

A EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL POPULAR NA PERCEÇÃO DE EDUCADORES AMBIENTAIS NO BRASIL E NO MÉXICO

UNA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE Y LA EDUCACIÓN AMBIENTAL POPULAR EN LA PERCEPCIÓN DE LOS EDUCADORES AMBIENTALES EN BRASIL Y EN MÉXICO

EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT AND POPULAR ENVIRONMENTAL EDUCATION IN THE PERCEPTION OF ENVIRONMENTAL EDUCATORS IN BRAZIL AND MEXICO



Vilmar Alves PEREIRA¹
e-mail: vilmar.alves@unini.edu.mx



Jaime José ZITKOSKI²
e-mail: jaimezitkoski@gmail.com

Como referenciar este artigo:

PEREIRA, V. A.; ZITKOSKI, J. J. A Educação para o Desenvolvimento Sustentável e a Educação Ambiental Popular na percepção de educadores ambientais no Brasil e no México. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, e023095, 2023. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riace.v18i00.18159>



- | Submetido em: 15/06/2023
- | Revisões requeridas em: 22/07/2023
- | Aprovado em: 13/09/2023
- | Publicado em: 16/10/2023

Editor: Prof. Dr. José Luís Bizelli
Editor Adjunto Executivo: Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

¹ Universidade Internacional Iberoamericana (UNINI) Campeche – México. Professor Bolsista de Pós-doutorado Sênior (PDS/CNPq) junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

² Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre – RS – Brasil. Professor Supervisor de Pós-doutorado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

RESUMO: Este estudo tem por objetivo apresentar percepções de educadores(as) ambientais sobre a Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) e a Educação Ambiental Popular (EAP). Resultado de um estágio em nível de pós-doutorado, parte, num primeiro momento, de um estabelecimento conceitual epistemológico dos horizontes da (EDS) e da (EAP). Num segundo momento, através de uma abordagem qualitativa com epistemologia da hermenêutica filosófica, realiza a escuta de 10 (dez) pesquisadores(as) em Educação Ambiental sobre o tema, sendo 5 (cinco) do Brasil e 5 (cinco) do México. Os resultados demonstram a diferença dos projetos de cada matriz educacional. Apontam para o crescimento da (EDS), na região, enquanto política neoliberal que já integra o Plano Nacional de Educação do Brasil e o Plano Nacional de Desenvolvimento do México. As percepções consideram o não atingimento dos objetivos da (EDS) e sugerem a adoção da (EAP) ou da Educação Ambiental para a Sustentabilidade.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Ambiental Popular. Desenvolvimento Sustentável. Brasil. México.

RESUMEN: Este estudio tiene como objetivo presentar las percepciones de los educadores ambientales sobre la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) y la Educación Ambiental Popular (EAP). El resultado de una Práctica Posdoctoral parte, en un primer momento, de un establecimiento conceptual epistemológico de los horizontes de la (EDS) y la (EAP). En un segundo momento, a través de un abordaje cualitativo con epistemología de la hermenéutica filosófica, escucha a 10 (diez) investigadores en Educación Ambiental sobre el tema, 5 (cinco) de Brasil y 5 (cinco) de México. Los resultados demuestran la diferencia entre los proyectos de cada matriz educativa. Señalan el crecimiento de (EDS) en la región como una política neoliberal que ya forma parte del Plan Nacional de Educación en Brasil y el Plan Nacional de Desarrollo en México. Las percepciones consideran la no consecución de los objetivos de la (EDS) y sugieren la adopción de (EAP) o Educación Ambiental para la Sostenibilidad.

PALABRAS CLAVE: Educación Ambiental Popular. Desarrollo Sostenible. Brasil. México.

ABSTRACT: This study aims to present perceptions of environmental educators about Education for Sustainable Development (EDS) and Popular Environmental Education (EAP). The result of a Postdoctoral Internship starts, at first, with an epistemological conceptual establishment of the horizons of the (EDS) and the (EAP). In a second moment, through a qualitative approach with epistemology of philosophical hermeneutics, it listens to 10 (ten) researchers in Environmental Education on the subject, 5 (five) from Brazil and 5 (five) from Mexico. The results demonstrate the difference between the projects of each educational matrix. They point to the growth of (EDS) in the region as a neoliberal policy that is already part of the National Education Plan in Brazil and the National Development Plan in Mexico. Perceptions consider the non-achievement of (EDS) objectives and suggest the adoption of (EAP) or Environmental Education for Sustainability.

KEYWORDS: Popular Environmental Education. Sustainable Development. Brazil. Mexico.

Introdução

A Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) consiste em uma das temáticas mais reivindicadas na atual conjuntura educacional. Ela chega junto com movimentos de amplas crises paradigmáticas que há tempos vivenciamos, mas que se agravaram no contexto da pandemia do Covid-19. Assim, sendo a América Latina uma das regiões mais afetadas do mundo pela crise de saúde, os quadros de aumento de desigualdade social reivindicam ações emergenciais e, também, de longo prazo. É nesse contexto do aumento da fome, da agravada crise climática, da emergência na saúde, da exclusão digital, do aumento das vulnerabilidades, da crise na economia, da necessidade de sua retomada e da redefinição de projetos que a EDS reaparece, com muita força, com indicativos de contribuir com um projeto educativo de erradicação da pobreza, de redução das desigualdades e de proteção do meio ambiente (CEPAL, 2022).

No entanto, sabemos que essa reivindicação possui raízes históricas, culturais, sociais e epistemológicas e está associada a amplos movimentos que emergiram ainda na segunda metade do século passado. Mesmo que pareça uma temática da moda, ela já vem sendo problematizada há um bom tempo por especialistas do campo das ciências humanas, como expressão de um projeto de sociedade no contexto das políticas neoliberais, ancorada num conceito de desenvolvimento associado ao conceito de crescimento econômico (SAUVÉ, 1997; HESSELINK; VAN KEMPEN; WALSH, 2000; MEIRA; SATO, 2005; BASTOS; SOUZA, 2013).

Desse modo, há um claro tensionamento entre aqueles que defendem e reconhecem ser a EDS uma alternativa de centralizar a Educação Básica voltada para uma formação prática, que privilegie intercâmbios de conhecimentos, atitudes, valores e perspectivas de uma formação ao longo de toda a vida, buscando reorientar os programas formativos (desde a educação infantil ao ensino superior) na direção de uma formação que transfere conhecimentos voltados para a sustentabilidade, no interesse em uma educação da comunidade, como uma postura a ser adotada pelos países signatários, em seus Planos de Ação (UNESCO, 2005), e aqueles que consideram a EDS como expressão de uma política neoliberal com intencionalidades de um projeto associado ao capitalismo e que, no tensionamento com a educação ambiental, pode assumir papéis diferentes, como ficou demonstrado por uma pesquisa da Comissão Internacional de Educação e Comunicação da International Union for Conservation and Nature (IUCN):

A EDS como subcampo da EA, como a metáfora de uma árvore, onde as raízes e tronco da EA sustentam outras dimensões como a Agenda 21, Carta da Terra, Ecopedagogia e EDS b) A EDS como evolução gradual da EA, com um marco inicial e final em linha reta, através do cenário figurativo da linha Darwiniana, com avanços consideráveis na “evoluída EDS” e o abandono da “primitiva EA” c) A complementaridade dos dois campos distintos, cada qual com seus arcabouços epistêmicos, de conceitos e teorias; de suas táticas, estratégias e praxiologia; e de seus comprometimentos políticos, éticos e axiológicos (HESSELINK; VAN KEMPEN; WALSH, 2000 apud MEIRA; SATO, 2005, p. 11).

Dada a importância em desmistificar esses papéis assumidos pela EDS, este estudo tem por objetivo compreender suas nuances, utilizando, como contraponto, a perspectiva da EAP, reconhecida como uma das expressões da macrotendência da Educação Ambiental Crítica (LAYRARGUES; LIMA, 2014; SOUZA, 2018; ALVES PEREIRA; SILVA; RAMÍREZ-SÁNCHEZ, 2022). Desse modo, nos interessa saber qual é a percepção de pesquisadores ambientais do Brasil e do México sobre a EDS, em relação ao seu projeto de sociedade, a sua presença ou não nos Planos Nacionais de Educação e ao possível tensionamento com a perspectiva da EAP.

Partimos da hipótese de que compreender esses movimentos para desmistificar as suas intencionalidades pode contribuir sobremaneira para aqueles(as) professoras e professores que estão em seus contextos educativos e, frequentemente, recebem a política já com seus endereçamentos. Consideramos que o olhar desses educadores(as) ambientais assume um papel formativo em tempos de travessia de uma ampla crise civilizatória, podendo ampliar o sentido que a EDS vem assumindo em diferentes espaços.

Demarcações conceituais

As grandes linhas orientadoras sobre a EDS estão presentes no documento Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (DEDS), da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), mas em específico no Plano Internacional de Implementação, publicado em 2005 e com alcance até 2014. Ele surge com a pretensão de fornecer, a todos os cidadãos, a capacidade e as condições de enfrentar o presente e o futuro. Associa-se a isso a exigência da habilidade dos dirigentes na tomada de decisões corretas para um mundo viável.

O objetivo global da Década é integrar os valores inerentes ao desenvolvimento sustentável em todos os aspectos da aprendizagem com o intuito de fomentar mudanças de comportamento que permitam criar uma sociedade sustentável e mais justa para todos (UNESCO, 2005, p. 15).

Parte-se da premissa da evolução do conceito de desenvolvimento sustentável, que reconhece, prioritariamente, o papel da sociedade na direção da mudança e da participação na busca do desenvolvimento social, do meio ambiente, de uma consciência ecológica na orientação de todas as políticas e da economia. No que concerne à consciência dos limites do crescimento que orienta o desenvolvimento, o horizonte que se descortina baseia-se na defesa de uma visão de mundo onde a educação deve alcançar a todos na direção da aprendizagem de valores e comportamentos para um mundo sustentável, a partir dos objetivos de: valorizar e reconhecer o papel da aprendizagem, criar redes de intercâmbios entre as partes envolvidas, criar oportunidades de formação e aperfeiçoamento, melhorar a qualidade do ensino e desenvolver estratégias em todos os níveis, visando fortalecer a capacidade dos sujeitos na direção da EDS (UNESCO, 2005).

Preocupada com o atingimento desse projeto de sociedade, a EDS se reconhece como uma proposta que deve contribuir para todos, com a adoção “de atitudes práticas que permitirão a todos viver uma vida plena, sem carecer do indispensável” (UNESCO, 2005, p. 18). Para dar conta desse amplo objetivo, a UNESCO propõe uma educação de qualidade que deve ser interdisciplinar e holística, buscar aquisição de valores, desenvolver o pensamento crítico voltado à solução de problemas, apostar na multiplicidade de métodos, estimular a participação na tomada de decisões, ser aplicável e estar relacionada à vida local (UNESCO, 2005).

Esse delineamento da EDS, como projeto de sociedade, está vinculado a outros grandes movimentos no âmbito dos órgãos multilaterais. Nesse sentido, ganha força e pode ser percebido na relação com os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio, a Educação para Todos e a Década da Alfabetização das Nações Unidas. Desse modo, nessa relação, é fundamental pensar a EDS para percebermos o quanto seu discurso já está presente em documentos e planejamentos das propostas educativas da maioria dos países, em especial na América Latina.

Outro importante aspecto presente na leitura do DEEDS refere-se à compreensão sobre o espaço e o papel da Educação Ambiental na perspectiva da UNESCO.

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

Em nossa compreensão, como projeto globalizador, a EDS busca mitigar a Educação Ambiental para poder definir seu espaço, ao mesmo tempo que busca fugir do tensionamento que favorece a demonstração das fragilidades do seu próprio horizonte.

Se tomarmos como referência o Plano Nacional de Educação (PNE), decênio 2014-2024, Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014, vemos uma adequação ajustada ao discurso da EDS, quando ele preconiza a “promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental” (BRASIL, 2014, p. 2). No entanto, reconhecemos que a perspectiva está presente também nas grandes diretrizes do PNE, como pode ser percebido nos aspectos de educação para todos, de erradicação do analfabetismo, de enfrentamento das desigualdades, de discurso de qualidade na educação, de ênfase na formação da cidadania e valores, equidade e diversidade de gênero e sustentabilidade ambiental:

Art. 2º As diretrizes do PNE são

I - *Erradicar* o analfabetismo;

II - *Universalizar* a frequência escolar;

III - a superação das *desigualdades educacionais*, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;

IV - Melhorar a *qualidade do ensino*;

V - *Formação para o trabalho e para a cidadania*, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;

VI - Promoção do princípio da *gestão democrática* do ensino público;

VII - *promoção humanística*, científica, cultural e tecnológica do país;

VIII - estabelecimento de meta de aplicação dos recursos públicos em *educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB*, que garanta atendimento às necessidades de expansão, com padrões de *qualidade e equidade*;

IX - Valorização dos profissionais da educação;

X - Promoção dos *princípios de respeito aos direitos humanos, diversidade e sustentabilidade socioambiental* (BRASIL, 2014, grifo nosso).

No plano prático, essas diretrizes têm ampla implicância nas questões do cotidiano escolar, podendo redefinir noções do espaço físico, da gestão escolar e, fundamentalmente, do currículo. É por esse horizonte, por exemplo, que são vislumbradas as escolas sustentáveis (OLIVEIRA; OLIVEIRA; CARVALHO, 2021).

Buscando avaliar os alcances do DEEDS, o estudo de Uchoa (2018) faz uma análise crítica do documento à luz da Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire. Em sua crítica, a autora aponta para algumas limitações da EDS quando se refere à busca de uma formação de qualidade para o desenvolvimento do pensamento crítico, mas se contradiz nos seus objetivos pela sua fragilidade epistemológica:

A proposta de uma dimensão crítica na EDS, além de não ser fundamentada epistemologicamente, é anulada por uma dimensão que se contrapõe a uma educação em perspectiva crítica, em passagens do texto que, apesar de sugerirem uma educação transformadora, não problematizam suas próprias premissas (UCHOA, 2018, p. 343).

Outra contradição da busca de uma formação para o pensamento crítico está na sua aliança com o sistema capitalista, assumindo clara posição em favor do mercado e, portanto, fugindo de uma perspectiva crítica emancipadora:

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).

Para além desse aspecto, o artigo de Uchoa (2018) alerta para outras fragilidades de uma educação que se assume mercantilizada, orientada por uma noção de criatividade sem criticidade, não contribuindo para a leitura de mundo, pela falta de uma realização histórica do tempo presente, pela busca de um futuro afastado de realidades concretas e por assumir uma perspectiva instrumentalista de educação e capacitação como treinamento, como se educar fosse transferir conhecimentos. Outro aspecto diz respeito ao fato de que, nela, a sustentabilidade é vista como conteúdo a ser ensinado como normas, o que, na compreensão da autora, consiste numa herança de uma concepção bancária e colonizadora de educação. Tudo isso pode levar as pessoas à condição de oprimidos ambientais, cujas escolhas prévias emergem de uma agência multilateral. O desafio maior se resume em romper com essa condição de uma educação bancária colonizadora, pois, em sua compreensão, o documento não dá conta da ampla crise ambiental que estamos vivenciando. Nesse sentido, sugere como instrumento de transformação nesse processo a Educação Ambiental Crítica (UCHOA, 2018).

Por tudo isso, a (EAP) é uma (EA) antissistêmica e sempre avalia contextos e práticas coletivas. Contribui para pensar em outro modelo social para o Brasil e para o mundo. Assim, refere-se a uma (EA) que não acredita na falsa reconciliação entre o capital e a agenda ambiental. Pelo contrário, desenvolve a formação crítica em todos os espaços, reforçando a protagonismo social e a construção de projetos com intervenção social e formas de organização comunitária e cooperativa. Portanto, é um (EA) que transcende a agenda verde a serviço do mercado, indo além da lógica da adaptação (ALVES PEREIRA; SILVA; RAMÍREZ-SÁNCHEZ, 2022, p. 103).

Importante estudo de Alonso-Sainz (2021) sobre EDS, na Espanha, avaliou 34 artigos, entre 2015-2019, e descobriu que 62% estavam mais focados em descrever e estimular a

implantação da EDS e apresentaram fragilidades no marco educativo dos ODS. Isso significa reconhecer um frágil debate sobre os propósitos da educação. O estudo demonstra uma maior preocupação com ajustes para a implementação, considerando, nesse processo, que a Educação está a serviço dos ODS e não o contrário. Desse modo, a falta de criticidade no campo pedagógico, associada à proposta de uma educação para o futuro, pode estar esvaziando o debate epistemológico. O estudo considera que, pelo fato de o discurso emergir de um organismo internacional, e não da academia, favorece esse esvaziamento. Para além disso, há um outro apelo da EDS devido a sua vinculação com o financiamento, principalmente nas universidades, onde se fragiliza mais ainda a criticidade, pois é colocado na ordem do dia nos diferentes editais. Isso também ocorre no financiamento da educação básica dos países em desenvolvimento, que dependem desse investimento. Esse, de igual modo, é o projeto da Comissão Europeia quando almeja que, até 2027, a sustentabilidade será o grande marco orientador do financiamento das pesquisas.

Na realidade, os ODS são *soft policy*, ou seja, soft policy de natureza operacional, cujo nível de especificidade atinge padrões mensuráveis e avaliáveis de realização, o que reduz sua possibilidade de debate cidadão, uma vez que apenas seu maior ou menor cumprimento quantitativo é possível, mas não um debate qualitativo sobre seu significado e escopo educacional (ALONSO-SAINZ, 2021, p. 254, tradução nossa).

A alternativa sugerida pela autora destaca a necessidade de que os ODS sejam repensados a serviço da educação, ao invés de reduzi-los a instrumentos para alcançar objetivos favoráveis a uma sociedade futura (ALONSO-SAINZ, 2021).

Já no caso do México, Ruiz (2020) faz um balanço sobre como a EDS se incorpora nos planos, programas e projetos do governo nos níveis municipal, federal e estadual. Nesse sentido, reconhece ser a incorporação da EDS, nos documentos orientadores do governo, um critério para medir o nível de profundidade e engajamento da proposta. O estudo constata que, no Plano Nacional de Desenvolvimento (2007-2012), há uma menção explícita à Educação Ambiental para a Sustentabilidade. Além disso, é reconhecido que os planos estatais sempre estiveram prontos à efetivação dos Planos Federais. Contudo, é imperioso mencionar que:

Em contraste com a presença do EAS no PND, praticamente não há menção dele no programa setorial de educação para esse período, apesar de coincidir estreitamente com os anos do DESD (RUIZ, 2020, p. 16, tradução nossa).

O mesmo fato não ocorre no contexto do Programa Nacional de Meio Ambiente, que faz referências a necessidades de processos educativos na perspectiva do desenvolvimento

humano sustentável. Destaca-se, também, o aumento da inclusão da EDS no setor público, porém os resultados ainda não são relevantes, uma vez que implicam em aspectos de ordem governamental e de criação de políticas que possam dar sustentação e investimento aos planos de ação do governo (RUIZ, 2020).

Ainda com o propósito de avaliar a Educação Ambiental para a Sustentabilidade, em outro estudo realizado no México de Ruiz, Rosales (2017) ouviu 24 estados da República e 53 organismos, sendo 27 governamentais, 14 acadêmicos e 12 civis, que contribuíram com a avaliação dos objetivos do documento *Decênio de la Educación para el Desarrollo Sostenible* (DEDS), o qual teve início em 1 de janeiro de 2005 e se concluiu em dezembro de 2014. O estudo é importante por ter realizado um balanço do documento, chegando a conclusões que indicam movimentos e expressões da EDS no caso do México. Como resultado, constatou-se que não há consenso entre os educadores ambientais em relação ao (DEDS). Ao contrário, o que existe é uma grande controvérsia.

Existe una postura, como ya vimos, que asume que el Decenio generó influencias, directas o indirectas en las acciones educativas del país, las cuales se considera que pueden ser enunciadas puntualmente. Señalan que éste se constituyó en una oportunidad para argumentar la importancia de la educación vinculada al medio ambiente y abrir espacios de reconocimiento institucional y en consecuencia de recursos financieros. En contraste, hay otra postura que plantea que el DEDS perteneció sólo a los terrenos del discurso y que, por lo tanto, no hubo influencia significativa, especialmente fuera de los círculos oficiales y que en las actividades realizadas no se logró una mayor articulación entre actores sociales, ni generaron, después de un cierto impulso inicial pero muy atomizado, mayor permanencia o constancia de los programas o acciones educativas, ni éstas estuvieron evaluadas o tuvieron seguimiento por las autoridades. Algunos de los que abrazan esta postura enfatizan que ha sido más poderosa la influencia del pensamiento educativo latinoamericano (JUIZ; ROSALES, 2017, p. 07).

A falta de um consistente modelo de avaliação é apontada como uma das grandes lacunas que impediram o êxito da proposta, posto que fica difícil mensurar os resultados. Igualmente, os sujeitos da pesquisa indicam que houve dificuldades na perspectiva de os docentes avaliarem sua própria prática e reivindicam uma avaliação mais profunda. Nesse sentido, também reclamam a falta de investimento específico em formação para os docentes. Soma-se a isso a constatação de que não houve impactos na cultura mediante o contexto, o que exige um posicionamento forte e crítico sobre as raízes da crise civilizatória. E, no entendimento dos sujeitos, isso passa pelo enfrentamento direto ao modelo agroindustrial, em especial da lógica que movimenta esse modo de produção, regido pelas políticas neoliberais. Dessa forma,

consideram que não houve transformação efetiva nos contextos, principalmente quando se propunham a resolver a pobreza e proteger os ecossistemas.

É nesse sentido que a Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável não tem sido um relevante motor de transformação, apesar de ter permitido alcançar alguns acordos e conquistas que não podem ser subestimados. Na perspectiva dos educadores ambientais participantes deste estudo, prevalece a opinião de que o DESD não favoreceu, em parte devido a deficiências de planejamento de seus gestores, de forma notável o desenvolvimento da educação ambiental no México, mas que continuou avançando e diversificando seu escopo (RUIZ; ROSALES, 2017, p. 09, tradução nossa).

Esse movimento avaliativo reconhece a abertura e a riqueza da diversidade de temáticas e de experiências intersubjetivas no contexto do DEDS. Outrossim, esse dado indica a necessidade uma clara política nacional no que consiste à Educação Ambiental para a Sustentabilidade. Outro fator agravante, segundo a avaliação, foi o fato de que por ser pensado por um organismo internacional, muitas vezes o DEDS não considerou os avanços das experiências e práticas locais. Em termos de perspectivas de temáticas, consideram que o México passa por um bom momento. Todavia, a carência de políticas públicas e a falta de investimentos criam situações de incertezas e inseguranças (JUIZ; ROSALES, 2017).

No Brasil, avaliações mais recentes recaem sobre a EDS no contexto da Agenda 2030, em que ela assume o papel de grande impulsionadora na direção do Projeto de uma sociedade para um mundo sustentável.

A agenda Educação 2030, difundida pela Unesco (2015), traz consigo um novo ciclo de desescolarização, ainda que mantenha o slogan da educação inclusiva, articulado a aprendizagem ao longo da vida, o que pressupõe aprendizagens difusas e com dimensões alargadas em relação à vida prática e cotidiana, distanciando-se de um processo de apropriação dos conhecimentos científicos relacionados aos processos de escolarização (GARCIA; MICHELS, 2021, p. 16).

Nessa mesma toada, há o entendimento de que a EDS tenta se tornar atrativa quando busca aproximar gerencialismo e sustentabilidade, aproveitando temáticas e princípios muito caros e com lutas históricas, dentre os quais destacam-se o campo dos direitos à educação, à participação e à inclusão. Desse modo, há uma forte denúncia da EDS e de suas estratégias no contexto da agenda 2030:

A Agenda 2030 não nega a pobreza, o desmatamento, o extrativismo predatório e esgotamento dos recursos naturais, mas apresenta a sustentabilidade como vetor de crescimento (SHIROMA; ZANARDINI, 2020, p. 711).

Ainda que no DEDES haja o indicativo de que a EDS não possa ser colocada no modo comparativo à Educação Ambiental, com o desejo de aprofundar esse debate, nosso estudo busca conhecer as percepções de educadores(as) sobre o lugar discursivo e prático que estão assumindo, não sendo mais possível negar que:

Diante de tudo isso, uma coisa é certa. A disputa entre a EA e a EDS vai continuar a ocorrer e os campos onde ela vai decorrer continuarão também a ser os espaços acadêmicos e pedagógicos. Continuará a estar em escolas, universidades, grupos de trabalho de associações nacionais de investigação, em artigos em revistas científicas, noutros espaços de divulgação científica, literacia e literacia; assim como a formação de professores, cursos de graduação, por exemplo (HENNING; FERRARO, 2022, p. 13).

Realizamos este movimento por entender o projeto da Educação Ambiental Popular firmando-se como um contraponto à lógica colonizadora, globalista e mercadológica com pontos de partidas e chegadas, e a defesa de projeto de uma sociedade muito diferente do proposto pela EDS. Se essa premissa se sustenta ou não é o que vamos percebermos a partir das escutas que seguem com nossos entrevistados(as).

Abordagem metodológica

O estudo tem seus fundamentos na abordagem qualitativa, por reconhecer que esta perspectiva,

[...] responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2011, p. 22).

Associamos a ela a abordagem da Hermenêutica Filosófica de Gadamer (2002), que contribui, de modo decisivo, na ampliação de sentidos nos processos de compreensão e de interpretação dos textos e contextos mediados pelo diálogo e orientados pela linguagem, que cria possibilidades de novas leituras de mundo e da ação humana nele concretizada. Nesse sentido, os movimentos realizados na escuta hermenêutica privilegiam sempre as múltiplas possibilidades dialógicas, nas quais o diálogo vai muito além da fala e pode ser reconhecido nas inúmeras relações humanidade-mundo.

Foi a partir desse olhar de busca de percepções e de sentido que, no decorrer da pesquisa, entrevistamos 10 (dez) Educadores(as) Ambientais, sendo 5 Brasileiros, 2 mulheres e 3 homens, e 5 Mexicanos, sendo 3 mulheres e 2 homens. O critério para escolha dos entrevistados(as) foi o de serem pesquisadores(as) em EA, que tivessem conhecimento das políticas em Educação Ambiental, com atuação em Programas de Pós-Graduação e cujas linhas de pesquisa fossem referência em Educação Ambiental nos dois países.

A técnica de pesquisa utilizada foi a modalidade de entrevista em profundidade, que consiste num dos procedimentos adequados à pesquisa qualitativa e, diferentemente da entrevista quantitativa, se trata apenas de perguntas abertas, que foram aplicadas individualmente, as quais permitem uma expressão mais livre do/da entrevistado(a) (MINAYO, 2011). Elaboramos uma questão aberta solicitando que, a partir da experiência e da vivência no campo ambiental, gostaríamos de saber qual a opinião do(a) pesquisador(a) sobre a EDS, podendo considerar, caso assim o desejasse, os seus princípios, as exigências de transformações nos processos educativos, nos currículos, no perfil docente, na educação para as competências integradoras, na sustentabilidade, na criatividade, no pensamento crítico e inovador, na identificação e solução de problemas e na ação humana para o Desenvolvimento Sustentável. Igualmente, solicitamos sua percepção sobre o discurso da EDS, indagando se o(a) entrevistado(a) considera que ele está ou não presente no Plano Nacional de Educação e se percebe ou não a sua chegada aos professores da Educação Básica. A última questão versou sobre a possível relação da EDS e a EAP.

Os encaminhamentos se deram via-e-mail, sendo que, num primeiro momento, enviamos uma carta-convite explicando se tratar de um estudo de pós-doutorado, na qual também apresentamos o professor Supervisor da pesquisa e as principais motivações da investigação. Após recebermos o aceite do convite, enviamos, também via e-mail, um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, que foi recebido e assinado por todos, com a permissão da divulgação dos resultados, inclusive dos seus nomes próprios. Os pesquisadores tiveram 20 (vinte) dias para responder e, nesse período, foi recebido o retorno dos 10 questionários enviados, com a amostra de 5 do Brasil e 5 do México. A coleta se deu no final do primeiro semestre de 2023. Desse modo, os resultados que seguem buscam traduzir os movimentos hermenêuticos-qualitativos, no sentido de ampliar a compreensão sobre a EDS e a EAP como projetos de Educação na América Latina, em especial no Brasil e no México.

Resultados

Da percepção sobre a Educação para o Desenvolvimento Sustentável

Dos pesquisadores(as) brasileiros(as)

Conforme Dr. Philippe Pomier Layrargues, há um claro espaço ocupado pela EDS, cujos vínculos podem ser percebidos nos compromissos e relações de poder que esta assume no contexto do capitalismo e da geopolítica global:

A EDS se vincula às elites político-econômicas que orbitam a esfera das Nações Unidas que visam assegurar a hegemonia capitalista na geopolítica global, e o tal do capitalismo verde e sua pretensa economia circular disfarçado de “Desenvolvimento Sustentável” eticamente orientado pelo interesse empático pelas gerações futuras (LAYRARGUES, 2023).

Navegando nessa mesma direção, a Dr^a Maria Arlete Rosa reafirma sua posição a partir de uma Educação Ambiental Crítica, na qual busca a transformação do modelo político-ideológico capitalista e reconhece o espaço que a EDS vem assumindo, como revelam suas palavras:

Assim, considero que a EDS está alinhada ao campo social de um projeto político ideológico conservador e pragmático no enfoque dos estudos de Layrargues e Lima (2014, p. 23-40) ao sistematizarem “as macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira”. Reproduz um paradigma antropocêntrico fundamentado nas estruturas - política, econômica, social e sustentabilidade do atual modelo de capitalismo vigente, em que a natureza é objeto de mercado para obtenção de lucros. Neste contexto encontram os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – ODS que busca reproduzir a sustentabilidade do modelo capitalista de desenvolvimento e da EA conservadora e pragmática (ROSA, 2023).

Outro importante aporte vem da Pesquisadora Marilena Loureiro da Silva, que, em sua posição, possui uma firme demarcação epistêmica e política quando afirma:

A gente acaba se distanciando desse conceito de Educação para o Desenvolvimento Sustentável, apesar das indicações da ONU, na medida que a gente compreende que ele acaba sendo aprisionado pelos interesses de uma classe hegemônica que vai se apropriar da compreensão de sustentabilidade e traduzir a luz dos interesses hegemônicos (DA SILVA, 2023).

Mesmo considerando que a EDS seja uma temática à margem de suas abordagens, o Dr. Ivo Dickmann, defensor de uma Educação Ambiental Freiriana, apresenta algumas suspeitas em relação a ela:

Creio que há alguns limites no próprio nome, por trazer a questão do desenvolvimento – tema polissêmico – conectado a ideia de sustentabilidade, tão polissêmica quanto. Em resumo, creio que ele não carrega a criticidade necessária ao debate ambiental, tratando os problemas e questões centrais de forma alinhada ao Mercado, mas ao mesmo tempo, não sei ao certo se há uma vertente hegemônica sobre o tema e outras correntes dissonantes (DICKMANN, 2023).

Ainda sobre o desafio do enfrentamento da EDS e dos ODS o pesquisador alerta que:

pensar o desenvolvimento de forma sustentável é uma decisão acertada, a questão é saber se ao propor isso estamos falando de romper com o sistema capitalista que é insustentável, entre outras questões (DICKMANN, 2023).

Apresentando uma série de elementos conceituais e históricos, assim como a Dr^a. Maria Arlete Rosa, e se posicionando a partir de uma Educação Ambiental crítica e participativa, desenvolvida no Brasil, na América Latina e no México, por Edgar Gaudiano, que extrapolam, em muito, os discursos e práticas, tanto da chamada EDS quanto com uma série dos ODS, o Dr. Antônio Fernando Silveira Guerra chama a atenção para os estudos precedentes de renomados pensadores da Educação Ambiental que demonstram não ser a EDS uma temática da moda.

Portanto, já vem do século e milênio passado essa discussão “conceitual” sobre EA x EADS, sustentabilidade x desenvolvimento sustentável, e muito autores (as) no país (como Michele Sato, Mauro Guimarães, Marcos Sorrentino, Philippe Layrargues Isabel Carvalho, e outros); na Galícia (Pablo Meira), no México (Edgar Gaudiano), Canadá (Lucie Sauv ), desenvolveram trabalhos criticando e expondo as contradições epistemológicas filosóficas e ideológicas dos discursos, tanto da Década, quanto da EDS, e mais recentemente dos ODS (GUERRA, 2023).

Para além do reconhecimento de uma pauta cujas raízes históricas já estão bem definidas no campo da EA, o pesquisador chama a atenção para as tentativas de uma substituição da Educação Ambiental pela Educação para o Desenvolvimento Sustentável:

Nesse sentido, a chamada EDS surgiu com a Década (2005-2014) da “Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS)”, da UNESCO, com a pretensão de substituir a Educação Ambiental, e para isso tentou e ainda tenta, se apropriar de sua história, princípios e Valores, nesse caso os que interessam a hegemonia do poder econômico no mundo (GUERRA, 2023).

Da Percepção dos Pesquisadores de Educação Ambiental Mexicanos

Todos os pesquisadores mexicanos recuperam aspectos históricos, epistemológicos, políticos e pedagógicos. É o caso, por exemplo, do Dr. Raul Calixto Flores, que visualiza a EDS no amplo conjunto das Políticas Internacionais, seus vínculos com as organizações internacionais e as decorrências dessa perspectiva nas políticas nacionais, como é o caso do México. Esse pesquisador, em termos conceituais, toma como referência a tipificação de Eduardo Gudynas (a atenção para as limitações da EDS, se tomada na perspectiva meramente voltada ao crescimento econômico e de bem-estar: *Desde mi opinión, la educación*, 2009), na qual observa três tipos de sustentabilidade: débil, forte e superforte. Também considera que “o desenvolvimento coincide com a fraca sustentabilidade, pois aponta, entre outras coisas, que a conservação é necessária para o crescimento econômico e o bem-estar” (CALIXTO, 2023, tradução nossa).

Ainda na perspectiva de demarcação histórica e conceitual, a Dr^a. Esperanza Terrón Amigón afirma não ser a EDS uma temática da moda, mas ao contrário, sugere que retornemos aos debates iniciados nas décadas de 60 e 70, considerando o nascedouro tanto da Educação Ambiental quanto da Educação para o Desenvolvimento Sustentável. Assim como o Dr. Calixto, a pesquisadora nos chama a atenção para o fato de que pensar esses movimentos na relação com a Educação Ambiental pressupõe termos clareza da existência de um projeto do norte e um projeto do sul. Quanto ao projeto do norte considera: “o primeiro linear e hierárquico com objetivos econômicos tendentes a universalizar a natureza como mercadoria” (AMIGÓN, 2023, tradução nossa). Ainda sobre os objetivos dessa proposta do Norte, a pesquisadora nos alerta:

É nessa Cúpula que o Desenvolvimento Sustentável foi adotado como um novo paradigma e com a Educação para o Desenvolvimento Sustentável pretendeu-se substituir a Educação Ambiental, que na América Latina não prosperou, mas continua sendo tentada de cima, do Ocidente por exemplo temos a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, cuja responsabilidade pela solução dos problemas ambientais é deixada para a sociedade civil (AMIGÓN, 2023, tradução nossa).

Demonstrando as dificuldades no cumprimento desses objetivos, o Dr. Francisco Javier Reyes Ruiz e a Dr^a. Elba Castro Rosales têm se dedicado em pesquisas avaliando o alcance dessas propostas, no México, chegando à seguinte constatação:

Hoje, pode-se dizer que os esforços empreendidos nas últimas duas décadas alcançaram a manifesta aceitação da integração do EAS ao sistema institucional do país, ainda que com altos e baixos acentuados. O esforço não tem sido pequeno, considerando que tem envolvido questões complexas como a criação de órgãos governamentais, a formulação de documentos norteadores, a gestão de recursos e o desenvolvimento de programas que têm buscado, a partir de uma postura educativa, enriquecer as ações ambientais dos planos de governo (RUIZ; ROSALES, 2023, tradução nossa).

Situando o EDS a partir de sua vertente histórica no conjunto das políticas internacionais, a Dr^a. Mariana Buendia apresenta alguns movimentos ocorridos no México, a partir de pensadores como Edgar Gaudiano e Esperanza Terrón, e suas contribuições nesse debate e nas políticas do país. Assume uma posição importante no que tange à necessidade de preparo e conhecimento dos fundamentos que envolvem essa temática, sob o risco de ficarmos num terreno raso:

Em outras palavras, é necessário conhecer o contexto e definir as orientações que nortearão as decisões futuras com base nos objetivos a serem alcançados e nos propósitos e impacto da intervenção. Sem isso, corre-se o risco de reproduzir propostas ingênuas, instrumentais e míopes, em que a boa ventada é de pouca utilidade, não alimentam o campo da EAS e muito menos contribuem para a construção da sustentabilidade (BUENDIA, 2023, tradução nossa).

Importante destacar que tanto os pesquisadores brasileiros quanto os mexicanos têm uma clara noção da EDS, seus vínculos e compromissos com as agências multilaterais, bem como com as políticas econômicas do projeto do capitalismo neoliberal que vincula a sustentabilidade ao mercado. Como a EDS está sendo vista em relação às propostas e políticas educativas é o que veremos a seguir.

Da Educação para o Desenvolvimento nos Planos Nacionais de Educação e na Educação Básica

Perguntados sobre a percepção da chegada desse discurso nos Planos Nacionais de Educação, bem como na Educação Básica, as avaliações são um tanto diferentes. No Brasil, há quem não veja sua presença no PNE, mas em outros documentos, porém, nas escolas: “*Observa-se que a EDS assim como os Objetivos do Milênio estão presentes nas escolas e secretarias de meio ambiente com vigor*” (LAYRARGUES, 2023). Já outro pesquisador considera que a porta de entrada da EDS se dá pelas universidades:

[...] tanto o discurso da EA quanto o da EDS travam uma batalha pela hegemonia no campo no país, tanto que mesmo os ODS não sendo incorporados à Política e Programa Nacional de Educação Ambiental vigentes, entraram no país pela “porta dos fundos” das universidades, por meio das reitorias, e mesmo nos projetos de financiamento público e privado, e hoje passaram a ser um critério de exigência para aprovação de projetos de pesquisa e inovação, onde deve constar a quais ODS se referem (GUERRA, 2023).

Dentre os espaços de aproximação desse discurso na Educação Básica, são apresentadas três experiências, no Brasil, que chegaram no início dos anos 2000, por meio de algumas políticas de formação de professores que ocorreram pontualmente, proporcionadas pela Secretaria de Diversidade e Inclusão-SECADI: “*nos cursos de Educação Ambiental e as Escolas Sustentáveis; Curso de Aperfeiçoamento em Educação Ambiental; Especialização em Educação Ambiental em Espaços de Educadores Sustentáveis*” (DA SILVA, 2023).

Embasada em anos de experiência de pesquisa sobre EA nas Políticas de formação de professores no Brasil e no artigo “As políticas públicas atuais no Brasil: o silêncio da educação ambiental”, de Frisso e Carvalho (2018), outra pesquisadora chega à seguinte constatação:

A EA escolar é pontual, fragmentada, desarticulada, não está presente na gestão escolar. Ao analisar os documentos escolares como Projeto Político Pedagógico/Planos de Ensino/Planos de Aula/Planos de Curso/Regimento Escolar não menciona a EA (ROSA,2023).

Mediante tamanha fragilidade da EA escolar, bem como de sua invisibilidade, a pesquisadora reivindica políticas de formação para os profissionais de educação. A falta de percepção da sua presença no PNE e o alcance da EDS nas Educação Básica brasileira também se destaca na seguinte afirmação: “*[...] não vejo esses aspectos presentes no PNE e as minhas pesquisas no ambiente escolar vem demonstrando que as educadoras da base da educação não têm noção de que o cenário carrega essa complexidade implícita*” (DICKMANN, 2023).

Quanto à percepção, no contexto da México, é importante destacar que devido a um grande esforço formativo e coletivo iniciado em 2005, optou-se por um movimento no qual se elege, como terminologia, a Educação Ambiental para a Sustentabilidade (EAS). Não se trata apenas de um jogo de palavras, mas de garantir o espaço da EA e de reorientar a questão da Sustentabilidade nessa relação, como vemos: “*No se considera a la educación para el desarrollo sostenible, la sostenibilidad es observada como un atributo de la educación ambiental para la sustentabilidad*” (FLORES, 2023). Comenta o pesquisador que, na atualidade (2022-2023), o México está passando por uma reforma educativa na direção de uma “Nueva Escuela Mexicana”, na qual

[...] exclui-se a educação ambiental, e em seu lugar propõe-se uma educação para o cuidado com o meio ambiente, sendo que sustentável e sustentável são usados como adjetivos e indistintamente. Com a nova reforma, novos desafios surgem para a educação ambiental. Já na Lei Geral de Educação (2021), os artigos 15, 16 e 30 se referem explicitamente ao desenvolvimento sustentável (FLORES, 2023, tradução nossa).

Em sua avaliação, Elba Castro Rosales e Javier Reyes Ruiz nos oferecem importantes aportes sobre a EA e a EDS na Educação mexicana. Como já apontado, eles consideram algumas fragilidades, declarando que a EA não está integrada amplamente nas políticas e práticas:

No entanto, o planejamento do desenvolvimento no país não coloca o EAS como uma questão prioritária. No campo do concreto, não há relevância legislativa e regulatória suficiente para se poder estabelecer diretrizes pendentes. Predomina um conceito muito pobre que subordina a educação ambiental ao papel de ferramenta de divulgação, conscientização ou treinamento (RUIZ; ROSALES, 2023, tradução nossa).

E, ainda mais:

[...] o Centro de Educação e Formação para o Desenvolvimento Sustentável do Ministério do Meio Ambiente e Recursos Naturais (SEMARNAT), significou um importante retrocesso que se esperava que a atual administração federal resolvesse, mas está longe de ser o caso (RUIZ; ROSALES, 2023, tradução nossa).

Para além disso, outras fragilidades são destacadas pelos pesquisadores, como: a) o não alcance da transversalização da EA nos planos governamentais; b) o abandono das políticas públicas, desde as instâncias governamentais até as experiências isoladas; c) a inexistência de financiamento sobre as pesquisas em EA; d) a necessidade de estudos de quantificação do investimento em EA no país; e) a incompatibilidade entre as políticas de investimento e os manuais de operação e procedimentos de caráter multilateral; f) o papel do Estado que, em muitos casos, além de não apoiar obstaculiza o fortalecimento de atores sociais, com um certo temor em relação à sociedade civil organizada (RUIZ; ROSALES, 2023).

Esse cenário requer algumas mudanças substanciais no sentido da EDS. Para que esta seja efetiva e pertinente deve transitar a partir de princípios éticos em defesa da vida. Contudo, mesmo com muitos esforços, essa perspectiva ainda não foi alcançada na Educação Básica:

As demandas sobre as transformações nos processos educativos, se ocorreram, podem ser encontradas nos discursos dos planos curriculares nos casos da educação básica tanto de alunos quanto de professores, mas não tem sido possível realmente influenciar a construção de um pensamento sistêmico

e uma mudança com consciência crítica. atitudes e valores duradouros, pois uma das limitações é que os professores não foram formados nessa área; por outro lado, nem a complexidade nem a visão sistêmica têm se refletido nos conteúdos ou materiais didáticos que os professores recebem para o estudo de graves problemas ambientais ou em livros didáticos (AMIGÓN, 2023, tradução nossa).

Na opinião dessa pesquisadora, os avanços no sentido da sustentabilidade, numa perspectiva crítica e inovadora, alcançam êxito no contexto de programas de pós-graduação nas universidades. Já para outra entrevistada, há que se reconhecer os vínculos com as políticas externas, bem como pontua que o reconhecimento do campo da Educação Ambiental para a Sustentabilidade (EAS) ainda está em constituição. Nesse sentido, considera que há muito a se fazer na mudança de paradigma para EAS. Essa pesquisadora também comunga do rol de dificuldades que obstaculizam a EAS na Educação Básica, sendo que um dos principais problemas está associado à formação de professores, pautada num viés conservacionista que fragmenta e desarticula meio ambiente e sustentabilidade. A pesquisadora reivindica uma formação crítica problematizadora no enfrentamento dos problemas. Além disso, denuncia o espaço atribuído à temática ambiental e à sustentabilidade no currículo escolar:

O desinteresse pelas questões ambientais e de sustentabilidade por parte dos professores e a falta de reconhecimento de sua importância é outro fator que tem impedido a consolidação da educação ambiental no ambiente escolar. Desde a formação inicial dos professores, a educação ambiental é relegada a segundo plano, sendo muitas vezes considerada (OLIVA, 2023, tradução nossa).

Pelo exposto, é possível perceber um significativo avanço epistemológico na discussão da EDS do México em relação ao Brasil. Ambos esbarram, porém, em problemas semelhantes, sendo um dos maiores obstáculos a ausência de uma política de formação de educadores ambientais.

Das diferenças ou confluências entre a EDS e a EAP.

Os resultados apontam que apenas dois entrevistados não reconhecem, explicitamente, as diferenças de projetos. Todos os demais identificam o horizonte da Educação Ambiental Popular como um horizonte crítico latino-americano, pensado desde a identidade e as problemáticas do Sul, e a EDS como um projeto de orientação do Norte, associada às políticas neoliberais e às agências multilaterais, sendo a Unesco a principal delas. Foi reforçado que não se trata de um discurso ingênuo com falsas semelhanças, mas com grandes diferenças políticas:

A princípio, com um olhar superficial e introdutório ao tema, seria possível entender a EDS assim como a EA Popular como sinônimos, como práticas educativas voltadas ao meio ambiente paralelas. Contudo, adotando um olhar crítico pela perspectiva das relações de poder ideológico, o quadro se mostra bem diferente [...]. EA Popular, como a própria denominação informa, gira em torno das classes populares e povos tradicionais latino-americanos. Há nitidamente um corte de classe social presente nessa disputa nomenclatural em nome da defesa da natureza, cujas pautas e sujeitos do processo educativo são diametralmente opostas [...]. a EA Popular transgride as regras de uma sociedade obediente, submissa e explorada, traz em cena os casos de injustiça, conflito, racismo e desigualdade socioambiental, e forma sujeitos políticos capazes de reivindicar seus direitos subtraídos ou negados. (LAYRARGUES, 2023).

Aqui pontuo que temos dois projetos político/ideológico pedagógico que se organizam no campo de concepções da EA. Um campo conservador/pragmático – Educação para o Desenvolvimento sustentável e outro crítico/emancipatório na linha da transformação social que produzem uma prática social neste campo de intencionalidades (ROSA, 2023).

Embora não sendo adepta dessas lógicas separatistas, mas da busca de complementariedade, nesse caso específico, acho que são matrizes completamente opostas [...] uma lógica mais aderente a simples ajustes funcionais do sistema colapsado que é o nosso representado pela EDS [...] e a Educação Ambiental Popular que se coloca como esse campo de resistência e de construção de uma outra perspectiva de pensar a vida [...] muito posicionada politicamente (DA SILVA).

A educação para o desenvolvimento sustentável e a educação ambiental popular têm coincidências, mas também diferenças de origem que devem ser levadas em conta quando se deseja posicionar-se em uma prática reflexiva e crítica (FLORES, tradução nossa).

Quanto às possíveis convergências, estas são indicadas quando os entrevistados aproximam a Educação Ambiental para a Sustentabilidade à Educação Ambiental Popular. Nesse caso, há registros de boas práticas e de possível fusão de horizonte no México, principalmente em espaços de educação não formal (RUIZ; ROSALES, 2023). É possível, também, estabelecer convergências entre o horizonte da Educação Ambiental Latino-Americana com a Educação Ambiental Popular, segundo considera Amigón (2023). Já outro pesquisador estabelece essa diferença de projetos tomando por referência a Ecopedagogia: “*Acredito, sim, que a dimensão popular da Educação Ambiental se assemelha e se aproxima da abordagem ecopedagógica, por tratar de forma profundamente crítica os aspectos socioambientais além de atuar tendo o pensamento freiriano como central*” (DICKMANN, 2023).

Considerações finais

A pesquisa apresentou resultados com percepções de pesquisadores referenciais em Educação Ambiental no Brasil e no México. As percepções apontam para as limitações da Educação para o Desenvolvimento Sustentável no cumprimento dos seus objetivos, no que tange à emancipação dos sujeitos. Para além disso, foram demonstradas as vinculações da EDS com as políticas de corte capitalista neoliberal, que não promovem transformações profundas na defesa da vida. Ficou reforçado que o horizonte da Educação Ambiental Popular, com sua emergência no pensamento do sul, busca orientar processos formativos na direção da emancipação e da humanização dos sujeitos.

No entanto, as experiências do Brasil e do México denunciam a falta de políticas consistentes voltadas para a formação ambiental de professores. Atualmente, em seus Planos Nacionais de Educação, os dois países acenam mais à Educação para o Desenvolvimento Sustentável do que à Educação Ambiental Popular. No México, há um avanço ao adotar a Educação Ambiental para a Sustentabilidade no sentido de garantir o espaço da Educação Ambiental. A ausência desse debate na educação básica, não no sentido de polarização, mas de busca de transformação, foi um dos pontos destacados como limitadores do avanço na área. O estudo reforça a grande fragilidade na Educação Básica, demarcada ora por endereçamentos das políticas externas, ora pela falta de formação específica.

REFERÊNCIAS

ALONSO-SAINZ, T. Educacion para el desarrollo sostenible: una vision critica desde la Pedagogia/Education for Sustainable Development: A critical approach from Pedagogy. **Revista Complutense de Educacion**, Madrid, v. 32, n. 2, 2021.

ALVES PEREIRA, V.; SILVA, R. F. da.; RAMÍREZ-SÁNCHEZ, M. Y. Educação Ambiental Popular na América Latina e Caribe e Educação para o Desenvolvimento Sustentável: incongruências e desafios. **Revista Científica da Faculdade de Educação e Meio Ambiente**, [S. l.], v. 13, n. 1, p. 92–113, 2022. DOI: 10.31072/rcf.v13i1.1050.

BASTOS, A. M.; SOUZA, C. B. G. de. A educação e a sustentabilidade: o desafio de um paradigma e a década da educação para o desenvolvimento sustentável da UNESCO (2005-2014). **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 8, n. 1, p. 208-240, 2013. DOI: 10.21723/riaee.v8i1.6484.

BRASIL. **Lei n. 13.005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: MEC, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 10 jan. 2023.

COMISSÃO ECONÔMICA PARA A AMÉRICA LATINA E O CARIBE (CEPAL). **Panorama Social da América Latina e do Caribe, Resumo executivo (LC/PUB.2022/16)**. Santiago: [s. d.], 2022.

GADAMER H-G. **Verdade e Método**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Tradução : Flavia Paulo Meurer. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GARCIA, R. M. C.; MICHELS, M. H. Educação e Inclusão: equidade e aprendizagem como estratégias do capital. **Educação e Realidade**, v. 46, p. 1-21, 2021. DOI:10.1590/2175-6236116974.

HENNING, P. C; FERRARO, J. L. S. As lutas políticas da Educação Ambiental nas universidades brasileiras: provocações à governamentalidade neoliberal no âmbito da educação para o desenvolvimento sustentável. **Ciência & Educação (Online)**, v. 28, p. 1-15, DOI: 10.1590/1516-731320220028.

HESSELINK, F.; VAN KEMPEN, P. P.; WALSH, A. **ESDebate**. International debate on education for sustainable development. Gland: IUCN, 2000.

LAYRARGUES PP, LIMA GFC. As macro-tendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. **Ambiente & Sociedade**, v. 17, n. 1, p. 23-40, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/asoc/a/8FP6nynhjdZ4hYdqVFdYRtx/>. Acesso em: 27 abr. 2023.

MEIRA, P.; SATO, M. Só os peixes mortos não conseguem nadar contra a correnteza. **Revista de Educação Pública**, v. 14, n. 25, 2005.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 9-29.

OLIVEIRA, N. C. R. de; OLIVEIRA, F. C. S. de; CARVALHO, D. B. de. Educação ambiental e mudanças climáticas: análise do Programa Escolas Sustentáveis. **Ciência & Educação (Online)**, v. 27, p. 1-16, 2021. DOI: 10.1590/1516-731320210068.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (UNESCO). **Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável**: Documento Final/Plano Internacional de Implementação. Brasília, DF: Unesco, 2005.

RUIZ R. J. F. **Saberes, impericias y trayecto abierto**. Balance de la educación ambiental en México. 1. ed. Guadalajara, Jalisco: Editorial Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias Biológicas y Agropecuarias, 2020.

RUIZ, F. J. R.; ROSALES, E. A. C. México y el decenio de la educación para el desarrollo sustentable de la UNESCO. *In*: CONGRESO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, 14., 2017, San Luis Potosí. **Anais [...]**. San Luis Potosí, México: [s. d.], 2017. Disponível em: <https://comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0555.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2023.

SAUVÉ, L. Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável: uma análise complexa. **Revista de Educação Pública**, v. 10, 1997. Disponível em: http://www.ufmt.br/revista/arquivo/rev10/educacao_ambiental_e_desenvolvim.html. Acesso em: 10 jan. 2023.

SHIROMA, E. O.; ZANARDINI, I. M. S. Estado e gerenciamento da educação para o desenvolvimento sustentável: recomendações do capital expressas na Agenda 2030. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp. 1, p. 693-714, 2020. DOI: 10.22633/rpge.v24iesp1.13785.

SOUZA, T. Z. de. A educação ambiental popular: contribuições em práticas sociais. **MOTRICIDADES: Revista da Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 60-70, 2018. DOI: 10.29181/2594-6463-2018-v2-n1-p60-70.

UCHOA, R. S. Análise da Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (DEDS) da UNESCO a partir da leitura da Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire. **Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)**, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 340-350, 2018. DOI: 10.34024/revbea.2018.v13.2478.

ENTREVISTADOS

AMIGÓN, E. T. **Pesquisadora de Educação Ambiental no México**. Universidad Pedagógica Nacional – UPN, Ajusco, CDMX, 2023.

DA SILVA, M. L. **Pesquisadora de Educação Ambiental no Brasil**. UFPA, Pará, 2023.

DICKMANN, I. **Pesquisador de Educação Ambiental no Brasil**. UNOCHAPECÓ, Chapecó, 2023.

FLORES, R. C. **Pesquisador de Educação Ambiental no México**. Universidad Pedagógica Nacional – UPN, Ajusco, CDMX, 2023.

GUERRA, A. F. **Pesquisador de Educação Ambiental no Brasil**. CEMADEN, São Paulo, 2023.

LAYRARGUES P. P. **Pesquisador de Educação Ambiental no Brasil**. UNB, Brasília, 2023.

OLIVA, M. B. **Pesquisadora de Educação Ambiental no México**. Universidad Autónoma de San Luis Potosí, San Luis Potosí, 2023.

ROSA, M. A. **Pesquisadora de Educação Ambiental no Brasil**. UTP-TUITI, Paraná, 2023.

ROSALES, E. C. **Pesquisadora de Educação Ambiental no México**. Universidad de Guadalajara UDG, Guadalajara, 2023.

RUIZ R. J. F. **Pesquisador de Educação Ambiental no México**. Universidad de Guadalajara – UDG, Guadalajara, 2023.

CRediT Author Statement

Reconhecimentos: Ao Grupo de Estudos Sobre Universidade - Inovação e Pesquisa (GEU-IPesq/Edu/Ufrgs) e aos Pesquisadores entrevistados do Brasil e do México.

Financiamento: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, pelo auxílio com a Bolsa de Pós-doutorado Sênior (PDS/CNPq).

Conflitos de interesse: Não há conflitos de interesse.

Aprovação ética: Projeto aprovado junto ao PPGEDU-UFRGS. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE assinado por todos entrevistados (as).

Disponibilidade de dados e material: Não aplicável.

Contribuições dos autores: Autor 1: Concepção, Elaboração, pesquisa e levantamento. Autor 2: Discussão, problematização e supervisão.

Processamento e editoração: Editora Ibero-Americana de Educação.
Revisão, formatação, normalização e tradução.

