

Educação ambiental para além do capital: porque os ODS não são um caminho possível

*Environmental education beyond capital: why the
SDGs are not a possible path*

*Educación ambiental más allá del capital: por qué
los ODS no son un camino posible*

Marcela de Moraes Agudo

Universidade Estadual Paulista – UNESP/Botucatu
marcelamagudo@gmail.com

Marília Freitas de Campos Tozoni-Reis

Universidade Estadual Paulista – UNESP/Botucatu
mariliatozoni@uol.com.br

Resumo: A educação ambiental é um campo de investigação que possui diferentes tendências político-pedagógicas. Neste ensaio teórico, nos fundamentamos na pedagogia histórico-crítica para refletir sobre a educação ambiental. Assim, uma educação ambiental histórico-crítica se propõe enquanto uma educação ambiental para além do capital. Tendo isto em conta, discutimos as intencionalidades acerca dos Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável (ODS) que tem dominado os discursos e vem sendo colocado e exigido de maneira incisiva nas escolas, inclusive públicas. Numa perspectiva educativa ambiental histórico-crítica isso pode ser um problema devido ao conceito de desenvolvimento

sustentável e aos interesses que estão articulados a ele e em sua proposição. Por fim, consideramos que a sustentabilidade passa por outra proposta de organização social que precisa ir além do capitalismo, não apenas realizando a devida crítica social, política e econômica, como também propositiva de outro modo de produção da vida e, neste sentido, com uma educação ambiental histórico-crítica.

Palavras-chave: Educação ambiental crítica. Objetivos do desenvolvimento sustentável. Sustentabilidade.

Abstract: Environmental education is a field of research that has different political-pedagogical trends. In this theoretical essay, we are based on historical-critical pedagogy to reflect on environmental education. Thus, a historical-critical environmental education proposes itself as an environmental education beyond capital. On this way, we discuss the intentions regarding the Sustainable Development Goals (SDG) that have dominated the discourses and have been placed and demanded in an incisive way in schools, including public ones. From a historical-critical environmental educational perspective, this can be a problem due to the concept of sustainable development and the interests that are articulated with it and in its proposition. Finally, we consider that sustainability involves another proposal for social organization that needs to go beyond capitalism, not only carrying out due social, political and economic criticism, but also proposing another way of producing life and, in this sense, with a historical-critical environmental education

Keywords: Critical environmental education. Sustainable development goals. Sustainability.

Resumén. La educación ambiental es un campo de investigación que tiene diferentes tendencias político-pedagógicas. En este ensayo teórico nos basamos en la pedagogía histórico-crítica para reflexionar sobre la educación ambiental. Una educación ambiental histórico-crítica se propone como una educación ambiental más allá

del capital. Así, discutimos las intenciones respecto a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) que han dominado los discursos y han sido colocados y exigidos de manera incisiva en las escuelas, incluidas las públicas. Desde una perspectiva educativa ambiental histórico-crítica, esto puede ser un problema debido al concepto de desarrollo sostenible y los intereses que se articulan con él y en su propuesta. Finalmente, consideramos que la sostenibilidad implica otra propuesta de organización social que necesita ir más allá del capitalismo, no sólo realizando la debida crítica social, política y económica, sino también proponiendo otra forma de producir vida y, en este sentido, cerca de la educación ambiental histórico-crítica.

Palabras clave: Educación ambiental crítica. Metas de desarrollo sostenible. Sostenibilidad.

Introdução

A educação ambiental é um campo de investigação que, apesar de sua vasta produção científica no Brasil, ainda se configura como um campo em construção. Neste sentido, percebemos que, por ser educação, também há diferentes tendências pedagógicas em si. Com isso, podemos compreender que existe uma certa imprecisão na utilização de termos no sentido de conceitos gerais e consensuais, sem destacar que há diferenças entre os distintos fundamentos pedagógicos.

Layrargues e Lima (2011), em estudo de muita contribuição para esta reflexão no campo de investigação da educação ambiental, contribuem com o estabelecimento de três macrotendências político-pedagógicas. Eles discutem que as perspectivas conservacionistas e pragmáticas são politicamente conservadoras, pois envolvem contribuir com ajustes no modo de produção capitalista para uma extração, um consumo um pouco menor de bens naturais na produção, tendo em vista uma economia e uma otimização da produção tendo em vista o lucro. A perspectiva politicamente progressista está articulada à macrotendência educativa ambiental crítica, que faz a crítica sobre a relação entre sociedade e natureza considerando as dimensões sociais, culturais e políticas que fazem parte de sua dinâmica.

É importante destacarmos que estas macrotendências abarcam muitas pedagogias. As diferentes pedagogias têm suas características próprias, seus fundamentos, suas propostas, e seus caminhos para o ensino e a aprendizagem, para a organização escolar, e para as outras diferentes dimensões que envolvem a educação, principalmente a educação escolar pública.

Neste sentido, Trein (2012) nos ajuda a questionar sobre qual educação ambiental crítica estamos tratando. Ela questiona educação ambiental crítica: crítica de que? E discorre sobre a necessidade de realizarmos a crítica contundente ao modo de produção capitalista e, no que diz respeito à especificidade da educação ambiental, a crítica à exploração socioambiental.

Do mesmo modo, podemos continuar a questionar quais os caminhos que se enxergam e se vislumbram a partir da crítica ao sistema capitalista. Há diferentes fundamentos que realizam a necessária crítica ao capitalismo. Entretanto, suas possibilidades, caminhos e necessidades que são traçadas a partir desta crítica podem ser muito divergentes entre si.

Assim, neste ensaio teórico nos pautamos em uma perspectiva pedagógica bem delimitada para pensarmos em uma educação ambiental para além do capital: a pedagogia histórico-crítica. Esta pedagogia, bem assentada nos fundamentos do materialismo histórico-dialético e com contribuições da psicologia histórico-cultural, encontra-se em processo de construção coletiva junto de diversos profissionais pesquisadores e professores brasileiros, considerando as várias particularidades que estão envolvidas no processo educativo.

Neste sentido, é importante destacar a particularidade da educação ambiental e seus conteúdos sob os fundamentos de uma perspectiva pedagógica histórico-crítica. Assim, neste trabalho, buscamos pensar numa educação ambiental para além do capital, que sob os fundamentos do materialismo histórico-dialético, tem como principal pedagogia embasadora a pedagogia histórico-crítica e, por isso, se configura como uma educação ambiental histórico-crítica.

Além disso, iremos discutir um pouco acerca das intencionalidades que envolvem a proposta dominante da educação para o desenvolvimento sustentável, com o estabelecimento dos Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável (ODS) para 2030, que são indicados, vistos e requeridos em diversas dimensões da vida social na contemporaneidade, mas que incidem de uma maneira bastante intensa na educação e em seus diferentes espaços, inclusive o da escola pública.

Por conseguinte, problematizamos a sustentabilidade e como podemos compreendê-la a partir de uma educação ambiental para além do capital. Buscamos assim trazer reflexões para elaborarmos na coletividade

caminhos para o desenvolvimento de uma educação ambiental histórico-crítica.

Uma educação ambiental para além do capital

Uma educação para além do capital no sentido de que discute Mézáros (2005) precisa de ser pensada enquanto alternativa à educação vigente neste modo de vida capitalista que busca incessante e intensamente a acumulação de capital, indo além de sua reprodução.

Podemos refletir, como nos ensina Saviani (1999) ao debater acerca das teorias pedagógicas crítico-reprodutivistas, que há uma consideração dos condicionantes sociais, porém que nestas perspectivas compreendem a educação com função própria reprodutora da sociedade, sendo assim o fracasso e a manutenção da marginalidade enquanto um certo êxito da escola. Diferentemente das tendências crítico-reprodutivistas, uma educação para além do capital se pauta por uma tendência pedagógica crítica e entende que a escola é determinada pela sociedade e, portanto, também pelo conflito de interesses que compõe a sociedade. Assim, uma teoria crítica transformadora pode contribuir com a construção de uma escola com os interesses dos explorados.

Assim, a pedagogia histórico-crítica enquanto fundamento para uma educação para além do capital, em que no ponto de partida há uma desigualdade, mas que no ponto de chegada há uma igualdade, é um dos aspectos do processo pedagógico histórico-crítico que Saviani (1999) nos traz.

Neste sentido, uma educação ambiental para além do capital não visa realizar “reformas” ecológicas ao sistema, mas contribuir por meio da educação para além de uma consciência alienada, principalmente no contexto do ultraneoliberalismo que vivemos. É necessário o rompimento com a lógica do capital, como nos ensina Mézáros (2005).

Ao debater ideologia, Mészáros (2014) compreende que o poder da ideologia afeta a consciência social, acabando por “endossar” valores e políticas que são contrários aos reais e concretos interesses populares. No nosso caso, contrários aos interesses dos filhos da classe trabalhadora, que frequentam a escola pública.

Assim, é importante discutirmos que aparentemente pode-se haver um “consenso”, porém esse aparente consenso está articulado a uma pseudoconcreticidade, conceito que Kosik (1976) debate. A pseudoconcreticidade envolve a relação entre essência e aparência, um fenômeno da realidade investigado por exemplo demonstra sua essência sob alguns ângulos e sob outros revela apenas sua aparência. É neste sentido que compreende a pseudoconcreticidade em seu “claro-escuro de verdade e engano”.

E isso influencia numa educação ambiental para além do capital em que as questões socioambientais mostram diferentes determinantes e perspectivas pedagógicas, umas que trazem mais luz à essência do fenômeno e outras que se detêm mais à aparência, devido a sua própria natureza e método. Com isso, uma educação ambiental histórico-crítica visa estar mais próxima possível da essência dos fenômenos socioambientais, considerando o método pedagógico histórico-crítico. Por isso, um consenso na educação, e, com isso, também na educação ambiental, é algo a se analisar atenta e criticamente.

É importante ponderar que existem aspectos que compõem a identidade da educação ambiental, que não é o mesmo de se tratar de consenso. A identidade faz parte da natureza e da especificidade de um objeto de estudo e, em uma lógica dialética materialista, é incorporada pela lei da contradição. A lógica dialética materialista não nega a lógica formal, mas a incorpora.

Loureiro (2020) discute sobre o que significa discutir criticamente a realidade, se referindo e aprofundando acerca do processo de problematização necessária no processo educativo ambiental. Aqui

podemos compreender que é uma contribuição importante para pensarmos neste momento pedagógico no processo educativo ambiental numa perspectiva pedagógica histórico-crítica, por exemplo. Ele considera e exemplifica indicando que precisamos questionar o que, como e quem define a destruição socioambiental, qual sociedade que compõe as pessoas que destroem.

Com isso, este ponto é necessário para trazermos os conteúdos educativos ambientais na escola. Refletindo sobre a educação ambiental histórico-crítica na escola pública, é importante que a consideremos como conteúdo nuclear do currículo, como indica Zucchini (2021).

Um guia para a inserção curricular nuclear da educação ambiental na escola pode estar articulado aos três núcleos estruturantes da educação ambiental histórico-crítica sobre os quais Tozoni-Reis et al (2011, p. 305-306) desenvolvem:

O primeiro caracteriza-se pela identificação e compreensão das transformações históricas, permite compreender os diversos modos de produção experimentados pela humanidade (desde o comunal até o capitalista) e relacionar esses modos à educação dos humanos em cada período, buscando entender os caminhos históricos que nos conduziram até aqui. O segundo núcleo é a própria dialética como método, pois ao se debruçar sobre as questões pertinentes do ponto de vista da educação ambiental não se esgota nelas, caminha para a busca de condições objetivas historicamente que levem à participação das pessoas como ato político capaz de construir a própria história. Os dois primeiros núcleos nos levam inevitavelmente ao terceiro: as condições subjetivas para a realização da própria história. Nesse sentido, é a construção da consciência crítica a partir da apropriação das produções do gênero humano que permitirá problematizar o real. É preciso ter a prática social como ponto de partida e como objetivo a condição política para atuar sobre essa realidade como necessidade e transformação da sociedade, no sentido da superação do modo de produção capitalista.

Assim, uma educação ambiental para além do capital precisa estar articulada à história natural e cultural da humanidade, numa unidade entre conteúdo e forma no processo de ensino e de aprendizagem, combatendo desta maneira perspectivas educativas ambientais conservadoras (Layrargues e Lima, 2011) ou mesmo teorias pedagógicas tradicionais e crítico-reprodutivistas (Saviani, 1999). Com isso, é importante discutirmos se haveria algum sentido articular uma educação ambiental histórico-crítica aos ODS.

Os Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável: interesses e intencionalidades

Sabemos que o conceito de desenvolvimento sustentável não é recente. Ele foi criado na segunda metade do século passado num contexto de implementação de uma nova ordem econômica mundial, em que o neoliberalismo foi a perspectiva político-econômica escolhida para a base e o fundamento desenvolvimentista dos países centrais e também incidindo nos países periféricos ao capitalismo, principalmente com o desdobramento e o aprofundamento de uma de suas principais características: a desigualdade social.

O intensamente mencionado Relatório Brundtland, elaborado pela Comissão Mundial para o Meio Ambiente e Desenvolvimento da Organização das Nações Unidas (ONU), desenvolveu o conceito de desenvolvimento sustentável, antes mencionado pela primeira vez na Conferência de Estocolmo. Assim, no final da década de 1980, o mencionado relatório desenvolveu que as necessidades atuais e contemporâneas deveriam conduzir a exploração dos recursos, o foco dos investimentos e as necessárias mudanças institucionais e tecnológicas para isso (CMMAD, 1991).

É assumido também que as desigualdades sociais e econômicas existem e que fazem parte da degradação ambiental em curso. Para lidar com isso, buscam-se ajustes no desenvolvimento econômico. A concentração de renda inerente ao atual modelo de desenvolvimento dentro do modo de produção exerce pressão nos recursos ambientais e assim contribui com as diversas crises do sistema (Tozoni-Reis et al, 2011). Entretanto, sabemos que este sistema vive, sobrevive e renasce mudado a partir destas crises, impondo novos desafios de sobrevivência à população no ambiente.

Neste contexto, é importante destacarmos o processo de globalização. Pires e Tozoni-Reis (1999) consideram que o processo de globalização neoliberal trouxe uma maior desobrigação do Estado com as políticas educacionais, gerando um aprofundamento da desigualdade social. Podemos discutir que não apenas da desigualdade social, como também da desigualdade ambiental.

Destacamos aqui a discussão que Costa (2012) faz a partir das ideias de Immanuel Wallerstein envolvendo o debate a respeito do racismo ambiental. Ela articula as ideias deste autor que, com base no capitalismo histórico, discorre sobre como forças de trabalho, com o objetivo de acumulação de capital pois no capitalismo, incorporando o racismo enquanto parte produtiva e também ideológica para isso.

Neste sentido, podemos refletir acerca de um racismo ambiental inclusive que está articulado a estas forças de trabalho e a esta dimensão ideológica e cultural que mantém a exploração da natureza, tornada mercadoria, pela sociedade, cuja degradação e resultantes catástrofes que constituem um crime socioambiental também atinjam majoritariamente subalternizados. Além disso, um Estado hegemonicamente articulado aos interesses burgueses também realizará uma pressão socioambiental sobre a parte da população que sofre racismo.

Se antes a escassez era decorrente da baixa capacidade produtiva e desenvolvimento tecnológico e científico,

gerando a pobreza, agora, tem-se a abundância trazendo a pobreza como a face inversa da mesma moeda. Quanto mais a sociedade revela sua capacidade de produzir riquezas, tanto mais aumenta o contingente de despossuídos das condições materiais de vida (Loureiro, 2020, p. 137).

Neste sentido Tozoni-Reis et al (2011, p. 301) trazem que “A globalização vem sendo construída numa comunidade global fragmentada”. Entretanto destacamos que esta fragmentação possui um recorte de classes muito intenso, em que apenas os setores dominantes e exploradores social, econômica e ambientalmente que atuam e realizam as decisões para os diferentes Estados-Nação e sua localização geopolítica. Com isso, agendas centralmente econômicas e com apoios da superestrutura se concretizam. Um exemplo é a Agenda 21, programa implementado a partir da Eco-92, resultado em metas e objetivos no sentido do desenvolvimento sustentável, que Cruz (2014) investigou, considerando sua grande difusão nas escolas públicas, em que 94% das escolas pesquisadas pela autora afirmaram desenvolver a Agenda 21 escolar com a aplicação de projetos pontuais.

Como analisam Moreira e Loureiro (2023, p. 3), “A Agenda 2030, o mais novo documento de desenvolvimento sustentável da ONU, publicado em 2016, surge enquanto uma continuidade desse processo, buscando atualizar as metas apresentadas pela Agenda 21”.

Com isso, podemos verificar que há um reforço numa manutenção da globalização e responsabiliza os países para o combate à pobreza tendo em vista a necessidade do desenvolvimento sustentável se concretizar. Podemos perceber que há interesses no combate à pobreza para que o desenvolvimento sustentável se concretize, com a inclusão do setor privado também neste processo. Ora, o setor privado tem interesses privatistas e não públicos. Num primeiro momento, pode-se entender que o combate à pobreza é um aspecto importante socialmente, entretanto, afirmações que parecem unanimidade podem também carregar disputas políticas e interesses classistas. A intencionalidade e o projeto do qual faz parte visa um desenvolvimentismo e não pretende acabar com a desigualdade social,

por exemplo, um dos aspectos fundamentais do sistema capitalista e de sua manutenção.

Percebe-se que os ODS foram pouco incorporados em outros setores, porém intensamente vem sendo articulados e colocados para a educação. Moreira e Loureiro (2023) identificaram que a incorporação dos ODS continua proporcionando uma prática pedagógica pontual e reprodutora. Eles discutem que os ODS estão articulados a uma Educação para o Desenvolvimento Sustentável que até faz o uso de termos como sustentabilidade, num viés de competências e habilidades, dialogando com um viés individual de educação, descolada dos processos sociais.

De acordo com Duarte (2001), a pedagogia das competências teve sua origem no movimento escolanovista, e se utiliza inclusive do lema “learning by doing” (aprender fazendo), em que o autor analisa que promove uma formação que desenvolve a capacidade adaptativa dos educandos.

Podemos refletir que, no contexto neoliberal, o individualismo compõe o arcabouço ideológico desta ideologia. Moraes et al (2024) discutem que as políticas de corte neoliberal trazem um rompimento com o processo de democratização e universalização da escola pública que se consolidou no período pós-Segunda Guerra Mundial.

Com isso, apesar de se trazer termos importantes como evitar o consumismo, a valorização da diversidade, por exemplo, o escopo da proposta é individualizante, comportamentalista, dissociado das relações sociais de produção da vida.

Shiroma e Zanardini (2020) analisaram as tendências para a educação na Agenda 2030 articuladas ao desenvolvimento sustentável e concluíram que há uma concepção instrumental e reprodutivista da escola neste contexto, em que a função da educação, alicerçada em slogans como diversidade, inclusão e justiça social, reproduza na periferia o que foi planejado nos países centrais. As autoras discutem e fundamentam que a preocupação com a pobreza manifestada se dá por conta de uma

preocupação com uma possível irrupção social, buscando minimizar instabilidade social, mantendo assim condições mínimas para a reprodução do capital.

Portanto, assegurar a manutenção da gritante desigualdade e dos privilégios na educação, por exemplo, é algo que “se deve buscar indiretamente, garantindo amplos recursos para a subsistência da parte do sistema que atende à oligarquia, deixando, ao mesmo tempo, faminta a parte que atende às classes baixas e aos trabalhadores. Isto garante a desigualdade na educação tão vitalmente necessária para apoiar a desigualdade geral que é o coração e a essência de todo o sistema”. Assim é possível sustentar a mitologia da igualdade – pelo menos na forma da proclamada “igualdade de oportunidades” – e perpetuar seu oposto diametral na ordem vigente sob o domínio do capital. (Mészáros, 2011, p. 274).

Neste sentido, podemos perceber que há muitos “slogans” e terminologias cooptadas e articulados no contexto do desenvolvimento sustentável incorporando inclusive a educação e utilizando está como meio principal de implementação, com intencionalidades e interesses bastante articulados à reprodução capitalista.

Ainda a sustentabilidade?

Podemos perceber que o desenvolvimento sustentável carrega em si uma intencionalidade ideológica de diminuição da pobreza tendo em vista ao incremento ao capitalismo, principalmente na contemporaneidade. Novos nomes, assim, são criados, cooptados e utilizados para manutenção da relação de dependência travestidos de “soluções inovadoras” que não são nem tão novas na forma e tampouco no conteúdo.

Assim, realizando a devida crítica ao desenvolvimento sustentável, Leher (2016, p. 13) considera que

A matriz discursiva dessa orientação é o desenvolvimento sustentável que, a rigor, não é um conceito científico, mas, sobretudo, uma ideologia penetrante e indispensável ao capital, em um contexto em que os problemas socioambientais alcançam perigosa escala planetária e as resistências se ampliam.

Neste contexto, a educação ambiental que se desdobra de um desenvolvimento sustentável e de seus objetivos é a que promove um processo de mitigação dos problemas socioambientais.

Ao considerarmos a sustentabilidade e uma sociedade sustentável, compreendemos que outras possibilidades, mais críticas, se desdobram para pensar em outra organização social, que não seja exploratória da natureza, que não torne a ambiente mercadoria, não o compreenda enquanto recurso natural.

Em termos de educação ambiental, dizer, portanto, que sempre se destruiu a natureza, pressupõe duas confusões conceituais. A primeira é igualar a destruição com a transformação da natureza para a criação de meios de vida, afirmando que qualquer forma de uso é inerentemente prejudicial. A segunda é dar um conteúdo universal e atemporal à destruição, considerando-a similar em qualquer tempo histórico, favorecendo discursos fatalistas e imobilistas. Alguns exemplos são as frases “as pessoas sempre destruíram”, “a destruição começou com o primeiro humano na Terra”, e “não importa a sociedade, o problema são as pessoas que destroem”, que pensam as pessoas como se fossem independentes das sociedades pelas quais se constituem. Desse modo, perde-se a capacidade basilar de responder: em qual sociedade e, conseqüentemente, que tipo de pessoa estabelece o que identificamos como destruição ambiental? (Loureiro, 2020, p. 135-136).

Loureiro (2012), de maneira direta, trata que precisamos enfrentar qualquer proposta de sustentabilidade que promova relações sociais sob a égide do capital recuperando o que temos de mais concreto para construção social e histórica que é a proposta de organização socialista da vida.

Neste sentido, uma educação ambiental histórico-crítica de consciência ecológica é necessária, compreendendo que a sobrevivência do ser humano é incompatível com este desenvolvimentismo, que vai se reconfigurando ciclicamente e tendo traços reconfigurados (SAVIANI, 2023).

Portanto o papel da educação é de importância vital desde o início para quebrar a interiorização prevalecente das escolhas políticas confinadas à "legitimação constitucional democrática" do Estado capitalista nos seus próprios interesses (Mészáros, 2005, p. 24).

Com isso, para esta sustentabilidade, uma teoria pedagógica emancipatória, fundada no materialismo histórico-dialético, é imprescindível, e seu processo de construção coletiva não se dá sem desafios. Assim, a contemporaneidade nos coloca alguns pontos, como a "produção destrutiva" do capitalismo em que as relações se dão com base na propriedade privada. Concordamos, pois, com Mészáros (2005, p. 3) que discute que "o capital é irreformável porque pela sua própria natureza, como totalidade reguladora sistemática, é totalmente incorrigível".

Considerações finais

Os ODS não são objetivos consensuais e universais, pois foram criados e estão sustentados e uma base ideológica e política, que é a do desenvolvimento sustentável, muito articulada a um desenvolvimentismo que busca uma economia de bens naturais compreendidos como recursos para maior geração de lucro. Do mesmo modo, a humanidade e o seres vivos são compreendidos como recursos humanos, que precisam ter melhores condições de vida, em que a miséria e a pobreza não estejam a níveis alarmantes, mas apenas pelo motivo de não chegar ao ponto de causar uma síncope social.

Para isso, uma educação e uma educação ambiental se revelam com papéis estratégicos neste processo, principalmente na escola pública, onde

os filhos da classe trabalhadora têm acesso a um processo educativo sistematizado.

Podemos tratar de uma perspectiva de sustentabilidade e de sociedades sustentáveis que tenha como proposta uma sociedade igualitária, a dissolução da sociedade dividida por classes, a superação da luta de classes, para que uma educação e uma educação ambiental atrelada aos interesses populares possa contribuir para este processo.

Assim, numa perspectiva educativa ambiental histórico-crítica, ou seja, numa educação ambiental para além do capital, os ODS não se configuram como caminho possível. Para enfrentar estas propostas educativas ideológicas a favor do capital, é importante sempre buscar o giro formativo das escolas públicas no sentido da formação aprofundada quanto “[...] as ciências humano-naturais que estão modificando profundamente as formas de vida passando-as pelo crivo da reflexão filosófica e da expressão artística e literária” (Saviani, 2024, p. 16).

A articulação da escola pública aos interesses concretos e reais da população precisa trazer uma educação ambiental que contraponha aos interesses do capital, desvelando e ensinando conteúdos socioambientais aprofundados, críticos, não conservadores politicamente e cuidadoso em não ceder e cair em discursos sedutores com véus aparentemente progressistas, e que, inclusive em seus fundamentos, mantém intencional e interessadamente o ponto de chegada o mesmo ponto de partida: a desigualdade.

Referências

CMMAD. *Nosso futuro comum*. 2. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1991.

COSTA, L. M. Territorialidade e racismo ambiental: elementos para se pensar a educação ambiental crítica em unidades de conservação. *Revista Pesquisa em Educação Ambiental*, v. 6, n. 1, jan.-jun. 2012.

CRUZ, L. G. *Políticas Públicas de Educação Ambiental: um estudo sobre a Agenda 21 escolar*. Tese (Doutorado) UNESP, Faculdade de Ciências, Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência, Bauru, 2014.

DUARTE, N. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2 ed rev ampl, Campinas, SP: Autores Associados. 2001.

KOSIK, K. *Dialética do concreto*. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LAYRARGUES, P. P.; LIMA, G. F. C. Mapeando as macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental contemporânea no Brasil. *Anais do VI Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental*. Ribeirão Preto: USP. 2011.

LEHER, R. A educação ambiental como crítica ao desenvolvimento sustentável: notas sobre o método. *Pesquisa em Educação Ambiental*, v.11, n. 2, p. 10-23, 2016.

LOUREIRO, C. F. B. *Sustentabilidade e educação: um olhar da ecologia política*. São Paulo: Cortez, 2012.

LOUREIRO, C. F. B. Contribuições teórico-metodológicas para a educação ambiental com povos tradicionais. *Ensino, Saúde E Ambiente*, Número Especial, p. 133-146, Junho. 2020.

MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

MÉSZÁROS, I. *Para além do capital: rumo a uma teoria da transição*. São Paulo: Boitempo, 2011.

MÉSZÁROS, I. *O poder da ideologia*. São Paulo: Boitempo, 2014.

MOREIRA, L. T. S.; LOUREIRO, C. F. B. Análise crítica do discurso do documento Diretrizes de Aprendizagem dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) no Currículo da Cidade de São Paulo. *Revista Sergipana de Educação Ambiental, REVERSEA*, v.10, 2023.

MORAES, C. S. V.; LEHER, R.; FERRETTI, C. J.; AMARAL, N. C.; XIMENES, S. B.; GOMES, N. L.; ZUIN, A. A. S.; ALMEIDA, L. C.; ALMEIDA, A. M. F.; TREVISAN, A. R.; DALBOSCO, C. A.; MAZZA, D.; LIMA, L. C. V. S.; GOERGEN, P.; SOUZA, S. M. Z. L.; RAMBLA, X.; SISTO, V. Educação pública no atual cenário sócio-político e econômico brasileiro. *Educação & sociedade*, v. 45, p. 1-11, 2024.

PIRES, M. F. C.; TOZONI-REIS, J. R. Globalização, neoliberalismo e universidade: algumas considerações. *Interface: Comunicação, Saúde, Educação*, v 3, n 4, 1999.

SAVIANI, D. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara e onze teses sobre educação e política*. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, D. Pedagogia Histórico-Crítica, construção do ser social e educação ambiental. *Geog. Ens. Pesq.*, v. 26, e. 8, p. 1-17, 2023.

SAVIANI, D. O Livro Escola e Democracia, Quadragésimo Ano. *Debates em educação*, v.16, n. 38, 2024.

SHIROMA, E. O.; ZANARDINI, I. M. S. Estado e gerenciamento da educação para o desenvolvimento sustentável: recomendações do capital expressas na agenda 2030. *Revista online de Política e Gestão Educacional*, v. 24, n. 1, p. 693-714, 2020.

Marcela de Moraes Agudo

Professora Assistente Doutora no Departamento de Ciências Humanas e Ciências da Nutrição e Alimentação do IBB da Universidade Estadual Paulista, UNESP/Botucatu. Licenciada e Bacharel em Ciências Biológicas pela UNESP/Botucatu (bolsista PIBIC e FAPESP). Pedagoga pela UNESP/Bauru. Mestre e Doutora em Educação para a Ciência na UNESP/Bauru. É membro do Grupo de Pesquisa em Educação Ambiental (GPEA) e do Grupo de Pesquisa Formação e Ação de Professores de Ciências e de Educadores Ambientais, vinculados ao Programa de Pós-graduação em Educação para a Ciência da UNESP/Bauru.

E-mail: marcelamagudo@gmail.com

Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/4516648121188630>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3386-8354>

Marília Freitas de Campos Tozoni-Reis

Pedagoga, mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (1994), doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2000) e livre-docente em Educação pela Universidade Estadual Paulista. Líder do Grupo de Pesquisa em Educação Ambiental junto ao Programa de Pós-graduação de Bauru e Pesquisadora Bolsista nível 2 do CNPq.

E-mail: mariliatozoni@uol.com.br

Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/6169518533653784>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8726-8015>

Recebido para publicação em outubro de 2024.

Aprovado para publicação em fevereiro de 2025.