

## A EDUCAÇÃO E A SUSTENTABILIDADE: O DESAFIO DE UM PARADIGMA E A DÉCADA DA EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DA UNESCO (2005-2014)

Alexandre Marucci BASTOS<sup>1</sup>  
Claudio Benedito Gomide de SOUZA<sup>2</sup>

**RESUMO:** Este trabalho pretende propor uma discussão sobre o papel da educação no enredo de um pragmatismo, pelo qual venha oferecer algumas contribuições para a consolidação da essência de um desenvolvimento sustentável e de uma contextualizada sustentabilidade, bem como de suas respectivas dimensões. Para tanto, são apresentadas algumas evoluções conceituais de tais expressões e as implicações quando de suas utilizações, sobretudo em paralelo à Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável da ONU/UNESCO (2005-2014); na expectativa de promover uma reflexão sobre o quanto a educação, não apenas a ambiental, mas em seu sentido mais amplo, se faz fundamental diante o desafio proposto por um equilíbrio multidimensional, visto pela perspectiva de um paradigma que vem sendo continuamente moldado desde a Conferência de Estocolmo, de 1972; passando pelas contribuições propiciadas, em 1992, pelo Grande Encontro da Terra – Eco 92 / Rio 92; e daí seguindo-se até a Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável, a Rio+20, na cidade do Rio de Janeiro, em 2012.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação. Educação para o desenvolvimento sustentável. Educação ambiental. Desenvolvimento sustentável. Sustentabilidade. Dimensões da sustentabilidade.

### Introdução

O ganho de escala na produção fabril em decorrência da Revolução Industrial – iniciada ao final do século XVIII e atingindo seu ímpeto a partir do século XIX – gerou uma subsequente elevação de consumo, tanto na cadeia produtiva como pela aquisição da própria produção pelo consumidor final.

Conforme coloca Bastos (2012), em razão dessa nova realidade fabril a produtividade das indústrias foi em muito multiplicada; e, ao aumentar a eficiência industrial, os preços dos mais diversos bens de consumo ficaram mais acessíveis. Com a produção intensificada e mais barata, os trabalhadores puderam comprar mais facilmente mercadorias que necessitavam; e a vida das pessoas foi ficando cada vez mais confortável devido ao acesso a muitos produtos que antes eram proibitivos pelos preços. Essa nova realidade tirou a humanidade da escassez, assim como propiciou que toda a população pudesse ter as mercadorias que antes apenas a parcela mais abastada podia consumir. Mas isso teve um preço.

<sup>1</sup> Doutorando em Educação. UNESP – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Letras. Pós-graduação em Educação. Araraquara – SP – Brasil. 14800-901 - amarucci@uol.com.br

<sup>2</sup> UNESP – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Letras – Departamento de Didática. 14800-901 – cláudio@fclar.unesp.br

Segundo esse autor, a demanda por insumos, combustíveis, matérias-primas e de produtos acabados, foi sendo dilatada continuamente. E já no início do século XX os impactos ambientais provocados por tal conjuntura foram sentidos. Nesse roteiro cronológico surgiu, na década de 1920, mesmo tímida, certa preocupação com o acelerado ritmo de consumo de recursos naturais; bem como intensa e crescente produção de resíduos pela humanidade.

Embora tal preocupação pudesse fundamentar um pretenso movimento ambientalista nas primeiras décadas do século XX, qualquer iniciativa nesse sentido por certo encontraria fortes barreiras à época, sobretudo em razão de um momento em que o *Taylorismo* e o *Fayolismo* eram dominantes. Tempo em que idéias de figuras como Frederick Winslow Taylor, Jules Henry Fayol e as práticas industriais exitosas de Henry Ford dominavam o mundo capitalista.

A inserção de outros fatos históricos neste enredo, como a Crise de 1929 e as duas guerras mundiais, bem como seus respectivos reflexos, esboça a suposta razão de a discussão ambiental aguardar seu tempo para conquistar seu espaço e relevância na pauta da discussão.

A partir das proposições teóricas lançadas pela *pirâmide da hierarquia das necessidades humanas* de Maslow<sup>3</sup>, Bastos (2007) discorre, em tese, que a preocupação com as necessidades básicas (primárias: como a água para saciar a sede, o alimento que nutre e até o ar que se respira) seria priorizada em relação a outras necessidades; entre elas a do ser humano buscar sua evolução cultural e intelectual (classificadas, hierarquicamente, como secundárias). Todavia, se a questão ambiental que, segundo o autor, estaria na base da hierarquia das necessidades humanas – dada a própria sobrevivência do homem, esperou tanto tempo para receber a devida atenção mundial, cabe em paralelo a leitura de que a questão educacional aguardasse também seu momento.

A despeito de obstáculos conjunturais diversos, pode-se dizer que, de certa forma, a perspectiva educacional chegou até mesmo anteceder o efetivo debate preservacionista em tela, porém centrando-se a princípio no campo da ação pedagógica voltada à conscientização; daí sua relevância e vigência de alcances internacionais residirem, até a década de 1990, no âmbito específico da educação ambiental, e não no da educação em seu sentido mais amplo.

### **Sustentabilidade e desenvolvimento sustentável**

Sustentabilidade refere-se à característica ou condição do que é sustentável; este, por sua vez, é aquilo que pode ser sustentado; passível de sustentação. Porém, quando tais verbetes

---

<sup>3</sup> Maslow (1943 apud BASTOS, 2007, p.21-22).

foram inseridos numa abordagem sobre o tema desenvolvimento, houve tanto uma derivação como uma extensão de sentido, pelas quais o mundo despertou para uma nova realidade.

O atual entendimento sobre a terminologia sustentabilidade passou por várias contextualizações, compilando – em diacronia – outras expressões ao longo das últimas décadas. No transcorrer deste período surgiram conceitos como educação ambiental, ecodesenvolvimento, desenvolvimento sustentável, gestão ambiental, ecossistema, responsabilidade socioambiental, dentre outros; os quais ganharam, à sua maneira, em função de cada ensejo e conveniência, sua peculiar intensidade e respectiva importância.

No caso específico da expressão sustentabilidade, sua essência conceitual e gênese terminológica não se desvinculam das demais. Ou seja, também se dão a partir das questões ambientais, as quais, conforme coloca Diegues (1992 apud MARTINS; GALLO, 2001), em decorrência do desenvolvimento, começaram a ser debatidas com mais ênfase, nos anos de 1960, ganhando força ao final desta década e no início dos anos de 1970.

Diegues (1992 apud MARTINS; GALLO, 2001) salienta que a partir da década de 1970, travam-se grandes discussões sobre as revisões do conceito de desenvolvimento. E neste enredo, segundo Martins e Gallo (2001) o ano de 1972 foi particularmente importante para as questões do meio ambiente em razão, sobretudo, de dois fatores: (a) publicação, pelo Clube de Roma, de um estudo denominado “Limites do Crescimento” (*Limits of Growth*); e (b) Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente, em Estocolmo, na Suécia. Fatores estes a seguir comentados:

**(a) O relatório/estudo *Os Limites do Crescimento* | Clube de Roma:** segundo o histórico oferecido pelo site oficial da própria organização<sup>4</sup>, o Clube de Roma foi fundado em abril de 1968, por iniciativa do empresário italiano Aurélio Peccei e do cientista escocês Alexander King. Na ocasião, os idealizadores convidaram um seleto grupo de personalidades internacionais das áreas acadêmica, empresarial, da diplomacia e da sociedade civil para discutir o dilema do pensamento de curto prazo predominante nos assuntos internacionais; em particular, as preocupações sobre o consumo sem limites definidos de recursos em um mundo cada vez mais interdependente. Seus membros refletiram sobre o conceito que imperava, à época, tangível a um crescimento econômico entendido como solução dos males sociais. Trouxeram então à luz da discussão o possível impacto do crescimento ilimitado no meio ambiente e ao próprio futuro da humanidade. E,

<sup>4</sup> (THE CLUB OF ROME, 1968). THE CLUB OF ROME. Winterthur, 1968. Disponível em: <<http://www.clubofrome.org>>. Acesso em: 12 jun. 2012.

a fim de confirmar suas percepções e pressuposições, o Clube decidiu, em 1970, recorrer a um grupo de pesquisadores do *Massachusetts Institute of Technology* (MIT) para que fosse elaborado um estudo sobre as tendências e os problemas econômicos que ameaçavam a sociedade global. A equipe do MIT foi composta por dezessete expertos, tendo à frente Donella e Dennis Meadows, além de Jürgen Randers e William Behrens III. Os resultados deste estudo foram divulgados no dia 1º de março de 1972, no *Smithsonian Institution*, em Washington, nos Estados Unidos, sob o título de "**Os Limites do Crescimento**" (*Limits of Growth*)<sup>5</sup>. O relatório e suas conclusões tiveram um impacto sem precedentes que marcou, em grande parte, a virada conceitual da década de 1970 e – ainda segundo o site oficial da organização – um notável giro *copernicano* do pensamento em termos ambientais, dando ainda, dentre tantas referências, o seguinte crédito ao documento:

Os efeitos internacionais desta publicação nas áreas de política, economia e ciência podem ser descritas como um "*Big Bang*": o Clube de Roma havia demonstrado a contradição do crescimento ilimitado e irrestrito do consumo de material em um mundo claramente finito de recursos e trouxe o tema para o topo da agenda global. (THE CLUB OF ROME, 1968).

**(b) A Conferência de Estocolmo, de 1972:** com base nas informações contidas nos sites da Organização das Nações Unidas – ONU (no Brasil) e do Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente – PNUMA<sup>6</sup>, dos dias 5 a 16 de junho de 1972 realizou-se em Estocolmo (Suécia) a 1ª Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano. Discutir e reavaliar o modelo de crescimento humano e sugerir a criação de um Plano de Ação Mundial estava entre os objetivos principais do evento. Foram debatidos temas relativos ao desenvolvimento, crescimento econômico e proteção ambiental. Tal Conferência acabou sendo um marco, e sua *Declaração* final representou um oportuno “Manifesto Ambiental”. Ao abordar a necessidade de inspirar e guiar os povos do mundo para a preservação e a melhoria do ambiente humano, o *Manifesto* estabeleceu as bases para a nova agenda ambiental do Sistema das Nações Unidas.

Chegamos a um ponto na História em que devemos moldar nossas ações em todo o mundo, com maior atenção para as conseqüências ambientais. A ignorância ou a indiferença podem causar danos maciços e irreversíveis ao meio ambiente, do qual nossas vidas e bem-estar dependem. Por outro lado,

<sup>5</sup> Quarenta anos se passaram desde a publicação deste documento; e não raro surgem referências ao mesmo como Relatório do Clube de Roma ou Relatório Meadows.

<sup>6</sup> (ONU BRASIL, 2013).

BRASIL. Nações Unidas no Brasil. 2013. Disponível em: <<http://www.onu.org.br>>. Acesso em: 12 jul. 2012.e (UNEP, 1972). UNITED NATIONS ENVIRONMENT PROGRAME. 1972. Disponível em: <<http://www.unep.org>>. Acesso em: 12 jul. 2012.

por meio do maior conhecimento e de ações mais sábias, podemos conquistar uma vida melhor para nós e para a posteridade, com um meio ambiente em sintonia com as necessidades e esperanças humanas...; Defender e melhorar o meio ambiente para as atuais e futuras gerações se tornou uma meta fundamental para a humanidade. (BRASIL, 2013).

Ainda na Conferência de Estocolmo (BRASIL, 2013) foi deliberado, pelos governos presentes, que a ONU deveria criar um órgão encarregado de coordenar uma resposta global a esses desafios. Foi assim que, em dezembro de 1972, nascia o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente – PNUMA (UNITED NATIONS ENVIRONMENT PROGRAMME, 1972), com sede em Nairóbi, no Quênia. Segundo Bastos (2007), com o advento da Conferência de Estocolmo, em 1972, o debate sobre desenvolvimento ganhou a devida intensidade em escala global.

Entretanto, apesar de a discussão tratar, à época, de uma conjuntura mundial, onde a ênfase era para as questões ecológicas e dos recursos não-renováveis, o portal da conscientização sobre a questão do desenvolvimento sustentável, foi enfim franqueado; propiciando que a alteração avançasse além do âmbito restritivo imposto apenas pelo binômio econômico-ambiental.

O conceito de ecodesenvolvimento e desenvolvimento sustentável se fundem e até se complementam<sup>7</sup>, dependendo do contexto. Segundo Diegues (1992 apud MARTINS; GALLO, 2001), o ecodesenvolvimento foi introduzido no debate por Maurice Strong<sup>8</sup> no início da década de 1970, como alternativa à recorrente dicotomia “economia-ecologia”. O ecodesenvolvimento foi assim configurado:

Apresentou-se como estratégia negadora de um crescimento econômico que implicasse na degradação dos recursos naturais. Propondo uma nova ética de desenvolvimento, pela qual sublinhava a necessidade de se utilizar os recursos naturais de cada ecossistema de maneira parcimoniosa pelas populações locais. O objetivo desse processo era melhorar a qualidade de vida dessas populações e a satisfação de suas necessidades básicas, por meio de tecnologias social e ecologicamente adequadas, restringindo o uso de combustível fóssil e minimizando os impactos ambientais. (DIEGUES, 1992 apud MARTINS e GALLO, 2001).

Já o conceito de desenvolvimento sustentável, segundo Romeiro (1999), surgiu, também, no início dos anos de 1970, com o nome de ecodesenvolvimento, como resposta à polarização

---

<sup>7</sup>Segundo Sachs (1993), a expressão ecodesenvolvimento ainda é utilizada, tanto por pesquisadores quanto por governos. O próprio autor caracterizou essa expressão como sinônimo de desenvolvimento sustentável.

<sup>8</sup> Na ocasião, secretário geral da Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento, depois se tornando o primeiro diretor executivo do PNUMA (UNITED NATIONS ENVIRONMENT PROGRAMME, 1972).

exacerbada pela publicação do Relatório do Clube de Roma, que opunha partidários de duas visões opostas sobre as relações entre crescimento econômico e meio ambiente.

Tal extensão conceitual emerge, portanto, como uma proposição conciliadora, reconhecendo que o progresso técnico efetivamente relativiza os limites ambientais, mas não os elimina; e que o crescimento econômico é condição necessária, mas não suficiente, para a eliminação da pobreza e das disparidades sociais. O tempo joga a favor de uma atenuação da clivagem, de certa convergência entre as duas posições (ROMEIRO, 1999).

Conforme coloca Bastos (2007), o desenvolvimento sustentável resiste a um ecologismo exagerado: sugere, ao contrário, a constante possibilidade de um esforço criador para o aproveitamento da margem de liberdade oferecida pelas circunstâncias, por maiores que sejam as restrições. Com aplicações óbvias nos níveis local e regional, nos quais é possível levar-se em conta tanto a diversidade de recursos como as aspirações das pessoas, expressas por elas mesmas por meio de planejamento participativo. Além disso, no nível local, poder-se-á encontrar mais facilmente um quadro institucional adequado.

O autor ressalta ainda que, ao contrário do ecodesenvolvimento, que sobreviveu por um curto período, o conceito de desenvolvimento sustentável, seu contemporâneo, teve mais ênfase em função de ter sido adotado em documentos importantes. Sua definição mais conhecida foi cunhada em 1987, pela Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (CMMAD) (UNITED NATIONS, 1987), presidida pela então primeira-ministra da Noruega, Gro Harlem Brundtland, que adotou o conceito de desenvolvimento sustentável em seu relatório *Nosso futuro comum* (*Our common future*), também conhecido como *Relatório Brundtland*. Neste documento, foi definido que: “[...] desenvolvimento sustentável é o desenvolvimento que satisfaz as necessidades do presente sem comprometer a capacidade das gerações futuras satisfazerem suas próprias necessidades.” (UNITED NATIONS, 1987).

Souza (1994) destaca que muitos autores reconhecem que os avanços mais concretos em relação à formulação de uma teoria do desenvolvimento sustentável ocorreram a partir da divulgação do relatório *Nosso futuro comum*; já que esse documento ampliou as discussões sobre desenvolvimento e meio ambiente a partir do momento que introduziu e inter-relacionou uma significativa gama de parâmetros na formatação conceitual que configurou o desenvolvimento sustentável como uma nova estratégia de desenvolvimento.

O mesmo autor salienta ainda que, neste enredo, emergiram dois conceitos importantes da noção de desenvolvimento sustentável: o de desenvolvimento e o de sustentabilidade, ambos caracterizados pela multiplicidade e controvérsia conceitual (SOUZA, 1994, p.11,

grifo nosso). Controvérsia conceitual essa, que se permite entender que ainda está imperando em viés nos dias atuais, conforme reconhece a principal responsável por introduzir tais expressões no cotidiano mundial: a ex-premiê norueguesa Gro Harlem Brundtland.

Em entrevista concedida ao jornal Folha de S.Paulo<sup>9</sup>, publicada em 22 de março de 2012 (HÁ ABUSO..., 2012, p.17), Brundtland assume que, para ela, a expressão é "desenvolvimento sustentável"; reiterando que esse é o conceito, apesar de, nos últimos anos, as pessoas adotarem a expressão "sustentabilidade" como uma forma alternativa de se referir ao teor do tema; alertando, ainda, que os conceitos de desenvolvimento sustentável e de sustentabilidade, têm sofrido abusos, especialmente das empresas.

A ex-premiê destaca o fato de ela sempre ter muito cuidado em não usar a palavra "sustentabilidade" isoladamente, tal qual um conceito que cobre a visão para o futuro; pois, para ela, o mundo precisa de sustentabilidade em diversas áreas, mas também precisa de desenvolvimento sustentável. Quando inquirida sobre o abuso e mau uso dos conceitos, como se houvesse um seqüestro pelo mundo empresarial para fazer "*greenwash*" (no sentido de um apelo de marketing para dar aparência de verde), Brundtland (apud HÁ ABUSO..., 2012, p.17) faz a seguinte assertiva:

Acho que há mais abuso quando fala de sustentabilidade. Porque essa palavra foi introduzida depois, num contexto diferente, como se entregasse aquilo que o desenvolvimento sustentável significa... Palavras sempre podem ser mal usadas. Mas não se pode simplesmente dizer: "Esse conceito foi distorcido, então deixamos o conceito de lado". Porque eu não acho que nós possamos encontrar uma maneira nova e melhor de descrever do que trataram a nossa comissão e a Rio-92. Não vale a pena reinventar a roda porque alguém a roubou ou tentou roubá-la. Ela vai ser roubada de novo. Mesmo que alguém inventasse outra definição, e eu ainda não vi isso, eles encontrariam um jeito de fazer mal-uso dela. (BRUNDTLAND apud HÁ ABUSO..., 2012, p.17).

Mediante o exposto, percebe-se certo alerta quanto ao uso indiscriminado da expressão sustentabilidade, sobretudo quando tal utilização compromete a essência do que representa, de fato, um desenvolvimento sustentável. Nesse aspecto, ganha relevo a citação da "Rio-92" por Brundtland em sua assertiva. Tal evento, citado pela ex-premiê, refere-se à Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento (BRASIL, 1995), realizada na cidade do Rio de Janeiro, Brasil, de 3 a 14 de junho de 1992. Tal evento também é conhecido como o Grande Encontro da Terra ou Cúpula ou Cimeira da Terra; Eco 92 ou ainda Rio 92.

---

<sup>9</sup> HÁ ABUSO no uso de "sustentabilidade", diz criadora do termo. Folha de S. Paulo, p.17, 22 mar. 2012. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/ambiente/1065497-ha-abuso-no-uso-de-sustentabilidade-diz-criadora-do-termo.shtml>>. Acesso em: 12 jul. 2012.

Souza (1994) e Arid (2003) registram que a Conferência Internacional do Rio de Janeiro (Eco-92) aprovou o *Relatório Brundtland* e promulgou cinco documentos principais: *Agenda 21*; Declaração do Rio de Janeiro sobre o Meio Ambiente; Declaração de Princípios sobre o Manejo Florestal; Convenção sobre Diversidade Biológica; e Convenção Geral sobre Alterações Climáticas. Os países signatários comprometeram-se a cumprir os programas e a considerar a degradação ambiental como causa da pobreza, da fome e da ignorância.

Bastos (2007) complementa arguindo que a *Agenda 21* pode ser considerada como o documento mais importante que resultou do Encontro de 1992, mesmo ela sendo configurada como um programa de ação em forma de recomendações, revestido pelo caráter da não obrigatoriedade. Apesar de certo ceticismo que incidiu sobre a *Agenda 21* (por ser facultativa), ela foi “sancionada” pela comunidade internacional, propiciando um novo e vigoroso impulso ao desenvolvimento socioeconômico; o qual é condição *sine qua non* de uma estratégia planetária comum para a gestão do meio ambiente e dos recursos, capaz de deter, ou pelo menos reduzir e adiar, os efeitos deletérios da mudança global (SACHS, 1993).

Nesse sentido, a *Agenda 21* pode ser definida, segundo o Ministério do Meio Ambiente brasileiro (BRASIL, [19--?]), como um instrumento de planejamento para a construção de sociedades sustentáveis, em diferentes bases geográficas, que concilia métodos de proteção ambiental, justiça social e eficiência econômica.

Portanto, nas palavras de Brundtland (apud HÁ ABUSO..., 2012, p.17) pode estar sublinhado o grande mérito do Encontro do Rio de Janeiro, de 1992: ter enrijecido a concepção conceitual do desenvolvimento sustentável. Sobretudo quando ela salienta que não houve ainda nova e melhor maneira de descrever todo o significado de desenvolvimento sustentável, além daquelas já tratadas na Comissão que ela presidiu, em 1987, e a Rio-92.

É neste ponto que ganha relevância os postulados de Sachs (1993), pelos quais, deste a década de 1970, este autor já providenciava alguns dos fundamentos do debate contemporâneo sobre a necessidade de um novo paradigma de desenvolvimento, baseado na convergência entre economia, ecologia, antropologia cultural e ciência política.

Sachs (1993) – membro do grupo que auxiliou a preparação das Conferências de Estocolmo e do Rio de Janeiro e dos dois encontros preliminares sobre o meio ambiente e o desenvolvimento que as antecederam, Founex (1971) e Haia (1992) –, em seu trabalho *Estratégias de transição para o século XXI: desenvolvimento e meio ambiente*, publicado em 1993, no ano seguinte à Rio-92, traz uma perspectiva multidimensional ao apontar que no processo de desenvolvimento devem ser consideradas, simultaneamente, suas dimensões de

sustentabilidade. Costanza (apud MARTINS; GALLO, 2001), por sua vez, assim entende a questão de sustentabilidade:

Sustentabilidade é um relacionamento entre sistemas econômicos dinâmicos e sistemas ecológicos maiores e também dinâmicos, embora de mudança mais lenta, em que: 1. a vida humana pode continuar indefinidamente; 2. os indivíduos podem prosperar; 3. as culturas humanas podem desenvolver-se; mas em que 4. os resultados das atividades humanas obedecem a limites para não destruir a diversidade, a complexidade e a função do sistema ecológico de apoio à vida. (COSTANZA, 1993 apud MARTINS; GALLO, 2001, p.131).

Pelo preconizado por Costanza (1993 apud MARTINS; GALLO, 2001) se constata a complexidade envolvendo o teor da expressão sustentabilidade, sobretudo quando o autor a coloca como um relacionamento entre sistemas econômicos dinâmicos e sistemas ecológicos maiores e também dinâmicos, embora de mudança mais lenta. Fato que exigiu atenção especial na sua utilização, bem como sua respectiva contextualização, neste estudo. A começar pelo seu próprio título.

Se falar de sustentabilidade isoladamente já convoca uma abordagem criteriosa, inserir a educação ao contexto só tende a torná-lo mais complexo. Ou seja, colocar a educação (em sua forma mais ampla), a sustentabilidade e o desenvolvimento sustentável sob o mesmo enfoque, exige uma base teórica que suporte e compatibilize a lógica dissertativa pretendida.

Nesse sentido, a linha teórica adotada por este estudo foi constituída a partir dos trabalhos de Sachs (1993), com destaque para o publicado em 1993: *Estratégias de transição para o século XXI: desenvolvimento e meio ambiente*. Em tal estudo, Sachs (1993) aponta que, no processo de desenvolvimento, devem ser consideradas, simultaneamente, cinco dimensões de sustentabilidade, a saber: (1) ambiental; (2) econômica; (3) social; (4) cultural; e (5) espacial.

Sachs (1993), ao trazer tais dimensões de sustentabilidade à luz da discussão, conferiu, segundo Bastos (2007), uma nova capacidade propositiva, proporcionando novas perspectivas ao debate; pois, além das questões econômicas, ambientais e sociais, inseriu, concomitantemente, a cultura e a ocupação espaço-territorial como novas categorias de análise.

Corroborando o aludido, Strong (apud SACHS, 1993) secretário-geral da Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento – CNUMAD, de 1992, Rio-92 (BRASIL, 1995), registra que: “[...] por meio do trabalho de Sachs, de 1993, consolidou-se a reconstituição dos avanços conceituais que se deram entre os Encontros de Estocolmo, de

1972, e do Rio de Janeiro, de 1992, quanto às estratégias para o desenvolvimento sustentável.”

O secretário-geral da CNUMAD (BRASIL, 1995), assim, deu nova dimensão às palavras de Brundtland (apud HÁ ABUSO..., 2012, p.17); quando a ex-premiê, em sua já mencionada entrevista neste estudo, havia delimitado os avanços conceituais apenas entre as contribuições do CMMAD, de 1987, que resultou no relatório *Nosso futuro comum*, e a Rio-92. Ou seja, pela conotação dada por Strong, Sachs sintetizou duas décadas de debate em sua obra de 1993, não apenas cinco anos.

### **As dimensões da sustentabilidade**

Aplicando o teor anteriormente tratado sobre a utilização da expressão sustentabilidade, segue a devida extensão de sentido ao título deste capítulo: As dimensões da sustentabilidade... para um desenvolvimento sustentável. Assim, por essa abordagem, tem-se que o contínuo avanço conceitual sobre o desenvolvimento sustentável fez consuetário que também houvesse uma constante revisão envolvendo os elementos basilares que o compõem.

Nesse enredo pode-se dizer que, até a 1ª Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano, realizada dos dias 5 a 16 de junho de 1972, em Estocolmo, Suécia, o debate sobre desenvolvimento estava restrito sob a ótica de uma perspectiva do binômio econômico-ambiental.

Sob as condições favoráveis geradas pelo Encontro de Estocolmo, em 1972, e a partir da publicação, em 1987, do relatório *Nosso futuro comum*, elaborado pela Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (UNITED NATIONS, 1987), os aspectos sociais foram enfim considerados à luz da discussão; daí se propiciando a constituição dos três pilares do desenvolvimento sustentável: econômico, ambiental e social.

Tais pilares foram sendo continuamente consolidados desde então, sobretudo na Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento - CNUMAD, 1992 (BRASIL, 1995), Rio-92; e na Conferência de Johannesburgo, África do Sul – Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Sustentável – CMDS (Rio+10)<sup>10</sup>, seguindo-se até a Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável – UNCSD de 2012, a Rio+20.

Sem demérito algum à importância da consolidação dos pilares do desenvolvimento sustentável ao longo dos anos, o fato é que o documento publicado pela CMMAD (UNITED

---

<sup>10</sup> A CMDS Rio+10 consistiu em um fórum de discussão das Nações Unidas realizado entre os dias 26 de agosto e 4 de setembro de 2002, tendo como objetivo principal discutir soluções já propostas, 10 anos antes, na *Agenda 21* elaborada pela CNUMAD de 1992, Rio-92. Disponível em: <<http://www.un.org/events/wssd/>>. Acesso em: 12 jul. 2012.

NATIONS, 1987), já preconizava, complementando seu conceito, que desenvolvimento sustentável é uma forma de o ser humano utilizar os recursos naturais para satisfazer suas demandas; levando-se em conta a eficiência econômica, a prudência ecológica e a justiça social.

Neste contexto, a CMMAD (UNITED NATIONS, 1987), por meio do relatório *Nosso futuro comum*, sugeriu uma série de medidas com vistas ao desenvolvimento sustentável, o qual, segundo Romeiro (1991, 1999) compreende um processo de crescimento que concilia simultaneamente três critérios: viabilidade econômica, prudência ecológica e desejabilidade social (grifos nossos). Em síntese, Romeiro (1991) assim define tais critérios:

- Viabilidade econômica: pressupõe a concepção de sistemas produtivos em que os custos de produção, medidos pela produtividade do trabalho obtida, sejam compatíveis com os níveis de bem-estar social considerados minimamente aceitáveis.
- Prudência ecológica: é uma exigência da necessária solidariedade diacrônica entre gerações, implicando o uso parcimonioso dos recursos naturais não-renováveis e sistemas de produção nos quais as grandes leis da natureza sejam respeitadas de modo a não transformar recursos renováveis em não-renováveis.
- Desejabilidade social: pressupõe a solidariedade sincrônica entre classes sociais. Implica optar por padrões tecnológicos que, guardada a primeira condição, propiciem uma distribuição mais equitativa da renda gerada. (ROMEIRO, 1991, p.149-150).

Numa abordagem similar a de Romeiro (1991), porém específico a um desenvolvimento local, Buarque (2004) corrobora que a essência de uma proposta de desenvolvimento sustentável consiste em implementar iniciativas e ações que gerem ao mesmo – simultaneamente – um nível elevado de conservação ambiental, uma maior equidade social e uma maior racionalidade (eficiência) econômica; sintetizando assim seu entendimento:

O **desenvolvimento local** pode ser conceituado como um **processo endógeno** de mudança, que leva ao **dinamismo econômico** e à **melhoria da qualidade de vida** da população em pequenas unidades territoriais e agrupamentos humanos. **Para ser consistente e sustentável**, o desenvolvimento local deve mobilizar e explorar as **potencialidades locais** e contribuir para **eleva as oportunidades sociais** e a **viabilidade e competitividade da economia local**; ao mesmo tempo, deve assegurar a **conservação dos recursos naturais locais**, que são a mesma base das suas potencialidades e condição para a qualidade de vida da população local. Esse empreendimento endógeno demanda, normalmente, um movimento de **organização** e **mobilização** da sociedade local, explorando as suas **capacidades** e **potencialidades** próprias, de modo a **criar raízes efetivas na matriz socioeconômica e cultural da localidade**. (BUARQUE, 2004, p.25-26, grifos nosso).

Pelo até então exposto, percebe-se que a educação não está explicitada quando de um arranjo e de uma estrutura teórica estabelecida apenas pelos três pilares do desenvolvimento sustentável. Ou seja, mesmo partindo do pressuposto de que sem educação não há como garantir eficiência econômica, prudência ecológica e tampouco justiça social, carece evidenciar a educação neste contexto. E foi esse portal que Sachs (1993) abriu com seu trabalho, sobretudo quando assevera que, no processo de desenvolvimento, devem ser consideradas, simultaneamente, cinco dimensões de sustentabilidade, a saber: (1) ambiental; (2) econômica; (3) social; (4) cultural; e (5) espacial.

Por meio de sua abordagem multidimensional, Sachs propiciou, segundo Bastos (2007), uma nova capacidade propositiva, bem como proporcionou novas perspectivas à discussão; pois, além das questões econômicas, ambientais e sociais, inseriu, outrossim, a cultura e a ocupação espaço-territorial como novas categorias de análise, conforme Tabela 1 a seguir.

**Tabela 1 - Síntese das dimensões de sustentabilidade de Sachs**

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

**Fonte:** Bastos (2007, p.42-43).

De fato Sachs (1993) não trata da educação de forma contundente em sua obra, mantendo-a talvez ainda implícita. Porém, ao designar a cultura como uma das dimensões de sustentabilidade, o autor abre um oportuno precedente para que a mesma se evidencie no contexto. Sobretudo quando se traz à luz da discussão o preconizado pela Constituição do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2005). Na premissa dada pelo seu artigo 237, observa-se que não cabe dissociar a cultura da educação, pois esta última tem por finalidade, entre outras, a preservação, difusão e expansão do patrimônio cultural, potencializando o desenvolvimento da capacidade de elaboração e reflexão crítica da realidade.

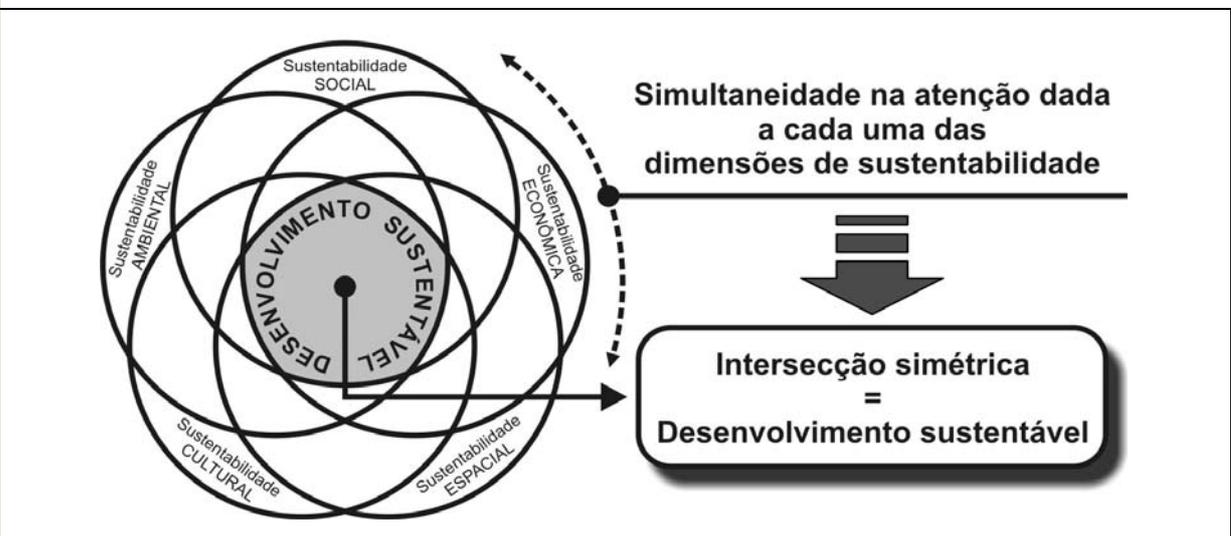
Sachs (2004, grifo nosso) mantém prudência quanto trata dos aspectos educacionais, destacando que a educação é essencial para o desenvolvimento, pelo seu valor intrínseco, na medida em que contribui para o “despertar cultural”, a conscientização, a compreensão dos

direitos humanos; aumentando a adaptabilidade e o sentido de autonomia, bem como a autoconfiança e auto-estima. Por esta abordagem, o autor prossegue reconhecendo o claro valor instrumental da educação com respeito à empregabilidade. Porém ressalva que ela é condição necessária, mas não o suficiente, para ter acesso a um trabalho decente; devendo, a educação, vir junto com um pacote de políticas de desenvolvimento, mesmo que alguns prefiram apresentá-la como uma panacéia.

Mediante o exposto, já é possível demonstrar a essência do título deste estudo: *A educação e a sustentabilidade: o desafio de um paradigma*. Desafio configurado não só pelo adequado emprego da expressão sustentabilidade ao contexto como, sobretudo, com relação ao papel da educação na dinâmica de um desenvolvimento sustentável, levando em conta a eficiência econômica, prudência ecológica e justiça social (UNITED NATIONS, 1987).

Neste propósito, e com base na abordagem multidimensional de Sachs (1993), este estudo adotará uma representação gráfica proposta por Bastos (2007), desenvolvida a partir de Buarque (2004), conforme Figura 1.

**Figura 1 - Desenvolvimento sustentável a partir do equilíbrio (equanimidade) entre as suas dimensões de sustentabilidade**



Fonte: Bastos (2007, p.4).

### A educação e o debate ambiental

Foram vários eventos globais relacionados com a questão ambiental que se sucederam a partir de meados da década de 1960, não sendo o caso de citar todos eles neste estudo; apenas destacando os que constituem o teor cronológico pertinente ao conceito de desenvolvimento

sustentável e à contextualizada sustentabilidade; bem como, em paralelo, às oportunidades da educação ser inserida a esse debate, conforme se relaciona (grifos nossos) <sup>11</sup>:

- 1965: surge o termo Educação Ambiental (*Environmental Education*) durante a Conferência em Educação na Universidade de Keele, Grã-Bretanha.
- 1968: é constituído, na Itália, o Clube de Roma: um grupo internacional composto por profissionais das áreas de diplomacia, indústria, academia e sociedade civil, para discutir e analisar os limites do crescimento econômico levando em conta o uso crescente dos recursos naturais.
- 1971: em Founex, Suíça, ocorre o Encontro Preparatório para a Conferência de Estocolmo, que seria realizada em 1972.
- 1972 (março): durante uma reunião realizada no *Smithsonian Institution*, em Washington DC, EUA, o Clube de Roma apresenta o Relatório *Os Limites do Crescimento* (*Limits of Growth*), no qual são tratados os impactos ambientais decorrentes do desenvolvimento.
- 1972 (junho): realiza-se em Estocolmo, na Suécia, a 1ª Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano, que enfocava a preservação e melhoria deste ambiente, gerando um plano de ação mundial. A Recomendação n.º 96 da Conferência reconheceu o desenvolvimento da Educação Ambiental como o elemento crítico para o combate à crise mundial. Nasce o PNUMA - Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente, sediado em Nairóbi, no Quênia.
- 1974: em Cocoyoc, no México, aconteceu o simpósio promovido pela Comissão (Conferência) das Nações Unidas sobre Comércio e Desenvolvimento (UNCTAD) e pelo PNUMA. Em tal evento foi produzido um documento denominado a *Declaração de Cocoyoc*; pelo qual surge uma nova percepção da relação entre sociedade e natureza, incorporando à discussão a idéia de que existiam limites ambientais e sociais para o desenvolvimento que deveriam ser respeitados.
- 1974: em Jammi, na Finlândia, são estabelecidos, no Seminário de Educação Ambiental, os Princípios de Educação Ambiental. Onde se considerou que a Educação Ambiental permite alcançar os objetivos de proteção ambiental; não se tratando de um ramo da ciência ou uma matéria de estudos separada, mas de uma ação integral permanente.
- 1975: startup do *Programa Internacional de Educação Ambiental* (PIEA), em Belgrado, na Sérvia (à época, Iugoslávia), sendo indicada tal ação no Ensino Formal; devendo,

---

<sup>11</sup> Síntese cronológica elaborada a partir de BASTOS (2007); MELLO; OJIMA (2004); GONZÁLEZ; GINDRI (2004); MEDINA (1997).

sobretudo, ser contínua, multidisciplinar, integrada às diferenças e voltada para os interesses nacionais.

1977: promulgada a *Declaração da Conferência Intergovernamental de Tbilisi*, na Geórgia, sobre Educação Ambiental, organizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em colaboração com o PNUMA.

1987: dez anos após a Conferência de Tbilisi, é realizado em Moscou, Rússia, o *Congresso Internacional sobre a Educação e Formação Relativas ao Meio Ambiente*, promovido pela UNESCO. No documento final, "*Estratégia Internacional de ação em matéria de educação e formação ambiental para o decênio de 90*", ressaltou-se a necessidade de fortalecer as orientações de Tbilisi. A ênfase é colocada na necessidade de atender prioritariamente à formação de recursos humanos nas áreas formais e não-formais da Educação Ambiental e na inclusão da dimensão ambiental nos currículos de todos os níveis de ensino. A definição acordada neste Congresso teve a seguinte redação:

A Educação Ambiental é um processo permanente no qual os indivíduos e as comunidades adquirem consciência do seu meio e aprendem os conhecimentos, os valores, as habilidades, a experiência e também a determinação que lhes capacite agir, individual e coletivamente, na resolução dos problemas ambientais presentes e futuros (BRASIL, 2001).

Pode-se constatar, assim, que até o final da década de 1980 a educação estava centrada na dimensão ambiental, fazendo-se como uma extensão propositiva da Conferência de Estocolmo (ONU, 1972). Pela qual a educação ambiental passou a ser considerada como campo de ação pedagógica e de conscientização.

Todavia, um ano antes do Congresso de Moscou, Sachs (1986) já havia aberto uma fresta que permitiria, mesmo que de forma indireta, lançar novas luzes sobre os aspectos cognitivos inerentes ao debate quando, em resumo, coloca que: o ecodesenvolvimento (posteriormente definido como desenvolvimento sustentável) é um estilo de desenvolvimento que, em cada ecorregião, insiste nas soluções específicas de seus problemas particulares, levando em conta os dados ecológicos da mesma forma que os culturais, as necessidades imediatas, como também aquelas de longo prazo.

O autor continua sua explanação estabelecendo que, em vez de atribuir um espaço excessivo à ajuda externa, o desenvolvimento sustentável dá um voto de confiança à capacidade das sociedades humanas de identificar os seus problemas; e de lhes dar soluções originais – ainda que estas se inspirem em experiências alheias, porém reagindo contra as

transferências passivas e o espírito de imitação –; e pondo em destaque a autoconfiança (SACHS, 1986).

Dando continuidade a esse enredo cronológico, destaca-se que, em 1990, de 5 a 9 de março, em Jomtien, Tailândia, a revisão dos aspectos educacionais no debate foi reforçada; ensejada em decorrência da aprovação – pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos (WCEFA, 1990): satisfação das necessidades básicas de aprendizagem – da *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*<sup>12</sup>.

A Declaração de Jomtien, portanto, estaria supostamente criando condições favoráveis para que, dois anos após, a educação – em sua forma mais ampla – fosse inserida na discussão do desenvolvimento sustentável. Essa oportunidade foi consumada no Encontro do Rio de Janeiro. Nesse contexto, tal abordagem foi potencializada na Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento, CNUMAD-92 (BRASIL, 1995)<sup>13</sup>, realizada na cidade do Rio de Janeiro, Brasil, de 3 a 14 de junho de 1992.

Nesse Encontro foram elaborados importantes documentos, entre eles a *Agenda 21*, a qual, conforme já colocado no tópico anterior, e segundo o próprio Ministério do Meio Ambiente (BRASIL, [19--?], grifo nosso), pode ser definida como um instrumento de planejamento para a construção de sociedades sustentáveis, em diferentes bases geográficas, que concilia métodos de proteção ambiental, justiça social e eficiência econômica.

Os temas fundamentais da *Agenda 21* foram tratados em 40 capítulos organizados em quatro Seções, compreendendo 1.412 parágrafos, distribuídos por 118 áreas de programas, conforme o tema de cada capítulo (BRASIL, 1995). Nesta estrutura – e não obstante a educação ser considerada em vários contextos da *Agenda 21* –, pode-se dizer que os aspectos educacionais foram tratados com mais ênfase – e especificidade – na Seção IV do documento: *Meios de Implementação*, sobretudo no Capítulo 36: *Promoção do ensino, da conscientização e do treinamento*, pelo qual a educação ambiental passou a fazer parte de um *todo*, representando pelo ensino no contexto programático.

Conforme o teor desse capítulo constata-se, de imediato, a preocupação em promover a fusão dos princípios fundamentais contidos na Declaração – e nas recomendações – da

---

<sup>12</sup> O evento de Jomtien foi patrocinado pela UNESCO, pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (*United Nations Children's Fund* – UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, dentre outros; e a declaração, fruto deste Encontro, foi oficialmente publicada em Nova Iorque, EUA, pela WCEFA, em abril de 1990.

<sup>13</sup> United Nations Conference on Environment and Development – UNCED. Tal evento também é conhecido como Eco-92 ou Rio-92, além de o Grande Encontro da Terra – ou ainda como Cúpula ou Cimeira da Terra.

Conferência Intergovernamental de Tbilisi (1977)<sup>14</sup>, sobre Educação Ambiental; com as recomendações da Conferência Mundial de Jomtien (1990)<sup>15</sup>, pelas quais foi dada maior amplitude à educação no debate. Nesse propósito, tal capítulo compreende três áreas de programas, a saber: (a) Reorientação do ensino no sentido do desenvolvimento sustentável; (b) Aumento da consciência pública; e (c) Promoção do treinamento. Cada uma destas áreas tem sua respectiva base de ação.

Para assegurar o total apoio aos objetivos da *Agenda 21*, a Assembleia Geral estabeleceu a criação de uma comissão específica para monitorar a implementação dos acordos da Cúpula da Terra. Dessa forma, da Conferência Rio-92 resultou a criação, em 1993, no sistema das Nações Unidas, da Comissão de Desenvolvimento Sustentável (CDS) como uma comissão funcional do Conselho Econômico e Social (BRASIL, [19--?]).

No ensejo, foi acordado que haveria uma revisão, após cinco anos do Encontro do Rio de Janeiro de 1992, para discutir os progressos obtidos a partir da promulgação da *Agenda 21*; tal qual um balanço de como os países, bem como as organizações internacionais e os setores da sociedade civil, estariam respondendo aos desafios programáticos da Cúpula da Terra.

Foi assim que a Assembleia Geral das Nações Unidas, sustentada pelos propósitos da CDS, realizou uma sessão especial<sup>16</sup> em 1997, chamada de “Cúpula da Terra +5” (+5 em alusão aos cinco anos decorridos do Encontro do Rio de Janeiro: Rio+5). Tal evento, na verdade, buscou consolidar em um só documento, recomendações para equalizar as dificuldades de implantação detectadas em diversos encontros antecedentes naquele ano de 1997. Pode-se dizer que da Cúpula Rio+5 restou apenas o relato oficial das dificuldades em avançar de uma retórica propositiva da *Agenda 21* para ações mais efetivas.

Se a Rio+5 não proporcionou avanço pragmático significativo, sobretudo quanto à educação no desenvolvimento sustentável, o mesmo não se pode dizer da Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Sustentável; realizada em Johannesburgo, na África do Sul, entre 8 de agosto e 4 de setembro de 2002, para novamente fazer um balanço das conquistas, desafios e das novas questões surgidas desde a Conferência Rio-92, daí sendo denominada de Rio+10.

Não raro, algumas publicações colocam a Rio+10 como um evento de pouco pragmatismo, semelhante ao da Conferência Rio+5. Ou até mesmo em um patamar de

<sup>14</sup> Disponível em: <http://www.ufpa.br/npadc/gpeea/DocsEA/ConfTibilist.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2012.

<sup>15</sup> Disponível em: [http://www.unicef.org/brazil/pt/resources\\_10230.htm](http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm). Acesso em: 12 jun. 2012.

<sup>16</sup> Sessão Especial da Assembleia Geral para o Exame e Avaliação da Implementação da Agenda 21. Nova York, EUA, dos dias 23 a 27 de junho de 1997.

intensidade inferior<sup>17</sup>. Mello e Ojima (2004), por exemplo, discorrem que as primeiras análises indicam que talvez a Rio+10 tenha sido a menos efetiva e mais esvaziada das grandes reuniões globais para se discutir meio ambiente e desenvolvimento, apontando para um enfraquecimento da chamada “agenda ambiental global”. No entanto, quando o foco é direcionado para as questões educacionais, em uma leitura mais atenta nesse sentido, constata-se que o Encontro de Johannesburgo assentou uma pedra fundamental.

Não obstante a Rio+10 também ser configurada como mais uma Cúpula de “implementação” – concebida para novamente tentar transformar as metas, promessas e compromissos da *Agenda 21* em ações concretas e tangíveis – dela se obteve um importante documento relacionado à educação: a *Declaração de Johannesburgo sobre Desenvolvimento Sustentável*, vindo a estabelecer o *Plano de Implementação da Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Sustentável* (“*Plano de Implementação de Johannesburgo*”)<sup>18</sup>, pelo qual se confirmou a importância da educação para o desenvolvimento sustentável e recomendou que a Assembleia Geral das Nações Unidas considerasse a adoção de uma década de educação para o desenvolvimento sustentável a partir de 2005.

Tal recomendação de Johannesburgo seria acatada poucos meses depois, quando, em 20 de dezembro de 2002, na 57ª Sessão da Assembleia Geral das Nações Unidas, foi aprovada a Resolução 57/254 (UNITED NATIONS, 2002); pela qual a educação foi enfatizada como um elemento indispensável para alcançar o desenvolvimento sustentável, decidindo proclamar o período de dez anos, a partir de 1º de Janeiro de 2005, como a *Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável: DNUEDS 2005-2014*. A resolução estabeleceu importantes pontos, dentre os quais os que seguem:

- Recordou e ratificou o Capítulo 36 da *Agenda 21*, aprovada na Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, realizada no Rio de Janeiro, Brasil, em 1992, CNUMAD-92 (BRASIL, 1995).
- Reconheceu e enalteceu o papel da CDS para a questão da educação para o desenvolvimento sustentável desde a CNUMAD (BRASIL, 1995).
- Congratulou-se com o fato de que o *Plano de Implementação da Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Sustentável* (“*Plano de Implementação de Johannesburgo*”) tenha ratificado a importância da educação para o desenvolvimento sustentável, bem como veio a recomendar que a Assembleia Geral considerasse a adoção de uma década de educação para o desenvolvimento sustentável a partir de 2005; enfatizou que a educação

<sup>17</sup> Nesse sentido, considerar o ânimo mundial que possa ter influenciado a Rio+10: realizada às vésperas do 1º ano do ataque às torres do *World Trade Center* (Nova York), em 11/9/2001.

<sup>18</sup> Disponível em: [http://www.cqgp.sp.gov.br/gt\\_licitacoes/publicacoes/joanesburgo.pdf](http://www.cqgp.sp.gov.br/gt_licitacoes/publicacoes/joanesburgo.pdf). Acesso em: 12 jun. 2012.

é um elemento indispensável para alcançar o desenvolvimento sustentável.

- Designou a UNESCO para elaborar a DNUEDS 2005-2014, que desenvolvesse um projeto esquemático de implementação internacional, esclarecendo a sua relação com os processos educacionais existentes, com vista a fornecer recomendações para os governos sobre como promover e melhorar a integração da educação para o desenvolvimento sustentável em suas respectivas estratégias de ensino e planos de ação, no nível apropriado. (UNITED NATIONS, 2002).

Nesse enredo, foi então apresentado, na 59ª sessão da Assembleia Geral das Nações Unidas (Nova York, nos dias 18 e 19 de outubro de 2004), o Plano Internacional de Implementação da *United Nations Decade of Education for Sustainable Development 2005-2014 – Draft International Implementation Scheme*<sup>19</sup>. No Brasil, tal documento gerou o Plano Internacional de Implementação da *Década da Educação das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável: documento final do esquema internacional de implementação*; publicado, em maio de 2005, pelo escritório brasileiro da UNESCO, em Brasília-DF (UNESCO, 2005).

A *Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável – DEDES* –, assim denominada na publicação brasileira é, segundo a UNESCO (2005), uma iniciativa ambiciosa e complexa. Seus fundamentos conceituais, repercussões socioeconômicas e incidência no meio ambiente e na cultura afetam todos os aspectos da vida. O objetivo global da DEDES 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.

Logo na apresentação do documento, há um reconhecimento de que o programa possui, em sua essência, uma idéia simples, porém com implicações complexas. Sobretudo quando se coloca o desafio de estimular mudanças de atitudes e comportamento na sociedade mundial, consoantes à necessidade de aprender a viver de forma sustentável. O que exige compatibilizar nossas capacidades intelectuais, morais e culturais frente às responsabilidades impostas para com todos os seres vivos e para com a natureza como um todo.

Para enfrentar tal desafio a DEDES promoveu o programa *Educação para o Desenvolvimento Sustentável – EDS*, pelo qual é dada a devida ênfase ao papel central da educação na busca comum pelo desenvolvimento sustentável, tendo ela a função de prover os valores, atitudes, capacidades e comportamentos essenciais para confrontar esse cenário desafiante. O documento, em si, pretende estabelecer que a EDS deve ser uma realidade

---

<sup>19</sup> Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001399/139937por.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2012.

concreta para todos nós – indivíduos, organizações, governos – em todas as nossas decisões diárias e ações, de modo a deixarmos como legado um planeta sustentável e um mundo mais seguro, sendo que a implementação da DEDS vai depender do nível de comprometimento dos interessados e de cooperação dos níveis local, regional, nacional e internacional.

Nesse contexto, a DEDS vaticina que o êxito da EDS depende do devido esclarecimento do significado e do objetivo do desenvolvimento sustentável, sobretudo pelo fato de este conceito evoluir constantemente. Para tanto, o programa EDS apresenta três áreas principais: sociedade, meio ambiente e economia, tendo a cultura como dimensão de base.

Dentro de seu teor programático, a DEDS ainda ofereceu um calendário de atividades compreendendo dez anos, de 2005 a 2014. E é exatamente esse calendário que traz um detalhe que chama a atenção: nenhuma atividade foi prevista para 2012. Ou seja, não foi definida qualquer agenda à educação justamente no ano que se completaria 20 anos da realização da CNUMAD (BRASIL, 1995). Concomitantemente à própria Rio+20, conforme se discorre a seguir.

Passados quarenta anos do Encontro de Estocolmo, e vinte da Conferência Rio-92 CNUMAD-92 (BRASIL, 1995), foi realizada, de 13 a 22 de junho de 2012, novamente na cidade do Rio de Janeiro, a *Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável* – CNUDS (UNITED NATIONS, 2012), a Rio+20. Assim denominada por marcar os vinte anos de realização da Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento – CNUMAD (BRASIL, 1995).

A proposta para o Brasil sediar a Rio+20 foi aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em sua 64ª Sessão, em 2009; e o objetivo da Conferência consistiu na renovação do compromisso político com o desenvolvimento sustentável, por meio da avaliação do progresso e das lacunas na implementação das decisões adotadas pelas principais cúpulas sobre o assunto e do tratamento de temas novos e emergentes.

Não obstante a relevância da Rio+20, o fato é que o evento sujeitou-se aos humores mundiais, sobretudo daqueles decorrentes da crise financeira enredada desde meados de 2008. Tal cenário já havia sido desenhado ao final de 2011 pelo próprio presidente da Subcomissão Permanente de Acompanhamento da Rio+20, o senador Cristovam Buarque (2011), em entrevista concedida à Revista IHU, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos:

A Conferência a ser realizada no próximo ano no Rio de Janeiro é importante para a ONU, mas não é prioridade porque, com a crise atual, ela tem de se preocupar com o Irã – se vai fazer bomba atômica ou não –; tem de se preocupar com Israel e Palestina; tem de se preocupar com a Europa,

em função da crise que está vivendo, além de se preocupar com os desastres naturais da seca e com a fome em tantos países. Assim, a ONU termina deixando de lado tudo o que tem a ver com o longo prazo, ficando prisioneira no imediato, nos problemas de hoje; e não tem tempo de pensar nos problemas do futuro. (BUARQUE, 2011).

Na mesma publicação da IHU (2011), o jornalista André Trigueiro também já alertava para o risco da gravidade da crise econômica na Europa e nos Estados Unidos ser usada como pretexto para não se avançar de imediato na direção de um modelo mais sustentável de desenvolvimento; já que a preocupação com o contexto econômico estaria no centro das atenções nos países desenvolvidos. A tônica decepcionante prenunciada a respeito da Rio+20 foi confirmada pelo próprio Senado Federal, conforme destaques de senadores a seguir:

- Senador Cristovam Buarque (25/6/2012) (BRASIL, 2012):  
Rio+20 fracassou por falta de ousadia... Apesar de a conferência ter um documento final assinado pelos chefes de Estado e legitimar os conceitos de economia verde e desenvolvimento sustentável, o resultado não foi suficiente.
- Senador Rodrigo Rollemberg (25/6/2012) (BRASIL, 2012):  
Reconhece que documento oficial da Rio+20 decepciona... Documento oficial produzido na conferência está aquém das expectativas e mostra que os chefes de Estado não foram capazes de chegar a um consenso que representasse um avanço.
- Senador Armando Monteiro (27/6/2012) (BRASIL, 2012):  
Rio+20 decepcionou os que esperavam resultados mais palpáveis... O encontro apenas repetiu promessas e adiou ações... A conferência ocorreu em momento complexo e difícil tanto para as economias desenvolvidas como as emergentes. (BRASIL, 2012).

A Rio+20 consistiu em vários eventos simultâneos, dentre os quais se destacam a Conferência Oficial da ONU, no pavilhão Riocentro, na Barra da Tijuca; e a Cúpula dos Povos, realizada no Aterro do Flamengo. Conforme o site oficial<sup>20</sup> da Rio+20, a Cúpula dos Povos foi um evento paralelo, organizado por entidades da sociedade civil e movimentos sociais de vários países, cujo objetivo foi o de discutir as causas da crise socioambiental, apresentar soluções práticas e fortalecer movimentos sociais do Brasil e do mundo.

Tal paralelização acabou dando margem a uma suposta clivagem. Segundo a Assessoria de Imprensa da UNESP – vinculada à Reitoria –, por meio de um blog criado especialmente para cobrir a Rio+20<sup>21</sup>, relata-se a disparidade entre a Cúpula dos Povos e a Conferência oficial da ONU (UNITED NATIONS, 2012), no Riocentro. E as diferenças ficaram marcadas

<sup>20</sup> COMITÊ NACIONAL DE ORGANIZAÇÃO RIO+20. 2011. Disponível em: <[http://www.rio20.gov.br/clientes/rio20/rio20/sobre\\_a\\_rio\\_mais\\_20/o-que-e-cupula-dos-povos](http://www.rio20.gov.br/clientes/rio20/rio20/sobre_a_rio_mais_20/o-que-e-cupula-dos-povos)>. Acesso em: jul. 2012.

<sup>21</sup> UNESP RIO+20. 2012. Disponível em: <<http://www.unesp.br/riomais20>>. Acesso em : 12 jul. 2012.

durante todo o evento. No mesmo blog, registrou-se o contraste entre o clima fleumático que imperava na Barra da Tijuca e a efervescência cultural do Aterro do Flamengo.

Pragmatismos dissonantes à parte, o fato é que, no tocante aos aspectos educacionais tem-se o seguinte: se a DEDS (*Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável*) já não havia estabelecido uma agenda para a educação em 2012, com a crise econômica pairando sobre a Europa e os Estados Unidos só fez esvaziar ainda mais qualquer avanço nesse sentido no Grande Encontro daquele ano. Segundo o Caderno Fórum, da edição de julho de 2012 do Jornal Unesp (UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, 2012), cujo conteúdo tratou sobre a Rio+20 e a Cúpula dos Povos, percebe-se que o muito que se conseguiu foi uma pequena abertura para se retornar à questão da educação ambiental como condição de um novo modelo de desenvolvimento.

Ou seja, no âmbito reservado às sociedades civis – leia-se Cúpula dos Povos – tanto a DEDS como a EDS (*Educação para o Desenvolvimento Sustentável*) não receberam a devida ênfase justamente no espaço onde poderia se esperar que tal pauta fosse disseminada com vistas à sua consolidação. Ainda mais quando se coloca que restavam menos de três anos para que a DEDS demonstre se foi capaz de cumprir com seus propósitos programáticos.

Grosso modo, destacam-se dois documentos, frutos da Rio+20: o oficial, denominado *O futuro que queremos*; e a *Declaração final da Cúpula dos Povos na Rio+20*, um manifesto revestido por certa simbologia crítica. Contudo, pode-se dizer que ambos em nada acrescentaram ao que já se havia conquistado nos últimos vinte anos.

Na *Declaração da Cúpula dos Povos*, tem-se apenas a redundância de que a educação é um direito de todo o cidadão (BRASIL, 2012). Quanto ao documento oficial da CNUDS (UNITED NATIONS, 2012), *O futuro que queremos*, em sua versão final<sup>22</sup>, com 283 parágrafos<sup>23</sup>, a educação foi tratada na Seção V: *Quadro (marco) para ação e monitoramento*, em seu Eixo A: *Áreas temáticas e questões intersetoriais (transversais)*, compreendendo apenas sete parágrafos: do 229 ao 235. Destes, destacam-se os parágrafos 231 e 233, os quais retomam e renovam as proposições da DEDS (DNUEDS) e da EDS, conforme transcrições a seguir:

231. Incentivar os Estados-Membros para promover a conscientização do desenvolvimento sustentável entre os jovens, entre outras coisas, a promoção de programas de educação não-formal, em conformidade com os objetivos

<sup>22</sup> O texto final da Rio+20 foi publicado no site oficial da CNUDS/ONU (UNITED NATIONS, 2012).

Entretanto, durante a elaboração deste estudo ainda não havia a versão em português, o idioma do país-sede do evento; sendo disponibilizado apenas para os idiomas oficiais da ONU: inglês, espanhol, árabe, russo, francês e chinês.

<sup>23</sup> Para efeito comparativo, a *Agenda 21* compreendeu 1.412 parágrafos (grifo nosso).

da Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável, 2005 – 2014.

233. Tomamos a decisão de promover a educação para o desenvolvimento sustentável e integrar o desenvolvimento sustentável mais ativamente na educação para além da Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável. (UNITED NATIONS, 2012)

Mediante o exposto sobre a dinâmica que envolveu a Rio+20, constata-se que a educação foi tratada em duas intensidades distintas; pois enquanto na Conferência oficial da ONU ela ao menos foi mantida em sua forma mais ampla para um desenvolvimento sustentável, inclusive reforçando os propósitos da DEDS e da EDS; no evento paralelo, Cúpula dos Povos, sua relevância ficou sugerida de forma restrita ao enfoque da educação ambiental.

Dessa forma pode-se ter uma leitura de que a Rio+20, apesar de toda imponência cronológica que a estigmatizou, não ofereceu avanço para direcionar a discussão de modo pragmático diante o desafio de consolidar um paradigma que de fato situasse a educação no contexto do desenvolvimento sustentável.

### **O desafio de um paradigma**

Há mais de um século, a força braçal vem perdendo espaço para o potencial intelectual. Já no século XIX, o russo Piotr Kropotkin defendia a tese de que a sociedade somente poderia se emancipar por meio da educação intelectual e moral, a qual exerceria um papel social de tal transcendência, que a ela se atribuiria a função de transformar a sociedade. Dessa forma haveria uma transformação social por intermédio da educação (KROPOTKIN, 2001).

No Brasil, ao longo da primeira metade do século XX, a perspectiva de Kropotkin (2001) sugere coadunar-se, dentre outros, com a de Manuel Bergström Lourenço Filho, Anísio Spínola Teixeira e Fernando de Azevedo. Sobretudo a partir da década de 1930, quando foi dado o devido impulso à difusão dos pressupostos do movimento da Escola Nova.

Para Teixeira, especificamente, havia um pragmatismo considerando que o mundo estava em constante transformação e, portanto, requeria um novo tipo de homem consciente e bem preparado para resolver seus próprios problemas acompanhando a tríplice revolução da vida atual (TEIXEIRA, 1953): “[...] intelectual: pelo incremento das ciências; industrial: pela tecnologia; e social: pela democracia”.

Para Teixeira (1968), essa concepção exigia “[...] uma educação em mudança permanente; em permanente reconstrução”; vindo a se contextualizar com sua obra de 1953, na qual destaca que, dos princípios do século XIX em diante, com efeito, uma nova revolução, a tecnológica, decorrente da aplicação cada vez mais crescente dos resultados da ciência à

produção e à vida social, veio acrescentar-se às outras duas revoluções, a político-democrática e a industrial, para acelerar ainda mais o processo de mudança social (TEIXEIRA, 1953).

Muitos outros expoentes teóricos da educação poderiam ser mencionados nesta narrativa, no afã de demonstrar o pragmatismo concernente às exigências de evoluir continuamente a educação a fim de adequá-la frente às constantes transformações do mundo e da própria sociedade. Entretanto, em razão da síntese necessária, se permite julgar os postulados dos autores citados, sem qualquer demérito aos demais, pertinentes e suficientes ao enredo pretendido. Em tese, tais referenciais teóricos, por si, assumem a função de registrar a preocupação em conscientizar e preparar o homem para enfrentar os desafios colocados pelo próprio mundo que ele vive por intermédio da educação, antecedendo em décadas o debate ambiental; legitimando, desse modo, a inserção dos aspectos educacionais à discussão.

Tanto que, agora em pleno século XXI, o pensamento de Kropotkin (2001) – e denotado recrudescimento epistemológico alinhado ao movimento *novaescolista* – é de certa forma retomado e supostamente revigorado por Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque, sob o neologismo “Educacionismo”. Em seu *Decálogo do Educacionismo*, Buarque (2008) defende seus principais postulados, entre os quais se destacam os seguintes:

- Garantir a todos, o acesso a uma escola com a mesma qualidade, qualquer que seja sua classe social ou a cidade onde ela viva; assim como adotar medidas necessárias para a construção de um modelo de desenvolvimento sustentável que assegure a solidariedade para com as gerações futuras.
- Defender a recuperação dos sonhos utópicos para a construção de um projeto civilizatório, propondo como utopia a garantia da mesma chance para cada ser humano desenvolver seu potencial, conforme seu talento e sua persistência.
- O Educacionismo considera que o trabalhador do futuro deixará de ser operário e se transformará em operador, e que o binômio capital-máquina será substituído pelo capital-conhecimento. (BUARQUE, 2008).

Não há como desprezar uma tênue linha que separa todos os contextos propositivos, colocados à luz da discussão, de um desafio a ser vencido. Ainda mais quando a leitura remete a um paradigma que vem sendo constituído por quatro décadas, consoante à consolidação do desenvolvimento sustentável.

Conforme coloca Souza (1994), muitos autores reconhecem que os avanços mais concretos em relação à formulação de uma teoria do desenvolvimento sustentável ocorreram a partir da divulgação do relatório *Nosso futuro comum* da Comissão Mundial para o Meio Ambiente e Desenvolvimento – CMMAD (UNITED NATIONS, 1987); conhecido também

como *Relatório Brundtland*. Esse documento, segundo Brüseke (1993, apud SOUZA, 1994), ampliou as discussões, concebendo o conceito de desenvolvimento sustentável como uma nova estratégia de desenvolvimento, pela qual foi sublinhada a interligação entre economia, tecnologia, sociedade e política. Algo que neste estudo se interpreta como certa aquiescência do pragmatismo já supostamente postulado por Anísio Teixeira décadas antes, que prevalecia a educação neste contexto.

Assim, seguindo por tal vereda expositiva, e não obstante diferentes autores, formas e momentos, aqui tomados como referenciais para enrijecer a relevância da educação à luz da discussão, o fato é que tais contextos dão margem para perceber uma filigrana convergente aos desafios interpostos pela UNESCO (2005); contidos no teor da *Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável – DEDS*:

- Integrar os valores inerentes ao desenvolvimento sustentável em todos os aspectos da aprendizagem; fomentando mudanças de comportamento que permitam criar uma sociedade sustentável e mais justa para todos.
- Estimular mudanças de atitudes e comportamento na sociedade mundial, consoantes à necessidade de aprender a viver de forma sustentável.
- Compatibilizar nossas capacidades intelectuais, morais e culturais frente às responsabilidades impostas para com o planeta Terra como um todo. (UNESCO, 2005)

Nesse diapasão, concomitantemente às fundamentações estabelecidas neste estudo, tem-se que o conceito de desenvolvimento sustentável abriu um portal cognitivo que favoreceria sobremaneira a harmonização propositiva ensejada, sobretudo quando na forma de um desafio de estimular mudanças de atitudes e comportamento na sociedade por meio da educação.

É neste ponto que ganha relevância os postulados de Sachs, pelos quais, desde a década de 1970, já eram providenciados alguns dos fundamentos do debate contemporâneo sobre a necessidade de um novo paradigma de desenvolvimento, baseado na convergência entre economia, ecologia, antropologia cultural e ciência política.

Embora Sachs mantenha a educação de forma implícita em suas colocações, ele, ao designar a cultura como uma das dimensões de sustentabilidade, abre um oportuno precedente para que a mesma se evidencie no contexto. Principalmente a partir do momento que se entenda que não cabe dissociar a cultura da educação; pois esta última tem por finalidade, entre outras, a preservação, difusão e expansão do patrimônio cultural, potencializando o desenvolvimento da capacidade de elaboração e reflexão crítica da realidade. Uma perspectiva propositiva incutida na DEDS (UNESCO, 2005).

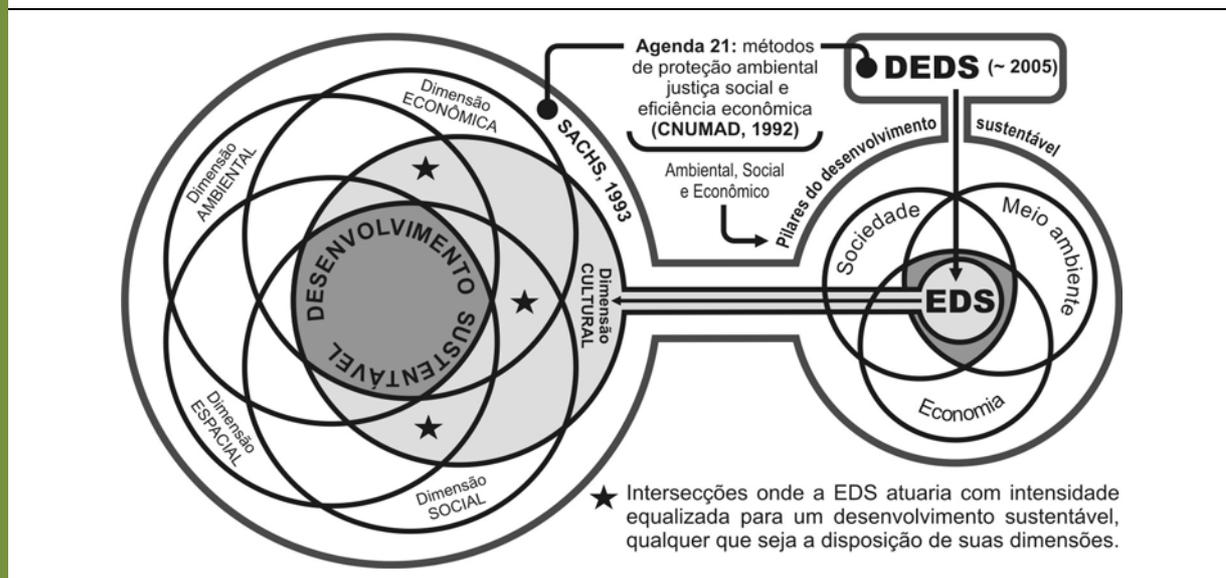
Sachs (2004) mantém prudência quanto trata dos aspectos educacionais, destacando que a educação é essencial para o desenvolvimento, pelo seu valor intrínseco (grifo nosso), na medida em que contribui para o “despertar cultural”, a conscientização, a compreensão dos direitos humanos; aumentando a adaptabilidade e o sentido de autonomia, bem como a autoconfiança e auto-estima. Nesta abordagem, Brüseke (2003 apud CAVALCANTI, 2003; BRÜSEKE, 1993 apud SOUZA, 1994) sugere que, a partir das formulações de Sachs, o desenvolvimento sustentável integraria basicamente seis aspectos: (1) a satisfação das necessidades básicas; (2) a solidariedade com as futuras gerações; (3) a participação da população envolvida; (4) a preservação dos recursos naturais e do meio ambiente em geral; (5) a estruturação de um sistema social que garanta emprego, segurança social e respeito a outras culturas; e (6) programas de educação.

Em sua perspectiva, Sachs (2004) reconhece o claro valor instrumental da educação, mas desde que não seja de forma isolada; ressaltando que ela deve vir junto com um pacote de políticas de desenvolvimento, mesmo que alguns prefiram apresentá-la como uma panacéia. Tal contexto converge não só com os propósitos da DEDS (UNESCO, 2005), mas, sobretudo, com seu consectário programa *Educação para o Desenvolvimento Sustentável* – EDS.

A EDS, portanto, estaria em tese contemplando o sexto aspecto listado por Brüseke com base em Sachs: (6) *programas de educação*. Dessa forma, a EDS se constituiria como um programa que define o papel da educação na busca pelo desenvolvimento sustentável; auxiliando na promoção dos valores, das atitudes, das capacidades e dos comportamentos essenciais para confrontar esse cenário desafiante.

Nesse enredo, a DEDS (UNESCO, 2005) vaticinou que o êxito da EDS dependeria do devido esclarecimento do significado e dos objetivos do desenvolvimento sustentável, sobretudo pelo fato de este conceito evoluir constantemente. Para tanto, o programa EDS apresentou três áreas principais: sociedade, meio ambiente e economia, tendo a cultura como dimensão de base (grifo nosso). A DEDS (UNESCO, 2005) deixou claro que, apesar de a essência da EDS ser até uma idéia simples, haveria o desafio em vencer as implicações complexas envolvidas em seus propósitos, conforme se percebe pela Figura 2 (derivada da Figura 1).

**Figura 2 - A DEDES (UNESCO, 2005) e a EDS na dinâmica do desenvolvimento sustentável.**



**Fonte:** Elaboração própria.

Percebe-se pela Figura 2 que, nas intersecções assinaladas, a EDS estaria agindo de modo a manter uma situação de equilíbrio decorrente de um desenvolvimento sustentável já estabelecido, algo que convenhamos tratar-se da própria utopia lançada ao contexto. O desafio, portanto, residiria no papel proativo (ou até reativo) da EDS contribuir numa intervenção ensejada pela necessidade de administrar um cenário em desarranjo. Nesse caso, a EDS estaria agindo em outras intersecções, configuradas, inclusive, a partir de novas disposições das dimensões de sustentabilidade do desenvolvimento sustentável no diagrama em questão, determinadas em função de circunstâncias diversas.

Embora a relevância do desafio contextualizado, Sachs (2004) já alertara para o fato de não colocar a educação como uma panacéia, dando ênfase, sim, ao seu valor instrumental; sobretudo quando se enaltece que ela deve estar acompanhada de um pacote de políticas compatíveis ao que ela se propõe.

Tal observação estaria ganhando relevo ao tomar, como exemplo, uma situação onde, num cenário de crise econômica, determinado arcabouço regulatório definiria o nível de empregabilidade por critérios que priorizassem aqueles com mais tempo de vinculação empregatícia, em detrimento da formação e capacitação profissional. Uma dinâmica regida a partir de regras que estipularam elevadas despesas indenizatórias, em função do tempo de contratação (vinculação empregatícia).

Nesse contexto, eventuais demissões dos mais antigos – mesmo que necessárias – gerariam altos custos financeiros frente às elevadas despesas indenizatórias, algo que seria

difícil para as empresas suportarem; criando-se, assim, um cenário impediante tanto para buscar a eficiência econômica como para promover uma justiça social, com indícios de flagrante prejuízo ao estrato mais jovem da sua força produtiva; dinâmica essa que poderia obstruir avanços para gerar novas vagas de emprego a tal estrato.

Outro exemplo, que poderia ilustrar o desafio da EDS, consistiria numa situação em que, para alavancar sua dimensão econômica, um determinado ente, além de reduzir a incidência de carga tributária, fomentaria o crédito interno para incentivar (e dilatar) o consumo de determinados itens de sua produção interna; tais como o de eletrodomésticos e automóveis.

No caso específico dos automóveis, considere-se uma situação onde um trabalhador modesto que jamais teve um carro; que, ao buscar uma capacitação e melhor formação intelectual, conseguiu dar uma melhora substancial na sua renda. Nesse contexto de farto crédito e redução tributária, como seria possível convencer esse indivíduo abdicar dessa sua realização pessoal em favor da preservação da dimensão ambiental (poluição e consumo de combustíveis) e a espacial (pelo excesso de veículos nas ruas); ainda mais ele sabendo que seu vizinho aproveitou essa mesma conjuntura para realizar tal sonho de consumo?

Ainda nesse enredo hipotético, percebe-se que o ente, ao abrir mão de impostos de carros, fogão, geladeiras, televisores, etc., e ampliar o acesso ao crédito, agiu de forma imediatista para alavancar exclusivamente sua dimensão econômica; desprezando eventuais impactos nos aspectos inerentes ao nível de endividamento pessoal ou familiar da sociedade em uma conjuntura futura.

Adotando certa extensão de sentido dado pelo horizonte futuro interposto, o mesmo ente poderia, por exemplo, alavancar sua dimensão cultural por meio da desoneração tributária ao longo de toda a cadeia produtiva de livros: da produção de celulose à prateleira das livrarias. Entretanto, essa ação talvez não lhe interessasse, pois seus reflexos não seriam imediatos. Eis, então, um enredo conjuntural que em tese melhor ilustraria, conforme demonstrado neste estudo, o que o desenvolvimento sustentável estaria a postular: olhar criticamente o presente a partir do futuro, e não o futuro com os olhos do presente (COSTA, 2007).

Daí alguns exemplos que remetem à reflexão sobre o desafio de um paradigma envolvendo a educação em um sentido mais amplo, que avance além dos aspectos estritamente ambientais. Ademais, que separe um contexto retórico que apele convenientemente à expressão distorcida da sustentabilidade – eventualmente dotada de visão mais imediatista – ao de um desenvolvimento sustentável, em uma perspectiva de futuro, conotada mais em longo prazo; que leve em conta uma dinâmica multidimensional.

## Considerações finais

Permite-se à noção de que se afastar da retórica de um discurso – focado apenas em propagar a importância do desenvolvimento sustentável – e se aproximar mais de um pragmatismo ensejado a partir de ações práticas nesse sentido representa, por si só, como um desafio e tanto. Inserir a educação ao contexto, então, remete a uma percepção que só faz dilatar tal complexidade.

A visão do russo Kropotkin (2001), tida há mais de um século, demonstrou cabível pertinência, se fazendo, inclusive, ainda válida nos dias atuais, sobretudo quando se traz à luz da discussão que a sociedade precisava (e ainda precisa) se transformar e buscar sua emancipação. Tal conjuntura – em que supostamente ainda pesariam indícios do predomínio de um debate em geral mais conveniente, emocional e retórico do que prático – ainda se esboça pelas próprias palavras de Ban Ki-moon, Secretário-Geral das Nações Unidas; quando na oportunidade de seu pronunciamento, em 28 de junho de 2012, na Assembleia Geral, na sede de Nova York, para comentar os resultados da Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável | CNUDS (UNITED NATIONS, 2012) (Rio+20).

O desenvolvimento sustentável é sobre pessoas – o bem-estar dos indivíduos, famílias, comunidades e nações. A Rio+20 nos deu uma nova chance. Não foi um fim, mas um novo começo – um marco em uma jornada essencial. A Rio+20 reafirmou princípios essenciais para o desenvolvimento sustentável. [...] Agora começa o trabalho. Nós temos as ferramentas. Vamos usá-las para tornar este mundo sustentável para todos. (ONU, 2012).

Se os resultados práticos da CNUDS (UNITED NATIONS, 2012) (Rio+20), envolvendo a questão ambiental no contexto do desenvolvimento sustentável, são passíveis de questionamentos, os avanços dos aspectos educacionais no mesmo sentido sugerem especial reflexão. Sobretudo quando se atenta pela expiração do prazo estipulado pela DEDS (*Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável: 2005-2014* | Rio+10), a vencer em 2014.

Na RIO+20, a EDS (*Educação para o Desenvolvimento Sustentável*) e a educação ambiental foram tratadas em contextos e ambientes distintos, mas ambas com menor intensidade do que se faziam necessárias. Não é o caso de se considerar um retrocesso, mas constatar que a EDS ficou apenas a cargo dos representantes das nações, signatários do documento oficial; e a educação ambiental sendo retomada na Cúpula dos Povos (sociedade em geral), onde justamente se sugeriria que a EDS fosse potencializada, é motivo para rever alguns pontos que evocam a premente consciência de prontidão estratégica.

Talvez tais ocorrências estejam indicando a premente necessidade de se proceder a uma consolidação da teoria do desenvolvimento sustentável. Uma iniciativa que em tese poderia favorecer, de forma pragmática, o estabelecimento da EDS – não apenas a ambiental – como elemento fundamental nesse propósito. Algo que supostamente viria constituir, portanto, a essência do desafio de um paradigma colocado.

**EDUCATION AND SUSTAINABILITY: THE CHALLENGE OF A PARADIGM AND  
THE DECADE OF EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT – UNESCO  
(2005-2014)**

**ABSTRACT:** *This paper aims at proposing a discussion on the role of education in a pragmatic plot. It intends to offer some contributions to the consolidation in the essence of sustainable development and of a contextualized sustainability as well as its respective dimensions. Therefore, some conceptual evolutions of such expressions and the implications for when they are being used, especially parallel to the UN Decade of Education for Sustainable Development, UNESCO (2005-2014) are presented. This paper also intends to promote some reflection on how much environmental and general education are important with regard to the challenge of multidimensional balance proposed, as seen from the perspective of a paradigm that has been constantly shaped since the Stockholm Conference of 1972, going through the given contributions in 1992 by The Earth Summit in Rio de Janeiro – Eco 92 / Rio 92; and from there to the United Nations Conference on Sustainable Development, of Rio+20, in 2012.*

**KEYWORDS:** *Education. Education for sustainable development. Environmental education. Sustainable development. Sustainability. Dimensions of sustainability.*

## REFERÊNCIAS

ARID, F. M. **Doutrina e desafios ambientais**. São Paulo: Ed. da UNESP, 2003.

BASTOS, A. M. **A teoria geral da administração**: de seu prelúdio à sua contínua evolução. Versão 1.0. Araraquara: Centro Universitário de Araraquara, 2012. Material de Apoio Acadêmico.

\_\_\_\_\_. **Gavião Peixoto**: um século de sua história e as dimensões de sustentabilidade no seu desenvolvimento. 2007. 620f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente) – Uniara - Centro Universitário de Araraquara, Araraquara, 2007.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **CNUMAD - Conferência das Nações Unidas sobre o meio ambiente e desenvolvimento**: de acordo com a Resolução n. 44/228 da Assembleia Geral da ONU, de 22-12-89, estabelece uma abordagem equilibrada e integrada das questões relativas a meio ambiente e desenvolvimento: a Agenda 21. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 1995. 472p. (Série Ação Parlamentar, n.56).

BRASIL. Ministério do Meio. **Agenda 21**. Brasília: Portal do MMA, [19--?]. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/component/k2/item/569?Itemid=670>>. Acesso em: 12 jul. 2012.

\_\_\_\_\_. **Agenda 21 global**. Brasília: Portal do MMA, [19--?]. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/responsabilidade-socioambiental/agenda-21/agenda-21-global>>. Acesso em: 12 jul. 2012.

BRASIL. Nações Unidas no Brasil. **A ONU e o meio ambiente**. Brasília, 2013. Disponível em: <<http://www.onu.org.br/a-onu-em-acao/a-onu-e-o-meio-ambiente/>>. Acesso em: 12 jul. 2013.

BRASIL. Secretaria geral. **Declaração final da cúpula dos povos na Rio+20**. Brasília, 2012. Disponível em: <<http://cupuladospovos.org.br/2012/06/declaracao-final-da-cupula-dos-povos-na-rio20-2/>>. Acesso em: 12 jul. 2012.

BRASIL. Senado Federal. **Pronunciamento em Plenário: 25/6/2012, 16h59**. Brasília, 2012. Disponível em: <<http://www12.senado.gov.br/noticias/materias/2012/06/25/cristovambuarque-diz-que-rio-20-fracassou-por-falta-de-ousadia>>. Acesso em: 20 jul. 2012.

BRUNDTLAND, G. H. Há abuso no uso de sustentabilidade, diz criadora do termo. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 22 mar. 2012. Cotidiano Ciência, Caderno 17. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/ambiente/1065497-ha-abuso-no-uso-de-sustentabilidade-diz-criadora-do-termo.shtml>>. Acesso em: 12 jul. 2012.

BUARQUE, S. C. **Construindo o desenvolvimento local sustentável: metodologia de planejamento**. 2. ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

\_\_\_\_\_. **O que é educacionismo**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

\_\_\_\_\_. Rio+20: desafios e perspectivas. **IHU on-line. Revista do Instituto Humanitas Unisinos**, São Leopoldo, ano 11, n.384, 2011. Disponível em: [http://fmclimaticas.org.br/sistema/publicacoes/arquivos/Edicao384%20IHU-%20Rio\\_20%20desafios%20e%20perspectivas.pdf](http://fmclimaticas.org.br/sistema/publicacoes/arquivos/Edicao384%20IHU-%20Rio_20%20desafios%20e%20perspectivas.pdf). Acesso em: 12 jun. 2013.

CAVALCANTI, C. (Org.). **Desenvolvimento e natureza: estudos para uma sociedade sustentável**. São Paulo: Cortez Editora; Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2003.

COSTA, E. A. **Gestão estratégica: da empresa que temos para a empresa que queremos**. 2.ed. São Paulo: Saraiva, 2007.

GONZÁLEZ, F. C. E.; GINDRI, B. S. **A função da escola e a realidade socioambiental circundante**. Campo Grande: Rede Pantanal de Educação Ambiental, 2004. Disponível em: <<http://www.redeaguape.org.br/artigo.php?id=42>>. Acesso em 12 jul. 2012.

BRASIL. Instituto do meio Ambiente e dos recursos hídricos do Distrito Federal. **Educação ambiental no Brasil**. Brasília: IBRAM, 2001. Disponível em: <[http://www.ibram.df.gov.br/005/00502001.asp?ttCD\\_CHAVE=12943](http://www.ibram.df.gov.br/005/00502001.asp?ttCD_CHAVE=12943)>. Acesso em: 12 jul. 2012.

KROPOTKIN, P. A. **Anarquia**: sua filosofia, seu ideal. São Paulo: Imaginário, 2001. (Coleção Escritos Anarquistas).

MARTINS, L. A. T. P.; GALLO, Z. Qualidade do crescimento econômico: uma reflexão sobre o caso de Piracicaba. In: TERCI, E. T. (Org.). **O desenvolvimento de Piracicaba**: história e perspectivas. Piracicaba: UNIMEP, 2001. p.127-167.

MEDINA, N. M. Breve histórico da educação ambiental. In: PÁDUA, S. M.; TABANEZ, M. F. (Org.). **Educação ambiental**: caminhos trilhados no Brasil. Brasília: Ipê, 1997. p.265-269.

MELLO, L. F.; OJIMA, R. Além das certezas e incertezas: desafios teóricos para o mito da explosão populacional e os acordos internacionais. In: XIV ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 20 a 24 set., 2004, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ABEP, 2004.

ONU. Organizações das Nações Unidas. Declaração da Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano – 1972. Disponível em: <<http://www.onu.org.br/rio20/img/2012/01/estocolmo1972.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2012

ROMEIRO, A. R. Desenvolvimento econômico e a questão ambiental: algumas considerações. **Revista de Análise Econômica**, Porto Alegre, n.16, ano 9, p.141-152, set. 1991.

\_\_\_\_\_. **Desenvolvimento sustentável e mudança institucional**: notas preliminares. Campinas: I/E UNICAMP, 1999. 25p. (Texto para Discussão. IE/UNICAMP, n.68).

SACHS, I. **Ecodesenvolvimento**: crescer sem destruir. São Paulo: Vértice, 1986.

\_\_\_\_\_. **Estratégias de transição para o século XXI**: desenvolvimento e meio ambiente. São Paulo: FUNDAP, 1993. 103 p.

\_\_\_\_\_. **Desenvolvimento: includente, sustentável, sustentado**. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

SÃO PAULO (ESTADO). **Constituição Estadual (1989)**. Constituição do Estado de São Paulo. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2005. (Coleção de Leis e Estatutos Brasileiros).

SOUZA, A. L. L. **Meio ambiente e desenvolvimento sustentável**: uma reflexão crítica. São Paulo: SEBRAE, 1994.

TEIXEIRA, A. S. **Pequena introdução à filosofia da educação**. Salvador: Biblioteca Virtual Anísio Teixeira, 1968. Disponível em: <[http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/eng/livro5/chama\\_notas.html](http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/eng/livro5/chama_notas.html)>. Acesso em: 12 jul. 2012.

\_\_\_\_\_. **Condições para a reconstrução educacional brasileira**. Rio de Janeiro: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 1953. Disponível em: <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/condicoes.html>>. Acesso em: 12 jul. 2012.

THE CLUB OF ROME. Winterthur, 1968. Disponível em: <<http://www.clubofrome.org>>. Acesso em: 12 jun. 2012.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Década da educação das Nações Unidas para um desenvolvimento sustentável, 2005-2014**: documento final do esquema internacional de implementação. Brasília: UNESCO, 2005. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001399/139937por.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2012.

UNITED NATIONS. **57/254**. United Nations decade of education for sustainable development. 2002. Disponível em: <<http://www.un-documents.net/a57r254.htm>>. Acesso em: 12 jul. 2012.

UNITED NATIONS. CMMAD – Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento. Nosso futuro comum. **Documentos da ONU**: relatório transmitido à Assembleia Geral, anexo ao documento A/42/427 - Desenvolvimento e Cooperação Internacional: Ambiente. Noruega: Oslo, 1987. Disponível em: <<http://www.un-documents.net/wced-ocf.htm>>. Acesso: 12 jul. 2012.

UNITED NATIONS. CNUDS – Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Desarrollo. **El futuro que queremos**. Rio de Janeiro: CNUDS, 2012. Disponível em: <<http://www.uncsd2012.org/thefuturewewant.html>>. Acesso em: 12 jul. 2012.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Especial Rio+20: cúpula dos sonhos. **Jornal UNESP**, São Paulo, ano 22, n.279, jul., 2012. Disponível em: <<http://www.unesp.br/jornal/279>>. Acesso em: 12 jul. 2012.