

O DITO E O NÃO DITO NA “DÉCADA DA EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL” PROMOVIDA PELA UNESCO

Carlos Frederico Bernardo Loureiro¹

Resumo

No presente artigo sintetizo a palestra proferida durante o VIII Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental, realizado no Rio de Janeiro em julho de 2015. O tema abordado foi a análise da década da educação para o desenvolvimento sustentável, nos moldes produzidos pela Unesco. Para tanto, inicio situando o lugar social da educação na sociedade e na formação das pessoas. Em seguida, discorro sobre a terminologia *educação para o desenvolvimento sustentável* e as principais polêmicas em torno de seu uso ou não. Posteriormente, faço rápido balanço das políticas públicas federais em educação ambiental, executadas entre 2014 e 2016. Por fim, me posiciono sobre os rumos da educação ambiental na esfera pública, e indico algumas reflexões críticas sobre o processo que estava em curso.

Palavras-chave: Educação para o desenvolvimento sustentável. Educação ambiental. Epistemologia crítica. Políticas públicas.

THE SAID AND THE UNSAID IN UNESCO’S “DECADE OF EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT”

Abstract

This paper is a synthesis of a speech delivered in the 8th Environmental Education Research Conference (Rio de Janeiro, July 2015), which endeavored an analysis of UNESCO’s Decade of Education for Sustainable Development. For that purpose, the first section outlines the study’s theoretical background, situating education’s social position in relation to society and to people instruction. Second, the terms “education for sustainable development” are analyzed in relation to the debates for and against their adoption. Third, a brief evaluation of national environmental education policies implemented in Brazil from 2014 to 2016 is provided. Finally, I take a stand about current developments of environmental education in the public sphere and suggest a few critical considerations of the process then undergone by it.

Keywords: Education for sustainable development. Environmental education. Critical epistemology. Public policies.

LO DICHO Y LO NO DICHO EN LA "DÉCADA DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE", FOMENTADA POR LA UNESCO

Resumen

En este artículo voy a resumir la conferencia proferida durante el VIII Encuentro de Pesquisa em Educação Ambiental, celebrado en Río de Janeiro en julio de 2015. El tema fue el análisis de la década de educación para el desarrollo sostenible, a lo largo de las líneas producidas por la Unesco. Por lo tanto, las suposiciones teóricas adoptadas se centran en el papel social de la educación en la sociedad y en la formación de las personas. A continuación, se discute sobre el término *educación para el desarrollo sostenible* y las principales controversias en torno a su uso o no. En seguida, hago un breve examen cerca de la política pública federal en la educación ambiental, ejecutada entre 2014 y 2016. Por último, busco posicionarme sobre los rumbos de

¹ Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Pós-Graduação em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social – UFRJ. Pesquisador 1D CNPq.

la educación ambiental en el ámbito público, además de señalar algunos pensamientos críticos sobre el proceso que estaba en marcha.

Palabras-clave: Educación para el desarrollo sostenible. Educación ambiental. Epistemología Crítica. Políticas públicas.

1 Introdução

O presente artigo sintetiza a palestra proferida durante o VIII Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental (EPEA), realizado no Rio de Janeiro em julho de 2015. O tema dessa palestra esteve diretamente relacionado ao tema do evento: um balanço crítico da década da educação para o desenvolvimento sustentável, nos moldes produzidos pela Unesco e acompanhado por governos dos diferentes continentes, entre eles o Brasil, ainda que adotando timidamente tal nomenclatura.

A partir de breve descrição dos pressupostos teóricos adotados, em termos ontológicos e epistemológicos, procuro evidenciar meu posicionamento analítico e seus fundamentos, situando o lugar social da educação na sociedade e na formação das pessoas. Para o debate proposto, discorro sobre a terminologia *educação para o desenvolvimento sustentável* e as principais polêmicas em torno de seu uso ou não. Posteriormente, faço rápido balanço das políticas públicas federais em educação ambiental, por serem as principais referências orientadoras nas diferentes esferas da federação, com ênfase no que foi executado entre 2014 e 2016. Esse recorte se justifica pois se refere ao segundo mandato da presidenta Dilma Rousseff, dando parcial continuidade ao que existia em seu primeiro mandato, que foi interrompido em 2016. Por fim, me posiciono sobre os rumos da educação ambiental na esfera pública e indico algumas reflexões críticas sobre o processo que estava em andamento e que não se sabe, exatamente, para onde irá frente à nova conjuntura política e econômica nacional.

Cabe ressaltar que o recorte na educação ambiental se justifica por ser este o campo por excelência, no Brasil, em que as discussões e proposições relativas à sustentabilidade, em sua interface com a educação, se materializam, ainda que discursivamente a sustentabilidade apareça como princípio em diferentes políticas da educação e da área ambiental.

Finalizando esse tópico introdutório, informo que parte deste artigo foi extraído da obra Loureiro (2015), cujo capítulo consta de livro organizado e publicado durante o VIII EPEA (LOUREIRO; LAMOSA, 2015), exatamente com o objetivo de fornecer subsídios teóricos ao debate sobre a referida década da Unesco (2005-2014).

2 Ontologia do ser social, epistemologia crítica e educação

O ser humano para existir precisa, continuamente, produzir seus meios de vida. Isso impõe a transformação da natureza na satisfação de necessidades materiais e simbólicas, biológicas e socialmente estabelecidas ao longo da história. Esse processo de transformação da natureza, de relação metabólica sociedade-natureza, denominado de trabalho, não só determina dialeticamente o modo como satisfazemos necessidades como o nosso próprio modo de existir como indivíduos em sociedade. Nesse movimento ontológico (ou seja, constitutivo do ser naquilo que o define enquanto tal), o ser natural se constitui também como ser social, o que significa, a rigor, a indissociabilidade entre processos histórico-sociais e biológicos na constituição do que é propriamente humano.

Tal concepção ontológica implica afirmar que a materialidade dos processos que contam com a atividade humana não pode ser vista de modo mecânico, pois nas próprias relações instituídas se inserem as ações dos agentes sociais. A determinação material deve ser entendida como momentos e condições objetivas e objetivadas (historicamente produzidas) das quais

partimos em nosso movimento de transformação e constituição do ser social e da própria realidade (CHASIN, 2009).

Esses pressupostos ontológicos significam, para uma ampla tradição crítica, procurar entender a indissociação entre o sujeito, a ação, o produto desta e as características tendenciais que a sociedade assume nesse movimento. A totalidade social, nessa linha de raciocínio, é um complexo estruturado e historicamente determinado, ou seja, um complexo de complexos cujas partes específicas (totalidades parciais) estão relacionadas entre si, numa série de inter-relações e determinações recíprocas que variam constantemente e se modificam (BOTTMORE, 2001).

Com isso, todo trabalho é social, logo, o que é produzido, aprendido e conhecido precisa ser transmitido e constantemente recriado no movimento de objetivação-subjetivação que cada um de nós realiza. Sendo um ser que se torna específico por sua atividade criadora e intencional (a práxis) no mundo e na relação com o outro, que tem no trabalho seu momento fundante, a educação torna-se uma exigência do tornar-se humano. Não há sociedade sem educação, no sentido de que não há vida social sem que o que a humanidade produziu (instrumentos, tecnologia, ciência, arte, condutas, costumes, valores, conhecimentos vários, ou seja, cultura) seja transmitido, reproduzido, ampliado, socializado e transformado.

A educação, em uma ontologia do ser social, é o próprio movimento de formação humana, sob relações concretas e condições objetivas. Compreender o mundo, ter consciência dele, interpretá-lo, *ser mundo*, fazer juízo de valor e estabelecer códigos linguísticos são acontecimentos que se efetivam tão somente em sociedade. Porém, vivemos, nos últimos cinco séculos, em uma sociedade que se constituiu pela exploração do trabalho, na busca de mais riqueza (transformada em mercadoria e dinheiro) para se reproduzir. E, se nossa intenção é a superação dessa forma social alienada, a ação educativa deve ser direcionada para a satisfação de nossas necessidades sem opressão, discriminação e reprodução da dominação e dos mecanismos de expropriação, sendo essa a condição primordial para a produção de novas formas livres de nos relacionarmos na e com a natureza.

Esse tipo de ontologia, que estabelece a relação intrínseca entre trabalho e educação, impõe uma epistemologia crítica. Nesta, um conhecimento que não apreenda as formas sociais capitalistas em seu movimento totalizante e não exija, em suas premissas, a autorreflexão, no sentido de reconhecer o contexto social em que se estabelece, é impreciso, tende à absolutização de verdades como dogmas e a transformar o próprio ato de produzir conhecimentos em uma formalidade lógica, idealmente posta em um metalugar fora das relações sociais (LUKÁCS, 2010).

A crítica, nessa linha de raciocínio, não se esgota em críticas teórico-formais ou éticas, mas se fundamenta na explicitação dos mecanismos de produção (pela expropriação do trabalho e uso intensivo e expansivo da natureza) e reprodução (pela dominação de Estado, hegemonia ideológica e opressão social) do capitalismo, na postura teórico-prática transformadora, no posicionamento ético-político comprometido com as lutas sociais por emancipação.

E pensar o tema objeto do artigo é, conseqüentemente, pensá-lo em sua materialidade na sociedade contemporânea e em uma perspectiva transformadora. O que significa pensar a educação como uma prática social que se constitui em uma forma social historicamente determinada, cujas intencionalidades e discursos significam o mundo e constituem a realidade.

Logo, não podemos idealizar a educação ambiental e a sustentabilidade no Brasil, ou nos iludirmos com discursos que apelam para o diálogo e para valores como amor e solidariedade, sem considerar as relações sociais instituídas (dominantemente desiguais e preconceituosas em suas expressões). O fato é que os dados econômicos, desde 2002, indicam uma clara expansão de atividades que demandam, intensamente, *recursos* naturais e geram enormes impactos e danos ambientais. A dinâmica econômica assumida como padrão de desenvolvimento e legitimada por um Estado crescentemente desnacionalizado e privatizado (GONÇALVES, 2013), levou à dominância de políticas educacionais que: (1) reduziram a

autonomia docente e estabeleceram uma gestão escolar regida por modelos empresariais; (2) ampliaram a precarização o trabalho docente, permitindo um crescimento exponencial de contratados terceirizados e temporários; (3) estabeleceram como único caminho para a execução de projetos e programas as chamadas parcerias público-privadas, submetendo as escolas às determinações oriundas do mercado e (4) fomentaram a formação técnica dissociada da formação integral do estudantes, estimulando a proliferação de cursos de baixa qualidade e oferta de mão de obra a baixo custo.

Assim, a crítica aqui empreendida se direciona pela necessidade de universalização da educação como direito e, para tanto, de superação do padrão de organização político-institucional e econômico vigente, que reforça as formas de dissociação sociedade-natureza.

3 Desenvolvimento, educação para o desenvolvimento sustentável e educação ambiental: polêmicas

Talvez o aspecto mais polêmico, no que diz respeito às questões da sustentabilidade, esteja no uso ou não de *desenvolvimento* junto a *sustentável*. De um modo geral, os educadores ambientais, no Brasil, influenciados pela posição assumida à época da elaboração do *Tratado de educação ambiental para sociedades sustentáveis e responsabilidade global*, aclamado durante a Rio 92, tendem a rejeitar a denominação desenvolvimento sustentável.

Em larga medida, adotou-se a defesa do conceito de sociedades sustentáveis no lugar de desenvolvimento sustentável, pois se considera que o segundo é a expressão da perpetuação do modelo econômico atual e de uma matriz paradigmática pautada na dissociação sociedade-natureza e na ciência positivista, incompatíveis com um paradigma complexo emergente e afinado com a questão ambiental (SATO, 2008). E, em tese, o primeiro expressa, de modo mais preciso, o desejo de que as sociedades em suas totalidades sociais sejam sustentáveis e não tão somente as relações econômicas, principalmente estas que, estruturalmente, trazem as injustiças sociais e ambientais e o uso intensivo da natureza.

Além disso, a maioria da literatura sobre o tema afirma que o conceito de desenvolvimento é oriundo da tradição cartesiana de ciência, o que o coloca como sinônimo de crescimento econômico e este como exigência para a felicidade humana. Portanto, é um conceito qualificado por uma noção de progresso, de algo contínuo, inexorável e linear, mesmo que marcado por fases distintas. Não vou entrar, aqui, em polêmicas estritamente conceituais, e sem dúvida, o conceito de desenvolvimento pode ser entendido em sentidos bem diferentes desse denunciado por educadores ambientais. Todavia, é fato que no capitalismo a economia é, necessariamente, expansiva para garantir a reprodução social com base na acumulação de capital (NETTO; BRAZ, 2012), o que exige um conjunto ideológico de verdades (tais como: não há como atender às necessidades materiais humanas se não for pelo crescimento econômico) e de valores morais (competitividade, liberdade individual etc.) para manter certo nível de coesão social e legitimidade (HONNET, 2008). Portanto, é uma condição intrínseca ao capitalismo estabelecer o conceito de desenvolvimento como fundamentalmente crescimento econômico, por vias de mercado, sendo essa orientação a base discursiva de organismos internacionais como a ONU, ainda que tensionando a aceitação do capitalismo com posturas humanistas e denúncias de abusos extremos contra a dignidade humana e direitos socialmente reconhecidos.

O desenvolvimento, trazido assim para o plano objetivo e material da sociedade de classes, vem imediatamente associado à noção de que as sociedades podem e devem crescer indefinidamente para níveis mais elevados de riqueza material, cujas leis são teleológicas e mecanicistas – uma coisa leva necessariamente à outra. O que implicaria na noção de avanço constante por meio da razão e do conhecimento científico e de um modelo de sociedade civilizada a ser perseguido – no caso, o modelo civilizatório europeu, cujo *motor* é a

industrialização (HERCULANO, 2006). Isso justificaria o discurso da superioridade de culturas, estilos de vida e grupos étnicos, que está na base do colonialismo e do fascismo.

Em síntese, o desenvolvimento seria visto como sinônimo de crescimento econômico e produção de mercadorias, em que a felicidade e o bem-estar estariam associados ao consumismo, em uma leitura eurocêntrica de mundo. Em última instância, seria uma série sucessiva de etapas a serem cumpridas, passando de sociedades tradicionais (entendidas como atrasadas e resquício de primitividade) para as modernas e industriais (LEFF, 2009), como se o novo fosse sinônimo de melhor e mais adequado do ponto de vista da sustentabilidade, desprezando-se o caráter não-linear e contraditório da realidade social.

Uma polêmica menos conceitual e epistemológica e mais política e histórica posta pela tradição da educação ambiental brasileira ao modelo de desenvolvimento sustentável, tal como definido pela ONU no relatório *Nosso futuro comum* (CMMAD, 1991) e posteriormente na *Agenda 21* (BRASIL, 1995), é que este, quando operado nas políticas governamentais (vide, por exemplo, as políticas de promoção da Agenda 21 no Ministério do Meio Ambiente e no Ministério da Educação), estrutura-se a partir de um discurso centrado em um *espírito* solidário e no diálogo entre pessoas (sem mediações e sem reconhecer a natureza conflitiva de uma sociedade de classes). Isso se ancora em uma noção de valores universalmente válidos que orientam a humanidade, em uma ética normativa e em soluções tecnológicas e gerenciais de um ambiente reificado (FOLADORI; TOMMASINO, 2012).

O debate sobre sustentabilidade fica marcado por um pressuposto de aliança entre agentes sociais, de inter-relação harmônica não só entre estes, mas entre economia, política e condições ecológicas. Dessa forma, os problemas ambientais são reduzidos a problemas relativos ao desenvolvimento científico e tecnológico, à ausência ou presença de valores morais compatíveis com uma ética ecológica e a questões gerenciais. Não há reflexões estruturais e relativas à historicidade das relações sociais e modos de produção (ZHOURI; LASCHEFSKI; PEREIRA, 2005).

A crítica, portanto, é feita precisamente a essa ideologia que coloca o ambiente em um lugar *à parte*, cuja gestão é racionalmente orientada para fins atendidos pelo uso justo da ciência e da tecnologia e por uma ética normativa. Assim, o ambiente deixa de ser visto como produto histórico das relações sociedade-natureza, um complexo relacional objeto de disputa na sua materialidade, em que as diferentes territorialidades se estabelecem e se produzem (ACSELRAD, 2004, 2013).

Com essa orientação de *terceira via* (LAMOSA; LOUREIRO, 2011), que coloca o ambiente como aquilo que harmoniza as relações sociais e unifica a humanidade, o debate da sustentabilidade volta-se à fórmula de solucionar o crescimento da produção e do consumo, associando-o a mecanismos distributivos, hipoteticamente capazes de trazer padrões dignos de sobrevivência para todos, cabendo à educação transmitir comportamentos adequados e promover valores morais balizadores da conduta ambientalmente válida. A distribuição seria, assim, o determinante, como se fosse possível compreender as relações econômicas a partir da distribuição, sem considerar as relações de produção, recaindo-se no equívoco de supor que a distribuição de bens pode ser justa sob o modo de produção capitalista ou que a produção exponencial de mercadorias como exigência para a reprodução ampliada do capital é sustentável em termos materiais e energéticos.

A estratégia proposta no programa da *Terceira Via*, encontrou conjuntura favorável desde a década de 1990, mobilizando intelectuais, empresários e políticos oriundos de frações da classe dominante, diante da necessidade de redefinir as estratégias para legitimar a sociabilidade burguesa frente às crises econômicas, à crescente pobreza e aos riscos ambientais. A *Terceira Via* parte do princípio que os conflitos entre as classes sociais, que estruturaram o capitalismo em um determinado período da história, teriam sido produto de arranjos sociais que não mais existem. No novo padrão de sociabilidade, o Estado deveria ser

capaz de produzir a renovação das *solidariedades danificadas* pela luta de classes. Ser um negociador ético. Os conceitos *classe social*, *conflito* e *exploração*, seriam, portanto, substituídos por conceitos como *responsabilidade social*, *colaboracionismo* e *voluntariado*.

A responsabilidade social e ambiental das empresas é defendida, aí, como fundamental. A relação entre os empresários e a problemática ambiental, por meio do ideário da responsabilidade social, passou a ter destacada importância na educação, sendo este um dos principais veículos ideológicos de reprodução dessa nova sociabilidade, que busca reduzir o debate da sustentabilidade às características anteriormente descritas, retirando-o da esfera da produção. Não casualmente, o que fica posto como mais radical é pensar a distribuição. Ignora-se a necessidade urgente de se fazer um amplo debate público sobre o modo de produção e sobre a quem interessa se produzir tamanha quantidade de mercadorias que produzem o supérfluo e a instrumentalização das relações com o outro.

Antes de aprofundar a discussão sobre a educação para o desenvolvimento sustentável, tal como preconizado pela Unesco, cabe ressaltar que não se pode cair em uma análise tipológica idealizada: a educação para o desenvolvimento sustentável como colonial e neoliberal, e a educação ambiental como descolonizadora e transformadora. Concordando com Freitas (2006), tanto numa quanto noutra, verificam-se posturas que reproduzem padrões relacionais encharcados de preconceitos ou dominação, sem criticidade, caindo em um praticismo voluntarioso, pouco efetivo. As críticas aqui feitas, dessa forma, referem-se ao padrão dominante observável tanto do ponto de vista teórico quanto da prática de agentes que se apropriam desses conceitos e produzem discursos, tendo clareza de que a finalidade dessas críticas está, em última instância, na superação de posições conservadoras, independente da denominação que carregam.

Na literatura nacional, observa-se que a proposta de educação para o desenvolvimento sustentável ou educação para a sustentabilidade, tal como proclamada pela Unesco, é normalmente defendida quando se fica no plano discursivo das (boas) intenções e das generalidades conceituais, estabelecendo a sustentabilidade como consenso (BARBIERI; SILVA, 2011; SILVA; CZYKIEL; FIGUEIRÓ, 2013), sem considerar a materialidade e as contradições sociais que dão significados ao próprio conceito. Com isso, a sustentabilidade se reduz a um conjunto de instrumentos técnicos, inclusive para a educação – e, portanto, um meio que possibilita alcançar o desenvolvimento sustentável. É essa redução de finalidade, tanto em relação à sustentabilidade quanto à educação, que propicia um dos maiores questionamentos feitos por parcela significativa de educadores ambientais brasileiros à adoção da nomenclatura da Unesco (OGPNEA, 2005).

Um aspecto mais de fundo, diz respeito às finalidades da educação. *Educar para...* dá a entender que se educa com fins instrumentais, que podem estar dissociados de fins emancipatórios e reflexivos. O determinante fica no *como* e não no *porque*, *para que*, *para quem*. É como se a educação servisse para criar competências, capacidades, habilidades e comportamentos sem que estes estivessem necessariamente vinculados ao pensar o mundo, ao refletir sobre a existência, ao compreender as relações que geram os processos destrutivos da natureza, ao atuar como cidadão na construção da história e da vida pública e ao se posicionar politicamente. Esse aspecto tem forte rebatimento entre professores de escolas da educação básica que, frequentemente, questionam o excesso de *educações* criadas e tornadas obrigatórias nas escolas em um momento de instrumentalização do saber, precarização e proletarização do trabalho docente (SANTOS, 2013). As escolas são forçadas a cumprir com os conteúdos curriculares e mais essas outras *educações*, normalmente na forma de projetos, sobrecarregando o trabalho docente e os alunos. A crítica é direcionada, nesse caso, não à importância das temáticas, mas à forma como chegam às instituições educacionais.

Outro ponto de questionamento se refere à inadequação do principal argumento usado pelos adeptos da educação para o desenvolvimento sustentável – manifesto pela ONU – para

justificar a adoção dessa denominação. Estes afirmam que a terminologia é pertinente para o enfrentamento dos problemas contemporâneos, pois dialoga, de modo mais explícito, com a economia e com as questões sociais em geral (OGPNEA, 2005). Há alguns equívocos nesse argumento. A educação ambiental, seja em qual documento internacional de referência for, jamais desconsiderou tais aspectos, afirmando o ambiente como totalidade (UNESCO, 1976, 1980). Particularmente no caso brasileiro, a Política Nacional de Educação Ambiental é clara ao colocar como princípio a totalidade, asseverando que o ambiente é a própria síntese da relação sociedade-natureza, o que torna a questão ambiental transversal ao conjunto das ciências sociais e naturais e categoria inerente aos diferentes saberes. Logo, conceitualmente, não há o que ser revisto nesse sentido.

Na prática, é verdade que em países *do norte* a educação ambiental ficou voltada para visitas a áreas protegidas ou rurais, ensino de conteúdos ecológicos e técnicas de conservação. No entanto, na América Latina, tais práticas não correspondem à realidade. Existe um biologicismo oriundo da década de 1970, mas este é minoritário nas iniciativas na década de 2010. Ainda que uma parcela dos educadores ambientais que adotam a terminologia educação para o desenvolvimento sustentável o faça com base na necessidade de maior ênfase no social e no econômico, esse argumento não corresponde ao que, de fato, se passa no Brasil.

Principalmente após os anos de 1990, um teor de justiça social e de uso de pedagogias críticas ganhou espaço na educação ambiental, definindo sua identidade (LOUREIRO, 2012). Mesmo que nem sempre a dimensão social vinculada à ecológica seja reflexo de perspectivas críticas, pensar em educação ambiental, em larga medida na América Latina, é pensar nos componentes sociais do ambiente em suas múltiplas possibilidades (culturais, psicológicas, econômicas, políticas etc.). Esta é a especificidade da questão ambiental. Do contrário, cair-se-ia em um ou outro extremo (só o ecológico ou só o social), ou ainda em analisar e buscar compreender um a partir do outro, o que tem gerado vários problemas nas transposições e analogias feitas, como por exemplo, na teoria de sistemas, na sociobiologia, no darwinismo social, na sociologia funcionalista (LOUREIRO; LAYRARGUES; CASTRO, 2012).

Há, por fim, alguns aspectos a serem comentados criticamente, posto que são evidências de uma leitura pragmática e instrumentalizadora de educação, que se expressam na apresentação oficial da Unesco, sede Brasil, em defesa da educação para o desenvolvimento sustentável. O conjunto do texto é autoexplicativo e prova que se tenta ganhar legitimidade reproduzindo, com *roupa nova*, propostas educativas inseridas de forma mesclada no que Saviani (2012a, p. 7) denominou de “pedagogia tradicional” e de “pedagogia nova”.

A concepção pedagógica tradicional, fortemente ancorada no positivismo científico, parte do pressuposto de que o conhecimento científico é fonte da verdade e gera a correta leitura do mundo, a mudança de comportamento a partir da verdade científica e, em decorrência dessa ação pessoal, a mudança objetiva da realidade. É por isso que, para essa concepção, a relação professor-aluno é unidirecional; portanto, do que possui o saber (a luz) para o que precisa aprender (aluno – literalmente, aquele que ainda não tem luz). Nesse sentido, o conhecimento é apresentado ao aluno já na condição de abstração universalmente válida, sem que o mesmo seja elaborado a partir da apreensão da realidade concreta, elevando-se ao abstrato, que possibilita as generalizações cabíveis.

A pedagogia nova, oriunda da década de 1930, mantinha o entusiasmo na escola enquanto fator de equalização social, já existente na tradicional, só que enfatizou os sentimentos, os projetos de resolução de problemas, as experiências, os aspectos psicológicos. É uma pedagogia que cria um fetiche da individualidade, exalta as experiências sem as necessárias mediações de conhecimentos historicamente produzidos e acumulados, inaugurando o que, hoje, a Unesco e boa parte dos programas governamentais adotam como o *aprender a aprender*, expresso no Relatório Jacques Delors, de 1996 (DELORS et al., 1998), e, em certa medida, reproduzido acriticamente pela educação ambiental.

Além dos problemas decorrentes de uma leitura por demais superficial da escola e sua função social, ambas as pedagogias, a tradicional e a escolanovista, tendem a dicotomizar as complexas relações professor-aluno, conteúdo científico-experiência de vida, política pública-cotidiano, cognição-sentimento, conduta pessoal-contexto cultural, estabelecendo polarizações onde estas não cabem (DUARTE, 2013, 2000).

Feito esse adendo, volto à explicitação e problematização dos pontos centrais que se encontram no documento de anúncio da Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (2005 a 2014).

A primeira ênfase identificada está em mudar comportamentos, enquanto ações de cada pessoa em sociedade. A afirmação indica que, se cada um mudar seus comportamentos, resultará em novas relações entre pessoas e destas com o mundo. Defender que mudar comportamento é sinônimo de mudar a realidade é apostar que as relações se dão sempre do indivíduo para o outro, por somatório e bom exemplo, e do indivíduo para a sociedade, que é tão somente a expressão coletiva dos comportamentos individuais. Aqui, não há dialética entre eu-outro, mútua determinação. E essa compreensão monocausal da realidade e leitura unidirecional da formação das pessoas já foi objeto de inúmeras críticas conclusivas no campo da educação (SAVIANI, 2014, 2012; ARROYO; BUFFA; NOSELA, 2010; FRIGOTTO; GENTILI, 2001).

Mais do que isso, enfatizar os comportamentos significa ignorar que é possível alterá-los sem mudar de atitude. Por motivos coercitivos variados (culturais e normativos-legais), uma pessoa pode mudar o comportamento sem que mude sua visão de mundo e valores. Ora, se a finalidade da educação é a formação humana, mudar tão somente os comportamentos não é sinal de que se está realizando o processo educativo, mesmo reconhecendo que essas mudanças são relevantes e indispensáveis.

No campo ambiental, há outra consequência. Como os sujeitos deixam de se constituir nas relações com o seu contexto, facilita-se uma análise moralista. O problema deixa de se situar no lugar do sujeito nas relações de produção e na vida cotidiana e passa para a esfera do julgamento moral: essa pessoa é *boa* ou *má*. Assim, o problema deixa de ser primordialmente as relações sociais e passa a ser o indivíduo. Ressalte-se: sem ficar claro o que é ser bom, para qual cultura e para quem se é bom. O que importa para um discurso moralista da sustentabilidade é que se possam classificar os que são *defensores da natureza* e os que são *inimigos da natureza*, com base em critérios subjetivos, desconsiderando que entre os *defensores* e os *inimigos* há práticas e intencionalidades distintas, que complexificam a discussão.

De modo emblemático, a declaração da Unesco encerra, defendendo como objetivo da educação *conscientizar sobre as implicações desses esforços de preservação*. Aqui, a fragilidade do argumento evidencia seu caráter conservador em termos pedagógicos. Conscientizar na lógica argumentativa do documento, verbo largamente utilizado como senso comum na educação para designar seu objetivo, vira sinônimo de informar ou no máximo de ensinar o outro o que é certo por intermédio do conhecimento científico aplicado por pessoas éticas; de sensibilizar para o ambiente; transmitir conhecimentos; ensinar comportamentos adequados à preservação, desconsiderando as condicionantes socioeconômicas e culturais do grupo ou classe com o qual se trabalha (LOUREIRO, 2007).

O cerne da educação ambiental enquanto campo historicamente delineado, no Brasil, é a problematização da situação de vida, explicitando os determinantes sociais da questão ambiental pelo permanente movimento reflexão-ação, em práticas dialógicas, cotidianas e de intervenção na vida pública. Ou seja, para esta, conscientizar só cabe no sentido de *conscientização* posto por Freire (2013, 2011): movimento praxiológico, intencional, com fins de transformação social, de ampliação do conhecimento das relações que constituem a realidade, de leitura do mundo, conhecendo-o para transformá-lo e, ao transformá-lo, conhecê-

lo. O movimento de conhecer e transformar o mundo é intrínseco ao movimento de transformarmo-nos e *sermos mais*, em sentido freireano (LOUREIRO; TORRES, 2014).

4 Políticas públicas em educação ambiental: algumas considerações à luz do debate proposto

Até o início de 2016, antes da interrupção de mandato presidencial e mudança na presidência da república, é possível apontar algumas prioridades feitas nas políticas federais, que possuam a responsabilidade de garantir o ambiente como bem comum e promover a sustentabilidade, sob as premissas de participação e controle social. Estas, em tese, mas nem sempre correspondendo à realidade, dada as contradições da sociedade e do Estado brasileiro, estariam referenciadas nos pressupostos da perspectiva crítica e transformadora da educação ambiental. As principais iniciativas federais podem ser assim descritas:

- Coordenação de Educação Ambiental do Ministério da Educação (MEC) – implementação do Programa Nacional de Escolas Sustentáveis – este visa transformar as escolas em espaços educadores sustentáveis, em que o fazer pedagógico crie uma cultura da sustentabilidade por meio de ações em quatro eixos: currículo, edificações, relação escola-comunidade e modelo de gestão. A metodologia envolve o apoio a projetos que melhor se enquadram à proposta no Brasil e a aplicação da metodologia de criação de Com-Vidas e Agenda 21 escolar, que já vem sendo utilizada há mais de uma década pelo MEC (SECAD, 2004).

- Diretoria de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente – Possui uma política diversificada em suas frentes de atuação, envolvendo educomunicação, principalmente por meio dos projetos *Nas Ondas do São Francisco* e *Telecentros*, participação no Conselho Nacional de Meio Ambiente (Conama) e programas e ações de formação de educadores ambientais (MMA, 2014). A formação se subdivide em:

- Programa de Educação Ambiental e Agricultura Familiar (Peaaf), voltado para a construção coletiva de estratégias de enfrentamento dos problemas socioambientais rurais, tendo como sujeitos os agricultores familiares. O Peaaf, que resulta originalmente de demandas de movimentos sociais do campo, realizou oficinas públicas no processo de definição de prioridades e tem realizado projetos por meio de contratação via edital e em parceria com estados.
- Estratégia Nacional de Comunicação e Educação Ambiental no Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza (Encea), resultado de um amplo processo de discussão com gestores e educadores ambientais, estabelece um conjunto de diretrizes e estratégias de atuação em UCs, realizadas pelo MMA e pelo ICMBio (MMA/ICMBio, 2012). Essa estratégia de realizar processos educativos, comunicacionais e educomunicacionais entre UCs, seus gestores, e a comunidade do entorno é complementada por políticas próprias do ICMBio. Este, por intermédio de duas de suas coordenações, atua com a educação no processo de gestão ambiental, enfatizando a formação de conselhos gestores de UCs – tal como previsto no Sistema Nacional de Unidades de Conservação, e dos conselheiros e a promoção de processos educativos que garantam a gestão participativa e a atuação dos grupos sociais na gestão territorial e seus instrumentos (LOUREIRO; SAISSE; CUNHA, 2013).
- Licenciamento Ambiental – Entre 2014 e início de 2016 foi realizado um trabalho de consultoria que fez um levantamento e análise dos projetos de educação ambiental no licenciamento federal e estadual, ajudando o MMA a ampliar o conhecimento sobre esse tema novo e a definir, via Conama, normas gerais. Esse trabalho começou a ser discutido e apresentado publicamente, mas ainda sem desdobramentos efetivos na condução da política pública federal para a área. A educação ambiental no licenciamento é uma área de atuação que vem se consolidando, com projetos estruturados via universidades

públicas (UFS, UFES, UFJF, UFRRJ, UFRJ, UENF) ou empresas de consultoria. No caso federal, tais projetos ou programas estão sob acompanhamento rigoroso e responsabilidade do Ibama, possuindo como normativas principais a Nota Técnica (NT) n. 01/2010 – CGPEG/DILIC/IBAMA, que regula a educação ambiental no licenciamento de petróleo e gás *off-shore*, e a Instrução Normativa (IN) n. 02/2012, que estabelece as diretrizes gerais para todo o Ibama, tendo como referência a NT, que já é em si o reflexo de um acúmulo de dez anos de construção de uma proposta consistente em termos teóricos e de compreensão da aplicação da educação ambiental nos instrumentos da política ambiental brasileira (LOUREIRO, 2009).

Nos estados, o cenário é muito diverso, existindo alguns em que o órgão ambiental determina, minimamente, as diretrizes da execução, inspirado ou não nas normas do Ibama, o que facilita o cumprimento da condicionante com finalidade pública. Mas em alguns estados e municípios, dada a precariedade dos órgãos ambientais, a hegemonia de posições voltadas para a negação dos conflitos ambientais e ênfase nas ações individuais, e a falta de entendimento da educação ambiental como algo estruturante da gestão ambiental pública, isso não ocorre, facilitando que a educação ambiental seja um meio de promoção de atividades pontuais e não problematizadoras da realidade territorial ou de instrumentalização e disseminação de ideologias desenvolvimentistas para favorecer o empreendimento.

Por força de seus históricos institucionais (e competências legais) e das trajetórias dos protagonistas do processo de institucionalização da educação ambiental, as políticas via ICMBio e Ibama buscam maior ajustamento aos pressupostos críticos da educação ambiental, questionando os rumos do desenvolvimento e o conteúdo do discurso da sustentabilidade e procurando garantir a promoção do ambiente como bem de uso comum, por intermédio da participação popular, controle social, mobilização e organização social (LOUREIRO; SAISSE, 2014; LOUREIRO; SAISSE; CUNHA, 2013).

Tal posicionamento, por vezes, entra em tensionamento internamente ao órgão, dadas as disputas entre diferentes projetos políticos e societários, e com as orientações gerais do MMA e do MEC, cujas políticas buscam seguir as diretrizes gerais da PNEA, mas de um modo compatibilista com as orientações desenvolvimentistas do governo federal, enfatizando mais as parcerias público-privadas, as chamadas práticas sustentáveis, os comportamentos individuais e a resolução pragmática de problemas. Cabe reforçar que os tensionamentos internos a cada órgão são previsíveis, uma vez que toda estrutura de Estado é uma composição de forças sociais com motivações e interesses diferenciados, composta também por quadro técnico com trajetórias variadas.

5 Considerações, reflexões e proposições finais

Vivemos em um momento de instabilidade política. E estamos sob a égide de um modelo de desenvolvimento determinado pelo extrativismo mineral e pelo agronegócio, e de um modelo de Estado gerencial que tende a esvaziar os debates públicos na construção das políticas, a enfatizar a lógica de prestação de serviços e terceirizações e a apagar, discursivamente, os conflitos ambientais. A questão principal que fica ao se analisar esse contexto, portanto, é pensar em que medida as políticas federais em educação ambiental, sucintamente descritas, cumprem seu caráter público e, ao mesmo tempo, promovem uma sustentabilidade substantiva, ou seja, com justiça ambiental, respeito à diversidade cultural e à dinâmica ecossistêmica e promoção da igualdade social.

O sentido universalista do que é público, pressuposto para o ambiente ser um bem comum tal como definido na Constituição Federal, não significa tratar a todos como iguais, abstratamente. Exige que as liberdades individuais e políticas se instaurem pela materialização

de condições de dignidade humana e igualdade. Portanto, o caráter público de uma política está centrado em essa se constituir como universal e igualitária, respeitando e garantindo a diversidade no processo de enfrentamento da desigualdade.

Um caminhar nesse sentido não pode depender, diante do que foi exposto, das opções criadas pelas frações de classe dominantes que controlam o Estado brasileiro. Depende, fundamentalmente, do diálogo entre movimentos sociais, movimento dos trabalhadores da educação, sindicatos e ambientalistas, em processos fora do Estado, explicitando as contradições da sociedade de classes, e no movimento de democratização do Estado e sua ocupação para a garantia de direitos. Algo que é incipiente e repleto de contradições na história recente. A agenda comum é *tímida*, gerando fragmentações nas frentes de luta e pouco efeito no enfrentamento ao padrão hegemônico. Um movimento social que pode ajudar na materialização de alternativas de lutas sociais, entre outros que possuem experiências concretas (como MST, movimento quilombola, movimentos vinculados a povos tradicionais e Via Campesina), é o movimento de justiça ambiental, que, apesar de pouco conhecido no cenário público, realiza ações conjuntas nessa linha de aproximação entre agentes sociais e reconhecimento de que as bandeiras de luta podem ser múltiplas, mas a raiz dos problemas é comum.

Do ponto de vista normativo, concordante com a posição majoritária entre educadores ambientais, entendo que a PNEA ainda se mostra oportuna, pois seu caráter orientador, mais do que disciplinador, favorece a adequação de normas específicas para cada setor de atuação e esfera federativa. Nesse sentido, o que é observado como uma tensão na política é a necessidade de se intensificar processos que institucionalizem a educação ambiental e forneçam estruturas públicas que garantam sua execução. Isso envolve não somente as normas, mas a criação de estruturas de coordenação e equipes nas instituições públicas, por intermédio de concurso público, e o fortalecimento da participação popular e dos sindicatos de trabalhadores nas comissões interinstitucionais (CIEAs) e conselhos de meio ambiente e de educação.

Ainda no âmbito relativo à estrutura de Estado, é preciso assegurar maior articulação nos órgãos ambientais e de educação, buscando ampliar recursos orçamentários, uma vez que estes, no cenário atual, são incapazes de viabilizar programas em escala nacional. Esse aspecto é crucial para se sair de uma situação que obriga que se façam as parcerias público-privadas, que não são as mais adequadas nos casos em que a autonomia e a independência das instituições de Estado são fundamentais. E, mais do que isso, tal configuração subordinada ao privado não se mostra justa quando se quer garantir que as políticas sob responsabilidade de Estado sejam, de fato, públicas e garantidoras de direitos.

Considero que, além da dimensão de organização e estruturação no aparato estatal como meio para se cumprir as finalidades públicas e republicanas das políticas ambientais e educacionais, é preciso abrir um debate na sociedade sobre as intencionalidades e resultados das ações, projetos e programas em curso no âmbito das políticas de educação ambiental existentes nas diferentes esferas administrativas, e também sobre seus próprios princípios e diretrizes, buscando superar a lógica do projeto *em si* para firmar a lógica da política pública. Há dois aspectos a serem considerados dentro disso.

Um primeiro diz respeito ao fato de os programas ministeriais não inserirem em sua execução a possibilidade de discussão sistemática dos rumos do desenvolvimento no país e de qual sentido de sustentabilidade se quer promover na sociedade. De um modo geral, isso fica naturalizado, colocado como um suposto consenso, levando a uma ênfase apriorística em problemas e práticas cotidianas, que são relevantes, mas que não podem apagar a discussão pública e a dimensão reflexiva do processo educativo e dos rumos da nação.

Outro se refere à ausência de avaliação sistemática dos resultados alcançados e dos impactos dos programas na transformação da realidade de vida dos grupos sociais. Uma política pública exige monitoramento e avaliação permanentes – algo, inclusive, previsto e exigido na

Política Nacional de Educação Ambiental – para que se cumpram as condições mínimas de um Estado republicano, que são a transparência e o acesso às informações necessárias para que a população, de modo organizado, possa ter ciência do que está sendo feito e o alcance disso.

É, em resumo, fundamental superar a redução da política de educação ambiental à execução de projetos, para torná-la pública e estruturante da política ambiental e de educação no Brasil.

Há muito a se conquistar e a se consolidar, principalmente em direção à garantia do ambiente como bem comum, em um contexto ideologicamente desenvolvimentista e de desigualdade estrutural. Mas entendo que o caminho percorrido pela educação ambiental, em muito superador da perspectiva da Unesco, adotada na *Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável*, tem grande relevância histórica, abrindo possibilidades efetivas, ainda que repletas de contradições, para alternativas populares e potencialmente transformadores da realidade.

Referências

- ACSELRAD, H. *Conflitos ambientais no Brasil*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2004.
- ACSELRAD, H. *Cartografia social, terra e território*. Rio de Janeiro: Brochura, 2013.
- ARROYO, M.; BUFFA, E.; NOSELA, P. *Educação e cidadania - quem educa o educador?* São Paulo: Cortez, 2010.
- BARBIERI, J. C. e SILVA, D. Desenvolvimento sustentável e educação ambiental: uma trajetória comum com muitos desafios. *Revista de Administração Mackenzie*, São Paulo, v. 12, n. 3, inserir p.51-82, maio-jun. 2011.
- BOTTOMORE, T. (Editor). *Dicionário do pensamento marxista*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BRASIL. CÂMARA DOS DEPUTADOS. *Agenda 21*. Brasília: Comissão de Defesa do Consumidor, Meio Ambiente e Minorias, 1995.
- CHASIN, J. *Marx: estatuto ontológico e resolução metodológica*. São Paulo: Boitempo, 2009.
- COMISSÃO MUNDIAL SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO - CMMAD. *Nosso futuro comum*. 2 ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1991.
- DELORS, J. ET AL. *Educação – um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez/Unesco/MEC, 1998.
- DUARTE, N. *Vigotski e o aprender a aprender*. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2000.
- DUARTE, N. *Individualidade para si*. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2013.
- FOLADORI, G.; TOMMASINO, A. La solución técnica a los problemas ambientales. *Katálysis*, Florianópolis, v. 15, n. 1, p. 79-83, Jan./Jun. 2012.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 50 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. 44 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- FREITAS, M. Educação ambiental e/ou educação para o desenvolvimento sustentável? Uma análise centrada na realidade portuguesa. *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid, n. 41, p. 133-147, 2006.

FRIGOTTO, G. e GENTILI, P. *A cidadania negada*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GONÇALVES, R. *Desenvolvimento às avessas: verdade, má-fé e ilusão no atual modelo brasileiro de desenvolvimento*. Rio de Janeiro: LTC, 2013.

HERCULANO, S. *Em busca da boa sociedade*. Niterói: EdUFF, 2006.

LAMOSA, R.; LOUREIRO, C. F. B. A educação ambiental e o projeto de sociabilidade das classes dominantes: um estudo sobre o projeto da terceira via no Brasil. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 5, 2011, Ribeirão Preto. *Anais*. p. 1-15. http://www.epea.tmp.br/viepea/epea2011_anais.

HONNET, A. Trabalho e reconhecimento: uma tentativa de redefinição. *Civitas*, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p.46-67, Jan./Abr. 2008.

LEFF, E. *Ecologia, capital e cultura*. Petrópolis: Vozes, 2009.

LOUREIRO, C. F. B. Educação ambiental crítica: contribuições e desafios. In: MELLO, S. E TRAJBER, R. (Orgs.) *Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental*. Brasília: MEC/UNESCO, 2007. p. 65-73.

LOUREIRO, C. F. B. (Org.). *Educação ambiental no contexto de medidas mitigadoras e compensatórias de impactos ambientais: a perspectiva do licenciamento*. Salvador: Instituto do Meio Ambiente, 2009.

LOUREIRO, C. F. B. *Trajetória e fundamentos da educação ambiental*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LOUREIRO, C. F. B. Educação ambiental e educação para o desenvolvimento sustentável: polêmicas, aproximações e desafios. In: _____; e LAMOSA, R. *Educação ambiental no contexto escolar: um balanço crítico da década da educação para o desenvolvimento sustentável*. Rio de Janeiro: Quartet/CNPq, 2015. p.35-67.

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/CNPq, 2015.

LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. (Orgs.) *Pensamento complexo, dialética e educação ambiental*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LOUREIRO, C. F. B.; SAISSE, M. Educação ambiental na gestão ambiental pública brasileira: uma análise da SEMA ao ICMBio. *Revista Educação Pública*, Cuiabá, v. 23, n. 52, p. 105-129, jan-jun. 2014.

LOUREIRO, C. F. B.; SAISSE, M.; CUNHA, C. C. Histórico da educação ambiental no âmbito federal da gestão ambiental pública: um panorama da divisão do IBAMA à sua reconstrução no ICMBio. *Desenvolvimento e Meio Ambiente*, Curitiba, v. 28, p. 57-73, jul-dez. 2013.

LOUREIRO, C. F. B. e TORRES, J. (Orgs.). *Educação ambiental: dialogando com Paulo Freire*. São Paulo: Cortez, 2014.

LUKÁCS, G. *Prolegômenos: para uma ontologia do ser social*. São Paulo: Boitempo, 2010.

MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE/INSTITUTO CHICO MENDES PARA A CONSERVAÇÃO DA BIODIVERSIDADE. *Diretrizes para estratégia nacional de comunicação e educação ambiental para o Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza*. Brasília: MMA, 2012.

MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE - MMA. *Formação de educadores ambientais*. Brasília: MMA, 2014. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/educacao-ambiental/formacao-de-educadores>. Acesso em: 19 ago. 2016.

NETTO, J. P.; BRAZ, M. *Economia política: uma introdução crítica*. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ORGÃO GESTOR DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL - OGPNEA. *Década da educação para o desenvolvimento sustentável. Documento técnico n. 4*. Brasília: MMA/MEC, 2005. p.7-41.

SANTOS, C. F. dos. (Org.). *Crítica ao esvaziamento da educação escolar*. Salvador: Editora da UNEB, 2013.

SATO, M. Em busca de sociedades sustentáveis. *Pátio- Revista Pedagógica*, Porto Alegre, v. 46, n. 1, p. 54-59, 2008.

SAVIANI, D. *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. 41 ed. Campinas: Autores Associados, 2012a.

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas*. 4 ed. Campinas: Autores Associados, 2014.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE - SECAD/MEC. *Formando Com-vida - comissão do meio ambiente e qualidade de vida: construindo Agenda 21 na escola*. Brasília: MEC/MMA, 2004.

SILVA, M. E., CZYKIEL, R, FIGUEIRÓ, P. S. Um espelho, um reflexo! A educação para a sustentabilidade como subsídio para uma tomada de decisão consciente do administrador. *Revista de Administração Mackenzie*, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 154-182, maio-jun. 2013.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION - UNESCO. *Taller subregional de educación ambiental para educación secundaria*. Chosica: UNESCO,1976.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION - UNESCO. *La Educación Ambiental: Las grandes Orientaciones de la Conferencia de Tbilisi*. Vendome: Universitaires de France, 1980.

ZHOURI, A.; LASCHEFSKI, K.; PEREIRA, D. B. (Orgs.) *A insustentável leveza da política ambiental: desenvolvimento e conflitos socioambientais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.