
VERDADES EDUCACIONAIS NO BRASIL E NA ESPANHA: TENSIONAMENTOS AMBIENTAIS SOB ANÁLISE

EDUCATIONAL TRUTHS IN BRAZIL AND SPAIN:
ENVIRONMENTAL TENSIONS UNDER ANALYSIS

VERDADES EDUCACIONALES EN BRASIL Y ESPAÑA:
TENSIONES AMBIENTALES BAJO ANÁLISIS

Paula Corrêa Henning¹

RESUMO

O presente artigo tem como propósito analisar dois acontecimentos discursivos da história da Educação Ambiental (EA) no Brasil e na Espanha. Toma-se como *corpus* analítico do estudo os ordenamentos jurídicos a respeito da Educação em ambos os países e os atravessamentos de definições estabelecidas por eventos e documentos internacionais sobre a educação destinada as preocupações ambientais. O primeiro acontecimento refere-se a presença da interdisciplinar nos espaços escolares; o segundo trata-se da configuração daquilo que a UNESCO institui como um desdobramento da EA no cenário atual, a Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS). A partir da problematização acerca do conceito de verdade e da governamentalidade neoliberal, o texto assume os estudos pós-estruturalistas, especialmente a partir de Friedrich Nietzsche e Michel Foucault. É tensionando os valores de verdade que essas construções carregam que o exercício da crítica radical proposta por Foucault possa ser, minimamente, operado por nós.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Ambiental; Interdisciplinaridade; Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS)

ABSTRACT

This article aims to analyze two discursive events in the history of Environmental Education (EE) in Brazil and Spain. The analytical *corpus* of the study is the legal frameworks on education in both countries and the cross-cutting of definitions established by international events and documents on education for environmental concerns. The first event refers to the presence of the interdisciplinary in the school spaces; the second is the configuration of what UNESCO institutes as an unfolding of EA in the current scenario, the Education for Sustainable Development (ESD). From the problematization about the concept of truth and neoliberal governmentality, the text assumes post-structuralist studies, especially from Friedrich Nietzsche and Michel Foucault. It is by straining the values of truth that these constructions carry that the exercise of radical criticism proposed by Foucault can be minimally operated by us.

KEYWORDS: Environmental education; Interdisciplinarity; Education for Sustainable Development (ESD)

¹ Doutora em Educação - Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) - São Leopoldo, RS - Brasil.
Professora Associada - Universidade Federal do Rio Grande (FURG) - Rio Grande, RS - Brasil **E-mail:**
paula.c.henning@gmail.com

Submetido em: 27/01/2018 - **Aceito em:** 21/08/2018

RESUMEN

El artículo que se presenta tiene como objetivo analizar dos acontecimientos discursivos de la historia de la Educación Ambiental (EA) en Brasil y en España. Se adopta como *corpus* de análisis del estudio los ordenamientos jurídicos relativos a la Educación en ambos países y los atravesamientos de definiciones establecidas por eventos y documentos internacionales sobre la educación destinada a las preocupaciones ambientales. El primer acontecimiento se refiere a la presencia interdisciplinar en los espacios educativos; el segundo aborda la configuración de lo que la UNESCO instituyó como un desdoblamiento de la EA en el escenario actual, la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS). A partir de la problematización respecto al concepto de verdad y de la gubernamentalidad neoliberal, el texto asume los estudios post-estructuralistas, especialmente a partir de Friedrich Nietzsche y Michel Foucault. Es tensando los valores de verdad que esas construcciones cargan que el ejercicio de la crítica radical propuesta por Foucault puede ser, mínimamente, operado por nosotros.

PALABRAS CLAVE: Educación Ambiental; interdisciplinariedad; Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS)

1 INTRODUÇÃO

A preocupação com os problemas ambientais que o mundo vinha sofrendo foram ganhando espaço e cada vez mais amplitude da metade do século XX em diante. Muitos foram os modos de alertar a população mundial a respeito das degradações ao meio ambiente e aos recursos naturais, bem como sobre o estilo de vida humana com seu consumo exacerbado. A Educação Ambiental (EA) foi um desses modos. Os grandes eventos internacionais de EA foram compondo fissuras menores em cada nação. Cada país foi consolidando traçados que consideravam elementares para pensar seu desenvolvimento econômico, seus modos de vida, as degradações ambientais que vinham, paulatinamente, tomando mais corpo e robustez.

Esse texto tem o propósito de mirar duas grandes nações importantes para consolidação da Educação Ambiental como campo de saber que deveria estar corporificada nos currículos escolares². De um lado Brasil, maior país da América Latina, atualmente com mais de 208 milhões de habitantes, com uma superfície territorial de mais de 8 milhões de km² (IBGE, 2017) e amplamente conhecido por sua riqueza natural. De outro, Espanha, integrante da União Europeia, com mais de 46,5 milhões de habitantes, com uma superfície territorial de mais de 505 mil km² (INE, 2017) tendo na sua costa, o Mar Mediterrâneo e o Oceano Atlântico.

² Esse estudo nasce da intersecção entre o meu trabalho como professora e pesquisadora na Educação Ambiental no Brasil e a investigação de pós-doutorado, tomando como tema central a EA, na Espanha, em 2017.

O objetivo desse artigo é demarcar dois acontecimentos discursivos potentes para pensar, pontualmente, dois momentos distintos da história da EA, no Brasil e na Espanha. Ainda que falemos de dois países com culturas, marcas, registros e histórias bem diferentes, vejo semelhanças e atravessamentos muito próximos nesses dois territórios ao olharmos para essas discussões, de modo particular. Como primeiro marco histórico, trato do momento em que a EA assume lugar interdisciplinar nos espaços escolares, tornando-se uma política governamental na nação brasileira e na nação espanhola. Logo a seguir, pontuo alguns deslocamentos que, no mínimo, tornam pálidas a presença dela em novas diretrizes curriculares do Brasil e da Espanha, dando rosto a um outro modo de pensar os problemas ambientais, trata-se da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDES), configuração que vem sendo desenhada, com mais vigor a partir do início dos anos 2000.

Tomo como potencializador desse estudo dois ensinamentos que buscam atravessar o texto. O primeiro refere-se ao pensamento de Michel Foucault, especialmente a sua lição sobre olhar os “documentos como monumentos” (FOUCAULT, 2002a). Olho para alguns registros históricos buscando trabalhar no seu interior, analisando as tramas discursivas que se fabricam em torno das preocupações ambientais e seu trato no espaço educativo. Assim, tomo como *corpus* discursivo desse estudos alguns materiais governamentais, do Brasil, da Espanha e da UNESCO que vão traçando a composição da EA. Perceber as tramas, os fios que se enredam e se imiscuem em diferentes cenários, faz com que olhemos para esses arquivos não como simples documentos no intuito de encontrar a verdade que paira neles ou acima deles. Trata-se de olhá-los como elementos que compõem a história exaltando, em dados momentos, a EA, em outros momentos, compondo novos arranjos para ela.

O segundo ensinamento tomo de empréstimo de Friedrich Nietzsche e que Michel Foucault levou adiante. Trata-se de olhar com estranheza as grandes verdades que insistem em nos fazer rebanho (NIETZSCHE, 2008). É desse lugar, nada confortável, de tensionar o petrificado e com ele guerrear, que faço da educação diante das preocupações ambientais um campo de batalhas, no sentido que o filósofo alemão nos ensina: só se luta com causas vencedoras. Trata-se, como nos ensinou Foucault, de pensar o próprio pensamento (2006) e mirar as regiões em que os consensos se fazem presentes, deixando a mínima margem para estranhá-los.

Não se trata de tomar partido a favor ou contra os discursos que são visibilizados nesse estudo. Interdisciplinaridade, Educação Ambiental e Educação para o Desenvolvimento Sustentável são olhados aqui com problematizações que merecem nossa discussão enquanto professores e pesquisadores dedicados a seara da EA. Assim, é estranhando os valores de verdade e legitimidade que assumem as políticas nacionais e internacionais que este texto foi composto. Buscou-se exercer, mesmo que minimamente,

aquilo que Michel Foucault ensinou ao longo de toda sua vida filosófica: a crítica radical. “A crítica consiste em [...] mostrar que as coisas não são tão evidentes quanto se crê, fazer de forma que isso que se aceita como vigente em si, não o seja mais em si. Fazer a crítica é tornar difíceis os gestos fáceis demais” (FOUCAULT, 2006, p.180). É sob essas lentes que enxergo as produções discursivas destacadas nesse estudo como construções sociais e históricas que vão compondo a entrada das preocupações ambientais no escopo educacional.

2 RASTROS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO DIANTE DAS PREOCUPAÇÕES AMBIENTAIS

A discussão sobre EA na Europa, em especial na Espanha e na América Latina, mais especificamente no Brasil, tem um começo recente. Com o fim da II Guerra Mundial (1945) os países experimentam mudanças ambientais significativas. Ao final dos anos 60 o mundo começa a sentir a necessidade de pensar o meio ambiente e de “protegê-lo”. Nasce, com isso, um ponto de vista político social, trazendo à tona diferentes congressos, eventos e institucionalizações para pensar nossas relações com o meio ambiente. Podem ser exemplo disso: a criação do Conselho de EA na Inglaterra (1970); Conferência Nacional das Nações Unidas sobre o Meio Humano, em Estocolmo (1972); Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA, 1973); Programa Internacional da EA (1975); Seminário Internacional de EA em Belgrado (1975); criação do Programa Internacional de EA (PIEA, 1975) e Conferência Intergovernamental de EA em Tbilisi (1977).

É nesse contexto que a EA começa a aparecer. Podemos ver esses acontecimentos como condições que deram possibilidade para a emergência da EA, tanto na Espanha, como no Brasil. Daí que se prolifera a preocupação com o meio ambiente e o surgimento da EA como política que deve estar presente nos currículos escolares. O caminho está aberto e a EA é acolhida como elemento indispensável nos espaços escolares brasileiros e espanhóis. Nos anos de 1990 e 1994 a Espanha constitui dois marcos históricos importantes para consolidação da área em espaços educativos: a Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (ESPAÑA, LOGSE, 1990) e a Resolución del Ministério de la Educación (ESPAÑA, Resolución 7 septiembre, 1994). Nesse dois documentos o que vemos é o ingresso das preocupações ambientais na formação de sujeitos escolares.

[Um dos princípios da atividade educativa]: La formación en el respeto y defensa del medio ambiente (ESPAÑA, LOGSE, 1990, Título I, punto K).

El desarrollo de actitudes y hábitos en los alumnos en las diferentes etapas educativas se hará tomando en consideración un conjunto de temas relacionados con los diferentes aspectos generales o particulares de su vida personal y social. Estos temas son la educación moral y cívica, la educación para la paz, la educación para la igualdad de oportunidades entre los sexos, **la educación ambiental**, la educación sexual, la educación para la salud, la educación del consumidor y la educación vial. El carácter transversal de estos temas aconseja que sea el propio centro educativo el que, por medio de todos sus profesores, se ocupe de hacer efectiva su presencia en las enseñanzas que en él se imparten” (ESPAÑA, Resolución 7/9/1994) [grifo meu].

Com o Brasil não ocorre diferente. Em 1997 criam-se os Parâmetros Curriculares Nacionais, Tema Transversal Meio Ambiente e Saúde (BRASIL, 1997), definindo a Educação Ambiental como campo de estudos para que esse processo possa acontecer. E em 1999, com a Lei 9.795/99 institui-se a Política Nacional da EA (PNEA). Desse modo, consolida a EA enquanto uma Política Pública Brasileira e traz a obrigatoriedade da EA na Educação Básica e no Ensino Superior como uma “[...] prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades do ensino formal” (BRASIL, 1999).

A entrada da Educação Ambiental nas escolas do Brasil e da Espanha se enfronta com um elemento central em ambos os países: o caráter de transversalidade. É dizer, tomar a EA a partir da transversalidade é dar sentido a interdisciplinaridade na escola, fazendo com que ela esteja atravessada no currículo escolar.

Com estes quatro documentos governamentais (ESPAÑA, LOGSE, 1990; ESPAÑA, 1994; BRASIL, 1997 e BRASIL, 1999) Espanha e Brasil dão rosto à Educação Ambiental como tema transversal, que deverá ser tratado no interior das diferentes disciplinas escolares. Assim, ambas as nações colocam a EA na “ordem do dia”, a partir de uma condição legal. Tanto nesse recorte da Europa, como no recorte latino-americano, a transversalidade é vista como um conjunto de valores para entender as exigências e problemas cruciais de nosso tempo.

Se trata, en definitiva, de abordar un conjunto de cuestiones que contribuyen a proporcionar una verdadera educación y a adecuar la enseñanza a las exigencias de nuestro tiempo. [...] la educación para la paz, la educación para la igualdad de oportunidades entre los sexos, **la educación ambiental**, la educación sexual, la educación para la salud, la educación del consumidor y la educación vial. **Estos temas llamados transversales porque no corresponden de modo exclusivo a una única área educativa, sino que están presentes de manera global en los objetivos y contenidos de todas ellas, deben, por ello, ser responsabilidad del profesorado y, por extensión, de toda la comunidad educativa** (ESPAÑA, RESOLUCIÓN 7 DE SEPTIEMBRE DE 1994) [grifos meus].

Art. 8º - As atividades vinculadas à Política Nacional de Educação Ambiental devem ser desenvolvidas na educação em geral e na educação escolar, por meio das seguintes linhas de atuação inter-relacionadas [...] § 3º As ações de estudos, pesquisas e experimentações voltar-se-ão para: I - o desenvolvimento de instrumentos e metodologias, visando à incorporação da dimensão ambiental, **de forma interdisciplinar**, nos diferentes níveis e modalidades de ensino (BRASIL, 1999).

A partir do pressuposto de que falar em EA é falar de problemas sérios e preocupantes frente ao mundo calamitoso que se desenha, não cabe pensa-la de outra forma senão como eixo que atravessa o currículo escolar. Para demarcar isso, as determinações legais educativas a definem como um tema transversal que deve adotar um caráter interdisciplinar. Além dos ordenamentos jurídicos, vemos uma proliferação do campo epistemológico da EA colocando-a como necessária e alertando para, o também necessário, trabalho interdisciplinar em espaços formais e não formais de aprendizagem. Seja como for, a área parece ter criado um certo consenso a respeito disso. Basta ver as infindáveis referências teóricas, de autores consagrados nos dois países, para tratar de Educação Ambiental. Falar nela é falar em seu caráter interdisciplinar. E é nesse sentido que me parece necessário, minimamente, estranhar aquilo que já se tornou tão legítimo que esquecemos seu caráter de construção histórica e cultural. “É preciso que nos inquietemos diante de certos recortes ou agrupamentos que já nos são familiares” (FOUCAULT, 2002, p.24).

A discussão a respeito da interdisciplinaridade advém desde esse momento de consolidação da EA nos espaços educativos até os dias atuais. Ainda que com um olhar muito diferente para as preocupações ambientais, a Educação para o Desenvolvimento Sustentável – que vem tomando corpo nos documentos internacionais e que, como veremos na continuidade desse texto, vem ocupando o lugar da EA também nos ordenamentos jurídicos educativos do Brasil e Espanha – também a assume como indispensável no processo de *conscientizar* para as relações humano-natureza. “A educação para o desenvolvimento sustentável deveria possuir as seguintes características: *ser interdisciplinar e holística*: aprendizado voltado para o desenvolvimento sustentável como parte integrante do currículo como um todo, não como uma matéria separada” (UNESCO, 2005, p.44). O fato é que, na educação a respeito das preocupações ambientais, e na Educação de um modo geral, há uma ferrenha defesa pela interdisciplinaridade.

Ao vermos essa similaridade entre Brasil e Espanha ao tratar, de modo, muito próximo, o lugar da Educação Ambiental em seus espaços educativos parece-me fundamental situarmos-nos nos acontecimentos internacionais para entender que essas aproximações não são sem razão. Ambos os países são Estados-membros das Nações Unidas e dali se derivam infindáveis discussões, deliberações e definições a respeito do trato para a

Educação mundial. Fruto de movimentações internacionais, a EA é colocada como uma área que poderá dar respostas aos problemas ambientais. Isso, especialmente, por meio de sua *conscientização ambiental* (HENNING e SILVA, no prelo). Respondendo a uma urgência dos órgãos e eventos internacionais do campo da EA, Brasil e Espanha a inserem como política de governo. Apenas para lembrarmos de alguns posicionamentos internacionais, cito-os: em 1968 um estudo sobre Educação Ambiental da UNESCO coloca-a como um tema complexo e interdisciplinar; em 1972 a Conferência de Estocolmo, em seu Plano de Ação, recomenda o caráter interdisciplinar para a Educação Ambiental; em 1974 o Seminário de Educação Ambiental em Jammi fixou-se os princípios da EA afirmando que ela deve ser tratada como uma educação integral e permanente; em 1975, o seminário Internacional de Educação Ambiental de Belgrado, assume como um dos princípios de orientação para EA seu enfoque interdisciplinar; em 1977 a Conferência Intergovernamental de EA em Tibilisi define o caráter interdisciplinar da EA como necessário para resolução dos problemas concretos do meio ambiente; em 1992, na Rio 92, a Agenda 21 define, no capítulo dedicado ao ensino, que o apoio a EA deve se dar nas universidades, setores terciários e redes a partir da promoção de cursos interdisciplinares; em 1997, em Tessaloniki, a Conferência Internacional sobre Meio Ambiente e Sociedade: Educação e Consciência Pública para a Sustentabilidade destaca a necessidade de ações de práticas interdisciplinares na EA.

A efervescência da EA nestes dois países se dá junto a uma problematização que já vinha ocorrendo a respeito dos processos educativos escolares de modo mais amplo, em ambas nações. Tal problematização faz com que o espaço educativo repense seus currículos e modos de ensinar. O caminho é aberto para que a interdisciplinaridade apareça como uma possível solução para os problemas que a disciplinarização, trazida pela ciência, possa ser, se não superado, pelo menos, minimizado nos bancos escolares (VEIGA-NETO, 2003). Novos arranjos e práticas docentes vinham sendo desenhados nessa seara, pelos menos desde a década de 70, momento aliás em que, como vimos, as conferências internacionais da EA tomam corpo e se alastram em diferentes partes do globo terrestre. Autores europeus como Hilton Japiassu, Georges Gusdorf e Jean Piaget tecem críticas a questão disciplinar, dando condições para que o “movimento pela interdisciplinaridade” (VEIGA-NETO, 2003) tivesse repercussão na área educacional.

Margareth Schafer (1995), ao descrever a interdisciplinaridade como um novo paradigma em nossa área, presente na década de 90, demarca-a como “um surto galopante” do qual a Educação foi protagonista. A fragmentação curricular, encarnada no modo disciplinar, se tornou um dos grandes vilões dos espaços educacionais formais. Diante das críticas fervorosas a respeito das heranças modernas, a escola precisava criar respostas. Já não era mais possível assumir o saber como um objeto a conhecer que deve ser

desbravado a partir da especificidade, cada vez mais esmiuçada. É dizer, fragmenta-se o todo em diferentes partes para se conhecer cada vez mais, de cada vez menos.

É desse desejo de romper com as raízes objetivas e divisórias do conhecimento científico que um *antídoto* frente aos mal-estares modernos aparece em nosso campo de saber. Os novos rumos agora, devem ser pensar em mudanças curriculares que tornem possível o “movimento pela interdisciplinaridade” (VEIGA-NETO, 2003).

Assim é que com os organismos internacionais dedicados a Educação Ambiental e a pujante crítica disciplinar na seara educativa, vimos a assunção, quase incontestável do Brasil e da Espanha frente ao “movimento interdisciplinar”. Parece estarmos frente a uma “polícia discursiva” de que nos alertava Foucault (2004, p.15). Para se estar na ordem do verdadeiro, é preciso obedecer suas regras. O movimento de que trata Veiga-Neto ao discorrer sobre a Educação, se imiscui em suas diferentes facetas, a Educação Ambiental é uma delas. Podemos inclusive olhar, arqueologicamente para ela e ver que, a interdisciplinaridade é uma das condições indispensáveis para seu nascimento. Assim é que estranhar esse dito, entendê-lo como um elemento que compõe sua fabricação enquanto valor de verdade na atualidade é um exercício perigoso e, minimamente, tenso em nosso campo que o vê como um consenso, sendo quase impossível estranhá-lo. Não se trata de dar um outro lugar para EA ou ainda definir como ela deveria estar no currículo, mas especialmente exercitar nossa crítica e provocar nossas belas verdades.

Estranhando nossos valores de verdade, talvez pudéssemos analisar a tramas históricas que se fabricam nos interstícios desse movimento interdisciplinar. Como bem descreve Foucault em seu clássico “Vigiar e Punir” (2002) a disciplina é componente indispensável para o mundo moderno. Criamos uma disciplina-corpo, demarcando os modos como nosso corpo deve estar disciplinado para aprender e uma disciplina-saber, engendrando um modo específico de conhecer, através da disciplinarização dos saberes. E, a partir desses dois modos de olhar para a disciplina, organizamos, modernamente, nossos atos de pensar. Assim é que a disciplina, muito antes de ser um problema, é o modo como aprendemos a conhecer as coisas do mundo. Os saberes e poderes que ela engendra compõem o solo positivo moderno que é impresso em nós, muito antes de entrarmos na escola.

Antes que pensemos estar condenados a disciplinarização, resta uma lição foucaultiana a mais. A resistência aos ensinamentos modernos também cabe a nós. Penso que devemos sim tensionar a organização classificatória de saberes e o lugar disso nos espaços educativos. É desse desconforto – inclusive com o consenso interdisciplinar – que talvez esteja as possibilidades de criação de outras educações ambientais que nos levem a

ensionar os modos hegemônicos que olhamos para a “grande” EA e assim a constituímos. Se a disciplina é uma herança incrustada em nós, não serão convenções internacionais ou ordenamentos jurídicos que nos farão pensar na sua raiz histórica enquanto um dos fundamentos modernos. Enfraquecemos a luta ao pensar que o seu reverso – a não fragmentação ou a chamada interdisciplinaridade – com um ato normativo, uma atividade metodológica ou ainda uma proliferação discursiva epistemológica conseguirá resolver questões políticas, filosóficas e históricas que foram sendo, paulatinamente, fabricadas, consolidadas e enraizadas em nós.

A EA, com seu cerne interdisciplinar foi ganhando espaço no cenário brasileiro e espanhol, pelo menos até os anos 2000. Ela foi se consolidando em diferentes nações, conquistou seu lugar nos ordenamentos jurídicos, inseriu-se nos espaços educativos e definiu seu estatuto teórico a partir de muitos estudos e investigações que foram e estão sendo desenvolvidas. Pesquisadores de grande repercussão internacional auxiliaram na sua pujança e contribuíram para que pudéssemos entender os problemas ambientais que vem sendo cada vez mais recorrente em nossas vidas.

Junto a sua constituição histórica, foi se formando orientações normativas internacionais que configuravam, ao lado das discussões da EA, um outro elemento que foi ganhando cada vez mais contorno e força. Trata-se do eixo da sustentabilidade. Com o informe de Brudtland, publicação do documento tão conhecido “Nosso Futuro Comum” temos a proliferação do conceito de desenvolvimento sustentável. Desde aí, ele se imiscui ao campo da Educação Ambiental, atrelando-se de tal modo que, falar em EA é falar também em sustentabilidade. Muitos dos encontros que já mencionei aqui dão voz as discussões dessa temática que, paulatinamente, vai compondo novos arranjos até sua chegada, no início dos anos 2000, como um núcleo central nas ações da UNESCO.

Ao tratar da promoção do ensino, a Agenda 21, em 1992, formula propostas gerais relativas ao meio ambiente e ao desenvolvimento e nelas aparece a “reorientação do ensino no sentido do desenvolvimento sustentável” (CONFERÊNCIA, 1995, p.429). A discussão versa muito mais no âmbito da educação de modo mais geral do que efetivamente sobre o campo da EA, basta ver que a expressão Educação Ambiental emerge apenas uma vez ao longo de todo documento (CONFERÊNCIA, 1995). É ainda, neste ano de 1992, que teremos a criação da Comissão de Desenvolvimento Sustentável, ficando a cargo da UNESCO. Tal comissão logo trata de criar, em 1994, uma iniciativa internacional nomeada de Educação para o Futuro Sustentável. Rapidamente, a ONU entende a importância substancial da Educação para levar adiante o projeto de desenvolvimento sustentável, unindo aí as preocupações ambientais com o desenvolvimento do mercado.

De aí em diante, como sabemos, há uma proliferação de documentos, congressos e produções científicas que consolidam o conceito de desenvolvimento sustentável e defendem a ideia de articulá-lo ao campo da Educação. Pouco a pouco, a discussão se centrará em uma Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) esmaecendo o campo de saber da Educação Ambiental, pelo menos junto aos órgãos como a ONU, UNESCO e PNUMA. Nesses organismos abandona-se – ou encaminha-se para isso – a Educação Ambiental, mas algo permanece como inquestionável: o valor da Educação para conscientizar os sujeitos, agora, para as discussões do desenvolvimento sustentável.

É possível enxergarmos aí um deslocamento nos modos de encarar os problemas ambientais. Os documentos governamentais do Brasil e da Espanha, como veremos a seguir, vão cedendo lugar ao discurso da sustentabilidade. Observamos nas políticas educacionais de ambos os países uma certa gramática afinada a UNESCO, compondo novos arranjos e ênfases que são tramadas junto a uma nova ordem política, econômica e cultural que se desenha em tempos de racionalidade neoliberal. A aceleração dos tempos contemporâneos exige novos contornos para os problemas ambientais, tão bem afinados com o capitalismo avançado. A Educação agora deve formar subjetividades concatenadas a esse tempo. A sustentabilidade parece ser a “pedra de toque” do momento!

Esse esmaecimento da EA não se dá sem lutas, encontros, relações de poder que se atravessam no campo teórico e político. No Brasil, por exemplo, há uma forte discussão acadêmica a respeito da chegada da EDS. Pesquisadores renomados e mais de vanguarda da EA se posicionam radicalmente contra a proposta da UNESCO e vem desenvolvendo estudos que tensionam os modos ideológicos, neoliberais e capitalistas que compõem a agenda internacional (MEIRA e SATO, 2005). Na Espanha, se utiliza o conceito EDS como um novo conceito por uma influência muito forte das Nações Unidas. No entanto, há sérios pesquisadores que vem discutindo o modo como a EA se legitimou no campo da Educação e seus processos políticos e educativos muito distantes da proposta da EDS, atrelando-a aos processos de crescimento econômico local e mundial (MEIRA y CARIDE, 2006). Nesse sentido, as disputas pela legitimidade e espaços da EA continua ocorrendo no embate acadêmico e as lutas dos pesquisadores enfrontados com a proposta epistemológica da EA permanecem com força nos dois países³.

É nos atravessamentos dessas relações de saber-poder que, em dezembro de 2002, temos uma forte consolidação da junção Educação e Desenvolvimento Sustentável. A Assembleia Geral das Nações Unidas designa a UNESCO como órgão responsável por

³ Há ferrenhas disputas teóricas, políticas e educacionais no bojo dessa problematização. Sem dúvida, estamos longe de um consenso no campo da EA a respeito da EDS, seja no Brasil, seja na Espanha.

promover a Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (2005-2014). “O objetivo global da Década é integrar os valores inerentes ao desenvolvimento sustentável em todos os aspectos da aprendizagem com o intuito de fomentar mudanças de comportamento que permitam criar uma sociedade sustentável e mais justa para todos” (UNESCO, 2005, p.16). E esse objetivo tem na educação seu fundamento, sua âncora para que o mesmo possa se cumprir. Ela é assumida como um instrumento necessário à agenda política e econômica. Se alastra a EDS, imiscuindo-se na vida social, devendo proporcionar uma mudança nos valores ecológicos e sociais (NOVO e BAUTISTA-CERRO, 2012).

Ao fim da Década, no Japão, na “Conferência Mundial da Educação para o Desenvolvimento Sustentável” foi feita sua avaliação e traçado um programa de ação. A Agenda 2030, tendo seu documento elaborado em 2015, define 17 objetivos de desenvolvimento sustentável. A Educação é seu objeto número 4, trazendo a proposta de promover o desenvolvimento sustentável por meio dela.

De aquí a 2030, asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la **educación para el desarrollo sostenible** y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible (UNESCO, 2015, p.20).

Com esses contornos internacionais, não é de estranharmos que Brasil e Espanha tenham novos ordenamentos jurídicos que colocarão a sustentabilidade, o desenvolvimento sustentável e sua gama de atravessamentos políticos na “ordem do dia”. Se a EA não foi totalmente apagada, não resta dúvida que, pelo menos foi se imiscuindo – a ponto de, paulatinamente, vermos a EDS ir tomando seu lugar – nas diretrizes legais dessas duas nações “[...] a identidade da Educação Ambiental como condição indispensável para sustentabilidade” (BRASIL, 2012a, p.8) ou ainda “[...] La educación ambiental está unida a la educación para el desarrollo sostenible” (EPANHA, 1999, p.23). Se a expressão EDS ainda não compõem de modo tão explícito documentos como os brasileiros, por exemplo, vemos, pelo menos, os esmaecimento da EA e, junto a isso, a proliferação da sustentabilidade atrelada à Educação. Tais direcionamentos se conectam aos organismos internacionais, fazendo eco às políticas da UNESCO.

Uma clássica publicação no final dos anos 90 na Espanha evidencia os propósitos internacionais que já vinham compondo o cenário atual. Trata-se do Libro Blanco de la Educación Ambiental, publicado pelo Ministério da Educação: “[...] una acción informada y decidida en favor del entorno y hacia una sociedad sostenible” (ESPANHA, 1999, p.3).

Atendendo ao disposto na Agenda 21, tal documento destaca a necessidade de identificar um conjunto de conhecimentos e valores que levem a cabo uma educação para o desenvolvimento sustentável. Estando nas trilhas dos objetivos internacionais, Espanha vai, pouco a pouco, se enfronhando com os três elementos que colocam em marcha a EDS: sociedade, meio ambiente e economia.

Em 2006 a Espanha aprova um novo ordenamento jurídico para o cenário educacional. Com sua Ley Orgánica de Educación, LOE (ESPAÑA, 2006), o País incorpora a Educação Cívica como uma nova disciplina, o que traz uma grande crítica à legislação, já que poderia supor uma doutrina moral por parte da escola. A Educação Ambiental, por sua vez, é silenciada nesse documento governamental e o desenvolvimento sustentável vai tendo contornos cada vez mais definidos nas legislações educacionais. Um dos fins do sistema educativo espanhol é “[...] la adquisición de valores que propicien **el respeto hacia los seres vivos y el medio ambiente, en particular al valor de los espacios forestales y el desarrollo sostenible** (ESPAÑA, LOE, 2006) [grifos meus].

Em 2013, a polêmica LOMCE entra em cena. A Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa (ESPAÑA, 2013) trata-se de um ordenamento jurídico que modifica alguns elementos da lei de 2006. Sua chegada ao âmbito educativo foi extremamente contestada. Com a entrada da LOMCE e do Real Decreto de 2014 (ESPAÑA, 2014), a educação incorpora o empreendedorismo e as bases da UNESCO parecem estar retratadas na nova disposição legal. O desenvolvimento sustentável (ESPAÑA, 2014) e o desejo de um crescimento, também ele sustentável (ESPAÑA, 2013) compõem-se na tramas de uma educação que, cada vez mais, está articulada e enredada com os organismos internacionais.

La Estrategia de la Unión Europea para **un crecimiento inteligente, sostenible e integrador** ha establecido para el horizonte 2020 cinco ambiciosos objetivos en materia de empleo, innovación, educación, integración social, así como clima y energía y ha cuantificado los objetivos educativos que debe conseguir la Unión Europea para mejorar los niveles de educación (ESPAÑA, LOMCE, 2013) [grifos meus]

Los currículos de Educación Primaria incorporarán **elementos curriculares relacionados con el desarrollo sostenible y el medio ambiente**, los riesgos de explotación y abuso sexual, las situaciones de riesgo derivadas de la utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, así como la protección ante emergencias y catástrofes (ESPAÑA, 2014) [grifos meus].

No Brasil o caminho não foi muito diferente. Aprovamos em 2012 as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental (BRASIL, 2012a). Nelas ainda vimos a presença da necessária EA para uma sustentabilidade socioambiental. Ainda no cenários das políticas públicas temos a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 2012b), o que, uma vez mais, se coaduna com o que venho ratificando aqui. Se

temos a presença da EA é em seu ordenamento específico – mesmo que muitas vezes traduzida em sustentabilidade. Já nas proposições das DCN's dos diferentes níveis de ensino, a presença dela se esmaece e a sustentabilidade é que torna a aparecer.

[Proposição curricular do Ensino Médio] **a sustentabilidade socioambiental como meta universal**, desenvolvida como prática educativa integrada, contínua e permanente, e baseada na compreensão do necessário equilíbrio e respeito nas relações do ser humano com seu ambiente (BRASIL, 2012b, p.5) [grifos meus]

Os sistemas devem, ainda, promover as condições para que as instituições educacionais constituam-se em espaços educadores sustentáveis, com a intencionalidade de **educar para a sustentabilidade socioambiental** de suas comunidades, integrando currículos, gestão e edificações em relação equilibrada com o meio ambiente, tornando-se referência para seu território (BRASIL, 2012a, p.22).

Se analisarmos com cuidado e cautela metodológica, evidenciaremos a presença de educação para sustentabilidade tanto nas DCN da EA, quanto nas DCN Ensino Médio. A medida que os anos passam, a EA vai se apagando nos documentos nacionais do Brasil. Nas diretrizes do Plano Nacional de Educação 2014-2024, aprovado em 2014 no Brasil, o que vemos é a “[...] promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental” (BRASIL, 2014).

Parece-me que temos aí o início de um deslocamento que veremos logo a seguir, com a formatação final do documento da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), entrando na ordem do discurso elaborado pela UNESCO e já incorporado na Espanha. Nesse documento recentemente aprovado no território brasileiro, a Educação Ambiental não é mencionada. Apenas, a temática do Meio Ambiente é apresentado, devendo ser tratado como um tema transversal. O espaço dedicado as questões do meio ambiente se corporificam nas competências gerais da BNCC e nas competências específicas das Ciências da Natureza⁴.

Contempla-se, também, o incentivo à proposição e adoção de alternativas individuais e coletivas, ancoradas na aplicação do conhecimento científico, que concorram para a **sustentabilidade socioambiental**. Assim, busca-se promover e incentivar uma convivência em maior sintonia com o meio ambiente, por meio do uso inteligente e responsável dos recursos naturais para que estes se recomponham no presente e se mantenham no futuro (BRASIL, 2017, p.278).

⁴ A presença das questões ambientais junto as disciplinas de Ciências da Natureza sempre foi muito questionado pelo campo da EA, já que se seu caráter é transversal e interdisciplinar, não poderia estar dedicada a um campo do saber específico. Como o foco do artigo não é esse, não farei discussão a respeito disso, no entanto, registro aqui a problematização que o campo vem realizando desde a entrada da EA nas escolas e que, ainda hoje, orientações educacionais posicionam as questões ambientais de modo interdisciplinar em seu trato, mas dentro de uma única área do saber, como tão claramente expressa a BNCC brasileira.

Com tais documentos é possível vermos uma certa redução da EA ao trato da sustentabilidade, seja ela nas suas múltiplas formas: desenvolvimento, economia, sociedade, política, etc. Trata-se de mirar aquilo que se tornou discurso robusto na atualidade, minimizando qualquer outro que não traga em seu bojo as discussões pautadas especialmente por algo que pode, na ordem de práticas *certeiras* e objetivas, reverter os problemas ambientais que vivemos. Tão objetivo que temos uma agenda a ser cumprida: uma primeira década fechou seu ciclo/2005-2014 (UNESCO, 2005), uma outra abre a necessidade de seguir o caminho e delimitar um tempo para resolver as mazelas ambientais que, com o antídoto da sustentabilidade, poderá nos trazer melhores dias (UNESCO, 2015).

Diante de uma proposta como a EDS, é fácil assumir a ideia de que a EA foi ineficaz e precisa evoluir (VILCHES, GIL y CAÑAL, 2010). Pensar no mundo e refletir sobre aquilo que é premente não nos garante, quantitativamente, mudanças de atitudes no dia a dia da sociedade. Desse modo, a educação ambiental, que vinha sendo paulatinamente corporificada no extrato acadêmico, em congressos internacionais e nacionais em diferentes países, perde seu espaço porque agora é preciso agir, de modo imediato e direto. Abre-se espaço para uma outra educação, um outro modo de encarar os problemas e gerenciar soluções para eles. Nesses documentos, a educação é vista como aquela responsável por “preparar los recursos humanos que atenderá las cuestiones ambientales vistas como problemas de recursos naturales” (SAUVÉ, BERRYMAN y BRUNELLE, 2008, p.25). A discussão se centra no modo como poderemos crescer, evoluir no mundo do desenvolvimento, agora preocupado com a exploração dos recursos naturais. Há claramente um esvaziamento político e problematizador que foi compondo o campo de saber da EA.

[...] ante un problema que se enuncia como político o sociopolítico, se responde con cambios que inciden en aspectos realmente tangenciales y subsidiarios; la inserción de medidas correctoras de carácter técnico o cultural para minimizar el impacto del mercado en los procesos de apropiación, de transformación y de distribución de los recursos naturales, no cuestiona la lógica social y política de la economía de mercado, que permanece inalterable (MEIRA y CARIDE, 2006, p.112).

Como membros das Nações Unidas, Brasil e Espanha traçam seus objetivos cada vez mais coadunados com o novo horizonte que se apresenta. Se a interdisciplinaridade foi o primeiro elemento que trouxe para demarcar a história da EA de nações tão diferentes, vimos aqui outra aproximação, pelo menos ao tratar de legislações educativas. Para tensionar e mirar o discurso da EDS tão caro que se desenha desde os anos 90 – e agora explicitamente presente na celebração de uma década condecorada pela UNESCO – me valho das potentes contribuições de Michel Foucault a respeito da governamentalidade.

Governamentalidade é um conceito-chave pensado por Foucault em seu curso 1978, *Segurança, Território e População* (2008). Ali o filósofo se preocupa em entender os inúmeros modos de exercer o governo dos outros e de si mesmo. De ordem política, ela exerce poder sobre as populações, buscando garantir a segurança dos indivíduos. Sua intenção com aquele curso era dar visibilidade ao modo como o Estado foi, paulatinamente, se governamentalizando. É dizer, como as relações de poder foram sendo elaboradas e racionalizadas em instituições sob a responsabilidade do Estado. No entanto, não se trata de dizer que é somente aí, sob o jugo do Estado, que se estabelecem as relações de poder. Sem dúvida, ele tem uma grande visibilidade ao tratar das relações de poder, no entanto, a originalidade e a potência do pensamento foucaultiano está em ampliar essa visão e demarcar que as tramas governamentais se alastram “microfisicamente” (para lembrarmos de uma expressão muito cara ao pensamento do filósofo) e se engendram no tecido social. Assim é que as táticas operacionalizadas para gerenciar os modos de governar são compostas em diferentes instâncias, sejam elas pedagógicas, médicas, jurídicas, familiares e em outros infundáveis espaços em que a vida se torna o objeto do poder. Como nos alerta Foucault (2008) governar depende sempre de saber utilizar um conjunto de saberes, já que se trata de ações que intervêm na vida cotidiana da população.

Para olhar com desconfiança para os ditos da EDS, parto dessa grade conceitual. Assim, entendo a EDS como uma potente ferramenta da racionalidade neoliberal. O neoliberalismo será lido aqui não somente como um sistema econômica ou – longe disso – uma ideologia do capitalismo, mas como relações em que se imprimem modos de vida sociais, maneiras de nos conduzirmos no mundo. Daí porque o investimento em Educação se torna imprescindível para fazer criar um novo sujeito, novas subjetividades, mais verdes, mais preocupadas com o futuro e agindo, proativamente, para resolver aquilo que poderá ocorrer – os desastres ambientais (HENNING et al, 2014). É preciso investir na formação desse novo sujeito. Como nos diz Veiga-Neto (2011, p.38), os processos neoliberais tem que ser, reativamente, “ensinados, governados, regulados, dirigidos, controlados” e a educação aqui tem uma importante missão a cumprir. O neoliberalismo investe em consumidores, consumidores de mercado, de ideias, de desejos, de modos de vida. É daí que consumir a EDS parecer ser a “ordem do dia”, garantindo um estilo de vida e de educação que passe por ensinar como o mundo continuará nos trilhos do desenvolvimento, agora sustentável. É preciso pertencer ao mundo que se está desenhando.

Desse modo, parece que “conhecermos os modos pelos quais somos governados e nos governamos, bem como os limites em que se dão essas ações de governo” (VEIGA-NETO, 2011, p.37) são necessários para que possamos entender como se fabrica, um “governo político dos homens” (FOUCAULT, 2008). A governamentalidade – enquanto modos de governar em dado momento, em dadas circunstâncias – nos ajuda a entender as práticas de

governo que auxiliam, decisivamente, na fabricação de verdades no nosso mundo contemporâneo. Os contornos da racionalidade neoliberal desloca a ênfase dada ao livre comércio, no liberalismo, e passa a preocupar-se com a formação de consumidores, maximizando a competição entre os indivíduos. É daí que a liberdade se torna um objeto de consumo (FOUCAULT, 2008). Novas possibilidades de consumo aparecem, criando um sem número de alternativas ao ávidos e sedentos sujeitos tramados nas malhas neoliberais.

No entanto, em tempos de problemas ambientais é preciso unir dois discursos que, a primeira vista, parecem muito contraditórios. A roda do desenvolvimento não pode parar, mas agora trata-se de pensar novos consumos, mais verdes, mais preocupados com os recursos naturais, mais ecológicos. É aí que a sustentabilidade tem muito a oferecer. Nesse sentido, cabe a pergunta: que práticas de governo são acionadas pela UNESCO ao fazer falar, criar e fabricar a EDS? Que táticas e estratégias governamentais são acionadas para fabricação de um determinado modo de vida? Que novos consumos se desenham em tempos de crise ambiental e de racionalidade neoliberal?

Se estamos de acordo que a educação fabrica subjetividades, ensinando os modos que devemos nos comportar na vida, no mundo e nos diferentes espaços que circulamos, as táticas operacionalizadas pela política da UNESCO compõem um cenário que coloca a sustentabilidade como um dispositivo (SAMPAIO e WORTMANN, 2014) engendrado no mundo contemporâneo. Assim, os espaços educativos vão formando um determinado modo de sujeito, afinado às racionalidades neoliberais do mundo moderno. Com isso, espero ter deixado claro que assumo a ideia de que a educação é um potente prática de governo colocada em operação e auxiliando, decisivamente, na composição das racionalidades neoliberais. Daí porque é precisa mirar a formação dos efeitos pedagógicos que se fabrica sob o signo da EDS.

Talvez pudéssemos começar por estranhar essa junção entre Educação, problemas ambientais e desenvolvimento sustentável. E estranhando-a pudéssemos pensar que, antes de uma preocupação com o planeta e o nosso futuro, está uma preocupação com o sistema econômico atual. Em tempos de proliferação discursiva acerca do nosso futuro, dos desastres ambientais (HENNING et al, 2014), da sustentabilidade (SAMPAIO e WORTMANN, 2014), do consumo consciente (MUTZ, 2014) como fechar os olhos para tudo? É muito mais estratégico aliar-se a essa proliferação e unir o mercado com aquilo que tem visibilidade. Um mundo de economia verde, com preocupações futuras que, supostamente, a EDS poderia controlar, ordenar e criar saída. Consumir um mundo dedicado ao desenvolvimento sustentável, ainda que cada vez mais objetivado, controlado, determinado, mas ainda assim, “na ordem do dia”: mais verde e mais ecológico. É a partir dessa matriz teórica que autores do campo da EA como Leandro Guimarães, Shaula Sampaio e Maria Lúcia Wortmann vem

discutindo sobre a configuração de um dispositivo da sustentabilidade. Trata-se de analisar a composição de forças, entre saberes e poderes, que engendram discursos amparados na necessidade de um novo mundo em consonância com a governamentalidade neoliberal.

[...] o dispositivo da sustentabilidade possibilita que o capitalismo transnacional se atualize e se revigore, na tentativa de aliar a conservação ambiental ao crescimento econômico. Os discursos associados a tal dispositivo passam a se valer de expressões como “custos sustentáveis”, “capital natural”, “capital sustentável”, “produção sustentável”, “consumo sustentável”, todas elas totalmente sintonizadas com o vocabulário econômico convencional. [...] Podemos dizer que o fôlego que vemos atualmente no dispositivo da sustentabilidade se deve em grande parte a esta conexão com as políticas neoliberais, bem como o seu caráter consensual: quem se atreveria a contestar a necessidade de vivermos de formas mais sustentáveis?” (SAMPAIO e WORTMANN, 2014, p.76) [grifo das autoras].

Na correnteza do pensamento das autoras é possível entender a EDS como um dos discursos atrelados a essa rede. Compreendemos o mundo e nos constituímos atados pelos diferentes elementos que são acionados nesse dispositivo. Tramamos nossas vidas, estabelecemos nossas relações e acionamos diferentes instâncias, como a educativa, a partir da legitimidade que esse dispositivo constitui no contemporâneo. É estranhando as verdades do nosso tempo que talvez surja alguma possibilidade de resistência e criação de outros modos de ver, ler e pensar os problemas ambientais que nos atravessam.

A EDS parece ser a “salvação do rebanho”, o caminho certo para que os problemas ambientais possam vir a ser sanados, ou pelo menos, minimizados. Para isso, é preciso convencer os sujeitos – inicialmente aqueles que podem levar o projeto adiante: professores, educadores sociais, comunidade escolar, etc. Uma vez convencidos, obedecerão às suas consciências, agindo para que o *melhor* aconteça. Tecnologias de dominação são acionadas para que o governo possa acontecer. E assim, vamos, paulatinamente, formando sujeitos governáveis, moldando condutas que se estabelecem pela via da relação do governo do Estado (inscrita, por exemplo na política da EDS) e do governo do eu (assumindo os valores de verdade contidos nessa política). Sob essa matriz foucaultiana, a EDS pode ser lida como uma solução diante das mazelas ambientais, inscrita na racionalidade neoliberal.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As duas aproximações entre Brasil e Espanha ao tratar da EA que, interessadamente, trouxe nesse texto me permitem pensar que seus discursos são sempre perigosos (FOUCAULT, 1995). Não se trata de negar ou exaltar a interdisciplinaridade ou a EDS. É preciso olhar com desconfiança para esses materiais, buscando compor sua história e seus múltiplos efeitos que se fabricam cotidianamente em nossas vidas. Entender essas verdades como perigosas é se interessar por rastrear as contingências, as articulações e as condições que deram visibilidade para que determinados discursos assumam sua posição de legítimos. “[...] E se tudo é perigoso, temos sempre algo por fazer” (FOUCAULT, 1995, p.256).

Estranhar os modos como a EA vem sendo posicionada, colocada, imiscuída em suas políticas locais (enquanto nação) e em suas políticas globais (nos organismos internacionais) parece ser uma das tarefas que temos por fazer. Talvez aí tenhamos um possível caminho para exercermos a crítica radical que passa pela transformação.

[...] a crítica (e a crítica radical) é absolutamente indispensável para toda transformação. Pois uma transformação que permaneça no mesmo modo de pensamento, uma transformação que seria apenas uma certa maneira de melhor ajustar o pensamento mesmo à realidade das coisas, seria apenas uma transformação superficial. Por outro lado, a partir do momento em que se começa a não mais poder pensar as coisas como se pensa, a transformação se torna, ao mesmo tempo, muito urgente, muito difícil e ainda assim possível (FOUCAULT, 2006, p.180).

Definir o modo como a EA deve estar nas práticas educativas ou ainda delimitar, objetivamente, a maneira como devemos viver atrelados a racionalidade neoliberal empobrece a possibilidade do encontro, do múltiplo, do devir. Frente a ordenações legais e teóricas que enxergam somente um tipo de EA – a interdisciplinar – e frente ao frenético antídoto EDS, cabe a nós, sujeitos incomodados com as prescrições e definições, a mobilização para a transformação de que fala Foucault. Não se trata de uma revolução na EA, mas de pequenas fissuras que lutem contra esses modos hegemônicos, que insistem em governar a cada um de nós e, em última instância, governam o rebanho.

A educação ambiental, pode se assumir como possibilidades outras, pode ser um instrumento para resistir, criar, viver longe das determinações pedagógicas e de governos sustentáveis. Resistir a determinação de uma subjetividade única parece ser um dos desafios que temos a enfrentar. O governo que investe em uma sedimentação identitária, marcada pela lógica da razão pedagógica moderna e pela razão neoliberal precisa ser, minimamente, estranhando pelo campo da EA.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base> Acesso em: 10 out. 2017.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 14/ 2012**, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Brasília, DF: MEC, 2012a.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2/ 2012**, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, 2012b.

BRASIL. **Lei 9.795/1999**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília, DF: MEC, 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9795.htm . Acesso em: 10 out. 2017.

CONFERÊNCIA das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento: de acordo com a Resolução 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, DF: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 1995. Disponível em: <http://www.onu.org.br/rio20/img/2012/01/agenda21.pdf> . Acesso em: 25 out. 2017.

ESPAÑA. **Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre de 1990**. Ley Orgánica General del Sistema Educativo. Madrid, 1990. Disponível em: https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1990-24172 . Acesso em: 10 out. 2017.

ESPAÑA. **Resolución de 7 de septiembre de 1994**, de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se dan orientaciones para el desarrollo de la educación en valores en las actividades educativas de los centros docentes. Ministério de Educación y Ciencia. Madrid, 1994. Disponível em: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1994-20935> . Acesso em: 10 out. 2017.

ESPAÑA. **Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de 2006, de Educación**. Madrid, 2006. Disponível em: <https://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf> . Acesso em: 10 out. 2017.

ESPAÑA. **Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre de 2013**, para la mejora de la calidad educativa. Disponível em: https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-12886 . Acesso em: 10 out. 2017.

ESPAÑA. **Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero de 2014, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria**. Ministério de Educación, Cultura y Deporte. Madrid, 2014. Disponível em: <https://www.boe.es/boe/dias/2014/03/01/pdfs/BOE-A-2014-2222.pdf> . Acesso em: 10 out. 2017.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. Apêndice da 2.ed. Michel Foucault entrevistado por Hubert L. Dreyfus e Paul Rabinow. In.: DREYFUS, Hubert ; RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 6.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002a.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 25. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002b.

FOUCAULT, Michel. Est-il donc important de penser? In: _____. **Dits et écrits IV (1980-1988)**. Paris: Gallimard, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território e população**. Curso Collège de France 1977-1978. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Brasil, 2017. Disponível em: <https://ww2.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/> . Acesso em: 20 out. 2017.

INE. Instituto Nacional de Estadística. Espanha, 2017. Disponível em: <http://www.ine.es/> . Acesso em: 20 out. 2017.

MEIRA, Pablo; CARIDE, José Antonio. La Geometría de la Educación para el desarrollo sostenible, o la imposibilidad de una nueva cultura ambiental. **Revista Iberoamericana de Educación**. n. 14, p. 103-116, 2006. Disponível em: <http://rieoei.org/rie41a04.pdf> . Acesso em: 25 out. 2017.

MEIRA, Pablo; SATO, Michèle. Só os peixes mortos não conseguem nadar contra a correnteza. **Revista de Educação Pública**, v.14, n.25, p.17-31, 2005. http://www.mma.gov.br/port/sdi/ea/deds/args/pabmeir_michsato.pdf . Acesso em: 25 out. 2017.

MUTZ, Andresa Silva da Costa. O discurso do consumo consciente e a produção dos sujeitos contemporâneos do consumo. **Educ. rev.[online]**. v.30, n.2, 2014 Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982014000200006&script=sci_abstract&tlng=pt . Acesso em: 25 out. 2017.

NIETZSCHE, Friedrich. **Sobre verdade e mentira no sentido extramoral**. São Paulo: Hedra, 2008.

NOVO, María; BAUTISTA-CERRO, María José. Análisis de la incidencia de la educación ambiental para el desarrollo sostenible en las revistas científicas españolas. **Revista de Educación**, n.358, p.583-597, mayo/ago.2012. Disponível em: http://www.revistaeducacion.educacion.es/doi/358_176.pdf . Acesso em: 25 out. 2017.

SAMPAIO, Shaula Maíra Vicentini de; WORTMANN, Maria Lúcia. Guardiões de um imenso estoque de carbono - floresta amazônica, populações tradicionais e o dispositivo da sustentabilidade. **Ambiente & Educação**. São Paulo, v. XVII, n.2, abr./jun., 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/asoc/v17n2/a06v17n2.pdf> . Acesso em: 25 out. 2017.

SAMPAIO, Shaula Maíra Vicentini de; GUIMARÃES, Leandro Belinaso. O dispositivo da Sustentabilidade: pedagogias no contemporâneo. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 30, n. 2, maio/ago. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2012v30n2p395/23324> . Acesso em: 25 out. 2017.

SAUVÉ, Lucie; BERRYMAN, Tom; BRUNELLE, R. Tres décadas de noratividad internacional para la educación ambiental uma crítica hermenéutica del discurso de las Naciones Unidas. In.: GONZÁLEZ GAUDIANO, Édgar Javier (Coord.). **Educación, medio ambiente y sustentabilidad**. México, DF: UANL/Siglo XXI, 2008.

SCHÄFFER, Margareth. Interdisciplinaridade: um novo “paradigma” para a educação e as ciências humanas? In: SILVA, Dinora Fraga da; SOUZA, Nádia Geisa Silveira de (Org.). **Interdisciplinaridade na sala de aula: uma experiência pedagógica nas 3ª e 4ª séries do primeiro grau**. Porto Alegre: UFRGS, 1995.

UNESCO. **Década da educação das Nações Unidas para um desenvolvimento sustentável, 2005-2014**: documento final do esquema internacional de implementação. Brasília, DF: UNESCO, 2005, 120 p. Escritório de Representação UNESCO no Brasil. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001399/139937por.pdf> . Acesso em: 25 out. 2017.

VEIGA NETO, Alfredo. Governamentalidades, neoliberalismo e educação. In: BRANCO, Guilherme Castelo; VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). **Foucault: filosofia & política**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

VEIGA NETO, Alfredo. Currículo e interdisciplinaridade. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; MACEDO, Elizabeth Fernandes (Org.). **Currículo: questões atuais**. São Paulo: Papirus, 2003.

Revisão gramatical realizada por:

Neusa Maria Vighi Viscardi

E-mail: neusaviscardi@gmail.com