase toda a teoria social convencional tornou invisíveis formas subalternas

de pensar e modalidades locais e regionais de configurar o mundo. Esta negação do lugar tem múltiplas consequências para a teoria das teorias do imperialismo até as da resistência, do desenvolvimento, etc que pudessem ser melhor exploradas no âmbito ecológico. Neste âmbito, o desaparecimento do lugar está claramente vinculado à invisibilidade dos modelos culturalmente específicos da natureza e da construção dos ecossistemas. Somente nos últimos anos é que percebemos este fato (ESCOBAR, 2005, p. 64).

Consequentemente, as relações internacionais se organizavam em função desta corrida imperialista. Um exemplo disso é a criação da Comunidade Européia, em 1952, que tem paralelo militar e político na OTAN (Organização do Tratado do Atlântico Norte, criada em 1949) e na ONU.

Portanto, através da leitura de Neves, pode-se entender que a conceituação de Gramsci para hegemonia pressupõe a referência de antecedentes históricos ligados ao Estado que são ainda anteriores ao Estado de Bem Estar Social e precedem esta evolução para o Estado capitalista. Destaca-se esta perspectiva para perceber a ONU como uma instituição que nasce da convergência dos interesses, principalmente econômicos, travestidos de “união de países” da Europa Ocidental, em um contexto da luta nacionalista na conquista por territórios e que segue, desde então, intermediando relações e conflitos que nascem desta mesma corrida expansionista e de desenvolvimento econômico.

Segundo Neves (2005), “este projeto de sociabilidade burguesa foi-se consolidando e chegou vitorioso ao século XXI” (NEVES, 2005, p. 37), com a culminância da queda do Muro de Berlim e com o fim da União Soviética, resultantes da histórica pulverização das formações capitalistas centrais em detrimento das formações sociais periféricas.

Este período é precedido por um novo cenário econômico-político global: um modo de produção capitalista particular do final do século XX passava a aliar a mundialização da produção a tecnologias da microeletrônica e da informática, as quais tinham grande influência na organização do trabalho e no cotidiano dos cidadãos. Tais condições moldavam um novo conceito de cidadania; um novo homem coletivo, de acordo com os novos padrões das relações sociais vigentes, que trouxe consigo a precarização do trabalho e o desemprego estrutural. Estas dificuldades levam o capital a se reorganizar estrategicamente no alcance do consenso de grande parte das populações no início do século XXI (NEVES, 2005).

Tudo isto marca a transição do Estado de Bem Estar Social para o Estado neoliberal, onde respectivamente houve a substituição do papel de produtor de bens e serviços, para a função de coordenador das iniciativas privadas da sociedade civil, onde “a presença dos

chamados sujeitos políticos coletivos criam harmonia entre os interesses públicos e privados, mantendo os objetivos do capital” (NEVES, 2005, p.75).

O neoliberalismo, fortemente presente nos governos de Margaret Thatcher na Inglaterra (1979-1990) e de Ronald Reagan (1981-1989) nos Estados Unidos, passa a subordinar a vida social às regras da economia. Nesse projeto, os países do Norte demandam reformas do papel do Estado, aliado à reorganização que os organismos internacionais impõem aos países periféricos após a dívida externa proveniente dos empréstimos para os investimentos na industrialização nas décadas de 70 e 80. É importante lembrar que o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) também participa neste projeto de mundialização do capital entre 70 e 80, assim como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Mundial (BM) (NEVES, 2005), concedendo ajuda aos países periféricos, em uma proposta de combinar estabilidade com desenvolvimento, o que é aprofundado no século XXI.

Esta perspectiva neoliberal vem acompanhada de um projeto de sociabilidade do capital, onde o Estado se propõe a estimular o empoderamento, a relação entre democracia e participação social para estabilidade política e desenvolvimento econômico; na busca de uma sociedade sem resistências e sem confrontos sociais. Ou seja, a pedagogia da hegemonia cria uma co-dependência criando o que podemos entender como uma *pedagogia do consenso*, ou seja uma estratégia de busca de consenso aliada a uma pedagogia, onde ambas se complementam em uma arquitetura para acomodar a classe trabalhadora à lógica do desenvolvimento da geração de lucros e de acumulação do capital pela iniciativa privada, tudo isso sendo garantido por estratégias pedagógicas de consenso social. Para tal utilizam-se propagandas, projetos educativos e campanhas que levam a uma postura de aceitação e acomodação às ações de dominação, inclusive no que se pode identificar nas dimensões da proposta da Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável. Para isso, as distâncias entre o setor público e o setor privado se encurtam, causando interseções que quase confundem suas respectivas dimensões e limites.

Os reflexos desta ação na América Latina são mais visíveis no ensaio neoliberal que se faz inicialmente no Chile, do ditador Pinochet, se espalhando em iniciativas argentinas, brasileiras, paraguaias, uruguaias, colombianas, bolivianas, equatorianas, ou seja, contaminando todas as elites do continente durante as décadas de 80 e 90 entrando nos anos 2000, sendo continuamente redesenhada e rerepresentada com roupas novas, mantendo, no entanto, os mesmo conteúdos e intenções.

Neste sentido, refletimos neste ponto do trabalho acerca da possibilidade de que os documentos produzidos no programa da EDS (Educação para o Desenvolvimento Sustentável), no âmbito da UNESCO, tecidos no contexto aqui apresentado, podem ser considerados como estratégias da pedagogia do consenso de alcance internacional, onde vemos as forças hegemônicas atuando na direção de enublar as propositivas conjecturadas no universo da educação ambiental. Desta forma ao adjetivar a educação impondo-lhe um pragmatismo e uma ação voltada para o desenvolvimento sustentável, vemos as brechas dos interesses hegemônicos atuando como vetores que conduzem a educação para o desenvolvimento sustentável como uma pedagogia do consenso. Este convencimento é exposto no item “Vincular Educação e Desenvolvimento Sustentável”, do Documento Final/Plano Internacional de Implementação, da DEDS; que distingue a educação ambiental da educação para o desenvolvimento sustentável, esvaziando a primeira de sua dimensão política e crítica, na exaltação de uma perspectiva de gestão:

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, colocando-a no contexto mais amplo dos fatores socioculturais e questões sociopolíticas de igualdade, pobreza, democracia e qualidade de vida. (UNESCO, 2005, p. 46)

1.3. Os organismos internacionais e a conceituação de desenvolvimento: qual a linguagem da ONU, FMI e BM? Para quem é este desenvolvimento de fato?

Como os organismos internacionais se relacionam com este ordenamento da perspectiva hegemônica? Esse é um questionamento fundamental para esta pesquisa, tendo em vista que estamos tratando da ONU, uma organização internacional que tem relação direta com FMI (Fundo Monetário Internacional), BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento e BM (Banco Mundial), entre outros; nos contextos da presente discussão. Em primeiro lugar, vamos tratar da relação entre este projeto do capital social à noção de desenvolvimento como ponto de partida, para posteriormente elaborarmos uma conexão entre esta lógica e sua influência na educação, mais especificamente na perspectiva de Educação para o Desenvolvimento Sustentável da Unesco.

Nesta nova relação entre o Estado e a sociedade, nos moldes do neoliberalismo, a linguagem do BM no século XXI dialoga com o Estado em sua defesa para o capital (NEVES,

2005) e legitima seu posicionamento estratégico em incitar o consenso, já que isto facilitaria as reformas do capitalismo. Neste contexto, principalmente a partir dos anos 90, os organismos internacionais exigem ação mais “participativa” e “humanizadora” do capitalismo para os países periféricos, o que viria a valorizar a sobrevivência dos indivíduos e dos mercados. (NEVES, 2005). É através desta nova brecha aberta nesta etapa histórica do capital, que este se apropria das bandeiras e causas dos movimentos sociais nascidos no campo da luta contra-hegemônica. É como se o capitalismo, em sua condição de existência, ou de sobrevivência, criasse anticorpos que se alimentassem dos próprios organismos que o debilitam, encontrando linhas de diálogos que se adequam à proteção ambiental e à luta pelos direitos humanos e trabalhistas, por exemplo. Não vem da mesma artéria destas lutas, apenas se apropria delas de forma rasa, reafirmando a estratégia consensual mencionada anteriormente.

O que se pretende é demonstrar, através de análises que embasam a pesquisa, as correlações entre os conceitos de hegemonia, Estado neoliberal e a legitimação destes conceitos na atuação dos organismos internacionais, fazendo emergir quais são as estratégias de desenvolvimento destes para o mundo, entendendo porque este auxílio ao desenvolvimento permanece assistencialista e “humanitário”, mantendo a ordem geopolítica global dos abismos que separam as condições e o direito à vida entre os países do Hemisfério Norte e os países do Hemisfério Sul (os chamados desenvolvidos e não desenvolvidos)⁷.

Nos anos 90, com esta nova apropriação do capitalismo, concretizada pelo Consenso de Washington⁸ de 1989, a participação social das comunidades da gestão dos programas financiados pelo BM e FMI ganha nova natureza e função. A sugestão do FMI para os países

⁷ Reitero aqui, a importância da produção coletiva de conhecimento no espaço acadêmico, em grupos de pesquisa como o Geasur, que se propõem em pensar uma educação a partir de nós mesmos, ou seja, das realidades sociais que emergem das identidades culturais de territórios latino-americanos e tantas outras regiões colonizadas pelo mundo, que foram obrigadas a romperem com suas raízes epistemológicas.

⁸ “Em novembro de 1989, reuniram-se na capital dos Estados Unidos funcionários do governo norte-americano e dos organismos financeiros internacionais ali sediados - FMI, Banco Mundial e BID - especializados em assuntos latino-americanos. O objetivo do encontro, convocado pelo Institute for International Economics, sob o título "Latin American Adjustment: How Much Has Happened?", era proceder a uma avaliação das reformas econômicas empreendidas nos países da região. Para relatar a experiência de seus países também estiveram presentes diversos economistas latino-americanos. Às conclusões dessa reunião é que se daria, subsequentemente, a denominação informal de "Consenso de Washington". Embora com formato acadêmico e sem caráter deliberativo, o encontro propiciaria oportunidade para coordenar ações por parte de entidades com importante papel nessas reformas. Por isso mesmo, não obstante sua natureza informal, acabaria por se revestir de significação simbólica, maior que a de muitas reuniões oficiais no âmbito dos foros multilaterais regionais. Nessa avaliação, a primeira feita em conjunto por funcionários das diversas entidades norte-americanas ou internacionais envolvidos com a América Latina, registrou-se amplo consenso sobre a excelência das reformas iniciadas ou realizadas na região, exceção feita, até aquele momento, ao Brasil e Peru. Ratificou-se, portanto, a proposta neoliberal que o governo norte-americano vinha insistentemente recomendando, por meio das referidas entidades, como condição para conceder cooperação financeira externa, bilateral ou multilateral.” (BATISTA, 1994, p. 5-6),

periféricos passa a ser “fortalecer as instituições de governança” (apoio à iniciativa privada) e motivar “reformas no mercado de trabalho”, como uma adequação à proposta de desenvolvimentismo inicialmente financiada na década de 70. Nesta etapa, a noção de desenvolvimento dos organismos internacionais supera a industrialização massiva que não se importava com a natureza e com o bem-estar da população e dos trabalhadores. Neste ponto, há uma transição que funciona como um divisor de águas entre um desenvolvimento irresponsável para um desenvolvimento “responsável”, que passa a contemplar ainda o universo das injustiças sociais: o FMI passa a entender a desigualdade como “o não crescimento econômico junto ao não desenvolvimento social.” (NEVES, 2005, p.80)

Antes de iniciar esta discussão, considero esclarecedor situar o tempo e espaço ocupado por estes organismos internacionais, dos quais emergem seus principais objetivos. Tanto o FMI, como o BM e o BID (assim como a WIPO – Organização Internacional da Propriedade Intelectual e o FIDA – Fundo Internacional para o Desenvolvimento Agrícola, entre outros); são organizações ligadas à ONU. O Direito Internacional as chama de *organismos especializados* (ou *entidades especializadas*) das Nações Unidas,

organizações intergovernamentais criadas pelos membros da ONU, dotadas de amplas atribuições internacionais – de caráter econômico, cultural, social, educativo, sanitário e outros conexos -, segundo seus respectivos instrumentos constitutivos e vinculados à Organização mediante acordo específico entre o Conselho Econômico e Social e o organismo. Estes organismos atuam de forma autônoma em relação à ONU, exercendo seus poderes segundo cada um de seus acordos específicos. (...) Os organismos especializados obrigam-se a enviar relatórios e informações periodicamente, bem como comunicar os respectivos orçamentos à ONU, sendo suas atividades coordenadas pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD. (XAVIER, 2007, p.301).

É importante grifar que a questão do desenvolvimento parece ser um dos eixos centrais da roda que faz girar a relação entre a ONU e seus organismos especializados e por isso é tão fundamental aliar este entendimento aos contextos do Estado neoliberal e ao conceito de hegemonia.

De fato, existe uma legitimação jurídica internacional, a Declaração de Princípios de Direito Internacional, da resolução 2625 (XXV) da Assembléia Geral, outorgada em 24 de outubro de 1970, que institui a cooperação obrigatória entre Estados-membro das Nações Unidas e que estabelece a conexão entre a autodeterminação dos povos e seu desenvolvimento. (NETO, 2007; LIMA, 2007). O documento, formalizado como a Declaração sobre Princípios de Amizade e Cooperação, preconiza que:

Em virtude do princípio da igualdade de direitos e da livre determinação dos povos, consagrado na Carta das Nações Unidas, todos os povos têm o direito de determinar livremente, sem interferência externa, sua condição política e de procurar seu desenvolvimento econômico, cultural e social e todo Estado tem o dever de respeitar este direito de conformidade com as disposições da Carta. (ONU, 1970 *apud* LIMA, 2007, p. 4)

Este documento é precedido, em 1977 pela resolução 4 (XXXIII) da Comissão de Direitos Humanos, que demanda um relatório sobre tal direito, de maneira que no ano seguinte, 1978, é entregue o relatório solicitado, no qual se afirma “a existência no Direito Internacional de um direito humano ao desenvolvimento” (ONU, 1977, p. 11). Destaca-se que já na década de 70, a palavra desenvolvimento aparecia aliada à questão cultural e social, o que pode ser considerado um desdobramento dos rápidos processos de descolonização que ocorreram na década de 1960. Muitos dos países que se emancipam, passam a ser tornar Estados-membros da ONU e com a universalização da sociedade internacional, ficam evidentes as diferenças entre os países industrializados e desenvolvidos e os países em desenvolvimento, a maioria recentemente libertos dos laços colonialistas.

Os países industrializados continuavam a crescer economicamente, principalmente devido aos altos níveis de investimentos à industrialização dos países do Hemisfério Sul, o que agravava ainda mais suas desigualdades sociais. A entrada destes novos países na comunidade internacional acirrou suas tensões com os países do Hemisfério Norte, de maneira que os países subdesenvolvidos passam a se organizar usando a ONU como espaço para negociações, reivindicações e tentativas de ação concertada, até alcançar a criação de entidades que tratassem de seus interesses específicos, como por exemplo, a Conferência das Nações Unidas sobre Comércio e Desenvolvimento – UNCTAD⁹.

Este posicionamento tem como consequência a alteração do foco de um dos propósitos originais da ONU, a “cooperação internacional” – que teve seu primeiro programa financiado em 1931, mediante um convênio técnico entre a Sociedade das Nações e a China, em uma ação para erradicar epidemias - para uma cooperação para o desenvolvimento. (NETO, 2007, p.305).

No entanto, este compromisso de cooperação dependia do exercício prático da vontade política dos Estados, quando se propunham a cumpri-lo ou quando a cooperação lhes trazia, também, benefícios. Descumprir o dever de cooperação não resultaria em responsabilização

⁹ A UNCTAD ocorreu em 1964, na cidade de Genebra, Suíça. A conferência se transformou em um órgão especializado da ONU com diferentes atribuições; entre elas, formular princípios e políticas de comércio internacional e sobre problemas relacionados ao desenvolvimento econômico, assim como desencadear processos de negociação e aprovação de instrumentos multilaterais no âmbito do comércio internacional. (NETO, 2007).

internacional, o que explica o fato de a cooperação econômica jamais atingir os patamares planejados pelos organismos internacionais para acelerar o desenvolvimento de forma adequada, atingindo os resultados ideais das metas impostas. A seletividade dos programas de cooperação nem sempre permite uma destinação de recursos capaz de alcançar as necessidades dos países beneficiários (NETO, 2007, p. 304).

Apesar de Assembleias e Declarações internas das Nações Unidas serem formalizadas em Conferências e outras formas de legitimações jurídicas internacionais que determinam ajuda aos países periféricos, entende-se que esta ajuda prioriza a esfera do crescimento econômico e que em função deste as questões sociais poderiam ser melhoradas. A ONU e os demais organismos internacionais aproveitam esta oportunidade e começam a se debruçar sobre este conceito de desenvolvimento plural (cultural, social e econômico) para o alcance da paz mundial, que continua a ser a principal bandeira da ONU; mas sem contestar a ordem econômica mundial que gera desigualdades e injustiças. Trocar o conceito de cooperação pelo conceito de desenvolvimento pode parecer uma mera mudança de rótulo, mas acaba por gerar consequências um tanto quanto perversas: a palavra cooperação se mantém em uma esfera de ajuda coletiva, mas não traz em si benefícios que se esclarecem em melhorias para a população. Não se mostra atraente. Com o slogan do desenvolvimento, a ONU passa a ‘atender’ as reivindicações dos países subdesenvolvidos, recolhendo ajuda financeira dos “países ricos aos países pobres”, aliando os interesses do crescimento econômico à melhoria da qualidade e do direito à vida.

Isto de fato toma um novo rumo a partir década de 1960, com os desdobramentos da Segunda Guerra Mundial e os processos de descolonização já mencionados; que não só causaram a entrada de países subdesenvolvidos na ONU, como também resultou que a maior parte da Assembleia Geral das Nações Unidas passou das mãos das potências ocidentais às dos países do Terceiro Mundo (BRANT, 1995). Algumas resoluções das Assembleias Gerais da ONU, como por exemplo a resolução 1710, estabelecem metas para o primeiro decênio de desenvolvimento, (1960-1970), tais como taxa anual de crescimento econômico para os países em desenvolvimento, de 5%. Estas metas seriam alcançadas com a ajuda dos países desenvolvidos, que destinariam 1% de seu PNB. Este apoio incluiu ações conjuntas do BM, FMI etc. Para o decênio seguinte (1970-1980), outra resolução aumentou esta porcentagem para uma meta de 6% ao ano, e para 1980-1990, para 7%. No entanto, nenhuma destas metas foi concretizada, por razões que iam desde a corrupção e a desorganização política dos países beneficiários até a dificuldade de adesão dos países desenvolvidos, que uniam esforços

isolados de alguns países nórdicos, mas que não eram suficientes para compensar a falta de contribuições dos Estados Unidos. (NETO, 2007, p. 306).

1.4 A importância de Bretton Woods

As iniciativas norte-americanas têm ação fundante e limitante em ambas as organizações financeiras do bloco dos organismos especializados da ONU: o FMI e o BM, que nascem originalmente das conferências de Bretton Woods, na cidade de Nova Hampshire, nos EUA, em 1944; definindo as regras para as relações comerciais e financeiras entre os países mais industrializados do mundo. Bretton Woods criou, pela primeira vez na história, uma organização permanente de caráter supranacional que regulasse o sistema financeiro internacional, que se encontrava abalado pela Grande Depressão de 1929-33 e pela Segunda Guerra Mundial, ou seja, o FMI. O Banco Mundial nasce concomitantemente, complementando sua função, nesta mesma perspectiva, mas com o objetivo de ajudar a financiar o processo de reconstrução econômica dos países afetados pela Guerra, principalmente os países europeus.

1.4.1 O Fundo Monetário Internacional – FMI

O FMI, atualmente, se auto intitula como:

uma organização de 188 países, que trabalha para prover a cooperação global monetária, assegurar a estabilidade financeira, facilitar o comércio internacional, promover empregabilidade e crescimento econômico sustentável e reduzir a pobreza ao redor do mundo (INF, [s. d])¹⁰

Não irei me ater a especificações particulares da instituição, mas há recortes que se fazem necessários para um entendimento que vislumbra uma dimensão de ‘sistema’: a lógica do FMI (que atualmente é formado por 188 membros, maioria destes, países que, em sua época de criação, ainda eram colônias europeias); se presta a conceder empréstimos aos seus membros que necessitam de ajuda financeira em suas economias, o que era inicialmente feito através de um sistema de taxas de câmbio fixas. Segundo Almeida, professor da Universidade de Lisboa e especialista em Políticas do Desenvolvimento,

como contrapartida e condição desta função estabilizadora, previu-se a concessão de apoio financeiro, principalmente em divisas fortes, aos países que, apesar de seus esforços, se vissem em uma situação de desequilíbrio das

¹⁰ Disponível em <http://www.imf.org/external/about.htm> acesso em 15/12/2015

contas externas que pusesse em risco a taxa de câmbio de sua moeda nacional. (ALMEIDA,1999)¹¹

O padrão de fixação desta taxa contemplava a correspondência de cada unidade de moeda nacional a um determinado peso em ouro, o que, apesar de ter sido estabelecido em comum acordo entre os membros do Fundo, garantiria aos Estados Unidos a troca de qualquer quantidade de dólares em seu equivalente em ouro a uma taxa de câmbio fixa. Com as taxas de câmbio fixas, de antemão, predominava a supremacia econômica norte-americana e a gestão macroeconômica dos países membros. De acordo com Almeida, “(...) tudo estava estabelecido no sentido de assegurar que os países com desequilíbrios que pusessem em causa a taxa de câmbio fixada fossem penalizados com perdas de reservas” (ALMEIDA, 1999). Terminado o regime de taxas fixas, o FMI adere a um regime de maior autonomia individual de cada país de acordo com sua moeda nacional, em relação aos demais e atualmente, prevalece o regime de taxas de câmbio flexíveis.

No entanto, há de se destacar uma questão que muito se relaciona com a perspectiva que o FMI tem sobre o controle da economia mundial: embora os países de economia periférica estejam autorizados a contrair empréstimos, caso haja necessidade para assegurar o bom desempenho de suas funções (lembrando que isto deve ser em nome da estabilidade macroeconômica global); os principais recursos do FMI são as cotas pagas por seus membros. Tais cotas são estipuladas em função do PIB (Produto Interno Bruto) nacional e sua importância relativa ao PIB mundial, além das reservas oficiais em ouro e divisas, assim como os rendimentos e pagamentos correntes internacionais do país. Basicamente, o sistema de cotas não corresponde à regra de “um país, um voto”, mas sim à de “um dólar, um voto”. Logo, os países com maiores cotas são aqueles economicamente mais fortes e conseqüentemente, os que têm maior poder de resolução na instituição (ALMEIDA, 1999).

A partir disso, podemos perceber que, apesar de muitos países de economia periférica serem membros do FMI, estes não têm atuação significativa nas resoluções deste organismo. A lógica de funcionamento das decisões políticas na instituição é hierárquica de acordo com o poder econômico de cada país e ordenada para que estes países de economia central continuem mantendo suas reservas e agindo no controle da macroeconomia, concedendo recursos aos países de economia periférica, para que questões como inflação e desemprego sejam mantidas no limiar de controle que não cheguem a desestabilizar as economias centrais.

¹¹ Disponível em http://www.iseg.ulisboa.pt/disciplinas/mestrados/dci/fmi_1.htm acesso em 08/01/2016

Em uma breve pesquisa sobre a composição do FMI, é possível identificar em números os seguintes dados: a Europa, um continente com cerca de 50 países, tem, na instituição, quase que a totalidade de seu território representado. São 45 países presentes. A América do Norte desponta com a presença significativa dos EUA e Canadá, além de mais dois países. A Ásia e a África representam cerca de 28% e 29%, respectivamente, do total de países que fazem parte do FMI. O continente americano, incluindo a América do Sul e América Central, representa apenas aproximadamente 19% do total, de maneira que pelo menos 30% desta parte são pequenas ilhas do Caribe e algumas ainda colônias da Inglaterra ou da Holanda; como o caso da ilha de Santa Lúcia, com uma estimativa de 180.000 habitantes e da ilha de St. Vincent, de apenas 389 km². A Ásia, além de países economicamente fortes, também aparece na forma de diversas pequenas ilhas do Pacífico, como o caso de Tuvalu, com apenas 26 km², que pertence ao Estado da Polinésia, assim como outras pequenas ilhas da Micronésia¹²

Muitas vezes, quando se fala em FMI, há uma tendência automática em associar sua representação aos EUA e à Europa, ou seja, em um bloco de países economicamente fortes. De fato, são eles que têm maior autonomia dentro da instituição. Mas é no mínimo curioso perceber que grande parte do organismo também é representada por ilhas tão pequenas, por conjuntos de países ou Estados com populações abaixo de 200.000 habitantes, ou por pequenos países do continente africano ainda assolados por guerras e altos índices pobreza. A proposta é termos uma leitura crítica do que estes países representam dentro da instituição: se o orçamento total do Fundo é alcançado com a contribuição das reservas dos países de economia central, e se estas contribuições, em termos monetários, compram suas cotas, que por sua vez, representam seu poder de influenciar as resoluções do organismo, é naturalmente lógico que as cotas em sua grande maioria pertençam aos países europeus e aos EUA. Se o Fundo existe com o principal objetivo de controlar a estabilidade econômica global, para quem de fato esta instituição governa? O fato de o FMI ser também representado por muitos países ou Estados pobres ou economicamente fracos, não dá a estes territórios autonomia alguma em relação à ordem econômica global; pelo contrário, sua presença no organismo é limitada para serem ajudados. A diferença do PIB nacional destes países, em relação ao PIB dos países mais ricos, já tira deles qualquer possibilidade de maior intervenção. Sua legitimidade como países membros meramente viabiliza a eles receber auxílio econômico dos países economicamente fortes.

¹² Estes dados foram calculados com base na lista dos países pertencentes ao FMI, cujas informações estão disponíveis na fonte: <http://www.imf.org/external/about.htm>

Um exemplo disso pode ser a comparação entre um dos menores países da Europa, com um dos menores países da África: Chipre e Eritréia, respectivamente, ambos representados no FMI. Em 2008, o Chipre tinha uma população abaixo de 1 milhão de habitantes, com um PIB de cerca de U\$ 25 bilhões. A Eritréia, na mesma época, tinha uma população de aproximadamente 5 milhões de habitantes, com um PIB que não alcançava nem os U\$ 4 bilhões. O país com maior PIB doa mais ao FMI, tem mais intervenção e conseqüentemente maior direito de controlar a economia, assim como pode conceder mais empréstimos aos países mais pobres, que por terem a economia muito frágil, necessitam dos recursos e permanecem sempre devedores, alimentando o ciclo. Caso os países mais pobres saiam do FMI, suas economias desabam ainda mais, prejudicando a estabilidade econômica e tirando o controle dos países mais ricos em gerir a macroeconomia. Caso os países mais pobres se tornem mais fortes economicamente ou mais empoderados, passam a competir pelas cotas com os mais ricos e neste cenário é possível perceber que o FMI representa um espaço de disputa pelo gerenciamento da macroeconomia. É como uma armadilha programada para que as respectivas condições socioeconômicas se mantenham como são, se distanciando da proposta de erradicar a pobreza no mundo.

Por este motivo, o FMI alia o “crescimento econômico” ao “desenvolvimento social”, pois este seria supostamente alcançado com a concessão de empréstimos aos países periféricos, o que denota meramente uma estratégia, ou até mesmo uma condição pré-estabelecida, para que os países de economia central continuem existindo em seus PIBs de altos índices. Partindo desta discussão, pode-se fazer correlações valiosas para o entendimento do que a ONU propõe sobre desenvolvimento em sua conceituação de Educação para o Desenvolvimento Sustentável, mais propriamente na Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável.

Esta análise se relaciona em muito com o que Neves chama de “função educadora” dos organismos internacionais:

A criação dos organismos internacionais atuais acompanhou o movimento de transformação geopolítica do pós-Segunda Guerra Mundial e ampliou os poderes de planejamento e ações de sociabilidade dos países vencedores. A condução do processo de dependência e associações de países ao mundo capitalista foi cuidadosamente pensada a partir dos conceitos de planejamento da época, centralizando decisões e consolidando a hegemonia dos EUA no mundo, sob o conceito de interdependência. (...) Os objetivos macroeconômicos de criação do Banco Mundial e do FMI, como a promoção de uma economia aberta mundial, o encorajamento da cooperação monetária, a conversibilidade das moedas, a liquidez internacional, a eliminação das restrições de câmbio, o encorajamento dos investimentos externos diretos e o provimento de garantias para investimentos privados

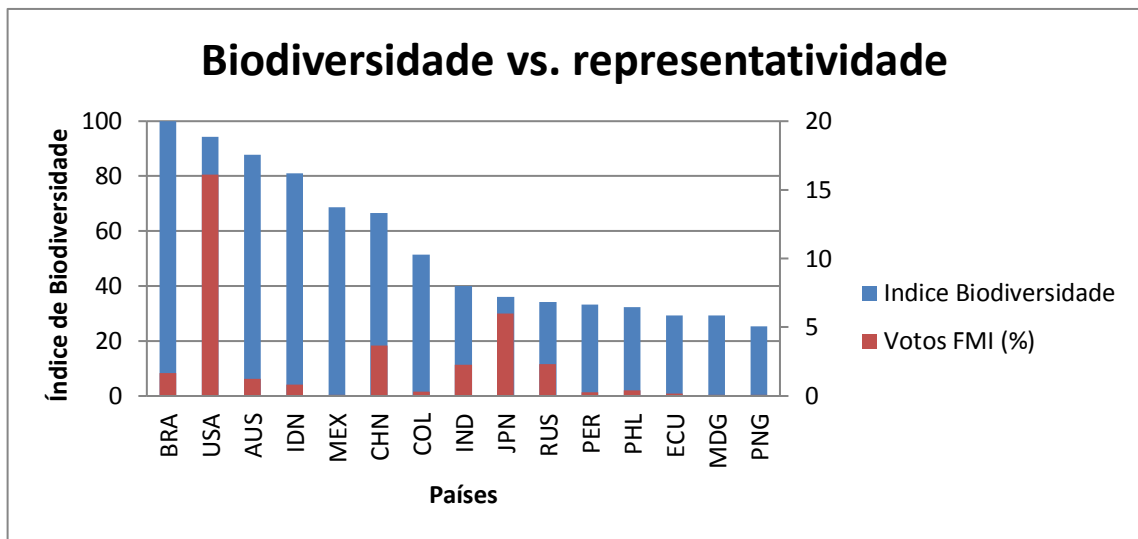
(Kirshner, 1996) - associaram-se à necessidade de recuperar o poder de compra dos assalariados e o mercado dos países, envolvendo a condução de suas políticas para o que se denominou, na época, ‘desenvolvimentismo’ (NEVES, 2005, p.71)

Neste sentido, fica evidente a importância de se compreender as estratégias de consenso elaboradas em âmbito internacional dentro da lógica do “cada voto um dólar”. Percebe-se que há um internacionalismo em curso e uma *pedagogia do consenso* dentro do discurso da EDS levando de muitas maneiras a um afastamento das reais demandas locais. Em se tratando no caso do Brasil, um país de grande diversidade biológica, social e cultural, tais discursos internacionalistas colocam em risco as particularidades de nossa sociobiodiversidade, revelando a importância e a necessidade de se perceber quais são as emergências dos quadros locais. É isso que chamamos, novamente, de Educação Ambiental Desde El Sur.

Se isto for ampliado para a visão latino-americana, pensando a geopolítica do Sul Global, que é a região onde se encontra maior sociobiodiversidade (este é um conceito mais predominante do Sul Global), esta se contrapõe ao internacionalismo hegemônico e consensual da ONU. O que estamos reivindicando aqui é um discurso que realça as particularidades do que Santos (2005) destaca ao afirmar que nós temos o direito de reafirmar a diferença quando a igualdade nos anula e de afirmar a igualdade quando a diferença nos inferioriza. Portanto, reivindicamos a não aceitação de discursos internacionalistas na educação, como por exemplo, o que acontece no caso do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, uma espécie de ENEM internacional que mede a qualidade da educação de diferentes países).

O gráfico a seguir (Figura 1) relaciona Biodiversidade e Representatividade dos respectivos países no FMI (que foi elaborado a partir de informações do site oficial do FMI considerando países de maior biodiversidade). Podemos perceber que o Brasil, assim como outros países em desenvolvimento da Ásia e América Latina, com altos índices de Biodiversidade, têm suas taxas de votos no FMI suprimidas, sobretudo em função das altas taxas de voto dos EUA e Japão. O gráfico ilustra que esta autonomia nos organismos internacionais está diretamente ligada ao investimento monetário que estes países fazem nestas instituições. A principal pergunta é: o que o FMI tem a ver com a biodiversidade?

Figura 1: Relação biodiversidade e representatividade no FMI. A relação dos países está na tabela abaixo.



Assumindo o FMI e o Banco Mundial como instituições juridicamente vinculadas à ONU, e sendo a ONU a instituição responsável pela elaboração e planejamento dos programas de EDS, fica evidente que a sustentabilidade no discurso internacional destes organismos obedece a lógica de “um voto um dólar”. O mais grave é perceber que os EUA e demais países economicamente mais fortes, que investem mais nestas instituições, além de terem maior autonomia e poder de decisão, são os países que causam impactos significativos sobre a biodiversidade, por serem países altamente industrializados. Ou seja, os programas internacionais de EDS, assim como a DEDS, tem menos participação daqueles que tem maior diversidade biológica e social e predominantemente maior participação daqueles com maior poderio econômico.

Tabela 1: Dados sobre índice de biodiversidade, porcentagem de votos no FMI e PIB per capita em diferentes países que integram o FMI e apresentam a maior biodiversidade.

País	Código	Índice Biodiversidade	Votos FMI (%)	PIB per capita (US\$)
Brazil	BRA	100,00	1,65	7.330
United States	USA	94,22	16,11	49.330
Australia	AUS	87,69	1,26	42.360
Indonesia	IDN	80,96	0,82	1.940
Mexico	MEX	68,68	0,08	9.350
China	CHN	66,61	3,67	3.070
Colombia	COL	51,52	0,32	4.660
India	IND	39,93	2,25	1.030
Japan	JPN	35,96	5,99	37.760
Russian Federation	RUS	34,13	2,3	9.590
Peru	PER	33,36	0,27	3.760
Philippines	PHL	32,33	0,42	2.240
Ecuador	ECU	29,34	0,16	3.880
Madagascar	MDG	29,22	0,08	400
Papua New Guinea	PNG	25,43	0,08	1.100

1.4.2 O Banco Mundial (BM)

Segundo o próprio organismo, a missão do Banco Mundial é traduzida em dois objetivos principais: “erradicar a extrema pobreza dentro de um prazo de uma geração e impulsionar a prosperidade compartilhada” (BANCO MUNDIAL, 2013). Seu discurso a respeito do desafio da pobreza no mundo é assumidamente ambicioso, mas de acordo com o BM, realista: associando o fim da pobreza com a necessidade da chamada ‘prosperidade compartilhada’ – entendida como “aumento sustentável no bem estar dos segmentos mais pobres da sociedade”, a justificativa se debruça no fato de que “todos os países aspiram um melhor padrão de vida para seus cidadãos e não somente para os que já são privilegiados” A fim de cumprir com este legado, o objetivo é “diminuir a porcentagem de pessoas que vivem com menos de U\$1,90 por dia para, no mínimo, 3% até o ano de 2030” É nesta perspectiva que o banco associa a promoção da ‘prosperidade compartilhada’ com o aumento da geração de renda “para os 40% da população pobre em cada país.”

O Banco Mundial, diferentemente do FMI, que tem atuação mais focada na gerência da economia global propriamente dita, em termos monetários; também age na questão econômica, mas com intervenção mais voltada para a questão do desenvolvimento, em consonância com cinco instituições internacionais: o BIRD (Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento), a AID (Associação Internacional de Desenvolvimento), a CFI (Corporação Financeira Internacional), a AMGI (Agência Multilateral de Garantia de Investimentos) e a CIADI (Centro Internacional para Arbitragem de Disputas sobre Investimentos). Todas estas corporações têm em suas descrições a ajuda conjunta aos países subdesenvolvidos, para “reduzir a pobreza, apoiar o crescimento econômico e alcançar o crescimento sustentável através de investimentos financeiros, mobilizando capitais em mercados financeiros internacionais” Na busca de uma breve perspectiva investigativa por dentro do corpo do Banco Mundial, propõe-se conhecer os propósitos destas instituições:

1.4.3 Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD): a hegemonia do Hemisfério Norte no controle da economia do Sul

O banco foi criado junto ao BM, em 1945, com o intuito inicial de auxiliar na reconstrução da Europa do pós-guerra. Atualmente, formado por 188 países, se denomina com os objetivos de “fomentar o desenvolvimento humano e social a longo prazo; criar uma atmosfera de investimento favorável para catalisar a provisão de capital privado e promover políticas fundamentais e reformas institucionais (redes de segurança ou reformas de corrupção)” Em seu documento “Declaração de Informações” relativo ao ano de 2015, o banco usa a expressão “*borrowing members*” para se referir aos países que recebem auxílio, ou seja, os países subdesenvolvidos. A origem da palavra *borrow* vem do significado de ‘tomar emprestado’, o que explicita a posição de devedores destes países, já em sua primeira conceituação. Este documento afirma que “os cinco maiores acionistas do BIRD são os EUA (com 16,16% poder de voto), Japão (7,49%), China (4,83%), Alemanha (4,38%) e França e Inglaterra (3,93% cada)”.

1.4.4 A Associação Internacional para o Desenvolvimento (AID): a adequação da fome ao faturamento do mercado dos agrotóxicos

Criada em 1960, a instituição fornece empréstimos sem juros e subsídios aos países periféricos, com foco na redução de desigualdades, impulso do crescimento econômico e melhora da condição de vida das populações pobres. Em um de seus primeiros documentos de inauguração, o “*Articles of Agreement*” (ou “Artigos de Acordo”), datado de 01 de Fevereiro de 1960, fica estipulado que “as contribuições da AID devem ser severamente proporcionais às assinaturas do capital do BIRD, e que portanto, os EUA deve ser o maior acionista, com uma contribuição de U\$320,29 milhões. Os direitos de voto da AID devem ser também proporcionais aos valores das contribuições”. Seus esforços se concentram em maior parte no continente africano e a elegibilidade para receber ajuda da instituição depende da pobreza relativa do país. Seus pilares de atuação são as bandeiras do clima (mudanças climáticas, agricultura, energia, meio ambiente e água); gênero (promovendo igualdade de gênero e empoderamento); pós-conflito (quebra do ciclo de conflitos e pobreza) e crescimento inclusivo (igualdade de oportunidades). São diversas as análises que poderiam ser feitas dentro da instituição, mas tomemos como exemplo a proposta de desenvolvimento no Setor de Agricultura, que muito me chamou a atenção. Esta parte do desafio de que “o futuro precisa de um sistema de agricultura que produza 50% mais alimentos para a população de 9 bilhões de habitantes, até 2050”. Para isto, a AID prioriza o uso do que a própria corporação chama de “*climate smart agriculture*” (“agricultura do clima inteligente”), ou seja, uma agricultura resiliente, resistente aos efeitos do desmatamento e às mudanças climáticas, consideradas como um problema para este enfrentamento. A “*climate smart agriculture*” permite, segundo a IDA, que os alimentos possam ser cultivados em escalas cada vez maiores, construindo resiliência (capacidade de resistir aos efeitos externos) e fixando maior quantidade de carbono. Estas adaptações não têm como não serem feitas, senão pela via de uma agricultura baseada em modificações genéticas dos alimentos e uso de aditivos químicos nas práticas de plantio, que logicamente, dão lucratividade às indústrias destes produtos. Isto denuncia uma perspectiva clara da noção de ‘desenvolvimento sustentável’ da AID, debruçada ainda em uma ideia de que a fome no mundo acontece devido à falta de alimentos e não à sua injusta e má distribuição, que não ocorre por acaso.

Alguns autores discutem a ideia da manutenção da fome do mundo pelos organismos internacionais e por outras grandes empresas do agronegócio. Boaventura de Souza Santos

(2008) revela a negligência destas instituições na busca de soluções para o problema, através do que chama de “indústria da fome”.

Confrontamo-nos hoje com uma situação pior do que a que existia há quarenta anos. Cerca de um sexto da humanidade passa fome; segundo o Banco Mundial, 33 países estão à beira de uma crise alimentar grave; mesmo nos países mais desenvolvidos os bancos alimentares estão a perder as suas reservas; e voltaram as revoltas da fome que em alguns países já causaram mortes. Entretanto, a ajuda alimentar da ONU está hoje a comprar a 780 dólares a tonelada de alimentos que no passado mês de Março comprava a 460 dólares. (SANTOS, 2008, p. 1)

Jean Ziegler, em sua obra “Destruição em Massa: Geopolítica da Fome” (2013), na responsabilização dos organismos internacionais e especificamente dos EUA, pelos cenários de fome presentes no mundo, afirma que:

Atrás da OMC, do FMI e do BM, perfilam-se o governo de Washington e seus aliados tradicionais – em primeiro lugar, as gigantescas sociedades transnacionais privadas. O controle crescente que essas sociedades exercem sobre vários setores da produção e do comércio alimentares tem, obviamente, repercussões consideráveis no exercício do direito à alimentação. Atualmente, as duzentas maiores sociedades do ramo agroalimentar controlam cerca de um quarto dos recursos produtivos mundiais. [...] Exercem um monopólio de fato sobre o conjunto da cadeia alimentar, da produção à distribuição varejista, passando pela transformação e a comercialização dos produtos, do que resulta a restrição das escolhas de agricultores e consumidores (ZIEGLER, 2013, p. 151, 152)

1.4.5 A Corporação Financeira Internacional (CFI): o agronegócio e a mineração como bandeiras da sustentabilidade e do desenvolvimento social

De acordo com a CFI, cujo presidente é o mesmo do Banco Mundial, a organização “combina investimento com recomendação e mobilização de recursos para o avanço do desenvolvimento do setor privado.” Existe um setor voltado para a sustentabilidade, resumido no slogan da própria instituição: “Nós fornecemos conhecimento e apoio para auxiliar nossos clientes a lidar com desafios da sustentabilidade, enquanto trabalhamos para garantir nossa própria integridade financeira.” E vai além: “A CFI acredita que abraçar as práticas sustentáveis é uma chave para o crescimento de negócios (*‘business growth’*) de longo prazo e resultados positivos para o desenvolvimento. (...) Ser financeiramente sustentável possibilita a CFI fazer contribuições de longo prazo para o desenvolvimento.”

O programa de Sustentabilidade contempla as seguintes temáticas: Agronegócio; Instituições Financeiras; Mudanças Climáticas; Gênero; Óleo, Gás e Mineração e Infraestrutura. Tomemos como exemplo o Agronegócio e a Mineração: a CFI justifica o

agronegócio ser um caminho para a sustentabilidade, “devido o seu alto potencial de desenvolvimento e seu grande poder de atuação na erradicação da pobreza”. No ano de 2015, a CFI investiu U\$3,2 bilhões na cadeia produtiva deste setor.

Em relação à mineração; segundo a instituição, os recursos naturais, como óleo, gás natural, cobre, minérios de ferro e metais preciosos podem ser geradores significativos de desenvolvimento econômico, se bem gerenciados. A instituição se vale do discurso do engajamento comunitário e da gestão dos direitos, em seu investimento às companhias de recursos naturais com o objetivo de aumentar investimentos locais rumo ao desenvolvimento das minas e de outros projetos. Relaciona a exploração dos recursos naturais ao faturamento dos cofres públicos, colocando que esta gestão deve ser bem articulada, definindo sua participação “junto às empresas, comunidades locais e governos, na minimização de riscos através de projetos de vida e ciclos e maximização de benefícios.” Dentro da perspectiva de defesa do setor privado e da identificação dos recursos naturais como geradores de faturamento para os governos, relacionando este posicionamento ao conceito de sustentabilidade, não é surpreendente que a instituição também fizesse a mesma associação com a indústria mineradora, uma das atividades de extração mais insustentáveis e degradantes do mundo, do ponto de vista ambiental e humano. Aráoz (2011) traz uma contribuição de raízes históricas, em um aprofundamento que relaciona a lógica da geopolítica do neoliberalismo à natureza do colonialismo, na qual se insere a “etapa neocolonial” da mineração, principalmente na América Latina. De acordo com o autor,

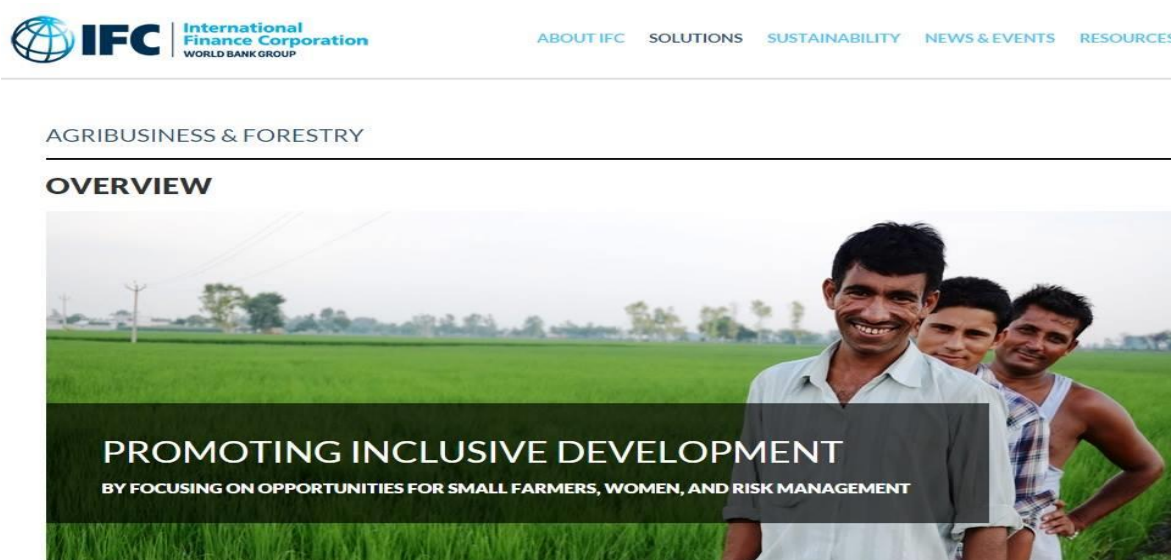
Como qualquer outro fenômeno contemporâneo, a mineração está sujeita ao conjunto de definições econômico-políticas e culturais que conformam a plataforma naturalizada do ‘estilo de vida moderno’, que supõe e está baseada no uso crescente e intensivo de minerais. (...) Desde suas origens, até a atualidade, o desenvolvimento histórico da mineração moderna emerge como um meio de produção chave do sistema de relações de poder que conformam e caracterizam o mundo moderno (ARÁOZ, 2011, p. 140).

A base deste pensamento nos ajuda a compreender porque as noções de desenvolvimento estão tão atreladas aos conceitos de crescimento econômico, - como está explicitado nas figuras 2 e 3 - e de que maneira os conceitos de sustentabilidade e meio ambiente são usados nestas instituições, especializadas em investimentos financeiros. A sustentabilidade se transformou em um título de capitalização, um amortecimento de risco, em uma proposta continuada do colonialismo do século XVI e da corrida imperialista dos séculos seguintes e neste contexto, assim como outras atividades industriais lucrativas, se destaca a mineração. Os padrões desta lógica se repetem, só mudou a época e estão ilustrados

nas Figuras 2 e 3 abaixo retirados de Programas da CFI. É o que Aráoz chama de “violência produtiva da ordem colonial em pleno processo de reconfiguração.” As bandeiras da CFI aliando setores do desenvolvimento ao bem estar comunitário se refletem na fala do autor:

Fantasia desenvolvimentista de um lado, fantasmas do horror do outro, dão conta da inevitável condição de dominação ecobiopolítica que se projeta sobre os corpos e territórios das populações racializadas marcadas como ‘zonas de sacrifício’ ao serem ofertadas no altar do ‘desenvolvimento’ (ARÁOZ, 2011, p.139).

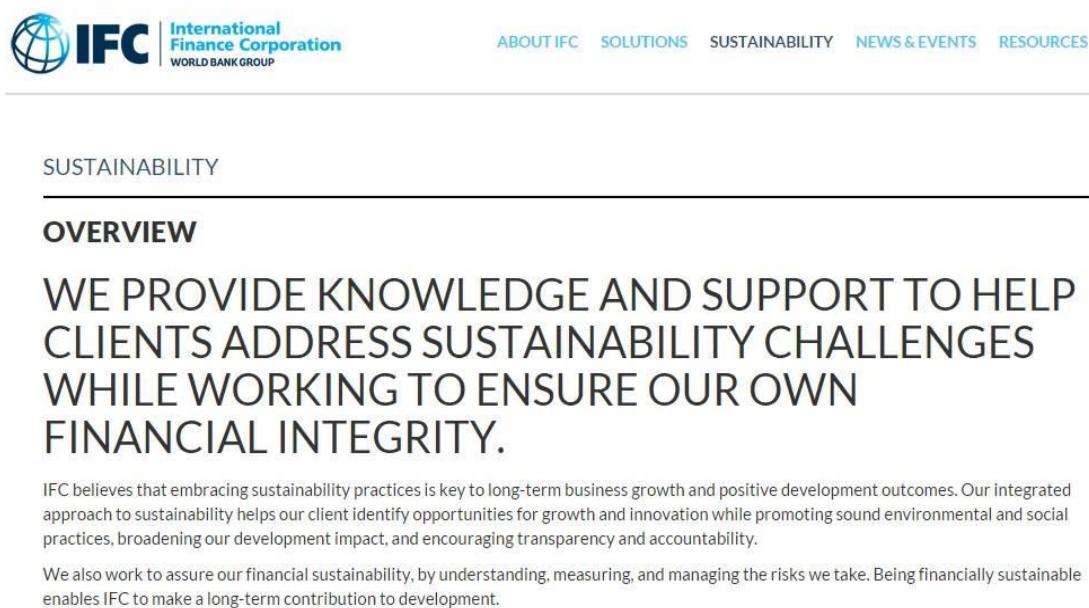
Figura 2: Agronegócio associado à florestania e à promoção do desenvolvimento inclusivo, “focando em oportunidades para pequenos produtores, mulheres e gestão de riscos.”



Fonte: IFC [s. d]¹³

¹³ Disponível em: www.ifc.org/wps/wcm/connect/industry_ext_content/ifc_external_corporate_site/agribusiness
Acesso em 05/01/2016

Figura 3: Conceito de sustentabilidade da CFI: “Nós fornecemos conhecimento e apoio para ajudar clientes a identificar os desafios da sustentabilidade enquanto trabalhamos para garantir nossa própria integridade financeira”



IFC International Finance Corporation
WORLD BANK GROUP

ABOUT IFC SOLUTIONS SUSTAINABILITY NEWS & EVENTS RESOURCES

SUSTAINABILITY

OVERVIEW

WE PROVIDE KNOWLEDGE AND SUPPORT TO HELP CLIENTS ADDRESS SUSTAINABILITY CHALLENGES WHILE WORKING TO ENSURE OUR OWN FINANCIAL INTEGRITY.

IFC believes that embracing sustainability practices is key to long-term business growth and positive development outcomes. Our integrated approach to sustainability helps our client identify opportunities for growth and innovation while promoting sound environmental and social practices, broadening our development impact, and encouraging transparency and accountability.

We also work to assure our financial sustainability, by understanding, measuring, and managing the risks we take. Being financially sustainable enables IFC to make a long-term contribution to development.

Fonte: IFC [s. d]¹⁴

1.4.6 Agência Multilateral de Garantia de Investimentos (AMGI): o mercado de ações “verdes”

A AMGI se caracteriza por “promover investimento direto estrangeiro, fornecendo seguro de risco político e melhoria de crédito para investidores e credores contra perdas causadas por riscos não comerciais” (MIGA, s/d)¹⁵. Basicamente, segundo a instituição, estes riscos se associam aos investimentos destes atores em mercados emergentes. A AMGI atua não somente na garantia de que estas perdas serão cobertas, mas também beneficia investidores e credores através de articulações com outras áreas do investimento financeiro, entre as quais, está o “fornecimento de *expertise* ambiental e social” (“*providing environmental and social expertise*”). Esta causa também aparece explicitamente na instituição na forma da “Política Ambiental e de Sustentabilidade Social”, inserido no “Programa de Prestação de Contas” e representada na forma de “indicadores de padrões de performance ” dos projetos assegurados. Como se pode perceber, o conhecimento acerca da

¹⁴ Disponível em: www.ifc.org/wps/wcm/connect/topics_ext_content/ifc_external_corporate_site/Sustainability+and+Disclosure. Acesso em: 05/01/2016

¹⁵ Disponível em: <https://www.miga.org/> acesso em 10/01/2016

questão ambiental e social é representado com uma terminologia empresarial (*'expertise'*), que possa atender às demandas e expectativas do mercado corporativo e de movimentação de investimentos econômicos.

1.4.7 Centro Internacional para Arbitragem de Disputas sobre Investimentos (CIADI)

A organização fornece habilidades internacionais para conciliação e arbitragem de disputas de investimentos.

A identificação dos organismos que compõem o Banco Mundial e a breve análise das relações desta instituição com os conceitos de sustentabilidade e desenvolvimento representa uma fundamentação indispensável para a compreensão do que a ONU entende sobre estes conceitos e de que maneira a Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável legitima estas mesmas perspectivas. É fundamental entender que a ONU não é um organismo que trabalha sozinho no âmbito das relações internacionais e da proposta desenvolvimentista para o mundo. Além destes conceitos, não se pode deixar de lado considerar que a Educação também é um território de disputa pelo capital. Roberto Leher, reitor da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), coloca como o Banco Mundial se apropria da educação, principalmente nos países periféricos:

(...) Durante seu mandato (1968-1981), McNamara e os demais dirigentes do Banco Mundial, abandonaram gradativamente o desenvolvimentismo e a política de substituição das importações, deslocando o binômio pobreza-segurança para o centro das preocupações; é neste contexto que a instituição passa a atuar verdadeiramente na educação: a sua ação torna-se direta e específica. O Banco volta-se para programas que atendam diretamente as populações possivelmente sensíveis ao 'comunismo', por meio de escolas técnicas, programas de saúde e controle da natalidade, ao mesmo tempo em que promove mudanças estruturais na economia desses países, como a transposição da 'revolução verde' para o chamado Terceiro Mundo. (LEHER, 2013, p. 22)

Leher se refere ao período que antecede a direção de McNamara, marcado pelos processos de descolonização e a Guerra Fria, períodos que causaram a revolta de cerca de um quarto da população mundial contra o colonialismo, preocupando as bases capitalistas. A partir disto, McNamara reafirma, em 1972, o propósito de "resguardar a estabilidade do mundo ocidental". Toda esta reorientação do BM, ampliando o escopo dos projetos para setores vastos como a educação acabou por obter êxito em termos políticos mais amplos. Mergulhando no ideário neoliberal e achando brechas na fragilidade dos países endividados, o Banco impôs drasticamente reformas liberais (ajuste e reformas estruturais). (LEHER, 2013).

Este fato causou reflexos nas atuais políticas públicas de Educação Ambiental em vários países da América Latina, que foram se submetendo forçadamente - nos meandros das complexidades e relações que constituem o maquinário público - às propostas de Educação para o Desenvolvimento Sustentável da UNESCO.

No item a seguir, entenderemos as relações dos marcos referenciais da Educação Ambiental na UNESCO com as perspectivas de desenvolvimento e crescimento econômico marcadas historicamente, no contexto das relações discutidas anteriormente.

1.5 Os marcos referenciais da Educação Ambiental na UNESCO em sua trajetória internacional

O conceito de Educação Ambiental e sua própria estruturação como campo de conhecimento, atuação e pesquisa tiveram raízes em alguns movimentos da defesa do meio ambiente. O início do agravamento das questões ambientais da década de 60 demandaram a atenção da Organização das Nações Unidas (ONU), que por sua vez, encontrou nas conferências e nos diálogos entre poderes públicos de diferentes países, a principal forma de definir responsabilidades e possíveis soluções para os problemas socioambientais internacionais, como um todo.

Este item pretende apresentar resumidamente alguns marcos referenciais da Educação Ambiental, a partir de um dos mais importantes eventos da história da EA na UNESCO, a Conferência de Belgrado, que ocorreu em 1975; até a Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (2005-2014). Estes marcos geraram documentos oficiais (Tratados, Cartas, Agendas, Planos e Programas), responsáveis pelo acúmulo da Educação Ambiental no mundo e que permitiram seu reconhecimento e legitimação jurídica e legal, no âmbito das relações internacionais. Este arcabouço de documentos embasou a EA em suas perspectivas, propósitos e objetivos. Entender a trajetória da evolução destes marcos é fundamental para perceber que, a partir da criação do conceito de EDS - que aparece pela primeira vez no evento da Eco92 -; emerge um novo discurso que relaciona a educação com o desenvolvimento, ao qual se agrega a terminologia "sustentável".

1.5.1 Conferência de Belgrado:

O evento aconteceu na cidade de Belgrado, capital da antiga Iugoslávia em 1975, um pouco após a Conferência de Estocolmo (Primeira Conferência Mundial sobre o Homem e o Meio Ambiente) em 1972, realizada na Suécia, também pela ONU. O encontro gerou o documento “Carta de Belgrado: uma estrutura global para a Educação Ambiental” Segundo Leher, a década de 70 era o momento em que “as manifestações da crise estrutural do capitalismo começam a assumir feições cada vez mais nítidas” (LEHER, 2013, p. 18) e quando a educação passa a ocupar um lugar na escala de prioridades dos organismos internacionais, representando uma das estratégias de conter o crescente sentimento anti-Estados Unidos que tomava conta dos países periféricos, após os processos de descolonização. Não seria coincidência afirmar que a Carta de Belgrado legitima este posicionamento:

A recente Declaração das Nações Unidas para uma Nova Ordem Econômica Internacional (Resolução da 6ª Sessão Especial da Assembléia Geral da ONU, adotada em 10 de maio de 1974, Nova Iorque), pede um novo conceito de desenvolvimento, que leve em consideração a satisfação das necessidades e os desejos de todos os habitantes da Terra, o pluralismo das sociedades e o equilíbrio e harmonia entre o homem e o ambiente. O que se busca é a erradicação das causas básicas da pobreza, da fome, do analfabetismo, da contaminação, da exploração e da dominação (ONU, 1975).

O documento preconiza a necessidade de uma nova “ética global, uma ética dos indivíduos e da sociedade”, para a responsabilização das problemáticas ambientais. O discurso da paz e da cooperação entre as nações vem acompanhado ao objetivo de desarmamento. Fica clara a adequação do discurso ambiental para o convencimento e para a coerção social e individualizada, em prol da manutenção da paz e da adesão às condições do sistema capitalista e de consumo.

1.5.2 Declaração de Tbilisi:

Este foi o documento resultante da “Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental”, realizada na cidade de Tbilisi, Geórgia, em 1977. Na época, o país ainda pertencia à União Soviética, um Estado socialista. Era um momento estratégico para uma conferência internacional em prol da temática ambiental realizada por um organismo internacional como a ONU em território socialista, já que na década de 70 houve um

temporário relaxamento das relações internacionais entre a Alemanha nazista e a URSS, que seguiram em tensões políticas na transição para a década de 80. Destaca-se no documento a definição da educação ambiental, atrelada à identificação dos problemas ambientais, “que deve permitir às pessoas a entender as complexidades do meio ambiente e a necessidade das nações em adaptar suas atividades e adquirir seu desenvolvimento em formas harmoniosas com o meio ambiente”. Esta perspectiva de antemão coloca a educação ambiental na busca do consenso e não se aprofunda em questões socioambientais dos países ‘subdesenvolvidos’, apesar de colocar os países desenvolvidos em uma posição de oferecer habilidades na formação de educadores ambientais, necessárias à “solução dos problemas ambientais.” A Declaração de Tbilisi, continuando a proposta da Carta de Belgrado, mas em aspectos mais elaborados, se preocupa em dar formas à educação ambiental, identificada no termo “desenvolvimento da educação ambiental”, como se a educação ambiental no mundo seguisse uma linha evolutiva, tendo que “responder às questões do mundo moderno.”

1.5.3 Relatório Brundtland - Nosso Futuro Comum:

O documento (que recebeu este nome em homenagem à primeira ministra da Noruega, Gro Harlem Brundtland, indicada pela ONU para chefiar a Comissão Internacional sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento); foi publicado em 1987 trazendo ao mundo pela primeira vez o conceito de ‘desenvolvimento sustentável’, definido como “desenvolvimento que atende às necessidades do presente sem comprometer a possibilidade de as gerações futuras atenderem suas necessidades” (UNESCO, 1987). O autor Matthias Finger traz uma reflexão crítica pertinente sobre o documento e o momento histórico em que foi feito:

(...) Deve ser lembrado que a Comissão de Brundtland foi criada no meio da Guerra Fria, no início da década de 80. Existem boas razões para crer que, na época, os problemas ambientais em si não atraíram a atenção de líderes internacionais. Ao contrário disto, o meio ambiente parecia ser um veículo para nutrir a cooperação entre Estados-nação em geral e em particular entre os países do Leste e do Oeste. A primeira-ministra Brundtland explica no prefácio de sua fala, ‘Após uma década e meia de paralisação ou até mesmo de deterioração na cooperação global, acredito que este é o momento para maiores expectativas, para o alcance coletivo de objetivos em comum, para maior vontade política em endereçar nosso futuro comum.’ (BRUNDTLAND, 1987, *apud* FINGER, 1995). ’

Além disso, a ideia da cooperação entre as nações e a necessidade de diplomacia política é muito presente desde a Conferência de Estocolmo, em 1972, sendo associada a todos os encontros internacionais de Educação Ambiental da ONU.

1.5.4 Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global:

Este foi um documento elaborado pela sociedade civil no ano de 1992 na Conferência das Nações Unidas sobre o Ambiente e o Desenvolvimento (popularmente conhecida como Rio92) mundialmente conhecida por sua relevância política. O Tratado destaca princípios críticos e emancipatórios da Educação Ambiental, refletidos na crítica ao sistema capitalista e suas condições:

As causas primárias de problemas como o aumento da pobreza, da degradação humana e ambiental e da violência podem ser identificadas no modelo de civilização dominante, que se baseia em superprodução e superconsumo para uns e em subconsumo e falta de condições para produzir por parte da grande maioria. (...) Dentre estas alternativas, está a abolição dos programas de desenvolvimento, ajustes e reformas econômicas que mantêm o atual modelo de crescimento, com seus terríveis efeitos sobre o ambiente e a diversidade de espécies, incluindo a humana. (Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, 1992).

O Tratado pode ser entendido como uma iniciativa contra - hegemônica, que se posicionou a favor de uma educação ambiental crítica, que confronta o modelo econômico capitalista de base extrativista e exploratória, em meio a um evento mundial que consagrava a questão ambiental em um momento que o mundo sofria as pressões da economia neoliberal, impregnada da noção do desenvolvimentismo a partir do crescimento econômico. Sachs afirma que a Rio92 tenha colocado o “ambientalismo como o ponto mais alto do desenvolvimentismo”:

Não é exagerado dizer que a dança da chuva ao redor do ‘desenvolvimento’ manteve os partidos em conflito, unidos e ofereceu um ritual comum que os confortaram para um ou outro sacrifício feito em favor do meio ambiente. No final, a Declaração do Rio enfatizou cerimonialmente a sacralidade do ‘desenvolvimento’ e invocou sua significação ao longo do documento, onde era possível. Apenas após o ‘direito ao desenvolvimento’ ter sido priorizado, o documento considera ‘as necessidades ambientais e de desenvolvimento das presentes e futuras gerações’ (*apud* Princípio 3) (SACHS, 1995, p.3).

Enquanto isso, no mesmo ano, o Banco Mundial resumiu o conceito de desenvolvimento sustentável, afirmando que este se traduzia em um desenvolvimento que perdura. Neste sentido, o BM e a Rio92 estavam lado a lado, em um posicionamento que convocava o desenvolvimento sustentável para a conservação do desenvolvimento e não da natureza. (SACHS, 1995).

A Agenda 21 é um documento da Rio92 que também deve ser destacado. Diferentemente do Tratado, este foi elaborado pelos representantes políticos dos países membros na ONU, que estavam presentes na Conferência. O capítulo 36 “Promovendo educação, consciência pública e treinamento”, reduz o processo educativo ao cumprimento de metas e ações que podem ser atendidas no formato de um treinamento e inaugura um princípio utilitarista da educação ambiental com o termo “educação para o desenvolvimento sustentável”. Por fim, os termos e perspectivas da Agenda 21 legitimam o consumo e o desenvolvimento, sem questionar mudanças estruturais em rumo a alterações no padrão de acumulação. Segundo Sachs, a Rio92 propôs a “redução do ambientalismo para o gerencialismo”. (SACHS, 1995, p. 18)

Declaração de Thessaloniki:

Este foi o documento final elaborado na Conferência de Thessaloniki, organizada pelo Unesco e o Governo da Grécia, em 1997; onde os compromissos no âmbito das conferências anteriores são reassumidos. Esta Declaração vem com um avanço, no sentido de reconhecer que a os progressos rumo aos objetivos após a Rio 92 foram insuficientes. No entanto, não contesta nenhum tipo de conceito ou propósito marcado nos eventos anteriores. A educação ambiental continua sendo tratada como um “treinamento” e aprisionada no conceito da educação para o desenvolvimento sustentável. Percebe-se a total ausência de visão sociopolítica a respeito do que se entende por pobreza, transferindo para esta a responsabilidade dos impactos ambientais, como se fosse um obstáculo ao alcance da sustentabilidade:

A pobreza torna mais difícil a promoção da educação e de outros serviços, e favorece a explosão demográfica e a degradação ambiental. A redução da pobreza é, portanto, um objetivo essencial e uma condição indispensável para atingir a sustentabilidade. (UNESCO, 1997)

Relatório da Conferência Mundial sobre Desenvolvimento Sustentável:

Este relatório foi feito na Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Sustentável, na cidade de Johannesburgo, África do Sul, em 2002. Mais conhecido como Rio+10, o relatório entra no século XXI com a revisão dos objetivos firmados pelos países membros na Rio92, nos desafios da economia sustentável, um novo termo que ganha a atenção dos governantes. Este encontro foi precedido por alguns outros documentos, resoluções e relatórios em torno do desenvolvimento sustentável, a ser sublinhada a Declaração das Nações Unidas para o Milênio, assinado em 2000, que começa a explorar um pouco mais as noções de direitos

humanos, populações vulneráveis, democracia e bom governo; fazendo uso da cooperativismo, tolerância, solidariedade e outros valores diplomáticos no âmbito das relações internacionais e do “fortalecimento da ONU”. A Declaração das Nações Unidas para o Milênio tem forte influência no escopo da Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável, o que será abordado em análises seguintes.

Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (DEDS):

Este marco foi promulgado em sessão da Assembleia Geral da ONU, conforme as resoluções da Conferência Rio+10. A Unesco fica designada como agência da ONU a sediar a DEDS, que consistiu no período de 2004 a 2015. Nesta resolução, na qual é definida a DEDS, são considerados o Capítulo 36 da Agenda 21, na reafirmação do “objetivo do desenvolvimento internacionalmente acordado”, no destaque à garantia da educação primária para todos, legitimando a vinculação do projeto de implementação da DEDS aos programas de Educação existentes, como o Quadro de Ação de Dakar, adotado no Fórum Mundial de Educação e a Década das Nações Unidas para a Alfabetização.

Após esta breve elucidação a respeito dos antecedentes do principal objeto de análise desta pesquisa, - o documento da Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável -, podemos perceber que estas conferências e seus respectivos documentos tiveram importância fundamental na definição do campo da Educação Ambiental no mundo. Ou seja, a ONU, em reação às contestações provenientes do movimento ambientalista e de outros movimentos sociais originados na década de 60, elaborou uma resposta que aliou seu papel de organização internacional no âmbito das relações internacionais e do Direito Internacional. No entanto, como já foi trazido à tona ao longo deste capítulo, esta reação é um tanto quanto limítrofe no que diz respeito aos interesses da instituição em legitimar as condições de perpetuação do capitalismo e de seu inerente propósito desenvolvimentista, considerando que a própria organização é majoritariamente gerida pelos propulsores deste sistema econômico.

Por esta razão, é importante compreender que a Educação Ambiental, assim como outros campos do conhecimento, é um campo em disputa pelos esforços do capital, de maneira que ao longo dos marcos referenciais da Educação Ambiental da Unesco, este conceito propriamente dito vai sendo gradativamente apagado, na substituição pela “Educação para o Desenvolvimento Sustentável”, pela “conscientização pública”, pelo “treinamento” e pela definição da educação básica e da educação não formal como “capazes em mudar as atitudes das pessoas no encaminhamento de suas preocupações em torno do desenvolvimento

sustentável”. (Capítulo 36, Agenda 21, UNESCO, 1992). Os documentos após a Rio92, passam pelos próximos 20 anos pelo menos, ainda mantendo essa conferência como base de referência e se validam de outros acordos que giram em torno da própria ONU. A evolução dos marcos referenciais se limitam em reforçar as premissas que giram em torno do propósito que aliam o desenvolvimento à causa ambiental, com pequenos avanços discursivos, na gradativa apropriação de novos termos e conceitos que fazem parte da luta dos movimentos sociais de embasamento crítico, mas sem aprofundamento. É o que acontece a partir do século XXI com os documentos desta linha do tempo, o que fica bem marcado no documento de implementação da DEDS, o qual será analisado no Capítulo 3.

Neste contexto, é fundamental perceber que a Educação Ambiental Crítica é uma parte do campo da Educação Ambiental e que se encontra em processo de formação, de maneira que existem diferentes perspectivas dentro desta mesma linha de pesquisa, assim como existem outras formas de se pensar a Educação Ambiental. Em relação aos marcos referenciais da UNESCO, me arrisco a considerar que, apesar da criação do termo Educação para o Desenvolvimento Sustentável, na Rio92, ter substituído o termo Educação Ambiental; não foi exclusivamente a partir deste momento que a Educação Ambiental na UNESCO passou a ser priorizada em nome do desenvolvimento. Como foi explicitado, desde a Conferência de Belgrado, a preocupação ambiental se debruçava na premissa do desenvolvimento, em caráter da universalidade dos povos. Apesar de a Educação Ambiental Crítica validar e reconhecer estes marcos internacionais como registros importantes no âmbito das relações geopolíticas no mundo e perceber a importância e o impacto que tem na sociedade e nas políticas públicas dos governos que compõem os países membros da ONU; a leitura destes documentos por muitos autores desta linha não se mostra conivente com suas prerrogativas e busca investigar, de maneira geral, como este posicionamento se apresenta na forma de uma educação ambiental benéfica, mas essencialmente, legitimando uma educação mercantilizada e vítima das reformas neoliberais. Partindo desta e de outras discussões, o capítulo 2 apresentará as bases do pensamento da Educação Ambiental Crítica.

CAPÍTULO 2. A EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA

Os principais referenciais teóricos desta pesquisa pertencem à Educação Ambiental Crítica, que dialoga com os campos da Ecologia Política e da Justiça Ambiental. Para que o leitor entenda claramente porque esta perspectiva sustenta esta pesquisa, é de extrema importância situar as bases conceituais desta linha e elucidar as origens da Educação Ambiental Brasileira, assim como entender os contextos nos quais se constituiu.

O campo da Educação Ambiental no Brasil e no mundo é palco de um cenário que divide muitas opiniões e posicionamentos, que divergem entre si. Atualmente, como resultado de uma preocupação histórica iniciada na década de 70, que passou a ganhar a atenção da comunidade internacional, a temática ambiental e a questão da sustentabilidade são disputadas e apropriadas por diferentes discursos e atores sociais. Transformou-se, ao longo dos anos, em uma preocupação "planetária", "global", uma inquietação que se tornou parte da responsabilidade e da conscientização de "todos". Os termos em aspas evidenciam que a educação ambiental, mesmo nascendo com raízes críticas e problematizadoras em alguns territórios; ganhou a superficialidade das generalizações e do senso comum, principalmente no período do chamamento para o alerta da crise ambiental, entre as décadas de 70 e 80. Documentos como o Tratado de Tbilisi, a Carta da Terra e o Tratado de Educação Ambiental, entre outros, ganharam suas devidas interpretações, leituras e adequações.

Neste percurso, os conceitos de ecologismo, de cidadania e consciência planetária são muito presentes nas diferentes vertentes que surgem, defendendo uma priorização da preservação e conservação da natureza, o que se entende por uma educação ambiental conservadora ou conservacionista. O autor Martinez Alier (2007) identifica esta corrente como "culto ao silvestre" em sua obra "O Ecologismo dos Pobres: Conflitos ambientais e linguagens de valorização". Cavalcanti (2011) auxilia na compreensão deste conceito criado por Alier:

Esta corrente defende a sacralidade da natureza imaculada, do amor às florestas primárias. Nela se inclui o biocentrismo da ecologia profunda. Ela está na raiz da noção de incomensurabilidade de valores, "*um tema central da economia ecológica*" (p.24). Está contida também no lema de John Muir (1838-1914): "*A Terra pode sobreviver bem sem amigos, mas os humanos se quiserem sobreviver, devem aprender a ser amigos da Terra*" (p. 26) (CAVALCANTI, 2011, p. 3).

É neste período que emergem a eco pedagogia de Gadotti, que entende a educação ambiental nas perspectivas do campo da pedagogia; a 'ética do cuidado' de Leonardo Boff,

que associa a educação ambiental a aspectos da espiritualidade, em uma ótica holística; assim como outros posicionamentos, como por exemplo a perspectiva da educação ambiental resumida ao lema do slogan 'faça a sua parte', que individualiza e simplifica a crise ambiental a hábitos de vida do cidadão comum, em suas atitudes do cotidiano. Retomando Alier (2007), o autor chama esta corrente ecologista de credo ou "evangelho da ecoeficiência", que, segundo Cavalcanti (2011):

admite o crescimento econômico, mas não a qualquer custo, confiando no desenvolvimento sustentável, no uso prudente dos recursos, no controle da contaminação, na modernização ecológica. A sua preocupação é com os impactos ambientais e os riscos para a saúde das atividades produtivas. Daí defender iniciativas que promovam a eficiência econômica, como os impostos verdes, preços corretos, internalização das externalidades, tecnologias limpas, valoração da natureza (CAVALCANTI, 2011, p. 5)

Esta última corrente não retira a importância de atitudes pontuais em escala local, que partem de atores da sociedade civil, como por exemplo as tradicionais bandeiras do racionamento de água, da redução da geração de resíduos, do reaproveitamento de materiais, etc. No entanto, o risco deste discurso é que desconsidere e apague a contextualização da educação ambiental com as atividades econômicas de nosso sistema capitalista, que sobrevive às custas da extração e exploração exacerbada de recursos naturais, em uma lógica de acumulação do capital e de pilhagem de matérias primas e produtos que abastecem as estantes, os contêineres e os navios de nosso modo de produção. Este modelo extrativista acumulador de riquezas não surge aleatoriamente de nossos tempos atuais: tem precedentes históricos muito bem relatados por Eduardo Galeano em sua obra clássica "As Veias Abertas da América Latina", escrito no início dos anos 70, década na qual boa parte da América Latina era governada por ditaduras militares. Na obra, Galeano revela a história da exploração extrativista colonial das Américas pelo continente europeu, iniciada no século XVII.

A Educação ambiental Crítica não tem como abordar a questão ambiental sem se aproximar da luta anticolonial, contextualizada pelas origens históricas do desenvolvimento econômico dos países do Norte às custas dos países do Sul global. Entre tantos trechos deste clássico que poderíamos utilizar para gerar esta reflexão, destaca-se:

No primeiro tomo de *O capital*, Karl Marx escreve: 'O descobrimento das jazidas de ouro e prata da América, a cruzada de extermínio, escravização e sepultamento das minas da população aborígine, o começo da conquista e o saque das Índias Orientais, a conversão do continente africano em campo de caça dos escravos negros: são todos fatos que assinalam a alvorada da era da produção capitalista. Esses processos idílicos representam outros tantos fatores fundamentais no movimento de acumulação originária.' O saque, interno e externo, foi o meio mais importante de acumulação primitiva de capitais que, desde a Idade Média, tornou possível a aparição de uma nova

etapa histórica na evolução econômica mundial. Na medida em que se estendia a economia monetária, o intercâmbio desigual ia abarcando cada vez mais camadas sociais e mais regiões do planeta. (...) Mandel observa que esta gigantesca massa de capitais criou um ambiente favorável aos investimentos na Europa, estimulou o 'espírito empresarial' e financiou diretamente o estabelecimento de manufaturas que deram um grande impulso à revolução industrial. Ao mesmo tempo, contudo, a formidável concentração internacional de riqueza, beneficiando a Europa, impediu nas regiões saqueadas o salto para a acumulação de capital industrial. 'A dupla tragédia dos países em desenvolvimento consiste em que não só foram vítimas desse processo em concentração internacional, como também foram posteriormente obrigados a compensar seu grande atraso industrial, isto é, realizar a acumulação originária de capital industrial num mundo inundado de artigos manufaturados por uma indústria já madura, a ocidental (MANDEL, 1969 *apud* GALEANO, 2015, p.57)

Esta subserviência dos chamados países em desenvolvimento, que, além da América Latina, incluem o continente africano e outras regiões do Sul global, é reforçada pelo educador, filósofo e político venezuelano Simón Rodríguez, autor de referência e inspirador de reflexões e práticas de pedagogias emancipadoras e anticoloniais. Segundo pesquisadores estudiosos de suas obras, a relação colonial entre a Europa e as Américas não foi exclusiva destes continentes neste processo histórico em particular. A violenta conformação de ordem planetária de nossas terras deve incluir a África e os milhões de seus traficantes sequestrados e traficados como meros "instrumentos oradores" a serviço da acumulação originária do capitalismo mundial (DURÁN et al, 2013 *apud* SANTOS E MENEZES, 2009).

Esta conjuntura justifica a urgência para o chamado de uma educação crítica, no caminho de se desprender e de desconstruir toda uma doutrinação hegemônica histórica, que ensinou principalmente a nós, latino-americanos, a reconhecer como ídolos e heróis aqueles que se apossaram do que era nosso, nos afastando de nossas ancestralidades e dos próprios recursos e espaços naturais de nosso território; o que fica evidente em nossos livros didáticos de história, assim como em nosso currículo, cultuado por pensadores europeus, ao passo que autores africanos e latino-americanos são, não exageradamente, apagados. Isto pode vir a facilitar a manipulação e a adequação do discurso ambiental para atender a interesses específicos e particulares das relações capitalistas intrinsecamente ligadas ao processo histórico de colonização e de dependência econômica que os países do Norte criaram com os países do Sul global, permitindo os primeiros a serem classificados como "desenvolvidos" e os segundos, como "em desenvolvimento". É partindo desta premissa que a educação ambiental, mais do que considerar a ação e conscientização individuais para "proteger a natureza", "salvar o planeta" e "contribuir com o meio ambiente", deve assumir o compromisso de desenvolver uma educação que problematize as causas de bases históricas e

estruturais que levam ao esgotamento de nossos recursos e de nossos territórios e que culminam em uma crise ambiental de agravamento progressivo.

Neste contexto, é fundamental que a educação ambiental siga além no aprofundamento de sua corrente crítica, em uma proposta de educação ambiental 'desde el sur' (desde o sul). A argumentação de Boaventura de Sousa Santos legitima esta epistemologia:

Nossa pedagogia latino-americana não se trata de uma questão geográfica, mas uma interpretação em chave política. Trata-se de ler desde o sul, construir uma epistemologia do sul, entendendo por esta (...) a busca de conhecimento e de critérios de validez do conhecimento que outorguem visibilidade e credibilidade às práticas cognitivas das classes, dos povos e dos grupos sociais que vêm sendo historicamente vitimizados, explorados e oprimidos pelo colonialismo e capitalismo globais. O sul é, pois, usado aqui como metáfora do sofrimento humano sistematicamente causado pelo colonialismo e pelo capitalismo (SANTOS, 2009 *apud* DURÁN et al, 2013 p. 33).

2.1 Conceituando a Educação Ambiental Crítica

De maneira geral, a linha crítica se apropria de um discurso que considera as realidades históricas dos processos pesquisados, buscando perceber as problemáticas intrínsecas à qualidade do que é real, do que é cotidiano, do que é conflito. Trabalha-se sob a ótica problematizadora, no propósito de dialogar com uma abordagem que considera os conflitos da realidade, ao invés de ter como base o senso-comum ou o consenso, no qual o conflito e os problemas acabam sendo deixados de lado, em função do que se pretende alcançar como o "ideal". A Educação Ambiental Crítica, antes de ser ambiental, é educação, e preocupa-se em considerar também questões políticas, sociais e econômicas, que em sua percepção, não tem como estarem separadas, em pesquisas sobre meio ambiente e sociedade. A linha crítica prioriza, por exemplo, os desafios enfrentados pelo professor, as questões do sistema de ensino, a realidade social do aluno além dos portões da escola, os saberes das comunidades tradicionais, os obstáculos que enfrentam para se manterem tradicionais, enfim, vulnerabilidade e potencialidades reais de cada situação a ser pesquisada.

Este campo se aproxima de uma construção de caminhos e possibilidades que contemplem a realidade desta relação contextualizada entre os sujeitos e os espaços em que vivem, o que também é uma questão importante: aproximar a teoria da prática, vislumbrando a importância da teorização e da produção de conhecimento para a intervenção na realidade, a começar pela própria pesquisa estudada, que já representa uma intervenção, dentro do que se

propõe. Loureiro, uma das principais referências nacionais do campo da Educação Ambiental Crítica, esclarece a conceituação desta perspectiva:

A Educação Ambiental é uma práxis educativa e social que tem por finalidade a construção de valores, conceitos, habilidades e atitudes que possibilitem o entendimento da realidade de vida e a atuação lúcida e responsável de atores sociais individuais e coletivos no ambiente. (...) Para a real transformação do quadro de crise estrutural e conjuntural em que vivemos, a Educação Ambiental, por definição, é elemento estratégico na formação de ampla consciência crítica das relações sociais e de produção que situam a inserção humana na natureza. (...) Em uma perspectiva crítica, o melhor em termos ambientais é o resultado da dinâmica social, não podendo ser confundido com uma construção idealmente concebida por setores dominantes quem falam genericamente em nome da *salvação* do planeta (LOUREIRO, 2005, p. 15)

É importante frisar que, apesar de a Educação Ambiental brasileira ter suas origens em bases críticas, diferentes correntes – já identificadas anteriormente – foram se constituindo ao longo dos anos. Segundo Carvalho (2004b),

Para uma educação ambiental crítica, a prática educativa é a formação do sujeito humano enquanto ser individual e social, historicamente situado. Segundo esta orientação, a educação não se reduz a uma intervenção centrada exclusivamente no indivíduo, tomado como unidade atomizada, nem tampouco se dirige apenas a coletivos abstratos. Desta forma, recusa tanto a crença individualista de que mudança social se dá pela soma das mudanças individuais: *quando cada um fizer a sua parte*. Mas recusa também a contrapartida desta dicotomia que subsume a subjetividade num sistema social genérico e despersonalizado que deve mudar primeiro para *depois* dar lugar as transformações no mundo da vida dos grupos e pessoas, aqui vistos como sucedâneos da mudança macro social. Na perspectiva de uma educação ambiental crítica, a formação incide sobre as relações indivíduo/sociedade e, neste sentido, indivíduo e coletividade só fazem sentido se pensados em relação. As pessoas se constituem em relação com o mundo em que vivem com os outros e pelo qual são responsáveis juntamente com os outros. Na educação ambiental crítica esta tomada de posição de responsabilidade pelo mundo supõe a responsabilidade consigo próprio, com os outros e com o ambiente, sem dicotomizar e/ou hierarquizar estas dimensões da ação humana (CARVALHO, 2004b, p. 21).

De acordo com Carvalho (1998), a educação é um subsistema subordinado e articulado ao macro sistema social. Ou seja, os sistemas, os contextos, as estruturas e os conflitos sociais devem ser incorporados à temática ambiental e as soluções para a crise ambiental devem ser pensadas levando estas problemáticas em consideração. Nesse contexto em que se constrói a EA, há uma grande diferença entre a sensibilização ambiental - que pode vir a ser um despertar para a consciência ecológica – e o seu sentido inventivo no tratamento da relação sociedade-natureza, pensada como unidade e totalidade dialética. A teoria crítica que inspira a educação ambiental confere o senso de pertencimento de educadores e

educadoras ambientais a um campo comum, tendo como base a finalidade existente entre estes de busca de construção de paradigmas de sociedade, inclusive científicos, que contribuam para consolidar um novo patamar civilizacional. Desprovida desses propósitos, a educação ambiental fica limitada a uma mera ferramenta para sensibilização, que pode ser realizada através de ações pontuais, sem transformação do conjunto das relações sociais na natureza.

O campo da educação ambiental crítica no Brasil construiu forte identificação com o método dialético, que trabalha com a realidade histórica; buscando sua compreensão na análise do que está em questão. Por isso, é um dos conceitos centrais da concepção de educação na visão de Paulo Freire, que a privilegia como processo dialógico, coletivo, político e emancipatório, que se dá pela ação dos agentes sociais a partir da problematização da realidade e do conhecimento de sua historicidade, que consiste na práxis. Tem por princípio que o ser humano se realiza enquanto ser natural transformando, interpretando o mundo e criando cultura, e que para concretizarmos valores como liberdade e cooperação é preciso a superação das relações sociais que caracterizam o capitalismo, processo que ao ser viabilizado igualmente requalifica nossa inserção na natureza (FREIRE, 1996). As correntes de pensamento dialéticas e críticas, desde o século XIX, foram formulando um poderoso estímulo à busca de um método adequado à correta compreensão da **realidade histórica**. Ou seja, o terreno em que a dialética pode demonstrar decisivamente aquilo de que é capaz não é o terreno da análise dos fenômenos quantificáveis da natureza e sim o da história humana, o da **transformação da sociedade** inserida na natureza. Nesse contexto, vale destacar a concepção de Marx sobre o movimento autotransformador da *natureza humana*: “ao atuar sobre a natureza exterior, o homem modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza” O movimento autotransformador da *natureza humana*, para Marx, abrange as modificações das formas de trabalho e a organização prática de vida e só existe na história, num processo global de transformação, que abarca todos os seus aspectos (KONDER, 2004). Na dialética, existe a compreensão de que os processos sócio-históricos, próprios do *Homo sapiens*, se vinculam ao todo (natureza), definindo-o em suas particularidades, o que é explicado pela totalidade. Todos esses princípios mencionados – contradição, superação, totalidade, transformação e historicidade – e sustentados pela dialética, dão aos processos educativos um caráter emancipatório e de afirmação da liberdade, por meio do que a própria educação proporciona.

Paulo Freire é uma grande referência para os educadores ambientais críticos brasileiros e sua contribuição não se limita ao uso do método dialético referido acima, apesar

de o próprio autor chamar a atenção para o fato de sua obra não ser voltada exclusivamente para educadores críticos, ao contrário; podendo ser de grande utilidade para qualquer posição política, até mesmo os conservadores. (FREIRE, 1996). São muitos os conceitos, ideias e posicionamentos de Paulo Freire utilizados pelo campo da Educação Ambiental Crítica brasileira, ainda pouco explorados em termos de pesquisas publicadas, se comparadas ao volume e à diversidade de contribuições que este autor nos traz em suas obras.

2.2 Contribuições sobre a história da Educação Ambiental Crítica Brasileira

No Brasil, a educação ambiental começou a ganhar raízes teóricas através do movimento ambientalista, que ganhou força em meados dos anos 70, com o incentivo que o Brasil deu a outros países, em sua maioria norte americanos e europeus, para a entrada de indústrias internacionais. Este foi o período que ficou conhecido como "milagre econômico", adequado em um discurso do desenvolvimento econômico, que só poderia ser impulsionado, segundo os planos de governo da época, com uma industrialização massiva. Os impactos ambientais causados pela entrada do grande capital destas indústrias acendeu a chama do movimento ambientalista brasileiro.

A década de 60 foi marcada pelo movimento de contra-cultura no mundo, que foi muito motivada pelas manifestações estudantis de Paris em maio de 1968, as quais protestavam contra o modelo de produção vigente. Enquanto isso, no Brasil, a ditadura militar ganhava forças e também gerava resistência, como ocorreu na "Passeata dos Cem Mil", seguida por uma onda de greves operárias, nas quais também muito se reivindicava. Outros países discutiam a degradação ambiental e o Brasil oferecia seu território para a exploração de seus recursos naturais sem restrições, buscando grande abertura econômica ao neoliberalismo. Como afirmou Reigota (1997), "todos os seus projetos [do Brasil] que afetam drasticamente o meio ambiente são considerados prioritários, e a preocupação com o meio ambiente é considerada pelos militares e tecnocratas um luxo dos países ricos" (REIGOTA, 1997, p. 53-54). Este posicionamento antidemocrático e desenvolvimentista gerou polêmica na participação do Brasil na Conferência de Estocolmo (Conferência da ONU sobre o Ambiente Humano) em 1972, como destaca Genebaldo Freire Dias:

Para espanto do mundo, representantes do Brasil pedem poluição, dizendo que o país não se importaria em pagar o preço da degradação ambiental desde que o resultado fosse o aumento do PNB (Produto Nacional Bruto). Um cartaz anuncia: "Bem vindos à poluição, estamos abertos para ela. O Brasil é um país que não tem restrições. Temos várias cidades que receberiam de braços abertos a sua poluição, porque o que nós queremos são empregos, são dólares para o nosso desenvolvimento (DIAS, 2003, p. 36).

O processo de institucionalização da Educação Ambiental começou em 1973, com a criação, no poder Executivo, da Secretaria Especial do Meio Ambiente (SEMA), que passou a ser responsável pela capacitação de recursos humanos e sensibilização inicial da sociedade para questões ambientais.

Ao final dos anos 70, a perspectiva conservadora da educação ambiental começa a mudar, com a influência da Ecologia Política, trazendo uma relevante contribuição dos campos das ciências humanas e sociais ao debate ecológico, o que representou um divisor de águas: o debate ecológico, anteriormente pautado por abordagens de viés biológico e despolitizado dos problemas ambientais; ganha a incorporação de análises de aspectos políticos e sociais (LAYRARGUES E LIMA, 2014). Aos poucos, o discurso ambientalista ganha formas e vai tomando rumo para uma tendência menos naturalista, onde critica o chamado desenvolvimentismo, entendendo a problemática ambiental para além da lógica de conservação da natureza; criando o termo 'socioambiental'. É se debruçando sobre esta leitura de mundo, de questionamento das formas de produção capitalista, de nosso modelo econômico e de resistência à exploração irresponsável dos recursos naturais e dos territórios, que a Educação Ambiental se consolida e cria suas raízes fundamentalmente críticas: se origina de uma crítica à proposta de desenvolvimento que se utiliza da natureza e das populações humanas de forma irresponsável e desenfreada, para gerar lucro para poucos em sacrifício de muitos. A Educação Ambiental brasileira, por ter sua origem nesta percepção e por dialogar, neste contexto, com os movimentos sociais que emergiam entre as décadas de 60 e 80 em um ambiente de contestações, nasce de uma matriz bem distinta da Educação Ambiental norte-americana e de países europeus, onde a realidade política e econômica configurava um cenário ambiental que não se assemelhava em nada com os países da América Latina, incluindo o Brasil.

Em 1981 é instituída a Política Nacional de Meio Ambiente, mas foi só a partir dos anos da década de 90 que a educação ambiental no Brasil ganhou força junto aos diferentes setores sociais. Diversas ações desenvolvidas no país passaram, por exemplo, a receber aporte financeiro do Fundo Nacional de Meio Ambiente (FNMA).

A Eco92 teve também importante papel, não só por dar publicidade aos debates ambientais, mas ao considerar a educação ambiental como instrumento da política ambiental brasileira. O Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA), foi criado em 1994 pela Presidência da República, em resposta à Constituição Federal de 1988 e aos compromissos internacionais assumidos na Conferência do Rio. A elaboração do ProNEA teve envolvimento

do MEC (Ministério da Educação), MMA (Ministério do Meio Ambiente) e IBAMA (Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis), além de outras entidades públicas e privadas do país.

A institucionalização da Diretoria de Educação Ambiental (DEA) no Ministério do Meio Ambiente, em 1999, possibilitou o desenvolvimento de ações através das diretrizes definidas pela lei nº 9.795/99, que estabelece a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA). A regulamentação dessa lei define que a coordenação da Política Nacional de Educação Ambiental fique a cargo de um Órgão Gestor dirigido pelos Ministérios do Meio Ambiente (MMA) e da Educação (MEC). Como demanda desse processo, o Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA) foi revisto, passando a ser coordenado pelo Órgão Gestor da PNEA, tendo como eixo orientador a marca institucional do atual governo na campanha “Brasil, um país de todos”. As ações do ProNEA se comprometem, no âmbito educativo, com a integração equilibrada das múltiplas dimensões da sustentabilidade - ambiental, social, ética, cultural, econômica, espacial e política – em uma proposta que obedece ao conceito de sustentabilidade defendido pela Unesco.

O Brasil teve uma considerável representatividade no campo da Educação Ambiental diante da comunidade internacional principalmente a partir da escolha da cidade do Rio de Janeiro como sede da II Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (conhecida como Eco92 ou Rio92), que reuniu mais de 35 mil pessoas e teve a participação de 106 chefes de Estado. Este foi definitivamente um evento que marcou a memória do ambientalismo no Brasil e a cultura política em torno dele (AGRIPA, 2015). Este evento teve fundamentalmente uma importância que delineou o campo da educação ambiental crítica brasileira. A crítica à educação ambiental conservadora ou pragmática somou-se a um posicionamento contra o desenvolvimentismo e ao termo desenvolvimento sustentável, este inaugurado em 1987, gestado pela ONU e reforçado a partir da Rio92, onde se propagou em um discurso hegemônico que envolve questões de desenvolvimento e ambiente. (LIMA, 2005). A educação ambiental crítica brasileira foi estruturando seu discurso e suas perspectivas no caminho de quebrar paradigmas que mantinham a educação ambiental em um posicionamento que não alcançava a contemplação de problemas estruturais do cerne da crise ambiental e entende, portanto, que a temática ambiental deve ser tratada sob a ótica do conflito e não sob a ótica do consenso, defendida pela educação ambiental pragmática ou conservadora.

CAPÍTULO 3. A DÉCADA DA EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL: UMA ANÁLISE CRÍTICA DO “DOCUMENTO FINAL/ PLANO INTERNACIONAL DE IMPLEMENTAÇÃO 2005-2014”

Neste capítulo será apresentada a abordagem teórico metodológica utilizada para a análise crítica do documento da DEDS seguida das análises propriamente ditas que serão feitas sobre os referenciais da Educação Ambiental Crítica explicados no capítulo anterior, assim como outros autores que dialogam com essa perspectiva, tais como Paulo Freire e Boaventura de Souza Santos

3.1 Análise de Conteúdo de Laurence Bardin

A técnica de análise de conteúdo surgiu das demandas dos campos da psicologia e da sociologia; o que ficou muito marcado pela sistematização das regras e pelo interesse pela simbólica política, entre 1940 e 1950 nos Estados Unidos. Outros fatores também marcaram a relação desta metodologia com estes campos: o alargamento da aplicação da técnica a diferentes contextos e o surgimento de novos entraves no campo metodológico entre 1950 e 1960; somado a fenômenos que afetaram as investigações e as análises de conteúdo, como o recurso de computador, os estudos de comunicação não verbal e os trabalhos linguísticos, de 1960 até a atualidade (SANTOS, 2012).

Segundo Bardin, a análise de conteúdo é um conjunto de ferramentas metodológicas em constante aperfeiçoamento, capazes de se aplicar a discursos diversos.

É fundamental tecer algumas breves considerações a respeito da perspectiva de Bardin sobre a metodologia de análise de conteúdo, que se mostram relevantes para a leitura dos documentos priorizados no atual estudo:

- Função heurística: permite que a análise de conteúdo enriqueça a tentativa exploratória, aumentando a propensão à descoberta e à investigação.
- Função de administração da prova: é constituída por hipóteses sob a forma de questões ou de afirmações provisórias que servem de diretrizes, com o uso do método da análise sistemática para serem verificadas no sentido de uma confirmação ou de uma infirmação. É a análise de conteúdo para "servir de prova".

Na prática, estas duas funções se complementam, quando Bardin afirma que:

A análise de conteúdo (seria melhor falar de análises de conteúdo) é um método muito empírico, dependente do tipo de 'fala' a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objetivo. Não existe o pronto-vestido em análise de conteúdo, mas somente algumas regras de base, por vezes, dificilmente transponíveis. A técnica de análise de conteúdo adequada ao domínio e ao objetivo pretendidos, tem que ser reinventada a cada momento, exceto para usos simples e generalizados, como é o caso do escrutínio próximo da decodificação e de respostas a perguntas abertas de questionários cujo conteúdo é avaliado rapidamente por temas (BARDIN, 1977, p. 5).

Antes de prosseguir, resalto o propósito que se fundamenta em precedentes históricos. A leitura crítica dos documentos da Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (DEDS), fará uso desta metodologia, em uma proposta de contextualização histórica, considerando os seguintes fatores: as origens deste documento, no que se refere aos seus antecedentes (o acúmulo discursivo proveniente dos marcos referenciais internacionais da Educação Ambiental, pontuados pela ONU- Organização das Nações Unidas); o surgimento, as funções e a estrutura da ONU (tendo como referência a contribuição e as justificativas da criação das Organizações Internacionais – OI -, no período em que emergem); contextualização com questões geopolíticas e econômicas entre os países do Norte e do Sul global, partindo da Segunda Guerra Mundial e quais suas implicações para a perspectiva da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS), em nosso atual sistema capitalista. Este posicionamento na pesquisa deve ser alinhado à metodologia escolhida para a leitura destes documentos, que prioriza uma perspectiva crítica e problematizadora, situando relações de tempo, assim como relações hegemônicas e de subalternidade. Esta discussão será feita com os devidos referenciais teóricos do campo da Ecologia Política, Educação Ambiental Crítica e Justiça Ambiental, que embasam o posicionamento da pesquisa.

Seguindo adiante, quanto às contribuições de Bardin para o desvendamento dos conteúdos dos documentos a serem analisados, Ferreira (2003) nos auxilia nesta compreensão:

A análise de conteúdo é usada quando se quer ir além dos significados, da leitura simples do real. Aplica-se a tudo que é dito em entrevistas ou depoimentos ou escrito em jornais, livros, textos ou panfletos, como também a imagens de filmes, desenhos, pinturas, cartazes, televisão e toda comunicação não verbal: gestos, posturas, comportamentos e outras expressões culturais (FERREIRA, 2003, p.10).

É fundamental destacar esta colocação, onde Bardin quer dizer que a análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás do significado das palavras.

3.1.1 A "leitura flutuante" de Bardin: o contato inicial com os documentos.

Bardin chama de “leitura flutuante” os primeiros passos da leitura dos documentos, isto é, o momento em que as hipóteses e os objetivos da pesquisa são construídos. Segundo Bardin (1977), hipóteses são explicações prévias do fenômeno observado, ou seja; afirmações sugeridas que podem ser comprovadas ou refutadas ao final do estudo. Após a realização da “leitura flutuante”, a autora recomenda a escolha de um índice organizado em indicadores. Ao final, no momento da exploração do material, codificam-se os dados, processo pelo qual os dados são transformados sistematicamente e agregados em unidades. O processo de codificação dos dados restringe a escolha de unidades de registro, ou seja, é o recorte que se dará na pesquisa. (SANTOS, 2012).

Considerando o conceito de "leitura flutuante" de Bardin, a partir de uma leitura prévia de alguns documentos da Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (DEDS), que nos encaminha para hipóteses que fundamentam os principais questionamentos do objeto de estudo; foram selecionados os documentos – especificados abaixo - que apontam respostas (indicadores, como a própria autora coloca) a estes questionamentos.

3.1.2 A análise qualitativa segundo Minayo

Sendo esta pesquisa uma análise documental de base qualitativa, considera-se a perspectiva de Minayo (2012), que entende que uma análise eficiente começa com a compreensão e a internalização dos termos filosóficos e epistemológicos que embasam a investigação e, do ponto de vista prático, desde o momento em que se define o objeto. Os termos filosóficos e epistemológicos que fundamentam esta investigação são os já citados "educação, sustentabilidade e desenvolvimento". A análise dos documentos é precedida por uma discussão acerca da conceituação destes termos da própria instituição que gerou os documentos a serem analisados. Compreender de que forma a ONU percebe estas epistemologias é indispensável para se realizar uma leitura crítica dos documentos que compõem a DEDS, tendo em vista que estes conceitos são os pilares da DEDS. Como afirma Minayo (2012):

Conhecer os termos estruturantes das pesquisas qualitativas. Sua matéria prima é composta por um conjunto de substantivos cujos sentidos se complementam: experiência, vivência, senso comum e ação. E o movimento que informa qualquer abordagem ou análise se baseia em três verbos: compreender, interpretar e dialetizar (MINAYO, 2012, p.2).

Destaca-se a contribuição de Minayo, quando considera de extrema importância para a pesquisa qualitativa que o objeto seja definido sob a forma de uma pergunta ou de uma sentença problematizadora, para que seja teorizado. Segundo a autora, o questionamento, que chama de indagação inicial, orienta o investigador durante todo o percurso de sua pesquisa e qualquer investigação representa a busca de responder à indagação inicial. (MINAYO, 2012).

3.1.3 Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável: Documento Final / Plano Internacional de Implementação, 2005 a 2014.

- **Seleção do documento:**

- *"Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável: Documento Final/Plano Internacional de Implementação"*

É partindo desta premissa da análise qualitativa de Minayo que a leitura crítica do primeiro documento "A Década das Nações Unidas para a EDS: Plano Final/Documento Internacional de Implementação" possibilita ao leitor, primeiramente, situar-se quanto ao posicionamento da Unesco diante dos principais objetivos da DEEDS e sua matriz de planejamento, assim como contextualizar estas questões com a proposta de EDS, que sustenta as perspectivas trazidas pela DEEDS. Pretende-se, com isto, antes de entrar na leitura dos próximos documentos, criar um espaço de discussão que seja capaz de fundamentar e proporcionar um aprofundamento para a leitura dos documentos seguintes. A elaboração dos seguintes questionamentos, considerados por Minayo como as "indagações iniciais", foi feita a partir dos seguintes títulos dos capítulos deste documento:

- *Conceito de EDS* (que "vincula educação com desenvolvimento sustentável e que fundamenta a perspectiva da Década, trazendo as "áreas importantes para o desenvolvimento sustentável" e suas "características fundamentais");

- A qual tipo de desenvolvimento é este que a UNESCO se refere quando relaciona educação com sustentabilidade?

- *Perspectivas: socioculturais, ambientais, econômicas e espaços de aprendizado*

- Em se tratando do recorte das perspectivas; quais seriam os conceitos da Unesco sobre os termos "socioculturais, ambientais e econômicos"?

- Objetivos;

- *Atores e Estratégias (... "para o desenvolvimento")*;

- "Atores e Estratégias para o Desenvolvimento"? O desenvolvimento então prioriza atores, capazes de impulsioná-lo e viabilizá-lo? Quais as estratégias que a Unesco escolhe para serem associadas a estes atores?

- *Implementação e Avaliação ("o papel dos atores do nível local ao global");*

- *Programando a Década*

Estas perguntas, que questionam as epistemologias, os conceitos, e a forma de organizar o Programa de Implementação da DEEDS, pretendem dar subsídios para um arcabouço crítico e investigativo capazes de abrir a discussão para esta pesquisa e usar esta primeira análise como base do discurso crítico que será desenvolvido ao longo do trabalho.

Este documento é apresentado, em seu texto original, como uma proposta de aprendizados para a vida sustentável, associando esta necessidade como uma solução para o histórico esgotamento dos recursos naturais no Planeta. Traz a urgência do desafio em estimular transformações de atitude e de comportamento na sociedade mundial, "uma vez que nossas capacidades intelectuais, morais e culturais impõem responsabilidades para com todos os seres vivos e para com a natureza como um todo".

O documento inaugura a Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável, trazendo seus principais fundamentos, objetivos e metodologias, conceituando a DEEDS como um conjunto de parcerias que contempla grande diversidade de interesses e preocupações, conceituando este marco como um instrumento de mobilização, difusão e informação. Percebe a proposta da DEEDS como fundamental no engajamento dos diversos setores da sociedade no compromisso prático de "aprender a viver sustentavelmente". Fica esclarecido, na apresentação do documento, que a agência líder escolhida pela Assembleia Geral das Nações Unidas, a Unesco, se compromete em fazer suas contribuições programáticas à DEEDS não somente no campo da Educação, como também em seus outros setores, pois, segundo o próprio documento, as ações do Plano Internacional de Implementação são transversais e integralmente ligadas à Declaração do Milênio. Por este motivo, é relevante entender o que foi esta Declaração.

A Declaração do Milênio

A Declaração do Milênio é um documento internacional elaborado no ano de 2000 pela ONU, voltado para as prioridades e demandas do novo século XXI, levadas por 147 chefes de Estado e de Governo e de 191 países, reunidos em encontros regionais e no Fórum

do Milênio, onde os governantes dos países presentes se responsabilizariam por cumprir com as metas do documento. Metas estas que foram estipuladas de acordo com pesquisas do PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento), o qual revelou em 2004 que muitos países tiveram seu desenvolvimento regredindo na década de 90, concluindo que houve aumento da fome e da pobreza. Esta perspectiva levanta a hipótese de que a ONU entende que questões como fome e pobreza são sinônimos de falta de desenvolvimento. A partir desta leitura, cabe o questionamento de qual é o entendimento da instituição sobre as questões que percebem como falta de desenvolvimento. A leitura prévia destes documentos evidencia que, para a ONU, promover o desenvolvimento está vinculado a melhores condições de vida, que contemplam à diminuição da fome, da pobreza, acesso à educação e ao saneamento básico, entre outros. Mas, sobretudo, o fato de estipular metas e prazos aos países em desenvolvimento para solucionar estas questões, propondo que elaborem seus próprios documentos de Objetivos do Milênio-como ocorreu com o Brasil, no governo Lula, com o Fome Zero, o Bolsa Família e outros programas sociais-pressupõe que a instituição não considera estas vulnerabilidades como problemas sociais de base estrutural, nas particularidades e na historicidade destas regiões, acelerando a solução destes problemas em ações formalizadas em Programas dos governos locais que devem diminuir as estatísticas levantadas pelo PNUD. Se a DEDES nasce desta lógica, não causa estranhamento perceber que as propostas para a sustentabilidade sejam vinculadas ao desenvolvimento e, da mesma forma, organizadas em metas e em ações pontuais. Isto define a intencionalidade da Unesco em relacionar educação, desenvolvimento e sustentabilidade em um mesmo propósito que seja capaz de auxiliar no alcance dos objetivos do Milênio, também estipulados pela própria instituição.

Entender que o documento da DEDES é elaborado de acordo com o documento da Declaração do Milênio e com o capítulo 36 da Agenda 21, faz emergir duas observações:

- O documento da DEDES vem de uma estrutura formalizada pela ONU, de Encontros, Tratados, Declarações e Fóruns e de uma correlação interna entre estes documentos, que organizam em metas e agendas questões vinculadas ao desenvolvimento, estipuladas em prazos, que seguem uma lógica de demandas e cumprimento prático e pragmático das mesmas.
- A conceituação de desenvolvimento da DEDES não tem como estar desvinculada do que a ONU entende por 'desenvolvimento' e que, baseando-se nesta conceituação, cria

novos marcos e prioridades, que são respaldados por pesquisas do PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento).

Segundo o Secretário-Geral das Nações Unidas, Kofi Annan, a Declaração do Milênio representa as seguintes demandas:

Os líderes definiram alvos concretos, como reduzir para metade a percentagem de pessoas que vivem na pobreza extrema, fornecer água potável e educação a todos, inverter a tendência de propagação do VIH/SIDA e alcançar outros objetivos no domínio do desenvolvimento. Pediram o reforço das operações de paz das Nações Unidas, para que as comunidades vulneráveis possam contar conosco nas horas difíceis. E pediram-nos também que combatêssemos a injustiça e a desigualdade, o terror e o crime, e que protegêssemos o nosso património comum, a Terra, em benefício das gerações futuras (ANAN, 2000).

As demandas destes países foram listadas na forma de prioridades pela ONU e organizados em valores, princípios e eixos temáticos reconhecidos pelo apoio da instituição neste documento, entre eles: paz, segurança e desarmamento; desenvolvimento e erradicação da pobreza; proteção de nosso ambiente comum; direitos humanos, democracia e boa governação; proteção dos grupos vulneráveis; necessidades especiais da África e reforço das Nações Unidas. O documento estipula metas que devem ser cumpridas em prazos, relacionadas à erradicação da pobreza, acesso à educação, garantia de melhores condições de vida, entre outras questões, associando a erradicação da pobreza à criação de condições propícias na promoção do desenvolvimento.

Capítulo 36 da Agenda 21

O Capítulo 36 da Agenda 21, assim como a Declaração do Milênio, também deu origem à proposta da DEDS, de maneira que foi neste documento que primeiramente surgiu a proposta de educação para o desenvolvimento sustentável. Por esta razão, considera-se pertinente uma breve leitura deste capítulo, cujo título é "Promoção do Ensino, da Conscientização e do Treinamento", que formula propostas gerais para a reorientação do ensino, aumento da consciência pública e promoção do treinamento, todos voltados ao desenvolvimento sustentável. Estes propósitos são divididos nos itens: Base para a ação, objetivos, atividades e meios de implementação.

No item "Base para Ação", destacam-se alguns trechos respectivos aos três objetivos, que fornecem uma ideia sobre a perspectiva do que a Agenda 21 propõe para a efetivação do desenvolvimento sustentável. Em "Aumento da consciência pública", a "Base para a Ação" coloca que ainda há pouca consciência da inter-relação existente entre todas as atividades

humanas e o meio ambiente, porque as informações são insuficientes ou inexatas e que especificamente no caso dos países em desenvolvimento, existe uma carência de tecnologia e de especialistas competentes. Para isto, o documento preconiza:

É necessário sensibilizar o público sobre os problemas de meio ambiente e desenvolvimento, fazê-lo participar de suas soluções e fomentar o senso de responsabilidade pessoal em relação ao meio ambiente e uma maior motivação e dedicação em relação ao desenvolvimento sustentável (UNESCO, 1992, p. 431).

Neste trecho, pode-se sugerir que a Unesco, entendendo a problemática ambiental também como um problema de desenvolvimento, sugere o desenvolvimento sustentável como uma solução deste problema e individualiza esta solução na responsabilização pessoal, associada à motivação e dedicação.

No que se refere à "Promoção do Ensino", o documento entende que o ensino tem papel indispensável na promoção do desenvolvimento sustentável e para aumentar a capacidade do povo na abordagem de questões em meio ambiente e desenvolvimento. Segundo a Agenda 21, tanto o ensino formal como o informal são fundamentais para:

mudar a atitude das pessoas, para que estas tenham capacidade de avaliar os problemas do desenvolvimento sustentável e abordá-los. O ensino é também fundamental para conferir consciência ambiental e ética, valores e atitudes, técnicas e comportamentos em consonância com o desenvolvimento sustentável e que favoreçam a participação pública efetiva nas tomadas de decisão.

E sustenta que:

para ser eficaz, o ensino sobre meio ambiente e desenvolvimento deve abordar a dinâmica do desenvolvimento do meio físico/biológico e do socioeconômico e do desenvolvimento humano" (UNESCO, 1992)

Nesta passagem do texto, o termo "ensino sobre meio ambiente e desenvolvimento" e a priorização dos "problemas do desenvolvimento sustentável" para a prática deste ensino proposto, sinalizam para as origens do termo da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS), presente na DEDS.

No item da "Promoção do Treinamento", o documento expõe claramente a proposta da Agenda 21 para o treinamento:

como um dos instrumentos mais importantes para desenvolver recursos humanos e facilitar a transição para um mundo mais sustentável. (...) este deve ser dirigido a profissões determinadas e visar preencher lacunas no conhecimento e nas habilidades que ajudarão os indivíduos a achar emprego e a participar de atividades de meio ambiente e desenvolvimento. Ao mesmo tempo, os programas de treinamento devem promover uma consciência maior das questões de meio ambiente e desenvolvimento como um processo de aprendizagem de duas mãos." (UNESCO, 1992).

encontramos a polissemia e a multiplicidade de possibilidades de se pensar o que significa este desenvolvimento. Tal polissemia se multiplica quando olhamos para a ideia de sustentável, criando um ambiente propenso para o apaziguamento das tensões inerentes ao debate do desenvolvimento e ao debate da sustentabilidade.

Para mostrar que este debate não é recente e que já vem sendo apontado desde a década de 90, Jickling (1994) traz a contribuição do autor inglês John Huckle, que considero válida para exemplificar os debates acerca deste posicionamento:

Também é possível que a coerência conceitual não possa ser atingida. Para Huckle (1991), o termo desenvolvimento sustentável entrou na dialética, o que caracteriza o ambientalismo moderno. Para este autor, a este termo foram sendo agregados significados diferentes e possivelmente irreconciliáveis para tecnocratas e ecocentristas. De acordo com sua visão, o termo é contestado e a compreensão a seu respeito é dividida entre duas visões de mundo distintas. Parece que existem aqueles que são problematizados com questões de consistência lógica, já que sustentável se opõe a desenvolvimento. Se esta inconsistência é confirmada, a confusão conceitual que ronda o desenvolvimento sustentável será perpetuada. No entanto, se uma conceituação adequada fosse argumentada, nós ainda estaríamos preocupados com as adequações educativas acerca deste termo. Apesar destes receios, parece haver um impulso considerável entre educadores ambientais que desejam ensinar o desenvolvimento sustentável. (...) a UNESCO, em 1988, conceituou a educação ambiental como um veículo de promover 'treinamento, em vários níveis, de pessoal necessário para o manejo racional do meio ambiente sob a ótica de atingir o desenvolvimento sustentável' Isto significa que a educação ambiental se tornou uma ferramenta promocional? Parece que, até agora, muitos educadores implícita ou explicitamente assumem que sua tarefa, a de ensinar desenvolvimento sustentável, envolve o avanço de uma agenda particular" (JICKLING, 1994, p. 8)

As discussões trazidas por Jickling, nos auxilia no levantamento da seguinte questão: que educação é esta proposta pela Unesco, quando a associa a um "treinamento"? Ou ainda podemos ir mais além: qual o conceito de educação defendido por esta instituição? A palavra "treinamento" tira a importância social e política de qualquer prática educativa seja ela qual for. Mesmo se falarmos em "treinar" matemática, ou "treinar" história ou geografia, - apesar de a Unesco não categorizar o desenvolvimento sustentável como disciplina escolar -, soa como algo que deve ser meramente repetido ou reproduzido, ao invés de refletido, pensado, construído. Ou, como aponta o autor, este conceito de educação para o desenvolvimento sustentável, está perigosamente atrelado a um rótulo engessado em uma agenda em comum que se fecha em conceitos pré-moldados, sem permitir a contemplação de outras realidades sociais e ambientais e problemas de outras ordens.

No entanto, parece que as advertências críticas tanto às proposta de DS como propostas posteriores, como o caso no caso da EDS, não surtiram muito efeito. Anderson e Strecker (2012) em um trabalho mais recente, já sobre a DEDS, trazem uma contribuição em relação à construção destas agendas:

Em 2009, a UNEP (Programa Ambiental das Nações Unidas) e a UNESCO lançaram a primeira Pesquisa Global sobre Estilos de Vida Sustentáveis (GSSL). O objetivo global foi o de ouvir jovens adultos, mais de 8 mil pessoas de diferentes países, para alcançar uma compreensão melhor de seus cotidianos, expectativas e visões para o futuro no que diz respeito à sustentabilidade. Os resultados da pesquisa revelaram necessidade de mais informações sobre desafios globais e os caminhos que relacionam estilos de vida e ações individuais.

Os resultados desta pesquisa culminaram na construção de uma Agenda que prioriza cinco pontos:

- Apoiar desenvolvimento de qualidade na infância e oportunidades de aprendizados para meninos e meninas;
- Garantir que o letramento básico seja aprendido na escola;
- Permitir jovens a fazer a transição para completar a educação pós-primária, que é relevante;
- Equipar jovens com habilidades relevantes para as vidas e os meios de subsistência do séc. 21;
- Tornar espaços de aprendizagem seguros, sustentáveis e resistentes a alterações climáticas. (ANDERSON E STRECKER, 2012, p.4).

A questão que trazemos aqui, além de sugerir que esta agenda descrita acima assuma um caráter genérico que não considera as realidades sociais e históricas dos governos e dos países aos quais se direciona; se refere à pesquisa que deu origem a esta agenda. Aqui se identifica o que destacamos no capítulo anterior: o projeto homogeneizante que enubla as realidades locais, ao invés de enriquecer um programa internacional com as realidades locais e vice-versa, ele homogeneiza uma proposta internacionalista, como discutido no capítulo 1. Tal questionamento é o que consideramos um eixo problemático deste trabalho.

Pensar uma agenda que proponha estilos de vida sustentáveis, sem reconhecer a imensa variedade de povos que já possuem este modo de vida (onde só no Brasil já são mais de 500), pode denotar um caráter generalizante das prioridades apontadas na agenda demonstrando um indício de que esta pesquisa não se assenta em uma perspectiva problematizadora da realidade. Quais foram as perguntas desta pesquisa, para encontrar respostas que intitulam uma agenda intitulada de "Aprendizados para Estilos de Vida Sustentáveis", priorizando a escolha de adotar estilos de vida sustentáveis como um meio de se alcançar o desenvolvimento sustentável?

Este posicionamento considera apenas as classes sociais e as áreas geográficas que têm a opção, a possibilidade de escolha, de viverem estilos de vida ‘sustentáveis’, sem cogitar as

populações localizadas em zonas de sacrifício ambiental, que por exemplo não têm acesso à água, ou ao saneamento básico, ou aquelas que são desapropriadas e deslocadas em função da construção de indústrias, entre outras realidades tão marcadas nas regiões dos países em desenvolvimento e em particular, na América Latina.

Barraza, pesquisadora mexicana, pensando as questões apontadas acima e problematizando-as sob a perspectiva da geopolítica latino-americana, traz os seguintes comentários apresentados no seminário 'Educação Ambiental: das políticas à prática', que ocorreu na King's College de Londres, em 2001:

Para nós da América Latina, questões ambientais estão fortemente ligadas com questões políticas dentro de uma dimensão Norte/Sul. Portanto, por exemplo, perspectivas em educação ambiental globalmente "acordadas" (como idéias acerca de educação para o desenvolvimento sustentável), podem ser vistas de forma a prover ao Norte outras significações para reformular e redefinir o comportamento e o pensamento das pessoas no Sul, podendo se tornar um mecanismo de controle sutil, mas eficaz, e uma outra expressão de neo-colonialismo. Novos paradigmas em educação são focados na construção de uma sociedade sustentável, mas o que isso quer dizer? Uma sociedade sustentável é frequentemente vista como democrática, participativa e equitativa. No entanto, o acesso e a qualidade da educação em países da América Latina reforçam práticas e valores que não são sustentáveis e a educação (ambiental) não tem como estar desvinculada de questões políticas. Podemos tomar como exemplo projetos que foram trabalhados no Brasil com comunidades sem terra, com foco de recuperação de terras, o que se relaciona à questão política da reforma agrária. Participantes de diferentes contextos viram uma aresta razoavelmente política para suas próprias conceituações em educação ambiental. Conceitos como democracia, equidade, justiça e participação foram relacionados a diferentes definições de educação ambiental. No entanto, o que ficou evidente é que eles se referem a diferentes perspectivas em diferentes contextos, isto é, o modelo realizável de democracia na Suécia difere dos modelos realizáveis em outros países. Isto significa que todos nós devemos aspirar a adotar ou adaptar o modelo sueco, ou será melhor trabalhar com as possibilidades que melhor cabem aos nossos diferentes contextos e às nossas próprias dinâmicas políticas? Isto coloca em perspectiva definições internacionais e as implicações políticas de tentar implementá-las globalmente: estas são questões intrinsecamente ligadas a problemas de poder, superioridade e legitimação que precisam ser contabilizadas dentro de dinâmicas geopolíticas globais." (BARRAZA, 2003, p.13)

Aproveita-se este diálogo com Barraza para relacioná-lo com uma colocação do autor Arjen Wals (2009), uma das referências internacionais presentes nos documentos da DEDS da UNESCO:

O relatório global elaborado em 2009 pela Unesco, "Aprendizagem para um Mundo Sustentável: Revisão de Contextos e Estruturas para Educação para o Desenvolvimento Sustentável" da DEDS (Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável), apresenta uma visão global sucinta mas perspicaz dos contextos nos quais regiões e países ao redor do mundo

colocaram esforços para desenvolver a EDS e formas relacionadas de educação e aprendizagem. Realidades nacionais e regionais moldaram como o desenvolvimento e a promoção do EDS ocorreram, e desta forma, engendrando uma variedade de interpretações a respeito da EDS. Na próxima metade da DEDS, precisamos focar em identificar as dimensões unificadas em nossas reflexões sobre EDS e trabalhar no rumo de trilhar caminhos para traduzir temas gerais em aplicações particulares relacionadas a necessidades locais. O relatório ainda aborda as estruturas que países colocaram em prática para promover e facilitar EDS. Apesar de o progresso ser satisfatório, ainda precisamos fazer mais para mobilizar maior apoio político em países onde a EDS ainda não é uma prioridade (UNESCO: WALIS, 2009, p.26).

O posicionamento "vertical" da instituição fica evidente, quando reforça que é necessário buscar maior suporte político em países onde a EDS não é uma prioridade; o que também denota que os países do Hemisfério Norte supostamente priorizam a EDS, enquanto os demais, ainda não o consideram fundamental, como se isso fosse um critério de escolha de livre arbítrio; e ainda vai além: "(...) Se o seu potencial é o de contribuir para a mudança de paradigma no pensar, ensinar e educar para um mundo sustentável, a EDS precisa mover-se para o centro do palco político." (UNESCO: WALIS, 2009, p.5).

É curioso perceber que apesar do uso da expressão "mudança de paradigma" na primeira oração do trecho grifado, *Se o seu potencial é o de contribuir para a mudança de paradigma no pensar, ensinar e educar para um mundo sustentável*, é muito coerente com os discursos predominantes no que identificamos como a linha crítica da Educação Ambiental; no entanto, no trecho seguinte, *a EDS precisa mover-se para o centro do palco político*, observamos que há um projeto político pedagógico que reforça a EDS, o colocando em disputa com outros projetos que hoje ocupam o que está sendo considerado como *centro do palco político*. E que palco político seria este? Se esta posição vem da Unesco e se instituição surgiu a partir dos países do Hemisfério Norte, mesmo que, ao longo dos anos, tenha agregado a entrada de países do Hemisfério Sul, fica muito claro em trechos de documentos como estes que predomina a visão dominante dos países fundadores da instituição, em sua maioria.

A UNESCO classifica a Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (DEDS) – de 2005 a 2014 - não apenas como um marco ou um evento, mas como um termo que se alinha junto aos conceitos de desenvolvimento sustentável e de educação para o desenvolvimento sustentável (EDS). Segundo a própria instituição, autora desta tríade, os três termos têm o mesmo objetivo:

criar um mundo melhor para esta geração e futuras gerações de todos os seres vivos no Planeta Terra. A DEDS busca integrar os princípios, valores e

campo ambiental permaneceu e reafirmou a alteração epistemológica e de valores causado por esta adequação.

É nesta perspectiva de questionamento e problematização, com base em referências da Educação Ambiental Crítica e de Paulo Freire, entre outros autores que dialogam com estes campos; que os documentos da DEEDS serão analisados de forma crítica, buscando as relações que contribuem para o campo da Educação, na proposta de uma educação crítica.

3.3 Análise da Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (DEEDS) - (2005-2014): Documento Final/Plano Internacional de Implementação

Este é o documento principal a ser analisado, outros documentos associados a este também fazem parte desta análise, tais como “Programa Educação para Todos” e o documento Objetivos do Milênio”.

Assim, este item pretende fazer uma análise crítica do principal documento que sustenta os objetivos centrais da DEEDS (“Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável: Documento Final/Plano Internacional de Implementação”). As análises foram feitas ao longo de todos os itens do documento, que está dividido nos itens descritos a seguir.

No ponto do Resumo Executivo, já são apontados alguns aspectos considerados como objetos de análise, dos quais surgem categorias e perspectivas, que irão aparecer no curso dos demais itens do documento. Desta forma, do Resumo Executivo, surge, para esta pesquisa, um resumo das referências que funcionarão como lentes para a análise documental, que deve despertar no leitor, uma motivação e interesse para mergulhar, através de sua leitura, na verdadeira relevância desta pesquisa, baseada na contra proposta de uma sustentabilidade pensada a partir de uma educação crítica.

3.3.1 Resumo Executivo:

O Resumo Executivo apresenta o objetivo global da DEEDS - “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), assim como cinco objetivos

específicos. Coloca que a DEDS é aliada ao “Programa Educação para o Desenvolvimento Sustentável” (EDS), com três áreas principais: Sociedade, Meio Ambiente e Economia.

Importante destacar dois aspectos na identificação destas áreas: No item ‘Sociedade’, é sugerido o conhecimento de instituições que trabalham no âmbito do desenvolvimento social, entre outros espaços participativos e democráticos, no intuito de estabelecer consensos e resolver controvérsias. No item ‘Economia’, sublinha-se o uso do conceito de justiça social, aliado à necessidade de consciência em relação aos limites e ao potencial do crescimento econômico, na proposição de redução do consumo individual e coletivo.

Diante destas duas seleções, percebe-se de início a presença de uma dimensão que pasteuriza as iniciativas e as ações dos atores que compõem o que se entende por ‘sociedade’, ou seja, que se homogeneiza através de consensos, assim como uma perspectiva imediatista de solucionar, resolver, decidir controvérsias, anulando suas complexidades. A partir disto, manifesta-se uma reflexão aliada ao conceito da ‘Sociologia das Ausências’, que se mostra um tanto quanto indispensável ainda no início destas análises, de Boaventura de Souza Santos. Em sua obra *Epistemologias do Sul*, Boaventura fala de documentos elaborados nos processos de colonização que mostram, a partir do que consideravam, também o que não era considerado. Ou seja, “o não-dito”, este silenciamento, em relação a tantos aspectos que contemplam outras formas de viver, de pensar, outras tantas epistemologias, revelam uma omissão daqueles que sofreram os processos de dominação do pensamento ocidental (SANTOS, 2010). Esta perspectiva será ainda trazida à tona em outros momentos do documento da DEDS, com maior aprofundamento; mas é essencial demonstrar como já é marcado este silenciamento ainda nas primeiras páginas do documento e que nestas análises, serão trazidas as necessidades urgentes que emergem a partir desta leitura, no âmbito dos conceitos que orbitam a temática da ‘educação para o desenvolvimento sustentável’.

Na continuação do que traz o Resumo Executivo, este apresenta; de antemão, que a DEDS é embasada no Programa Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS), que “trata fundamentalmente de valores, tendo como tema central o respeito: respeito ao próximo, incluindo as gerações presentes e futuras, à diferença e à diversidade, ao meio ambiente e aos recursos existentes no planeta que habitamos” (UNESCO, 2005, p. 05).

Não se pode deixar de lado as concepções em torno do conceito de Educação que estão embutidas no Programa EDS, as quais sustentam posicionamentos e ideias que centralizam a proposta da DEDS como um todo. Segundo a Unesco, “a EDS reflete a preocupação por uma educação de alta qualidade” Questiono, aqui, o que se considera ‘alta

qualidade’. Não pretendo me apegar aos relativismos que esta discussão pode trazer (em possíveis argumentos que acomodam exclusões, do tipo: “não é possível agradar a todos, ou contemplar a todos”). O que este debate traz, e isso sim é um aspecto consideravelmente importante do ponto de vista de uma educação crítica e voltada para a autonomia; são as concepções que dão forma às noções de educação proposta pela Unesco, de onde elas vêm e para onde elas vão. As principais características que constituem a EDS são:

ser interdisciplinar e holística, visar à aquisição de valores, desenvolver o pensamento crítico e a capacidade de encontrar soluções para os problemas, recorrer à multiplicidade de métodos, estimular o processo participativo de tomada de decisão, ser aplicável e estar estreitamente relacionado com a vida local (UNESCO, 2005, p. 20).

Para cada uma destas premissas, existem atribuições direcionadas. O aparente “salto” que a DEDS traz em termos da construção de seu discurso, na comparação com os demais documentos da Educação Ambiental que a antecede na UNESCO, é a utilização de um refinamento de sua roupagem politizada, como aparece no trecho acima com o ‘pensamento crítico’. No entanto, além de este item não ser contemplado, ao longo do documento, de um arcabouço aprofundado que possa sustentar estes termos, o ‘pensamento crítico’ precede: “ensinar a ter confiança ante os dilemas e desafios em relação ao desenvolvimento sustentável.” Durante as análises, usando referências diretas de Paulo Freire – que nos indica que lidamos com o oprimido ambiental (conceito explicado à frente), - e de autores da Educação Ambiental Crítica que defendem uma Educação Ambiental pensada a partir de Freire, veremos que uma educação crítica, *per se*, se distingue de uma educação utilitária, ou seja; uma educação **para** a paz, ou **para** o desenvolvimento, ou **para** outras universalidades. Esta terminologia retira da educação, seu papel crítico e sua autonomia como educação libertária, encharcando-a de uma perspectiva teleológica. E aqui se apresenta a dualidade deste discurso: a utilização de termos que supostamente contemplam um posicionamento, mas a fundo, não vem acompanhados de um conteúdo aprofundado na busca de assumir tais compromissos.

Na sequência de sua explanação, o Programa de EDS “incluirá todos os âmbitos do desenvolvimento humano, abrangendo os desafios urgentes que o mundo enfrenta.” Colocando ainda que “a EDS não pode ignorar suas implicações em um processo de mudança mais justo e sustentável.” Estas sentenças vêm acompanhadas de diversas questões dadas como desafios, mas todos convergindo para a “economia de mercado”:

“O Plano inclui as importantes dimensões oferecidas pelos direitos humanos, pela paz e segurança humana, governabilidade, (...) redução da pobreza, responsabilidade e deveres das empresas, e, enfim, a economia de mercado.” (UNESCO, 2005, p. 34)

A universalidade e a proposta consensual e homogênea, claramente percebida nos trechos acima (principalmente através do uso da palavra “todos”, sempre muito frequente), demonstra a intenção da EDS em trazer uma educação “neutra”, que cabe a todos, a todas as realidades sociais, a todos os lugares, a todas às pessoas, de todas as localidades. Mas a questão é que existem diversidades que não cabem no âmbito do “todos”. Diante disto, é preciso assumir que a educação não é neutra e que a própria EDS, ao assumir esta postura, também não é neutra: se posiciona ao lado de uma proposta que acaba por “pasteurizar” a diversidade cultural, as populações vulneráveis e os conflitos ambientais. Nesta perspectiva, um dos conceitos para esta leitura é o de “justiça ambiental”, trazido pelos autores Henri Acselrad e Martinez Alier, que serão melhor abordados durante as análises do documento como um todo.

O Resumo Executivo da DEDS chega ao final com alguns esclarecimentos quanto à coordenação do Plano de Implementação, definindo que o alcance da DEDS “vai depender do nível de comprometimento dos interessados e de cooperação dos níveis local (subnacional), nacional, regional e internacional.” (UNESCO, 2005). O caráter de cooperativismo não fica marcado apenas na DEDS, mas também no Direito Internacional que regula os acordos dos países membros da ONU acerca da questão ambiental, como por exemplo o Tratado de Kyoto. Boaventura se refere a isto como o ‘direito mole’:

Pressionado pela lógica da apropriação/violência, o próprio conceito de direito moderno – uma norma universalmente válida emanada do Estado e por ele imposta coercivamente se necessário – encontra-se assim em mudança. Como exemplo das mudanças conceptuais em curso está a emergir um novo tipo de direito que, eufemisticamente, se denomina ‘direito mole’, *soft law*. Apresentado como a manifestação mais benevolente do ordenamento regulação/emancipação, traz consigo a lógica da apropriação/violência sempre que estejam envolvidas relações muito desiguais de poder. Trata-se de um direito cujo comprometimento é voluntário (SANTOS, 2010, p.32).

Por fim, o item destaca considerações sobre os resultados esperados da DEDS, que, baseados em onze pontos, são “relacionados a mudanças na conscientização do cidadão e no sistema educacional e a integração do programa EDS em todo planejamento e desenvolvimento” (UNESCO, 2005); de maneira que o monitoramento e a avaliação terão indicadores baseados nestes resultados.

A sugestão das chamadas “mudanças” está fortemente marcada ao longo do documento, principalmente quando se refere ao âmbito da educação. Esta dimensão será também abordada, com alguns autores que tratam da perspectiva da mercantilização da educação e das reformas neoliberais através de alguns programas da ONU que chegaram até o Brasil, penetrando em nossas políticas públicas. Esta questão está associada com o último parágrafo do Resumo Executivo, que relaciona a DEEDS com outras iniciativas como a Comissão para o Desenvolvimento Sustentável (CDS) e o programa Educação para Todos (EPT), assim como os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODS), que segundo o próprio documento, legitimam os objetivos educacionais contemplados na DEEDS. Neste sentido, é importante fazer destaque para o item da Introdução, que traz a priorização da educação no contexto do desenvolvimento sustentável, quando afirma que o Fórum sobre Educação Mundial, realizado em Dacar, Senegal, em 2000; reconheceu que “a educação é um direito humano fundamental e fator decisivo para o desenvolvimento sustentável, para a paz e estabilidade, para o crescimento socioeconômico e para a construção de uma Nação” (UNESCO, 2005). Também é citado neste trecho, a Comissão Econômica das Nações Unidas para a Europa, realizada na Ucrânia, em 2003, a qual “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 de como promover e implementar o desenvolvimento sustentável” (UNESCO, 2005).

A exposição deste propósito, de incitar a ‘evolução’ dos sistemas educacionais rumo à promoção do desenvolvimento sustentável, aparece como um caminho a ser tomado no curso do documento da DEEDS e compreender esta fundamentação se mostra indispensável para o processo de análise desta pesquisa.

3.3.2 Introdução:

A Introdução da DEEDS segue numa continuação da ideia de apresentar o “Documento Final/Plano Internacional de Implementação”, com destaques a alguns trechos importantes que trazem ao leitor posicionamentos e questões a serem consideradas como objetos de análise. Os subtítulos a seguir não foram transcritos do documento; são uma representação para estes destaques e indicam uma análise exógena (própria) deste item.

A responsabilização dos países industrializados:

O que particularmente me chamou a atenção, logo no início do primeiro item da Introdução, na breve contextualização histórica do “movimento do desenvolvimento sustentável”, foi a responsabilização do padrão de consumo dos países industrializados. Isto aparece, como já foi mostrado anteriormente, como uma tentativa de contemplar as perspectivas, ou “falar a língua” de uma corrente que entende que a causa ambiental no mundo procede em grande parte, de uma severa desigualdade de aspirações econômicas, historicamente construída. Importante colocar que esta conclusão não é superficialmente colocada como uma precipitação ou mero juízo de valor. Parte de uma leitura prévia e completa do documento, onde se pode perceber que questões como esta, apesar de serem citadas, não são aprofundadas e tampouco tratadas contextualmente. O trecho destacado afirma que:

De acordo com o movimento para o desenvolvimento sustentável, os padrões de produção e consumo como evidenciados nas sociedades industrializadas não poderiam ser mantidos, levando-se em consideração os recursos do planeta. Assim como não poderia impor um modelo de desenvolvimento às nações, supondo o tipo de consumo praticado pelos países industrializados (UNESCO, 2005, p. 40).

A partir deste reconhecimento, a EDS vem na forma da apresentação de uma “solução”, de um caminho capaz de resolver os problemas ambientais causados por este consumo desigual entre países industrializados e subdesenvolvidos. O próximo trecho acentua esta perspectiva: “Processos de desenvolvimento não-sustentáveis pressionam os recursos naturais enquanto padrões não-sustentáveis de produção e consumo, especialmente nos países desenvolvidos, ameaçam a fragilidade do meio ambiente natural, intensificando a pobreza em outros lugares” (UNESCO, 2005). O maior problema do uso desta perspectiva é sua natureza perversa, pois se existe um desenvolvimento e padrões de consumo e produção não-sustentáveis que pressionam os recursos naturais, então existe, do outro lado, um desenvolvimento que oferece padrões de consumo e de produção passíveis de negar estas condições: que não ameaçam os ecossistemas naturais e que não intensificam a pobreza em demais localidades. Este é o maior perigo da proposta de desenvolvimento oferecida pela Unesco. Não questiona os padrões de acumulação do capital privado proveniente do setor industrial e tampouco as injustas relações entre capital e trabalho causadoras de injustiças sociais. Defende um desenvolvimento que, por ser sustentável, parece um desenvolvimento benévolo ou ausente de graves impactos na sociedade e na natureza. Aqui, novamente, vemos o direito mole em suas consequências.

Para um breve esclarecimento a respeito, padrões de produção na área industrial podem ser considerados “sustentáveis” por certificações ambientais consideradas capazes de amenizar os impactos das atividades das empresas no meio ambiente. É o caso da ISO (*International Organization for Standardization*). Assim como a ONU - e não coincidentemente - a ISO, com sede mundial em Genebra, Suíça, é também uma organização internacional não-governamental e possui filiação de 162 corporações nacionais padronizadas. No início da década de 90, a ISO começou a desenvolver normas de padronização da produção voltadas para a questão ambiental; o que atualmente constitui o campo da gestão ambiental empresarial. Segundo a própria organização,

Através de nossos membros, reunimos especialistas que compartilham conhecimento e desenvolvem padrões internacionais voluntários, “consensus-based” (baseados no consenso) e relevantes para o mercado que apoiam inovações e fornecem soluções para os desafios globais.

As certificações mais populares da ISO são: gestão de qualidade, gestão ambiental, códigos de países, responsabilidade social, gestão de energia, gestão de riscos, gestão de segurança alimentar, gestão de segurança de informações, segurança e saúde ocupacional e sistema de gestão anti-suborno. De fato, algumas medidas que envolvem o setor produtivo podem diminuir certos impactos no meio ambiente, mas o fundo da preocupação não é este, o que fica claro no favorecimento e na priorização da produtividade. De acordo com a instituição,

A ISO assegura que produtos e serviços sejam seguros, confiáveis e de boa qualidade. Para o *business*, eles são ferramentas estratégicas que reduzem custos, diminuindo o desperdício e os erros e aumentando a produtividade. Eles ajudam as empresas a acessar novos mercados, nivelar o campo para países em desenvolvimento e a facilitar o comércio mundial livre e justo (ISO [s.d])¹⁸.

Esta perspectiva do crescimento econômico “verde”, brevemente citada no capítulo 2, é desenvolvida pelo autor Martinez Alier (2014 *apud* ANGUELOVSKI E ALIER, 2014) que revê o conceito de “EvangELHO da Eco-eficiência”.

Em estudo recente, Alier (op.cit) onde explica as maiores proporções que esta corrente ambientalista vem ganhando, agravada pela ausência de representação global do movimento por justiça ambiental e o associa ao termo “desenvolvimento sustentável”, antes mesmo de sua oficial publicação no Relatório Brundtland:

O primeiro uso influente do termo ‘desenvolvimento sustentável’ veio com a ‘Estratégia Global de Conservação da UICN’- União Internacional para a Conservação da Natureza -, em 1980, com o objetivo de evitar o confronto

¹⁸ Fonte disponível em <http://www.iso.org/iso/home.html> acesso em 21/01/2016

entre a conservação e o crescimento econômico. Isto está em sintonia com a panóplia de receitas para tecnologias sustentáveis, políticas econômicas ambientais - taxas, cotas de pesca negociáveis, mercados em permissões de poluição - substituição do capital manufaturado pelo “capital natural” perdido (...), comércio de habitat e comércio de carbono, crescimento e cidades inteligentes (*‘smart growth and smart cities’*), crescimento econômico ‘verde’ e, em resumo, o desenvolvimento sustentável (ALIER, 2014, *apud* ANGUELOVSKI E ALIER, 2014, p. 4).

Conceituações de desenvolvimento sustentável e sustentabilidade:

Alier (op.cit) conceitua o desenvolvimento sustentável como um capitalismo verde, que perpetua as premissas do crescimento econômico; o que confronta o conceito defendido na DEDS, o qual remete à perspectiva de desenvolvimento sustentável do Relatório Brundtland¹⁹. Na conceituação de desenvolvimento sustentável, a DEDS o vincula ao processo de globalização, associando seus efeitos a uma ameaça para a sobrevivência das comunidades locais, “especialmente minorias e povos indígenas, incluindo florestas e outros *habitats* dos quais tais comunidades pertencem” As comunidades indígenas e os povos tradicionais existem no documento na forma deste reconhecimento não só efêmero, mas contraditório. A Unesco está diretamente vinculada a algumas instituições internacionais de proteção à natureza que excluem os saberes e as práticas de comunidades indígenas e outras populações tradicionais. Alier (ibid) ainda identifica o ambientalismo destas instituições como o “Culto ao Silvestre”:

A principal preocupação do movimento internacional de Culto ao Silvestre tem sido historicamente (desde o século XIX), a preservação da natureza intocada através do isolamento das áreas naturais de onde os valores humanos e de mercado seriam excluídos, em favor da proteção ativa para a vida selvagem e seus valores estéticos e ecológicos. (...) Nos Estados Unidos, este movimento teve origem com John Muir e com a criação dos Parques Nacionais Yosemite e Yellowstone e é muito bem representado através de organizações como Wildlife Conservation Society, Nature Conservancy, WWF e IUCN (ALIER, 2014 p. 7).

A IUCN (União Internacional para a Conservação da Natureza), foi criada pela própria Unesco, em 1948. A WWF aparece em parceria com a UNESCO IHE (Instituto da Unesco para Educação sobre a Água) e a Nature Conservancy promove cursos em parceria com a UNESCO nas unidades de conservação que gerencia; entre outras iniciativas. As figuras abaixo ilustram esta parceria:

¹⁹ Desenvolvimento sustentável é o desenvolvimento que resolve as necessidades atuais sem comprometer a capacidade das gerações futuras de também satisfazerem suas próprias necessidades

Figura 6: A imagem evidencia a direta relação entre a UNESCO e a instituição Nature Conservancy na implementação de projetos de sustentabilidade em áreas protegidas.

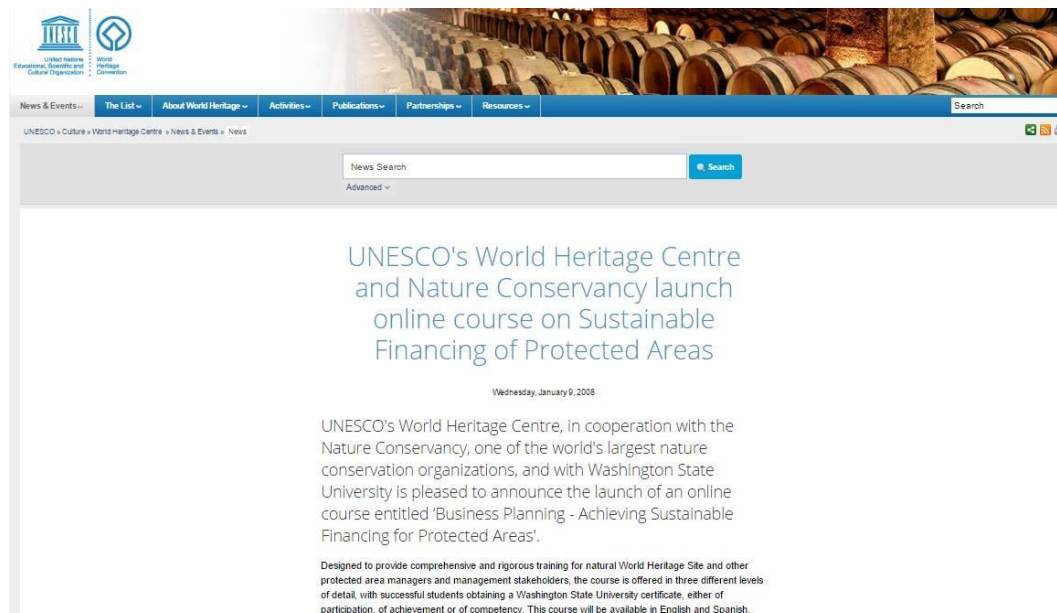
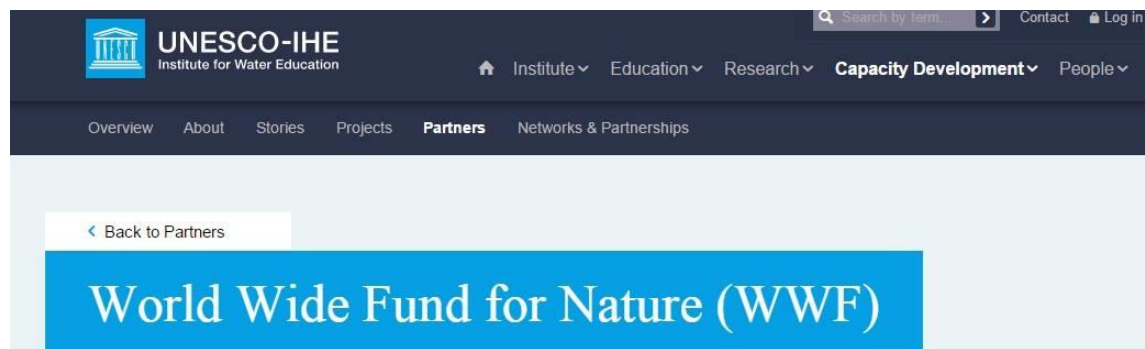


Figura 7: A imagem evidencia a direta relação entre a UNESCO e a instituição WWF na implementação de projetos de conservação.



Ainda Alier (2014) relaciona o ambientalismo destas instituições à omissão das populações tradicionais:

No entanto, uma das críticas a este movimento de ecologia profunda é a falha de seus adeptos em considerar o papel das populações locais e envolvê-los na gestão das áreas de proteção da natureza. Muitos advogados pensam que é preciso manter as unidades de conservação dos países pobres distantes das mãos dos “não-qualificados” e dos “residentes não-compromissados”, principalmente populações indígenas. Diante disto, áreas de proteção ambiental devem ser isoladas de sua presença e fortemente geridas por agências internacionais (LOWREY, 2008 *apud* ALIER, 2014, p 22).

Este posicionamento é refletido na realidade dos processos de desapropriação de comunidades caiçaras, ribeirinhas, indígenas e quilombolas no Brasil; e no resto do mundo se reflete como um fenômeno global, especialmente com as populações nativas dos países em desenvolvimento, seja pelo avanço da iniciativa privada ou pelo cerceamento destas áreas em nome de uma conservação da natureza que exclui os saberes e a permanência de populações locais. Neste contexto, as parcerias público-privadas da atualidade, as chamadas “PPP”, facilitam este processo (atingindo não só as políticas públicas ambientais, mas as de educação, saúde, direitos humanos, etc). Segundo Diegues, “o próprio Estado criou políticas e mecanismos de incentivos fiscais que colaboraram para a devastação ambiental” (DIEGUES, 2001). Esta dimensão será aprofundada em próximas análises.

Por fim, a DEDS associa a sustentabilidade às maneiras de “pensar o mundo e as formas de prática pessoal e social”, na indicação de generalizações ideais que vão desde “indivíduos com valores éticos, autônomos e realizados” (UNESCO, 2005, p. 4) a “práticas ambientais que valorizam e sustentam a biodiversidade e os processos ecológicos de apoio à vida.” (UNESCO, 2005, p. 4).

A DEDS e seu vínculo com o Programa Educação para Todos: estratégia de imposição de reformas na educação pública brasileira

O capítulo introdutório da DEDS chega ao fim com a preocupação em “situar a DEDS respeitando os esforços nos quais a comunidade internacional já se encontra comprometida” Neste caso, destaca os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio e o “Programa Educação para Todos”, além da “Década da Alfabetização das Nações Unidas”. O documento da DEDS destaca “o consenso sobre a importância da educação básica e a necessidade de expandi-la e de melhorar sua qualidade”.

Em uma pesquisa centralizada na discussão da influência do capital na educação pública brasileira nos ajuda a entender que existem interesses internacionais por trás dos processos de mercantilização do ensino público:

a nova configuração do sistema capital – frente à hipertrofia financeira e à conformação do capitalismo dependente – traz implicações na educação básica pública brasileira, objeto de progressivo empresariamento, entendido como ação articulada de organismos internacionais¹ e distintos setores empresariais brasileiros, organizados como classe no movimento “Todos Pela Educação”, na disputa pelos diversos aspectos da educação pública.” (ARGOLLO E PEREIRA, 2015)

O movimento “Todos pela Educação”, assim como o “Educação para Todos”, são programas criados pela UNESCO que penetraram nas políticas públicas de educação do Brasil. O recorte que proponho com esta discussão não é a análise aprofundada destes programas, mas a compreensão da DEDS no âmbito destas propostas políticas e sua associação com a sugestão destes programas nas modificações e adequações do ensino público (principalmente na educação básica). O que se entende, neste contexto, é que a DEDS, por estar vinculada a estes programas, funciona como um instrumento que fortalece a dimensão da mercantilização do ensino público.

Estes traços são claramente presentes no documento “Educação para Todos: encontrando nossos compromissos comuns”, elaborado pela UNESCO em Dakar, em 2000. Um trecho do item IV do documento, nominado de “Estratégias” preconiza que: “Alcançar a Educação para Todos irá demandar maior mobilização criativa e sustentada por recursos de outras partes da sociedade, incluindo diferentes níveis de governo, o setor privado e organizações não-governamentais. (...) Agências de financiamento devem alocar maior parte de seus recursos para apoiar a educação primária e outras formas de educação básica” (UNESCO, 2000)

No que se refere à educação básica, o Programa Educação para Todos ainda destaca a importância de se imprimir mudanças no ensino público, através de metas que cabem em justificativas ‘coerentes’ para a entrada destes programas nas políticas públicas. No item III, que trata dos objetivos, a meta 2 define: “Garantir que até 2015 todas as crianças, particularmente meninas, crianças em situações difíceis e aqueles que pertencem às minorias étnicas, tenham acesso e completem a educação básica gratuita e obrigatória de boa qualidade”.

E segue com objetivos relacionados a outros acordos internacionais:

Todas as crianças devem ter a oportunidade de alcançar seu direito à educação de qualidade em escolas ou programas alternativos em qualquer

nível de educação considerada ‘básica’. (...) O acordo internacional da data alvo para o alcance da Educação Primária Universal (EPU) – Universal Primary Education (UPE) -, em todos os países, irão demandar compromisso e vontade política de todos os níveis de governo. (UNESCO, 2000)

O item 9 (“Melhorar o status, a moral e o profissionalismo dos professores”), que pertence ao item IV “Estratégias” oferece, sem restrições, a proposta de reformas, afirmando que “nenhuma reforma é possível de acontecer sem a participação ativa e a propriedade dos professores.” A imposição das reformas no ensino público sugere que as condições da educação pública não são boas o suficiente, atendendo a uma lógica que esta deve evoluir, o que fica marcado em diversos outros objetivos contemplados pelas estratégias deste documento, com a “necessidade de mudança em atitudes, valores e práticas”, “implementação e monitoramento de estratégias para o desenvolvimento da educação”. Argollo e Pereira (2015), em estudo recente, explicam esta relação:

Ao longo da história da educação brasileira foram muitos os momentos e os conflitos de setores privados que incidiram na escola pública. Contudo, identificam-se, em período recente, aspectos novos nesta disputa empresarial pela escola pública: dilata-se para todos os níveis de escolaridade – da educação infantil ao ensino superior; não se limita à apropriação de recursos públicos direta ou indiretamente por meio de programas de governo, mas, principalmente, se realiza disputando o conteúdo da requerida “reforma” e, com isso, a condução de políticas públicas educacionais. Para tal, o empresariado organizado no “Todos Pela Educação” vem ocupando vários espaços nos aparelhos do Estado e nas várias instâncias de poder dos entes federados – redes públicas de ensino federal, estaduais e municipais – consolidando a “união pessoal” em torno de ações direcionadas à determinação de aspectos da organização escolar, do conteúdo, do trabalho docente, da prática pedagógica e dos objetivos educacionais, dentro dos princípios da meritocracia e responsabilização individual (ARGOLLO E PEREIRA, 2015, p. 12)

Importante esclarecer que o Programa “Todos pela Educação” e o “Educação para Todos” (EPT), são programas provenientes da Unesco que incidiram sobre o sistema público de educação brasileira, mas apesar de terem nomes parecidos, são distintos, mesmo que se complementem: o primeiro foi iniciado em 2006, voltado especificamente para a qualificação da educação básica com metas que se estendem até 2022²⁰. O segundo, inaugurado em 2000, engloba a educação básica, além de outros segmentos, com as mesmas propostas de “melhorar” a educação pública, com prazo até 2015. Basicamente, um funciona como a continuação do outro, sem tanta distinção em termos ideológicos. No entanto, a DEDES foi planejada em função dos pressupostos contemplados no “Educação para Todos” A exemplificação com o “Todos pela Educação”, presente na citação acima, evidencia a mesma

²⁰ Fonte disponível em <http://www.todospelaeducacao.org.br/> acessado em 23/01/2016

lógica de imposição de reformas e a ênfase na precarização do ensino público e da atividade docente pública, o que servem como excelentes razões para a entrada destes programas nas políticas públicas, acompanhadas por programas associados, como o Programa de Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS), por exemplo, vinculado diretamente à DEDES.

Por fim, é essencial destacar o item 82 do objetivo 12 do Programa EPT, que demonstra a interferência do Banco Mundial neste projeto e legitima o empresariamento da educação pública mencionados por Pereira e Argollo:

Alcançar a Educação para Todos irá demandar que novos e concretos compromissos financeiros sejam feitos por governos nacionais e por doadores bilaterais e multilaterais, incluindo o Banco Mundial e os bancos regionais de desenvolvimento, sociedade civil e fundações (UNESCO, 2000).

O item da Introdução da DEDES é finalizado com um resumo de três breves itens que estabelecem relação de condicionalidade da DEDES aos Objetivos do Milênio, à Educação para Todos e à Década da Alfabetização das Nações Unidas:

se os Objetivos do Milênio oferecem uma série de objetivos de desenvolvimento tangíveis e mensuráveis em que a educação é um insumo e um indicador significativo; (...) se a Educação para Todos enfatiza os meios para que se forneça oportunidades educacionais de qualidade para todos; então a DEDES promove um conjunto de valores implícitos, processos relacionados e resultados comportamentais que devem caracterizar a aprendizagem em quaisquer circunstâncias. (UNESCO, 2005, p. 10)

A primeira premissa do trecho acima percebe a educação como um instrumento para alcançar os Objetivos do Milênio e a última, coloca a DEDES capaz de promover a aprendizagem em "quaisquer circunstâncias". Traços de contradição e incoerência unidos em torno de uma mesma ideia, como neste trecho, ocorrem frequentemente em outros momentos deste documento, na priorização de um discurso politicamente correto.

3.3.3 Seções da DEDES

Após a apresentação do documento, em suas premissas básicas e da qual pode-se identificar importantes categorias de análise; a sequencia caminha na divisão do documento em quatro Seções:

- Seção I: Educação para o Desenvolvimento Sustentável. Em seu primeiro item, vincula a educação ao desenvolvimento sustentável (destacando as áreas importantes para o DS, a promoção de valores através deste e as características fundamentais da EDS); no segundo item, embasa as perspectivas da EDS (divididas em socioculturais,

ambientais e econômicas, na definição de espaços de aprendizado) e em seu terceiro e último item, aborda os objetivos da DEDS.

- Seção II: Atores e Estratégias. Esta seção aborda, em sua classificação, os atores da educação para o DS, assim como sete estratégias que apontam projeções, parcerias, redes, pesquisa e inovação, capacitação e treinamento (...).
- Seção III: Implementação e Avaliação. Este ponto indica o papel dos atores do nível local ao global, expondo resultados, monitoramento e avaliação.
- Seção IV: Programando a Década. Por último, este item conclui o documento trazendo o planejamento efetivo da DEDS, através da apresentação dos recursos, calendários, princípios relativos à implementação nacional, implementação e avaliação.

É pertinente colocar que a leitura destas seções será feita de acordo com os grifos para a análise que abarca as principais categorias, as quais nos permite ter um entendimento a partir do campo referencial desta pesquisa, já elucidado. Estes grifos promovem um recorte do conteúdo destas seções para a análise propriamente dita; que se faz necessário, principalmente devido à repetição de muitas categorias ao longo do texto. Esta questão exige um cuidado maior com o recorte do conteúdo a ser analisado, para que o texto não se torne cansativo e repetitivo para o leitor e para que a escrita evolua em sua base argumentativa. Os apontamentos e reflexões feitos na apresentação do documento (Resumo Executivo e Introdução) representaram de antemão algumas das perspectivas com as quais serão tratados os itens que compõem as seções. Em cada seção, foram sublinhadas categorias que emergem do texto como pontos de análise.

3.3.3.1 Seção I: Educação para o Desenvolvimento Sustentável

Esta seção, dedicada a vincular a educação ao desenvolvimento sustentável, se apresenta inicialmente com o resgate dos conceitos e visões dos marcos referenciais das Nações Unidas em torno deste tema, como a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente, em Estocolmo (1972), o Relatório Brundtland, em 1987, a Agenda 21 (destacando o capítulo 36), da Rio92 e a Cúpula de Joanesburgo, em 2002; que, segundo o documento, “ampliou o conceito de desenvolvimento sustentável e ratificou as metas educacionais dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio e do Plano de Ação do Fórum Mundial de Educação para Todos de Dacar”, destacando que foi a Cúpula o evento que propôs a DEDS, proclamando-a de 2005 a 2014.

Em outras leituras de demais bibliografias necessárias a esta pesquisa, foi possível identificar este padrão que a ONU tem (como um todo, não apenas a Unesco), em “amarrar” seus próprios documentos, em uma lógica que os entende como pontos de uma “linha do tempo”, como se evoluíssem ao longo dos anos. Este posicionamento de tornar seus marcos como uma representação cronológica que se desenvolve; preconiza uma idéia de que existe sempre algo novo para ser trazido como resposta às demandas sociais e ambientais contemporâneas, na forma de conceder soluções a estas questões. Uma forma de raciocínio que torna estreito o espaço para a abordagem de uma perspectiva histórica, capaz de contextualizar e entender as raízes dos problemas da atualidade. Esta perspectiva acaba por “pasteurizar” a compreensão acerca de nossa crise ambiental e dificulta a real contribuição da educação, com potencial de problematizar e a partir disto, de se movimentar em direção à autonomia e à emancipação das condições que desenham esta crise. Ademais, o fato de um documento sempre citar e ser baseado no outro, em uma cadeia fiel que repete suas perspectivas e posicionamentos, conduz não só o leitor, mas as políticas públicas dos governos nacionais dos países membros da ONU, em assumir que esta lógica tem um aprofundamento e um comprometimento que deve ser seguido à sua maneira. Portanto, se faz necessário o estudo crítico destes documentos no sentido de uma educação libertária, para futuras contribuições e mudanças que possam ser feitas ou até mesmo a fim de criar condições para que professores e profissionais que trabalham nas políticas públicas possam utilizar este material de uma forma que não viole suas práticas como educadores, em um caminho que se aproxime de suas realidades em sala de aula, divididas também pelos educandos.

É nesta perspectiva que esta seção será analisada, devido ao fato de ser um item focado essencialmente na educação. Uma leitura com base em Paulo Freire e demais autores que convida o leitor a uma imersão nas noções provenientes da construção conceitual que a Unesco faz acerca do que entende por educação e como associa estas noções ao desenvolvimento sustentável.

“Vincular educação e desenvolvimento sustentável”: uma aproximação perigosa

“Por que o desenvolvimento sustentável está tão intrinsecamente ligado ao processo educacional?” (UNESCO, 2005, p. 37). Esta pergunta abre o texto sobre este tópico e sustenta “a motivação e o compromisso de todos com os objetivos da Década.” Antes de entrar em desdobramentos, o centro da discussão não parte do conceito de educação, mas sim, do conceito de desenvolvimento, ressaltando seus diferentes modelos sociais e econômicos, nos

vínculos com o desenvolvimento sustentável. Um breve trecho que vem na sequência desta afirmação oferece algumas indagações sobre quem é a referência para o alcance deste desenvolvimento:

Temas cruciais giram em torno de quem tem acesso legítimo, controle e uso dos recursos naturais. (...) Em outras palavras, tanto as relações sociais e econômicas entre as pessoas e instituições quanto as relações entre sociedade e recursos naturais é que facilitarão ou dificultarão o progresso em direção ao desenvolvimento sustentável (UNESCO, DEDS, 2005, p.38).

É interessante perceber como pequenos trechos, no documento da DEDS, são suficientes para nos apontar um discurso excludente; embora, em diversos outros momentos, se mostre inclusivo e igualitário. Ao dicotomizar a sociedade civil entre pontes ou muros para o alcance deste desenvolvimento sustentável, este trecho repete, em outras palavras, o que foi dito na Declaração de Thessaloniki, quando afirma que a pobreza é um obstáculo ao alcance do desenvolvimento sustentável e que por isso, precisa ser erradicada. O que seria este chamado acesso legítimo aos recursos naturais? A associação da palavra “controle” aos recursos naturais, que deveriam ser públicos e de acesso a todos, como direito à vida, indica a presença dos efeitos da privatização dos recursos e espaços naturais; que marcam nosso sistema econômico excludente. Esta associação, por si só, já traz em si uma visão dominante, quando afirma que temas centrais em torno do desenvolvimento sustentável giram em torno desta porção da sociedade.

De certa forma, esta afirmação poderia fazer sentido se tomássemos como referencial o conceito de desenvolvimento sustentável como desenvolvimento excludente; de maneira que o setor privado de fato, realizando as condições de seu “mercado verde”, legitima as injustiças sociais, ao invés de reduzir sua produtividade e lucratividade. No entanto, lido sob os olhos da Unesco, este desenvolvimento sustentável, tomado como algo positivo e benéfico para a humanidade, está majoritariamente nas mãos daqueles que detém este suposto controle dos recursos naturais. Partamos para uma leitura mais aprofundada desta reflexão.

Em qualquer documento ou discurso a ser analisado (não somente o da DEDS), é possível identificar que estes são impregnados de epistemologias. De acordo com Santos (2010),

Toda a experiência social produz e reproduz conhecimento e, ao fazê-lo, pressupõe uma ou várias epistemologias. Epistemologia é toda a noção ou ideia, refletida ou não, sobre as condições do que conta como conhecimento válido. É por via do conhecimento válido que uma dada experiência social se torna intencional e inteligível. Não há, pois, conhecimento sem práticas e atores sociais. E como umas e outros não existem senão no interior de relações sociais, diferentes tipos de relações sociais podem dar origem a

diferentes epistemologias. As diferenças (...) estão muitas vezes na origem das tensões ou contradições presentes nas experiências sociais sobretudo quando, como é normalmente o caso, estas são constituídas por diferentes tipos de relações sociais. No seu sentido mais amplo, as relações sociais são sempre culturais (intraculturais ou inter-culturais) e políticas (representam distribuições desiguais de poder) (SANTOS, 2010, p. 15).

O destaque desta longa citação de Boaventura de Souza Santos se faz relevante no sentido de facilitar o entendimento sobre este conceito de epistemologia, que considera o universo das relações sociais, entendendo-as como culturais e políticas. A partir desta construção, é possível compreender que a Unesco, ao priorizar aqueles que têm acesso legítimo a recursos naturais, por exemplo; se debruça em uma epistemologia dominante. O que seria esta epistemologia dominante?

Santos entende que esta é uma epistemologia que predominou nos últimos dois séculos e que descontextualizou as dimensões culturais e políticas da produção e reprodução do conhecimento. Na investigação dos motivos que levaram a este descolamento, o autor assume haver uma dupla diferença que sustenta a epistemologia dominante: “a diferença cultural do mundo moderno cristão ocidental e a diferença política do colonialismo e capitalismo” (SANTOS, 2010, p. 16).

A partir desta premissa, uma das ideias que se baseia no impacto profundo que esta dupla intervenção causou, consiste na supressão de todas as outras práticas sociais de conhecimento que se opunham ou que contrariassem os interesses aos quais servia a epistemologia dominante. Ou seja, nos processos da “missão colonizadora”, as outras formas de conhecimento foram sendo literalmente apagadas e marginalizadas por uma forma de pensar que desejava predominar nos territórios que disputava; desperdiçando-se muita experiência social e reduzindo-se a diversidade epistemológica, cultural e política do mundo. Este assassinato dos conhecimentos locais por um conhecimento alienígena consistiu no epistemicídio (SANTOS, 2010).

Santos chama de ‘Epistemologias do Sul’ o conjunto de epistemologias que emergem como alternativas às propostas epistemológicas dominantes.

Partindo desta discussão, onde podemos, nos textos que constituem este documento da DEDS, encontrar marcas deste epistemicídio? Onde se pode identificar as ausências de outras epistemologias que não sejam as ocidentais, validadas pelo conhecimento científico moderno em sua pretensão de universalidade? Onde e sob quais formas, aparecem as populações nativas e indígenas autoras de saberes e conhecimentos locais?

Este item analisado (“Vincular Educação e Desenvolvimento Sustentável”), traz um subitem que destaca as “Áreas Importantes para o Desenvolvimento Sustentável”: sociedade, meio ambiente e economia. Segundo o texto, a “interdependência destas três áreas se fundamentam na dimensão cultural” O conceito de cultura consiste nos “modos de ser, de ser relacionar, de se comportar, de acreditar a agir, que diferem de acordo com o contexto, a história e a tradição, no âmbito do qual o ser humano vive sua vida.” Diante deste conceito, fez-se um recorte das dimensões da cultura, em função de sua importância para o alcance do desenvolvimento sustentável: entre medidas como “reconhecer a diversidade”, “aumentar o respeito e tolerância em relação às diferenças”, “manter o diálogo no reconhecimento de valores”, sobressaem três itens:

- “usar o conhecimento dos povos indígenas locais sobre flora e fauna e também práticas de agricultura sustentável, uso da água, etc;”
- “incentivar o apoio às práticas e tradições que contribuam para a sustentabilidade – incluindo aspectos como, por exemplo, a prevenção ao excessivo êxodo rural”;
- “reconhecer e trabalhar com enfoques da natureza, da sociedade e do mundo que se referem especificamente a uma cultura em vez de ignorá-los ou destruí-los, conscientemente ou inadvertidamente, em nome do desenvolvimento”; (UNESCO, DEDS, 2005, p.40)

Sobre o primeiro item, a leitura de uma perspectiva utilitarista dos conhecimentos tradicionais é inevitável. Sem sombras de dúvida, os conhecimentos tradicionais sob os recursos naturais têm um grande potencial de manejo e estas práticas são, na maioria das vezes, a própria representação viva da sustentabilidade. Esta é a grande questão controversa em torno desta relação entre populações tradicionais e práticas sustentáveis: ao contrário do que a UNESCO coloca, estas práticas não devem ser utilizadas para se alcançar a sustentabilidade. Elas são a sustentabilidade, em seu conceito mais amplo. Populações tradicionais com suas relações milenares profundas com a Terra, transmitidas de geração em geração; entendem sobre a influência das luas nas marés, o período de reprodução de espécies marinhas, a época que peixes sobem as cabeceiras dos rios para reproduzir, os momentos ideais do corte do bambu, entre outros diversos exemplos que contemplam a dependência dos recursos naturais para a vida cotidiana. As marcas da colonização na devastação cultural destes povos e populações impuseram desafios a estes modos de vida na própria perpetuação destes saberes; que não foram aprendidos na escola, tampouco em universidades ou quaisquer outros espaços de educação formal.

Trata-se de uma educação popular, através da qual estas práticas que manejam e preservam a natureza tão sabida e sustentavelmente, “atende às necessidades atuais sem

comprometer a capacidade das futuras gerações em satisfazer suas próprias necessidades” É esta educação popular que poderia construir o que a UNESCO preconiza como sustentabilidade; no entanto, a instituição não reconhece a cultura local destas comunidades como prática pedagógica em suas perspectivas educacionais.

Santos (2010) traduz esta discussão em dois conceitos que auxiliam no entendimento desta leitura: pensamento abissal e ecologia de saberes, tratada mais à frente no próximo item. O segundo ponto, que consiste no apoio às práticas e tradições que contribuem para a sustentabilidade, como forma de prevenir o êxodo rural; não vai além nesta proposta. Como incentivar estas práticas, se o modelo de desenvolvimento econômico torna a permanência e as condições de vida no meio rural cada vez mais difíceis? Motivar este modo de vida não dá conta de conter a migração do campo para a cidade, é preciso levar para a discussão a intervenção do capital no meio rural; como por exemplo, o agronegócio e outros setores, cujas corporações dominam extensões de terra e desapropriam comunidades, as quais perdem seus espaços e suas fontes de sobrevivência para exercerem suas próprias atividades econômicas.

Isto pode ser superficialmente lido no terceiro ponto, que sugere que “enfoques da natureza, da sociedade e do mundo” não sejam ignorados ou desconsiderados em nome do crescimento econômico. No entanto, esta perspectiva aparece genérica, universal e breve, camuflando reais possibilidades destes enfoques, sem fazer jus aos povos nativos e seus saberes. Uma forma de estes enfoques serem efetivamente considerados seria a elaboração dos documentos que propõem a DEDES para as regiões do mundo, a partir das visões das populações tradicionais. Ou seja, a partir das chamadas Epistemologias do Sul, onde as populações que as representam, pudessem ativamente participar da escrita destes documentos.

A desconstrução do pensamento abissal e a ecologia de saberes: pedagogizando a sustentabilidade

O diálogo com o autor Boaventura de Souza Santos se apresenta aqui em uma proposta de sugerir a importância pedagógica embutida em seus conceitos de pensamento abissal e ecologia de saberes, na busca de pensar uma educação baseada na desconstrução de nosso modo minuciosamente arquitetado para reproduzir os interesses colonizadores. Considerando o fato de que o documento da DEDES foi escrito segundo um pensamento tipicamente ocidental (marcado em termos como “programa informático”, que conceitua o reconhecimento de “práticas, identidade e valores do desenvolvimento humano na escolha das orientações e compromissos comuns”), é relevante uma reflexão crítica que questiona o modo

de pensar modernizado. Neste sentido, o autor é objetivo: “O pensamento ocidental é um pensamento abissal” (SANTOS, 2010). Este pensamento se forma em um sistema de distinções visíveis e invisíveis que separam a realidade social em dois diferentes universos, o universo ‘deste lado da linha’ e o universo ‘do outro lado da linha’, que se torna invisível e não reconhecido pelo lado que se opõe. Estas linhas são chamadas de linhas abissais, que impedem a copresença destes pensamentos de um mesmo lado e demarcam as relações fundantes dos processos de colonização: regulação/emancipação, aplicável às sociedades metropolitanas e apropriação/violência, presente nos territórios coloniais.

É como se estas linhas separassem o território colonizado e o território colonizador através de um grande abismo. Da mesma forma que Boaventura identifica este pensamento abissal, que ocidentaliza as epistemologias alternativas; contrapõe a existência de um pensamento pós-abissal, capaz de resgatá-las, fazê-las emergir, reconhecendo-as em uma diversidade que vai além do pensamento científico. Neste sentido, este pensamento é chamado de Ecologia de Saberes. (SANTOS, 2010).

O autor propõe que esta ecologia de saberes funciona como uma contra-epistemologia (o que se compreende como um impulso básico de resistência ao capitalismo global), constituída pelos saberes e práticas socioculturais, validadas como conhecimento, que superam as construções da ciência moderna. Trata-se de populações periféricas da sociedade mundial moderna que não debruça tanta credibilidade na ciência modernizada e que tem seus modos de vida construídos a partir de conhecimentos não-científicos e não-ocidentais, tão presentes em seus cotidianos.

O que merece atenção nesta discussão é percebermos a contribuição da perspectiva pedagógica sobre o reconhecimento desta ecologia de saberes como ressignificação do que se entende por conhecimento. Neste contexto, o autor fala de aprendizagem e ignorância:

Na ecologia de saberes, cruzam-se conhecimentos e, portanto, também ignorâncias. Não existe uma unidade de conhecimento, como não existe uma unidade de ignorância. As formas de ignorância são tão heterogêneas e interdependentes quanto as formas de conhecimento. Dada esta interdependência, a aprendizagem de certos conhecimentos pode envolver o esquecimento de outros e, em última instância, a ignorância destes. (...) A utopia do interconhecimento é aprender outros conhecimentos sem esquecer os próprios. É esta a tecnologia de prudência que subjaz à ecologia de saberes. Ela convida à uma reflexão mais profunda sobre a diferença entre a ciência como conhecimento monopolista e a ciência como parte de uma ecologia de saberes (SANTOS, 2010, p.56)

Neste trecho, o autor desenvolve as noções de aprendizagem que ocorrem nos caminhos da ecologia de saberes. Entende-se que estes ciclos de aprendizagem constituem

processos educativos, que vão além de formas, espaços e atores tradicionais no movimento do aprender e ensinar; esta perspectiva entende estes saberes locais como verdadeiros conhecimentos e que estas populações agem como professores, assim como uma aldeia, uma casa de sapê, uma canoa e uma rede de pesca, por exemplo, podem ser entendidas como escolas. Boaventura sugere que a ecologia de saberes carrega em si uma aprendizagem recíproca, capaz de ressignificar os conceitos de ignorância, cujas formas podem ser “tão heterogêneas e interdependentes quanto as formas de conhecimento” (SANTOS, 2010, p.18).

Assumir que existem outras epistemologias, outras formas de entender o mundo e de se entender, de se relacionar com o outro e com o mundo, com a natureza, para além de um pensamento ocidental, quebra os paradigmas não apenas sobre os entendimentos de educação, como os entendimentos de ciência. De fazer ciência, de viver a ciência, de escrever suas linhas. Reconhecer estas epistemologias possibilita o próprio reconhecimento da sustentabilidade, das práticas sustentáveis, da vida sustentável: possibilita entendermos que ela já existe, que já mora no seio destas culturas, no chão destas sociedades. Não é preciso “alcançá-la”, como pressupõe a DEDS, não é preciso “desenvolvê-la” ou ensaiar uma arrogância institucional, que pode vir da Unesco ou de outra organização, que se propõe em ensinar estas pessoas a serem sustentáveis. Seria como ensinar um peixe a nadar. O que proponho, nesta discussão, é que nos encontremos com estas culturas e com estes modos de vida, um encontro em forma de reencontro. No momento em que nos encontramos com eles, nos reencontramos com nós mesmos; rumo à ignorância como ponto de chegada em um “resultado do esquecimento ou desaprendizagem implícitos num processo de aprendizagem recíproca” (SANTOS, 2010, p.18), esquecendo nossa forma de colonizar o pensamento do outro, desaprendendo a transferir o nosso conhecimento como sendo o melhor para o outro; enfim, descolonizando nosso pensamento, desvelando um “eu” indígena, caiçara, quilombola (...) até então desconhecido em nossas identidades.

Na proposta da DEDS, este encontro aparece na forma de termos, de frases que supostamente pretendem respeitar estas culturas, - “coexistência pacífica”, “redução do sofrimento, fome e pobreza”, “exercício digno dos direitos como seres humanos e cidadãos” - mas que não reconhecem suas bases identitárias em sua total dependência e suas conexões com a Terra, com os recursos e espaços naturais. Não se trata de uma opção de vida, de um estilo de vida, trata-se de um modo de viver culturalmente e epistemologicamente construído, sem o qual estas populações acabam por deixar de existir.

Estudos da Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ) mostram que no Amazonas, especificamente em São Gabriel da Cachoeira, município com a maior população indígena do Brasil, o suicídio é um dos principais problemas sociais e de saúde pública; onde mais de 90% dos suicídios ocorrem nas populações indígenas, nos períodos estudados (SOUZA E ORELLANA, 2012). Outras pesquisas evidenciam o mesmo problema no estado do Mato Grosso do Sul, que tem a segunda maior nação indígena do Brasil e que sofreu um abalo de 410 suicídios entre 2000 e 2008, segundo a Fundação Nacional da Saúde (2008). De acordo com estas pesquisas, as causas de suicídio destas populações no MS estão associadas, entre outras questões, ao processo de confinamento compulsório a que vêm sendo submetidas, que inclui a superpopulação de suas aldeias e a imposição de novas crenças, valores e lideranças não pertencentes a suas culturas (GRUBITS E FREIRE, 2011).

O trágico cenário vivido por populações indígenas e outras populações tradicionais ao redor do mundo nem sequer aparece no documento da DEDS, tampouco a urgência em transformar este quadro. Na continuação da discussão acerca de epistemologias e de sua dimensão pedagógica, trago uma contribuição de Loureiro (2015):

No plano epistemológico, a nova realidade da problemática socioambiental, somente pode ser compreendida em sua radicalidade a partir do diálogo verdadeiro, horizontalizado, com os sujeitos que empreendem as lutas de resistência. O significado do desenvolvimento sustentável pode ser objeto de seminários acadêmicos infundáveis. A arma da crítica é crucial, mas a ideologia do desenvolvimento sustentável somente será plenamente compreendida se as lutas forem consideradas na perspectiva dos – e com – sujeitos que as protagonizam. (...) Se trata de captar as organizações coletivas, os movimentos, as coordenadoras das lutas que estão enfrentando a ideologia da sustentabilidade (LOUREIRO, 2015, p. 26).

A partir desta reflexão, pode-se entender que as lutas de resistência possuem potencial educador e que a proposta de diálogo verdadeiro poderia embasar as premissas educativas da DEDS, em substituição ao posicionamento que propõe, o qual será ainda analisado nesta seção, no item a seguir.

“Educação para o Desenvolvimento Sustentável: promover valores”

Este momento, dedicado a explicar os valores que sustentam as bases do desenvolvimento sustentável no âmbito da educação, com o termo “promover” valores, entrega sua perspectiva de trabalhar a favor de princípios que a Unesco considera essenciais para a prática da sustentabilidade. Neste contexto, o item coloca que “a educação constitui o pilar central das estratégias para promover tais valores. Junto com motivações espirituais

positivas, a educação é nossa melhor oportunidade de promover e enraizar os valores e comportamentos que o desenvolvimento sustentável exige” (UNESCO, 2005, p.43).

O que foi discutido no item anterior sobre a imposição de conhecimentos, na supressão dos conhecimentos já existentes, fica evidente na proposta utilitarista da educação em enraizar valores e comportamentos, colocando que estes são exigidos pelo desenvolvimento sustentável. A grande controvérsia e o problema desta abordagem, é que frequentemente aparece associado a termos como “*espírito crítico*” - “O EDS promove os mesmos saberes, bem como o desejo de continuar aprendendo, de cultivar o espírito crítico...”, “*diálogo transcultural*” - “A busca do diálogo transcultural permanente sobre os valores compartilhados é também uma preocupação da EDS” e “educação transformadora”:

(...) 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 (GADOTTI, *apud* UNESCO, 2005, p.43)

Esta citação de Gadotti no documento da DEEDS foi retirada do documento “Educar para a Sustentabilidade: uma contribuição à Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável”, de 2008. Uma publicação com três anos à frente da elaboração do Documento Final/Plano Internacional de Implementação da DEEDS (analisado neste presente trabalho) e que propõe a “ecopedagogia como pedagogia apropriada à Carta da Terra, à educação ambiental e à EDS.” (GADOTTI, 2008). Este trecho denota que alguns autores da educação ambiental, em suas devidas linhas de pesquisa, tiveram suas contribuições incluídas ao documento da DEEDS, por terem suas aproximações pertinentes com este.

Se a DEEDS propõe uma educação transformadora para o alcance da sustentabilidade, seria esta educação realmente transformadora? Uma educação transformadora deve ser pré-destinada a transformar algo especificamente definido e esperado pelo educador? Em contraposição a esta ideia, faz-se necessário um olhar cuidadoso, com base em uma leitura freireana. Ao invés de uma educação transformadora, que possa transformar isto ou aquilo, a proposta é que possamos aproximar uma perspectiva libertária e emancipatória aos contextos envolvidos nas problemáticas e questões socioambientais, que caminham na contramão do ideário “puro” e universal da sustentabilidade. Importante colocar que não se trata de reduzir as contribuições de Freire em uma saída, uma solução, para a crise ambiental. Ao fazermos isto, estaríamos nos afastando do que o próprio autor propõe em sua construção sobre a

educação. Estaríamos criando um pragmatismo em uma educação sugerida como crítica, problematizadora. Seria uma contradição. O que se sugere, é um diálogo com Paulo Freire, trazendo uma “proposta ético-crítica para a educação ambiental”. Em uma obra dedicada a buscar estas linhas de aproximação, chamada “Educação Ambiental: dialogando com Paulo Freire”, Layrargues (2014), percebe um equilíbrio de forças:

Paulo Freire nos brinda com uma fórmula possível de lidar e transformar a realidade presente no mundo. A leitura e compreensão do mundo em Paulo Freire é a possibilidade de tomar o destino nas próprias mãos. É a possibilidade de se construir outro projeto societário, por meio da Educação. (...) Uma coisa é certa: Paulo Freire está presente na educação ambiental (LAYRARGUES, 2014, p. 10)

Layrargues traz à tona a importância que Paulo Freire representa para este campo social, mas além disso, coloca que a dimensão freireana tratada na Educação Ambiental, em sua “vocação problematizadora”, tem a habilidade de exercer uma ruptura com o senso comum já naturalizado de uma Educação Ambiental “conteudista, normativa, instrumental, acrítica, etapista e a-histórica” E vai além, sugerindo que o pensamento freireano é capaz de oferecer possibilidades de “enfrentamento e superação das formas de opressão, controle e poder autoritário” (LAYRARGUES, 2014, p.7)

Retomando à “educação transformadora” proposta pelo documento da DEDS, como pensar esta educação através de uma leitura da Pedagogia da Autonomia? Sequencialmente à apresentação da educação transformadora como caminho para o desenvolvimento sustentável, o documento afirma que “embora rotulada de Década da *Educação* para o Desenvolvimento Sustentável, esta deve abranger e promover todas as formas de aprendizagem” No entanto, logo em uma página seguinte, grifa que a EDS se preocupa com uma “educação de qualidade”, definida pelos “resultados da aprendizagem”, seguida do destaque da criticidade: “O EDS promove os mesmos saberes, bem como o desejo de continuar aprendendo, de cultivar o espírito crítico, de trabalhar em grupo e de procurar e aplicar os conhecimentos. Desta maneira, os educandos estarão mais bem equipados para tomar decisões que levem ao desenvolvimento sustentável” (UNESCO, 2005, p.45).

Fica nítido que, por mais que se fale em espírito crítico, o objetivo final continua sendo o desenvolvimento sustentável, em um apego que não dá espaço à dimensão libertadora da educação. A seguir, se realiza a contraposição do discurso de alguns trechos do documento da DEDS, que não se limitam a esta Seção I, com categorias identificadas na obra Pedagogia da Autonomia, de Paulo Freire; no intuito de fazer da crítica a construção de um pensamento

alternativo e mais amplo, de buscar alternativas para os pragmatismos presentes na proposta de EDS.

A Educação para o Desenvolvimento Sustentável sob uma leitura da Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire

Quando pensamos em Paulo Freire, há de se reconhecer sua enorme importância para o universo educativo, entendendo este não apenas como os espaços formais de ensino, mas como todos os planos que constituem os processos de aprendizagem. Analisando o documento da DEDS com o propósito de pensar uma “educação para o desenvolvimento sustentável” disposta a ir além de um pragmatismo que enclausura a educação em uma sustentabilidade elaborada a partir de preceitos do desenvolvimento; as contribuições de Paulo Freire se fazem não apenas necessárias, mas urgentes, na busca de romper os laços com uma educação notadamente colonizadora embutida na proposta da EDS. Este rompimento carrega consigo a reconciliação com uma educação emancipatória e libertária, que seja capaz de problematizar uma cidadania cujas raízes estão fincadas em seus respectivos territórios, dialogando com sua historicidade. Uma análise feita com as lentes de Paulo Freire, embora não seja uma tarefa simples, encaminha este rompimento e esta reconciliação para a construção de uma criticidade que se dispõe a contribuir para respectivos apontamentos na proposta da EDS da UNESCO, por mais desafiador que possa ser.

É relevante colocar que os destaques destas análises estão presentes ao longo de todo conteúdo e serão localizados de acordo com o sumário do documento. A seleção do que foi destacado se refere a perspectivas e ao uso de termos e conceitos que podem ser pensados a partir de Paulo Freire. Poderia parecer contraditório, ou por outro lado, redundante trazer algumas categorias freireanas para a análise deste documento; pois em muito do que já foi discutido, fica claro que a proposta de uma educação emancipatória e crítica não está de fato presente no que a UNESCO conceitua como seu EDS. Desta forma, é pertinente que o leitor se pergunte neste momento a verdadeira contribuição do uso de Paulo Freire em uma análise documental onde suas perspectivas sobre educação são tão ausentes. Impulsivamente, podem surgir questionamentos do tipo: “Como colocar frente a frente duas perspectivas que não dialogam entre si e por que fazê-lo?” A própria pergunta já carrega a resposta. Em primeiro lugar, parte-se de um entendimento sobre o diálogo que não vem de uma convergência e sim, de uma divergência. A necessidade do diálogo se faz ainda mais urgente à medida que as partes envolvidas se distanciam uma da outra, para, justamente, a partir de um ponto de

tensão, investirem na construção de uma prática educadora, onde se aprenda mutuamente; não na busca de um acordo superficial ou de um consenso apaziguador, mas em um aprendizado que seja capaz de desvelar, ressignificar ou contribuir em um caminho que contemple uma educação problematizadora. Isto não dispensa a presença do confronto e do conflito, pois é partindo dele e o reconhecendo, que se propõe a prática dialógica. Segundo o próprio autor,

Devo deixar claro que, embora seja meu interesse central considerar neste texto saberes que me parecem indispensáveis à prática docente de educadoras ou educadores críticos, progressistas, alguns deles são igualmente necessários a educadores conservadores. São saberes demandados pela prática educativa em si mesma, qualquer que seja a opção política do educador ou educadora (FREIRE, 2006, p.21)

- O “espírito crítico” da EDS e a criticidade em Paulo Freire:

Os conceitos e abordagens que orbitam em torno da educação, no documento da DEDS, são muitos. Existe uma apropriação de um discurso e de termos que são colocados como críticos. Um trecho da Sessão I denota esta perspectiva:

A EDS promove os mesmos saberes, bem como o desejo de continuar aprendendo, de cultivar o espírito crítico, de trabalhar em grupo e de procurar e aplicar os conhecimentos. Desta maneira, os educandos estarão bem mais equipados para tomar decisões que levem ao desenvolvimento sustentável. (UNESCO, 2005, p.45).

A criticidade aparece também no Resumo Executivo do documento, quando, entre outras coisas, coloca que:

A EDS reflete a preocupação por uma educação de alta qualidade e apresenta as seguintes características: (...) desenvolver o pensamento crítico e a capacidade de encontrar solução para os problemas: ensinar a ter confiança ante os dilemas e desafios em relação ao desenvolvimento sustentável. (UNESCO, 2005, p. 19).

Ainda na Sessão I, no item que aborda os “Espaços de Aprendizado”, o qual se localiza em “Perspectivas”, o texto aponta a importância do ensino superior na construção do pensamento crítico:

A educação superior deve enfatizar experiências fundamentadas nas pesquisas: nas coletas de dados, nas soluções de problemas e nas abordagens de sistemas interdisciplinares, bem como no pensamento crítico. Os currículos precisam ser desenvolvidos incluindo conteúdo, materiais e ferramentas, assim como estudos de casos e identificação das melhores práticas.(UNESCO, 2005, p.63)

Estes são exemplos em que a perspectiva crítica aparece no documento, trazida ainda em outros momentos. A questão para a qual se deve atentar é a forma com que esta é usada, na construção do que se entende por “pensamento crítico” ou “espírito crítico”. Quando estes

termos são trazidos, não existe um aprofundamento acerca do conceito de criticidade, ou educação crítica. Pelo contrário, estes aparecem desprovidos de uma argumentação que os contextualize, como se aparecessem apenas como uma “obrigatoriedade” de estarem presentes.

A proposta de uma dimensão crítica na EDS, além de não ser fundamentada epistemologicamente, é anulada por uma dimensão que se contrapõe à uma educação em perspectiva crítica, em passagens do texto que, apesar de sugerirem uma educação transformadora, não problematizam suas próprias premissas. Em um momento da Sessão I (“EDS: Promover Valores”), um trecho é destacado em caixa de texto com o seguinte título: “Papéis-chave para a educação” e itemizado nas seguintes definições: “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 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 incentiva os valores, comportamento e estilos de vida necessários para um futuro sustentável”; “A educação fortalece a capacidade de reflexão orientada para o futuro”.

A educação por si mesma é parte de um sistema econômico mais amplo e é influenciada pelos padrões de oferta e demanda, pelos níveis de taxaço e por outras forças econômicas, que também funcionam como reguladoras do meio ambiente. Para que a EDS encontre seu caminho nas ofertas educacionais que respondam às forças do mercado, torna-se importante influenciar as normas e o funcionamento do mercado (UNESCO, 2005, p.56).

O posicionamento crítico da EDS não se dispõe em questionar esta mercantilização da educação e vai além: naturaliza este processo, considerando fundamental achar seu espaço nas chamadas ofertas educacionais do mercado educativo. Este posicionamento não é neutro, se coloca a serviço das forças de mercado, como o próprio trecho diz. O item “Perspectivas Econômicas” tem três subitens que se classificam em Redução da Pobreza, Responsabilidade das Empresas e Economia de Mercado. Nenhuma delas propõe discussão ou reflexão problematizadoras sobre as correlações sociais e econômicas destes universos. Paulo Freire contribui na análise deste trecho:

A ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso neoliberal anda solta no mundo. Com ares de pós-modernidade, insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social que, de histórica e cultural, passa a ser ou a virar quase natural (FREIRE, 2006, p.19).

A associação com esta abordagem freireana se faz no sentido de demonstrar como o discurso da UNESCO acolhe a educação mercantilizada, fazendo-a parecer algo comum, normal, cotidiano e que a perspectiva crítica da educação nesta instituição se ensurdece e fecha os olhos para este fenômeno, assumindo sua ausência em questioná-lo, assumindo sua legitimação. Naturalizar e desnaturalizar.

No que tange uma correlação entre Paulo Freire e o pensamento crítico, é indispensável colocar o que o autor entendia ser esta educação construída com criticidade. Na elucidação sobre “saberes demandados para a prática educativa em si mesma, qualquer que seja a opção política do educador ou educando” (FREIRE, 2006), destaco o momento em que Paulo Freire aponta a criticidade como demanda para o ensinar. Partindo disto, amarra a criticidade aos pés da curiosidade, que em se fazer crítica, passa da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica. Este é um ponto importante a ser tocado: um discurso que se debruça na prática educativa, ausente de construção epistemológica, esvazia o leitor (neste caso, coloco o leitor como um educando, pois um texto, um livro, um material didático que se propõe em educar, ocupa o espaço de educador e o leitor, de educando) da própria curiosidade epistemológica e conseqüentemente, não convoca seu potencial indagador.

Documentos encharcados de generalizações que se proponham a melhorar o mundo, podem fazê-lo de diferentes formas; com a intenção de pasteurizar o pensamento, homogeneizando a leitura do mundo, ou instigando uma leitura problematizadora da realidade do tempo presente, realidade viva, historicamente construída e, conseqüentemente, capaz de motivar o educando a questioná-la e transformá-la. Esta instigação que vem de um texto, de um livro, de uma aula, de uma conversa ou de qualquer outra prática educativa é capaz de fazer emergir uma curiosidade que tira o educando de uma zona de conforto e o põe em uma zona de movimento com a habilidade de fazê-lo encontrar seu próprio caminho para a transformação desta realidade problematizada. Na ausência da problematização, não existe a motivação para a curiosidade epistemológica. Na ausência da curiosidade epistemológica, a inquietação não acontece. Na ausência da inquietação, não se questiona, não se pergunta a si mesmo como e por que (...) e o pensamento crítico simplesmente não aflora.

Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos. (...) Como manifestação presente à experiência vital, a curiosidade humana vem sendo histórica e socialmente construída e reconstruída. Precisamente porque a promoção da ingenuidade para a criticidade não se dá automaticamente, uma das tarefas precípuas da prática educativo-progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil (FREIRE, 2006, p.32).

Na falta de uma elaboração histórica, em um pacto com a curiosidade ingênua (não que seu posicionamento seja ingênuo, mas em uma inclinação de educar ingenuamente), a proposta da EDS leva a educação e o meio ambiente para o palco, iluminados pelos refletores do senso comum. A EDS pensa um futuro sustentável, dedica seus esforços ao tempo que está por vir, ao Planeta que vamos deixar; apagando a realidade do tempo presente, retirando dos educandos a “experiência social que eles têm como indivíduos” (FREIRE, 2006), no afastamento das realidades concretas. A motivação de uma curiosidade ingênua cabe como uma luva em uma educação cujos objetivos se voltam para um futuro idealizado, descompromissado com as formas de contemplação do presente. Esta questão é mais sobre a problematização e o senso crítico do papel educativo do que o futuro ou o presente propriamente ditos. Segundo Paulo Freire,

A desproblematização do futuro numa compreensão mecanicista da História, de direita ou de esquerda, leva necessariamente à morte ou à negação autoritária do sonho, da utopia, da esperança. E que, na inteligência mecanicista, portanto determinista da História, o futuro é já sabido. A luta por um futuro assim ‘a priori’ conhecido prescinde da esperança. A desproblematização do futuro, não importa em nome de quê, é uma violenta ruptura com a natureza humana social e historicamente constituindo-se. (FREIRE, 2006, p.73)

- “Capacitação e Treinamento”: transferência de conhecimento?

Assim como outros termos e grifos presentes no texto do documento da DEDS, este é um dos itens que mais demarcam a perspectiva instrumentalista sobre educação. O uso das palavras capacitar e treinar esvaziam o processo educativo do reconhecimento da identidade cultural do educando, correndo o risco de posicionar o discurso da prática educativa em um espaço autoritário, superior, vertical. O perigo de confundir o ‘ensinar’ com o ‘treinar’ ou o ‘capacitar’ se dá na iminência de meramente transferir conhecimento, depositar conteúdos julgados como melhores, na busca de se alcançar um resultado considerado bom.

Na busca de evitar um caráter colonizador do pensamento do outro, em um processo que pode se desenvolver em um verdadeiro atropelamento, Paulo Freire convida o “reconhecimento e a assunção da identidade cultural” (FREIRE, 2006) para a importância no fazer educativo:

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o educador ensaiam a experiência profunda de assumir-se. (...) A questão da identidade cultural, de quem fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativo-progressista, é problema que não pode ser desprezado. É isto que o puro treinamento do professor não faz, perdendo-se e perdendo-o

na estreita e pragmática visão do processo. (...) A aprendizagem da *assunção* do sujeito é incompatível com o *treinamento pragmático* ou com o *elitismo autoritário* dos que se pensam donos da verdade e do *saber articulado* (FREIRE, 2006, p.42).

Apesar da presença das palavras “capacitação e treinamento” em um documento que fala de educação, seria um tanto quanto precipitado afirmar, apenas a partir deste emprego, que esta perspectiva é pragmática, rasa, superficial em sua proposta. O uso destas palavras é um indicativo desta visão instrumentalista; mas se faz necessário, para uma conclusão construída, uma análise que se aproxime do conteúdo que se encontra neste rótulo.

A Seção II do documento da DEDS, chamada de “Atores e Estratégias”, dedica um espaço específico para colocar sete estratégias como sendo fundamentais no alcance do desenvolvimento sustentável. São elas: promoção e projeção; consulta e apropriação; parcerias e redes; capacitação e treinamento; pesquisa e inovação; uso das tecnologias de informação e comunicação e monitoramento e avaliação. A quarta estratégia - “capacitação e treinamento”, é apresentada junto ao cumprimento de “abordagens que fornecem habilidades duradouras que poderiam ser aplicadas na prática” Estas abordagens são chamadas de “áreas-chave” e são itemizadas em:

- 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

O item 3 preconiza que:

No sistema de educação formal e nos contextos não-formais de educação, o nível de conhecimento e entusiasmo do educador torna-se fator-chave na estimulação do interesse dos alunos e no reconhecimento das questões relativas ao desenvolvimento sustentável. As atitudes e métodos que o educador emprega devem refletir os valores do desenvolvimento sustentável, assim como ajustar-se às normas mais elevadas da prática pedagógica (UNESCO, 2005, p.77).

Pode uma prática educativa concebida no ato de treinar ou de capacitar, ser crítica e libertária, nas complexidades que envolvem questões socioambientais? No trecho acima, percebe-se que toda a construção em torno do processo educativo, envolvendo os educadores e educandos, converge para o alcance do desenvolvimento sustentável. O tom recomendatório

e praticamente impositivo que predestina as atitudes e a metodologia do educador rumo aos “valores do desenvolvimento sustentável”, aprisiona as mãos do educador em seu fazer educativo e pedagógico, negando todas as outras possibilidades que não são “validadas” dentro da noção que supostamente constituem tais valores. O reconhecimento dos sujeitos sociais e históricos envolvidos na prática educativa, neste modelo de cartilha que pressupõe sua obediência e cumprimento, só se torna possível com uma leitura crítica capaz de usá-la “ao contrário”, ou de “subvertê-la”, na contra proposta de uma educação que busque a autonomia e a historicidade dos sujeitos e dos territórios. É com este fim que se propõe uma análise sob contribuições freireanas. Como se o vício do ato de rotular e amarrar a educação em reducionismos deste tipo, não fosse o suficiente, o trecho ainda se alonga em sugerir que a metodologia e a atitude do educador também devem se conformar a normas elevadas da prática pedagógica. Lê-se: uma prática pedagógica marcada com padrões de excelência e com selos de “boa qualidade”. O que se entende por sustentabilidade se transforma, assim, em um conteúdo que deve ser ensinado no ajustamento de normas. Paulo Freire distingue formação de treinamento, quando afirma que “*formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas (...) daí a crítica presente em mim à malvadez neoliberal, ao cinismo de sua ideologia fatalista e a sua recusa inflexível ao sonho e à utopia*” (FREIRE, 2006, p.14).

- A “aquisição de conhecimentos”: educação bancária?

A discussão em torno desta crítica se relaciona em muito com o conceito de educação bancária de Paulo Freire. Não são raros os momentos da DEDS em que são expressadas a proposta de transferência de conhecimentos, valores e habilidades necessárias para o cumprimento do desenvolvimento sustentável. O item “Espaços de Aprendizado”, que pertence ao espaço reservado para as “Perspectivas”, grifa-se trechos como:

As diferentes partes do sistema educacional, incluindo instituições religiosas e oportunidades de aprendizagem fora destes sistemas, desempenham diferentes funções no que diz respeito ao programa EDS, mas seu objetivo é o mesmo – capacitar o aprendiz a adotar práticas e comportamentos que incentivem o desenvolvimento sustentável tanto individual como coletivamente (UNESCO, 2005, p.56).

O trecho continua relacionando a penetração das perspectivas da EDS nos segmentos do ensino, começando na Educação Infantil, chegando até o Ensino Superior, trazendo, neste contexto, a “aquisição de conhecimentos”:

O programa EDS exige que se reexamine a política educacional, no sentido de reorientar a educação desde o jardim de infância até a universidade e o

aprendizado permanente na vida adulta, para que esteja claramente focado na aquisição de conhecimentos, competências, perspectivas e valores relacionados com a sustentabilidade. Para isso é necessário revisar os objetivos e conteúdo dos currículos para desenvolver uma compreensão interdisciplinar da sustentabilidade, social, econômica, cultural e ambiental (UNESCO, 2005, p.57).

Como se pode perceber, esta dimensão fica bem demarcada em vários momentos, representada em diferentes propostas, como a reforma do currículo e de políticas de educação, a interdisciplinaridade, a diversidade participativa através de distintos espaços de aprendizagem e a intenção formativa, que deve passar por todos os segmentos da educação. Aqui se faz necessário mais um destaque que demanda um certo cuidado da leitura do texto. A clareza na expressão desta proposta instrumentalista é seguida por um discurso que a ameniza, na oferta de mais elementos, podendo levar o leitor a entender que esta dimensão pode ser amortecida, na negação da mera transferência do conhecimento. Este amortecimento aparece no seguinte trecho:

Isto inclui habilidades relacionadas ao pensamento crítico e criativo, à comunicação oral e escrita, à colaboração e cooperação, à gestão de conflitos, à tomada de decisões (...) e à cidadania prática. Os sistemas educacionais precisarão de reformulação para que este tipo de aprendizagem seja validado por meio de um sistema de avaliação e que a formação dos docentes os prepare para processos de aprendizagem ativos/interativos, em vez de transferência unilateral de conhecimento (UNESCO, 2005, p.57).

Esta perspectiva é agravada quando se tenta convencer que os sistemas de ensino devem ser reformulados, para que não deixem que a EDS se torne uma maneira de transferir conhecimento unilateralmente. Em outras palavras, acontece um convencimento perverso, que propõe claramente suas premissas e depois se constrói em relações que passam a depender umas das outras e por fim, ocorre um mecanismo de transferir a responsabilidade a todo este movimento que deve supostamente funcionar, como se tivesse uma espécie de “vida própria”. Uma lógica que traz boas intenções, por trás da sugestão de uma educação apolítica e bancária.

A analogia com o conceito de educação bancária de Paulo Freire parte destas análises e busca uma forma de desvelar este discurso. O autor revela esta concepção com o papel das funções narradoras, dissertadoras, no âmbito da prática educativa:

Há uma quase enfermidade da narração. (...) Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. (...) Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e

depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção ‘bancária’ da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fixadores das coisas que arquivam (FREIRE, 2006, p.66).

Neste sentido, Paulo Freire identifica a educação bancária como instrumento da opressão, ‘refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da ‘cultura do silêncio’, que mantém e estimula a contradição” Este silenciamento, já abordado anteriormente através do diálogo com Boaventura de Souza Santos, se relaciona com o que se entende pela ‘opressão ambiental’, gerando ‘oprimidos ambientais’, na dimensão ambiental da ideia de opressão elaborada por Paulo Freire.

O conceito de Oprimido Ambiental:

Paulo Freire pensa uma pedagogia do oprimido que revela a existência de uma relação entre opressores e oprimidos, onde tal educação seria capaz de libertar o sujeito de sua condição de oprimido, sendo, portanto considerada uma educação libertária e emancipatória, permitindo a tomada de consciência (em um processo educativo mediado pelo mundo e na relação com outros) de sua condição de sujeito histórico, que o permite reconhecer-se como sujeito no mundo, percebendo sua dimensão histórica e social. Paulo Freire entendeu que esta condição de opressão é socialmente elaborada.

Na compreensão destas ideias centrais em Paulo Freire, que desenvolvem uma ontologia na percepção de como este sujeito se constitui em seu processo de tomada de consciência e como se constitui como ser humano; o conceito de oprimido ambiental contempla a tomada de consciência do sujeito acerca das condições ambientais nas quais ele está imerso. Nós, como seres humanos, nas condições impostas por nosso sistema econômico, somos obrigados, por exemplo a seguir padrões de alimentação, moradia, acesso à água, ao ar e ao território. Acessos estes que passaram a ser controlados pelo capital, que foram privatizados em função de uma ordem econômica escravizadora da liberdade e do direito do sujeito ao livre acesso a estes elementos, constituintes de seu acesso à vida propriamente dita.

No conceito de oprimido ambiental, cabem as populações tanto ricas, como pobres: a própria “compra” de um ar mais limpo, representada pela moradia em regiões mais caras em grandes cidades, por exemplo; ou a alimentação encharcada de agrotóxicos, que atinge todas as classes sociais, ou a falta de saneamento básico, que assola diversas populações, são relações que oprimem o sujeito ambientalmente. Não se trata aqui de seu poder aquisitivo propriamente dito, capaz de fornecer uma melhor ou pior qualidade de vida. Se trata da

imposição que o capitalismo impõe ao ser humano na restrição de seu bem comum: os espaços e recursos naturais.

É relevante trazer para esta reflexão uma comparação com o discurso da Unesco sobre a prática pedagógica que gira em torno da EDS: um discurso que estivesse disposto a

superar a contradição, já não seria bancário. Já não faria depósitos. Já não tentaria domesticar. Já não prescreveria. Saber com os educandos, enquanto estes soubessem com ele, seria sua tarefa. Já não estaria a serviço da desumanização. A serviço da opressão, mas a serviço da libertação (FREIRE, 2006, p.71).

A não ruptura do documento da DEEDS com estas contradições e com a intenção de treinamento, capacitação e aquisição de conhecimentos, em uma perspectiva de educação utilitarista e desproblematizada, no alcance do chamado desenvolvimento sustentável; o coloca em um lugar de opressor, em uma motivação velada de “transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação que os oprime” (FREIRE, 2006).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Capítulo 1, no resgate do histórico da Organização das Nações Unidas, em uma proposta de contextualizar a atuação deste organismo internacional, foi possível perceber que a motivação primordial do surgimento desta instituição partiu de objetivos provenientes da corrida armamentista e expansionista que constituíam as disputas por territórios, no cenário da Segunda Guerra Mundial. A importância de compreender que o atual discurso da ONU para a paz mundial e para o apaziguamento de conflitos vem de uma política que reforça a dominação dos países desenvolvidos sobre os países em desenvolvimento e subdesenvolvidos, no cerne dos conflitos que adentraram o século XX nas ambições imperialistas (basicamente, na predominância de ideologias do Norte que suprimem as perspectivas do Sul Global) evidencia o caráter hegemônico desta instituição, assim como muitos outros organismos internacionais.

Para as linhas de estudos críticos, esta característica pode parecer um tanto quanto óbvia; no entanto, consideramos fundamental trazer a dimensão de uma perspectiva histórica, que se esforçasse em revelar as causas dos discursos consensuais da ONU para o campo da Educação, que sofre na prática as pressões e as consequências destes discursos desde a criação de políticas públicas até sua implementação em espaços de aprendizagem, formais e não formais. O intuito, neste sentido, é desvelar a expectativa de educadores, que corre o risco de ser ingênua quanto à atuação da ONU, principalmente no que se refere à incorporação dos discursos presentes na proposta de Educação para o Desenvolvimento Sustentável. Neste sentido, este trabalho não sugere que estes discursos sejam por completo ignorados, dada a realidade de seu forte impacto no âmbito educativo, mas que sejam questionados e utilizados de uma forma que não viole as realidades, conflitos e problemas locais, no que diz respeito às práticas educativas.

O direcionamento deste olhar crítico sobre o posicionamento hegemônico da ONU ganhou embasamento através da leitura de “Pedagogia da Hegemonia”, de Lucia Neves, que possibilitou compreender que as instituições financeiras ligadas às Nações Unidas, como o Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional, promovem uma ideia de educação que legitima um consenso representado pela concepção de Educação para o Desenvolvimento Sustentável.

Esta análise nos permite perceber que esta dimensão consensual não carrega uma neutralidade acerca das ideias de sustentabilidade, educação e desenvolvimento, embutidas no discurso do Programa Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS), que embasa a Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (DEDS): pelo contrário, esta perspectiva, através de uma argumentação aparentemente crítica, usa uma estratégia de convencimento que leva à naturalização da problemática ambiental.

O caminho traçado por dentro da instituição da ONU, a fim de conhecer as organizações que constituem o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI) nos põe em contato com a cultura do documento da DEDS. Devido à predominância e à maior autonomia dos Estados Unidos (EUA) nestes espaços, obedecendo à lógica de “um voto, um dólar”, entende-se que o discurso internacionalizante da ONU a respeito da educação e da sustentabilidade é reduzido à perspectiva norte-americana, seguindo um rumo de mercantilizar as ideologias sobre a educação, no risco de retirar seu papel político e social. Conseqüentemente, o mesmo ocorre com o documento da DEDS. Neste sentido, fica evidenciado que a dominação da cultura norte-americana se sobrepõe às demais culturas do mundo na elaboração do documento da DEDS, contemplando majoritariamente as condições de vida dos países desenvolvidos e apagando as perspectivas de interculturalidade.

O capítulo 2 nos permite dialogar com uma perspectiva crítica do campo da Educação Ambiental, a fim de demonstrar que este é um campo em disputa, constituído por abordagens distintas. A identificação com a linha crítica da Educação Ambiental – presente no grupo de pesquisa GeaSur, autor coletivo deste trabalho -, nos coloca em um lugar que nos possibilita visualizar os caminhos possíveis de se romper com uma educação colonizadora e consensual. A utilização deste arcabouço teórico para esta pesquisa é indispensável na busca de tentativas que denunciem a ausência de uma proposta educativa problematizadora no documento analisado da DEDS.

Esta invisibilidade aparece, por exemplo, na proposta utilitarista que embasa o Programa de Educação para o Desenvolvimento Sustentável, representada, por exemplo, no reconhecimento dos saberes das populações tradicionais e indígenas como caminhos para se atingir a sustentabilidade, negando suas identidades e relações com a Terra, as quais constituem a própria sustentabilidade. A partir desta consideração, destacamos ser urgente percebermos a dimensão pedagógica destes modos de vida como verdadeiras práticas sustentáveis nos encaminhamentos da crise ambiental enfrentada atualmente.

Neste sentido, ressaltamos a relação entre a pedagogia destes saberes e o campo da Educação e da linha de pesquisa de Práticas Educativas, na intenção de educar de fato para todos, desconstruindo formas ocidentalizadas e tradicionalmente elaboradas de se educar; na contemplação destas tantas outras epistemologias, considerando o que Paulo Freire nos ensinou sobre a leitura da palavra mundo.

Diante destas percepções, sugere-se que o documento não dá conta de discutir (não responde) as problemáticas e discussões que constituem a crise ambiental, no apagamento da dimensão histórica dos problemas ambientais, na proposição de uma educação que se afasta de seu próprio compromisso crítico na construção e no exercício da cidadania. Isto aparece na forma de um discurso que pode ser interpretado como instrumentalista, representado no cumprimento de metas e agendas.

No capítulo 3, a leitura do documento da DEDS a partir de Paulo Freire traz em si uma contribuição de base epistemológica para o campo da educação; no entendimento da crise ambiental, no que diz respeito à sua perspectiva crítica que permite emergir suas pedagogias, com o objetivo de romper com as perspectivas norte-americanas desta leitura. Entende-se que são estas pedagogias, propostas por Paulo Freire e ausentes no documento, que são capazes de elaborar os caminhos para a compreensão desta crise a partir de nós mesmos (a partir das emergências do Sul), através de uma compreensão da historicidade dos sujeitos em suas condições de oprimidos ambientais.

Por este motivo, faz-se um apontamento na continuação deste estudo, em futuros documentos da UNESCO que tratam da temática da sustentabilidade, sob a perspectiva de autores da pedagogia latino-americana; assim como a pesquisa de três documentos que estão atrelados à DEDS, para as regiões latino-americanas: o *Projeto Regional de Educação para a América Latina e Caribe (PRELAC)* e o *Programa Latino-americano e Caribenho para a Educação Ambiental (PLACEA)*, assim como o documento "*Estratégia Regional: Construindo uma Educação para o Desenvolvimento Sustentável na América Latina e Caribe*".

Considerando as categorias que emergem da perspectiva freireana de uma Educação Libertária, é possível perceber uma interseção com categorias conceituais presentes no campo da Ecologia Política, tais como vulnerabilidade socioambiental (LOUREIRO, et al 2003, p.17), conflito ambiental (ACSELRAD, 2004), justiça ambiental (ACSELRAD et al, 2009, p. 09). Diante disto, foi proposto neste trabalho uma Ecologia Política que parta de Paulo Freire com objetivo de pedagogizar a crise ambiental que se constitui em condições de opressão. É

neste sentido que se aponta a continuação desta pesquisa em um estudo deste e de outros documentos que contemplem a EDS a partir destas categorias conceituais do campo da Ecologia Política.

Considerando a importância do conceito de incompletude para a prática educativa, no que é proposto segundo Paulo Freire, quando defende que é quando nos assumimos como seres incompletos, que nos abrimos para os processos de aprendizagem na mediação pelo mundo e em nossas relações com o outro (FREIRE, 2006); propomos a relação deste pensamento com o que Paulo Freire também nomeia como “curiosidade epistemológica”. A curiosidade epistemológica, capaz de fazer emergir a criticidade e o questionamento do que está posto no mundo, se sobrepõe à curiosidade ingênua, na construção do senso crítico (FREIRE, 2006). Neste sentido, se propõe analogicamente que o documento da DEDS seja capaz de assumir sua incompletude, a fim de se questionar sobre sua evolução, no caminho de trazer as perspectivas e as populações que estão invisibilizadas em suas emergências ambientais, no que constitui a crise ambiental.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGRIPA, A. Ambientalismo no Brasil: Memória e Cultura Política. In: LOUREIRO, C.F.B.; SÁNCHEZ, C.; ACIOLLY, I.B.; COSTA, R.N. (Org.) **Pensamento Ambientalista numa Sociedade em Crise**. Rio de Janeiro: NUPEM UFRJ, 2015. p. 37-54.
- ANAN, K. **Declaração do Milênio**. Nova York. UNESCO. 2000.
- ANDERSON, A.; STRECKER, M. **Sustainable Development: a case for Education**. Environment: Science and Policy for Sustainable Development. New York. 2012.
- ANGUELOVSKI, I., ALIER, J.M. The environmentalism of the Poor revisited: Territory and place in disconnected global struggles. **Rev. Ecological Economics**. Elsevier. 2014.
- ARÁOZ, H.M. El auge de la Minería Transnacional en América Latina. In ALIMONDA, H., **La Naturaleza Colonizada: Ecología política y minería em América Latina**, Buenos Aires: Clacso, 2011
- ARGOLLO; PEREIRA, Educate for Dependence. In: ACCIOLY, I.; LEHER, R. (org.). **Commodifying Education: Theoretical and Methodological Aspects of Financialization of Educational Policies in Brazil**. Sense Publishers. No prelo. 2015
- ACSELRAD, H. Conflitos Ambientais no Brasil. Rio de Janeiro: Relume-Dumará. 2004
- ACSELRAD, H.; MELLO, A.; BEZERRA, G.N. Movimentos por justiça versus senso comum ambiental: a degradação ambiental não é "democrática". In: ACSELRAD H, MELLO, C. C. A; BEZERRA, G. N. (org) **O Que é Justiça Ambiental**. 2009. p. 11-46.
- BARDIN, L., **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Ed. Edições 70. 1977.
- BARRAZA, L. Environmental Education: from policy to practice. **Environmental Education Research**, v. 9, n. 3. 2003.
- BATISTA, P. N. **O consenso de Washington: A visão neoliberal dos problemas latino-americanos**. 1994.
Disponível em:
http://www.usp.br/fau/cursos/graduacao/arq_urbanismo/disciplinas/aup0270/4dossie/nogueira94/nog94-cons-washn.pdf. Acesso em 15 dez 2015
- BLAKE, R. C. The World Bank's Draft Comprehensive Development Framework and the Micro-Paradigm of Law and Development. **Yale Human Rights and Development Journal** v. 3:1. 2014.
- BRANT, L. O Direito ao Desenvolvimento e a Implementação dos Direitos Econômicos Sociais e Culturais. **Revista da Faculdade de Direito da UFMG**. 1995
- CARVALHO, I. C. M. **Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico**. Cortez. 2004.

CARVALHO, I.C.M. Educação ambiental crítica: nomes e endereçamentos da educação. LAYRARGUES, P. P. (org.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. 1. ed. Brasília (DF): Edições Ministério do Meio Ambiente, p. 13-24, 2004b.

CAVALCANTI, C. El Ecologismo de los Pobres, de Joan Martinez-Alier. **Sustentabilidade em Debate**. Brasília. v.2. n.2. 2011. p.185-188.

CHAUMONT, C. **Organização das Nações Unidas**. 13 ed. Oeiras:Margens.1992.

DIAS, G.F. **Educação Ambiental: Princípios e Práticas**. São Paulo: Gaia, 2003.

DIEGUES, A.C; MOREIRA, A. **Espaços e Recursos Naturais de Uso Comum**. São Paulo: Nupaub-USP, 2001.

ESCOBAR, A., O lugar da natureza e a natureza do lugar: globalização ou pós-desenvolvimento? In LANDER, E. (Org.) **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais/Perspectivas Latino-Americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**, São Paulo: Paz e Terra, 2006

GADOTTI, M. **Educar para a sustentabilidade: uma contribuição à década da educação para o desenvolvimento sustentável**. São Paulo: Instituto Paulo Freire. 2008.

GALEANO, E. **As Veias Abertas da América Latina**. Porto Alegre: L&PM Pocket, 2015.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. v. 2. 2000

GRAMSCI, A. **A situação italiana e as tarefas do PCI**. Escritos Políticos. vol 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2004. p. 356-357.

GRUBITS, S; FREIRE, H. B. G; NORIEGA, J. A. V. Suicídios de jovens Guarani/Kaiowá de Mato Grosso do Sul, Brasil. **Psicol. Cienc. Prof.** v.31 n.3 Brasília 2011.

GUIMARÃES, M. Armadilha paradigmática na educação ambiental. In: LOUREIRO, C.F.B.; LAYRARGUES, P.P.; CASTRO, R.S. (org). **Pensamento complexo, dialética e educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2006.

HUCKLE, J. Environmental education and sustainability: A view from critical theory. **Environmental Education: a pathway to sustainability**. Deakin University, 1993.

HUNT, E.K., **História do Pensamento Econômico: uma perspectiva crítica**. São Paulo: Elsevier, 2005.

INTERNATIONAL MONETARY FUND. **About the IMF**. [s.d] Disponível em www.imf.org/external/about.htm. Acesso em 15 dez 2015.

INTERNATIONAL MONETARY FUND. **Agribusiness & Forestry – Overview**. [s.d] Disponível em

http://www.ifc.org/wps/wcm/connect/industry_ext_content/ifc_external_corporate_site/agribusiness Acesso em 15 dez 2015.

INTERNATIONAL MONETARY FUND. **Sustainability – Overview**. [s.d]. Disponível em: http://www.ifc.org/wps/wcm/connect/topics_ext_content/ifc_external_corporate_site/Sustainability+and+Disclosure. Acesso em 15 dez 2015.

INTERNATIONAL ORGANIZATION FOR STANDARDIZATION. **About ISO**. [s.d] Disponível em <http://www.iso.org/iso/home/about.htm> Acesso em 21 jan 2016.

JICKLING, B. **Why I Don't Want my Children to be Educated for Sustainable Development: Sustainable Belief**. *Trumpeter*, v.11, n.3, 1994.

KONDER, L. **O que é Dialética**. Rio de Janeiro: Brasiliense, 2004.

LAYRARGUES, P.P. Para onde vai a Educação Ambiental? O Cenário político-ideológico da Educação Ambiental brasileira e os desafios de uma agenda política crítica contra-hegemônica. **Revista Contemporânea de Educação**. vol. 7, n.14. 2012

LAYRARGUES, P P.; LIMA, G. As macrotendências político-pedagógicas da Educação Ambiental Brasileira. **Ambiente e Sociedade**. São Paulo. v.17, n.1. 2014. p.23-40.

LAYRARGUES, P. P. A dimensão freireana na Educação Ambiental. In: LOUREIRO, C. F. B. e TORRES, J. R., **Educação Ambiental: dialogando com Paulo Freire**, São Paulo: Cortez, 2014.

LEHER, R. Um Novo Senhor da Educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Revista Outubro**. Ed 24. 2013.

LIMA, G. Educação, Sociedade e Sustentabilidade: discutindo ética e as sombras do progresso. **Sociedades Sustentáveis ou Desenvolvimento Sustentável: opções e identidades da Educação Ambiental**. Cuiabá: Rede Mato Grossense de Educação Ambiental, 2005. p. 64-65.

LIMA, R. W. **Considerações históricas e jurídicas sobre o direito humano e da humanidade ao desenvolvimento**. 2007. Disponível em <https://jus.com.br/artigos/9800/consideracoes-historicas-e-juridicas-sobre-o-direito-humano-e-da-humanidade-ao-desenvolvimento/2> Acesso em 30 nov 2015

LOUREIRO, C.F.B; AZAZIEL, M.; FRANCA, N. **Educação Ambiental e gestão participativa em unidades de conservação**. Rio de Janeiro: Ibase/Ibama, 2003.

LOUREIRO, C F B. Educação Ambiental e Movimentos Sociais na Construção da Cidadania Ecológica e Planetária. In LOUREIRO, C.F.B; LAYRARGUES, P.P.; CASTRO, R.S. (org) **Educação Ambiental: repensando o espaço da cidadania**. São Paulo: Cortez, 2005.

LOUREIRO, C.F B., LAMOSA, R. **Educação Ambiental no Contexto Escolar: Um balanço crítico da Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável**, Rio de Janeiro: Quartet, 2015.

MINAYO, M C. Análise Qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência e Saúde Coletiva**, v. 17, n.3, 2012. p. 621-626

MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE. **Diretório de documentos sobre a Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável**. [s.d]. Disponível em <http://www.mma.gov.br/port/sdi/ea/deds/> Acesso em 10 jan 2016

MOTTTA, V. Educate for Dependence. In: ACCIOLY, I.; LEHER, R. (Org) **Commodifying Education: Theoretical and Methodological Aspects of Financialization of Educational Policies in Brazil**. Sense Publishers. No prelo.

NETO, J. **Teoria Geral das Organizações Internacionais**. São Paulo: Saraiva, 2007.

NEVES, L. **A Nova Pedagogia da Hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Carta de Belgrado**. 1975.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração do Milênio das Nações Unidas**. Assembléia Geral das Nações Unidas. Nova Iorque, 2000.

PORTO-GONÇALVES, C.W., In: LANDER, E., **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais/Perspectivas Latino-Americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005.

SACHS, W. Global Ecology and the Shadow of “Development” In SACHS, W. **Global Ecology: A New Arena of Political Conflicts**. London and New Jersey: Zed Books, 1995.

SANTOS, B S. **Fome infame**. Revista Visão. 2008.

SANTOS, B. S, MENEZES, M.P., **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2010.

SANTOS, F. Análise de Conteúdo: A Visão de Laurence Bardin. **Revista Eletrônica de Educação**, v.6, n.1. 2012.

SAUVÉ, L. Environmental Education and Sustainable Development: a Further Appraisal. **Canadian Journal of Environmental Education**, v.1, 1996.

SAUVÉ, L. Influence of the Globalized and Globalizing Sustainable Development Framework on National Policies Related to Environmental Education. **Policy Futures in Education**, v. 3, n. 3, 2005.

SAUVÉ, L; BERRYMAN, T; BRUNELLE, R. Three Decades of International Guidelines for Environment-Related Education: A Critical Hermeneutic of the United Nations Discourse. **Canadian Journal of Environmental Education**, v.12, 2007.

SILVA, T. E. M; ENGELMANN, W; CALAZANS, D. R. S. **Dos transgênicos aos alimentos produzidos a partir das nanotecnologias: impactos sociais, ambientais e regulatórios** [s.d]. Disponível em http://actacientifica.servicioit.cl/biblioteca/gt/GT1/GT1_MagnoDaSilvaEngelmannWRodrigues.pdf . Acesso em 30 out 2015

SILVEIRA, G. **Trajetórias ambientalistas como espaço de formação na Educação Ambiental Crítica**, 2014.

SOUZA, M. L. P; ORELLANA, J. D. Y. Suicide mortality in São Gabriel da Cachoeira, a predominantly indigenous Brazilian municipality **Rev. Bras. Psiquiatr.** v. 34 n.1 São Paulo. 2012

UNESCO, **Carta das Nações Unidas e Estatuto da Corte Internacional de Justiça**. Nova Iorque: Unesco, 1945.

UNESCO. **Declaração de Thessaloniki**, 1997.

UNESCO. **Relatório Brundtland**. 1987.

UNESCO. **Agenda 21: Capítulo 36: Promoção do Ensino, da Conscientização e do Treinamento**. Brasília: Unesco, 1992.

UNESCO. **The Dakar Framework for Action. Education for All: Meeting our Collective Commitments**. Paris: Unesco, 2000.

UNESCO. **Declaração do Milênio**. Nova Iorque: Unesco, 2000.

UNESCO. **Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável: Documento Final/Plano Internacional de Implementação**. Brasília: Unesco, 2005.

UNESCO. **Estrategia Regional: Construyendo una Educación para el Desarrollo Sostenible en América Latina y el Caribe**. Costa Rica: Unesco, 2007.

WALS, A. **United Nations Decade of Education for Sustainable Development (DESD, 2005-2014): Review of Contexts and Structures of Education for Sustainable Development**. Paris: Unesco. 2009.

WORLD BANK. **International Bank for Reconstruction and Development**. 1960. Disponível em <http://siteresources.worldbank.org/IDA/Resources/timeline-1960-February.pdf>. Acesso em 15 jan 2016

WORLD BANK. **International Bank for Reconstruction and Development**. 2015. Disponível em <http://treasury.worldbank.org/cmd/pdf/InformationStatement.pdf>. Acesso 20 jan 2016

XAVIER, A. I. **A Organização das Nações Unidas**. Coimbra: Publicação Humana, 2007

ZIEGLER, J. **Destruição em Massa. Geopolítica da Fome**. São Paulo: Cortez Editora, 2013
