



Aspectos Históricos da Educação Ambiental: do Global ao Local

*Aldenir de Araujo Saraiva¹; Stephannie Bispo Buonaduce² ;
Hesler Piedade Caffé Filho³; Denes Dantas Vieira⁴*

Resumo: A educação ambiental nasce da emergência ecológica planetária, ou seja, do contexto da educação, como uma demanda de seu ambiente, visto que os recursos ambientais são finitos, limitados e estão intrinsecamente inter-relacionados. Podemos dizer que a história da Educação Ambiental está ligada ao movimento ambientalista, que surge discretamente no início do século XX, mas foi, a partir da segunda metade do século XX, após as décadas de 1940 e 1950, que foi sendo impulsionado por vários eventos, como o fim da Segunda Guerra Mundial e os diversos avanços tecnológicos. Este estudo discute aspectos históricos da Educação Ambiental com base em pesquisa bibliográfica sobre a temática. Concluiu-se que a educação para o desenvolvimento sustentável ainda representa um grande desafio, seja nacional, seja mundial. Políticas públicas que possam mitigar tais lacunas devem ser incentivadas e apoiadas, para que tenhamos m futuro com maior qualidade de vida para a humanidade.

Palavras-chave: Aspectos históricos; Educação Ambiental; Desenvolvimento sustentável.

¹ Graduada em Geografia pela Universidade Regional do Cariri. Especialista em Geografia e Meio Ambiente pela Universidade Regional do Cariri. Especialista em Gestão Ambiental pela Faculdade Vale do Jaguaribe e Políticas Educativas e Docência do Ensino Superior pela Faculdade de Formação de Professores de Araripina. Mestre em Ciências da Educação pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (Lisboa-Portugal). Professora efetiva da Prefeitura Municipal de Exu-Pernambuco. denirsaraiva@yahoo.com.br;

² Bacharel de Comunicação Social em Publicidade e Propaganda pela Faculdade São Francisco. Pós-Graduando MBA em Gestão Empresarial e Marketing pela Faculdade Unibras Juazeiro. stephanniebuonaduce@gmail.com;

³ Administrador pela Estácio de Sá; MBA em Gestão Estratégica de Negócios pela Escola de Engenharia Eletromecânica da Bahia; Especialista em Marketing Institucional pela Faculdade São Francisco de Juazeiro; Mestre em Gestão de Políticas Públicas da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Doutorando em Agroecologia e Desenvolvimento Territorial pela Universidade Federal do Vale do ao Francisco, UNIVASF. Professor - Pós Graduação em Educação Ambiental; Coordenador Acadêmico - Pós Graduação em Gestão Pública Municipal. UNIBRAS Juazeiro: Professor Graduação - Colegiado de Administração, hesler.caffe@univasf.edu.br;

⁴ Graduado em Ciências Sociais com Bacharelado e Licenciatura em Sociologia, Mestre em Ciências Sociais, e Doutor em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN. Atualmente é professor do Colegiado de Ciências Sociais da Universidade Federal do Vale do São Francisco, onde também é membro do Programa de Pós-Graduação, Doutorado, em Agroecologia e Desenvolvimento Territorial, do Programa de Pós- Graduação em Ensino de Sociologia, e, Professor e Coordenador do Programa de Pós- Graduação em Extensão Rural/PPGExR - Univasf. denes.vieira@univasf.edu.br.

Historical Aspects of Environmental Education: from Global to Local

Abstract: Environmental education is born from the planetary ecological emergency, that is, from the context of education, as a demand of its environment, since environmental resources are finite, limited and are intrinsically interrelated. We can say that the history of Environmental Education is linked to the environmental movement, which emerged discreetly at the beginning of the 20th century, but it was, from the second half of the 20th century, after the 1940s and 1950s, that it was driven by various events, such as the end of World War II and the various technological advances. This study discusses historical aspects of Environmental Education based on bibliographical research on the subject. It was concluded that education for sustainable development still represents a great challenge, whether national or global. Public policies that can mitigate these gaps must be encouraged and supported, so that we have a future with a better quality of life for humanity.

Keywords: Historical aspects; Environmental education; Sustainable development.

Introdução

As preocupações com o meio ambiente a nível mundial foram marcadas por vários fatos, entre eles as Conferências de Estocolmo, que teve como principal resultado a Declaração sobre o Ambiente Humano, sustentando que tanto as gerações presentes como as futuras tenham a vida como direito fundamental reconhecido, e a Conferência de Tbilise, que designou os princípios que norteariam a educação ambiental em todo o planeta, ambas realizadas na década de 1970 (Pedrini, 2010).

As discussões a nível internacional tiveram como destaque a Conferência Internacional sobre Meio Ambiente realizada em Estocolmo no ano de 1972.

Segundo Silva e Moraes (2011), a Conferência de Estocolmo teve como objetivo alertar a humanidade sobre os problemas do atual desenvolvimento econômico, que prejudicam o meio ambiente no que diz respeito à qualidade e à preservação da vida.

No Brasil, a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento marcou as últimas décadas do século XX. Este evento deu origem ao Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global

Apesar das preocupações ambientais estarem presentes no mundo desde as décadas de 1960 e 1970, no Brasil, só foram oficializadas a partir da década de 1980 com a aprovação da Política Nacional de Meio Ambiente e Constituição Federativa do Brasil, na década de

1990, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais pelo Ministério da Educação (MEC), e a Política Nacional de Educação Ambiental, em 1999 (Fath, 2011).

Segundo o Art.2º da Lei Federal nº 9.795 de abril de 1999 (Lei de Educação Ambiental), a Educação Ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não formal.

Segundo Chiuvite (2010), a ideia de proteção ambiental surgiu no instante em que se percebeu que a natureza não tem o poder de se recuperar infinitamente e que o desenvolvimento da humanidade estava diretamente comprometido com a preservação ambiental. Percebeu-se, desse modo, que a tecnologia industrial e a explosão populacional caminhavam ao lado da deterioração do meio ambiente. Podemos dizer que foi no século XX que a consciência ecológica se tornou algo concreto, impossível de ser ignorada. A realidade dos problemas ambientais já fazia parte do cotidiano do mundo.

As primeiras preocupações com o meio ambiente, em termos de repercussão, surgem a partir do CLUBE DE ROMA em que 30 especialistas de vários países reuniram-se para estudo e análise da situação dos recursos naturais do Planeta. Eles detectaram que os maiores problemas eram a industrialização acelerada, o rápido crescimento demográfico, a escassez de alimentos, o esgotamento de recursos não renováveis e a deterioração do meio ambiente. Esses especialistas tinham uma visão egocêntrica e definiam que o grande problema estava na pressão da população sobre o meio ambiente (Leão & Silva, 1999).

A década de 1970 foi marcada por vários fatos, entre estes a Conferência de Estocolmo, realizada no ano de 1972, na Suécia, tratou de assuntos ambientais. Criada pela Organização das Nações Unidas (ONU), esse evento reuniu representantes de 113 países e 250 organismos não governamentais (Chiuvite, 2010), sendo, assim, um marco inicial de interesse para a educação ambiental.

No ano de 1975, ocorre a Conferência de Belgrado (Ex- Iugoslávia), agrupando especialistas de 65 países, que deu origem a Carta de Belgrado. Esse documento preconizava uma nova ética planetária para promover a erradicação da pobreza, do analfabetismo, da fome, da poluição, da exploração e da dominação humana. Nele, foi sugerido também a criação de um Programa Mundial de Educação Ambiental (Pedrini, 2010).

Em 1977, ocorre a Conferência mais marcante de todas: a Conferência Intergovernamental de Tbilisi, na Geórgia, considerada um dos principais eventos sobre Educação Ambiental do Planeta. Esta conferência foi organizada a partir de uma parceria

entre a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e o Programa de Meio Ambiente da ONU (PNUMA). Desse encontro, saíram as definições, os objetivos, os princípios e as estratégias para a Educação Ambiental no mundo. Nessa Conferência, estabeleceu-se que o processo educativo deveria ser orientado para a resolução dos problemas concretos do meio ambiente, através de enfoques interdisciplinares e de participação ativa e responsável de cada indivíduo e da coletividade (Pedrini, 2010).

A terceira conferência, que aconteceu em Moscou (Antiga União Soviética), em agosto de 1987, reuniu cerca de trezentos educadores ambientais de cem países. Esta visou fazer uma avaliação sobre o desenvolvimento da Educação Ambiental desde a Conferência de Tbilisi em todos os países membros da UNESCO. A educação ambiental, nessa conferência não governamental, reforçou os conceitos consagrados pela Tbilisi. A Educação Ambiental (EA) deveria preocupar-se tanto com a promoção da conscientização e a transmissão de informações, como com o desenvolvimento de hábitos e habilidades, promoção de valores, estabelecimento de critérios e de padrões e orientações para a resolução de problemas e tomada de decisões (Pedrini, 2010).

No Rio de Janeiro, em 1992, é realizada a Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e Desenvolvimento, a Eco 92. Durante este megaevento, o governo brasileiro, através do ministério da Educação e Desporto (MEC), organizou um Workshop, paralelo à Rio 92, no qual foi aprovado um documento denominado *Carta brasileira para a Educação Ambiental* (Pedrini, 2010). Um dos eventos paralelos mais importantes para a Educação Ambiental foi a jornada internacional de Educação Ambiental. Dela, derivou um documento de extrema relevância: o Tratado de Educação Ambiental para as Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global. Com a Eco 92, houve a produção de diversos livros, revistas especializadas, o que ajudou o Brasil a levantar a bandeira da Educação Ambiental.

Após a Rio 92, o Ministério da Educação (MEC), o Ministério do Meio Ambiente (MMA) e o Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA) desenvolveram diversas ações para consolidação da educação ambiental no Brasil (Silva e Mendes, 2009).

No Brasil, as preocupações com as questões ambientais têm ascendência nos anos de 1970, influenciadas pela Conferência de Estocolmo. Em 1973, a Presidência da República cria a Secretaria Especial de Meio Ambiente (SEMA). Na época, a SEMA foi responsável pelos projetos de Educação Ambiental, sendo considerado o primeiro órgão público oficial a cuidar dos projetos acerca do tema e marcou o início da participação estatal na área. Em 1977, a

SEMA constituiu grupo de trabalho para elaboração de um documento de Educação Ambiental para definição de seu papel no contexto brasileiro. (Carvalho, 2008).

De acordo com Chiuvite (2010, p.21), “somente a partir da década de 1980 é que nossa legislação ambiental passou a se desenvolver de modo efetivo”. Em 1981, cria-se a Lei 6.938/81-Lei da Política Nacional de Meio Ambiente, trazendo a previsão da instituição de um Sistema Nacional de Meio Ambiente para a proteção da vida no planeta. Em 1984, é criado o Conselho Nacional de Meio Ambiente (CONAMA), que estabelece resolução para educação ambiental.

Em 1987, realiza-se o Congresso Internacional sobre a Educação e Formação Relativas ao Meio Ambiente, em Moscou - Rússia, promovido pela UNESCO. No documento final, foi ressaltado a 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 (Medina, 2000)

A Constituição Federal de 1988 foi um marco decisivo para a formulação da política ambiental brasileira. Esse documento dedicou um capítulo inteiro ao meio ambiente, dividindo entre governo e sociedade a responsabilidade pela sua preservação e conservação. A Constituição Federal de 1988, no capítulo VI, brinda a sociedade com seu artigo 225, quando diz que:

Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e a coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações.

O documento menciona, ainda, no seu artigo 206, inciso III, que o ensino será ministrado com base no pluralismo de ideias e concepções pedagógicas.

Na década de 1980, discutia-se se a educação ambiental deveria ser ou não uma disciplina a mais no currículo escolar. O Conselho Federal de Educação optou pela negativa, assumindo as posições dos mais conhecidos educadores ambientais brasileiros da época, que consideram a educação ambiental como um aspecto da educação que deve permear todas as disciplinas (Reigota, 2009 p.41).

Em 1989, foi proclamada a Lei nº 7.735, que cria o Instituto Brasileiro de Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis, com a função de ser o grande executor da política ambiental (IBAMA, 2012).

No ano de 1991, em Brasília, no período de 25 a 29, ocorre o Encontro Nacional de Políticas e Metodologias para a Educação Ambiental, cujos participantes sugeriram a adoção de propostas quanto à capacitação dos recursos humanos, à formulação de material didático e às formas de trabalho na comunidade e na escola. Nesse mesmo ano, o Ministério da Educação (MEC) resolve que todos os currículos dos diversos níveis de ensino deveriam contemplar conteúdos de Educação Ambiental e adequarem-se às exigências sociais, com o intuito de preparar os estudantes para atuarem no meio em que vivem (Hammes, 2012).

Em 1994, é aprovado o Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA) com a participação do Ministério do Meio Ambiente, Instituto Brasileiro de Meio Ambiente e Recursos Renováveis, entre outros (Loureiro, 2006).

Em 1993, são instituídos os centros de educação do MEC, com a finalidade de difundir metodologias em educação ambiental (Leão e Silva, 1999).

Em 1997, acontece a Conferência Internacional em Ambiente e Sociedade: Educação, conscientização Pública para Sustentabilidade em Thessaloniki, tendo como finalidade conceder à educação os meios necessários para cumprir seu papel no alcance do futuro sustentável.

Nesse mesmo ano, são instituídos os novos Parâmetros Curriculares do MEC, nos quais a Educação Ambiental está inclusa como tema transversal. É mencionado, nesse documento, que os conteúdos de meio ambiente serão integrados ao currículo através da transversalidade, pois serão tratados nas diversas áreas do conhecimento, de modo a impregnar toda a prática educativa e, ao mesmo tempo, criar uma visão global e abrangente da questão ambiental (BRASIL/MEC, 1997).

No Brasil, a proposta de incluir os temas transversais no contexto educacional deu-se a partir de 1998, após a apresentação do documento dos PCN pelo MEC. As áreas convencionais devem acolher as questões dos temas transversais de forma que seus conteúdos as explicitem e que seus objetivos sejam contemplados (BRASIL/MEC, 1998, p. 27).

No ano de 1999, a Lei nº 9.597/99 que estabelece a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) é aprovada, ocorrendo, além disso, a criação do Programa Nacional de Educação Ambiental.

A Política Nacional de Educação Ambiental tem como princípios básicos:

I - O enfoque humanista, holístico, democrático e participativo;

- II - A concepção do meio ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência entre meio natural, sócio-econômico e cultural, sob o enfoque da sustentabilidade;
- III - O pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, na perspectiva da inter, multi e transdisciplinaridade;
- IV - A vinculação entre a ética, a educação, o trabalho e as práticas sociais;
- V - A garantia da continuidade e permanência do processo educativo;
- VI - A permanente avaliação crítica do processo educativo;
- VII - A abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais, nacionais e globais;
- VIII - O reconhecimento e o respeito à pluralidade e a diversidade individual e cultural.

Neste sentido, a Política Nacional de Educação Ambiental tem representado um grande avanço para as discussões de questões ambientais na educação.

Depois de quase treze anos da aprovação da PNEA, o Conselho Nacional de Educação aprova as Diretrizes Nacionais para a Educação em direitos humanos, incluindo os direitos ambientais, a partir da definição de que a educação para a cidadania compreende a dimensão política do cuidado com o meio ambiente local, regional e global.

De acordo com o art. 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei Nº 9.394), os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

Trabalhar de forma transversal significa, pois, buscar a transformação dos conceitos, a explicação de valores e a inclusão de procedimentos, sempre vinculados à realidade cotidiana da sociedade, de modo que se obtenham cidadãos mais participantes (PCN 1ª parte, 1997). Os PCN apontam para a necessidade de uma (re)leitura da prática pedagógica e do processo de formação dos humanos, a partir de uma nova concepção do conhecimento (Jesus e Sampaio, 2007).

De acordo com os PCN, os temas transversais (Meio Ambiente, Ética, Saúde, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural, Trabalho e Consumo) devem integrar as áreas convencionais de forma a estarem presentes em todas elas, relacionando-as às questões da atualidade e que sejam orientadores também do convívio escolar.

O texto dos PCN reitera que o ensino de educação ambiental deve considerar as esferas locais e globais, favorecendo tanto a compreensão dos problemas ambientais em termos macro (político, econômico, social, cultural) como em termos regionais (Castro, Espazziani e Santos, 2008, p. 168).

A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, caráter formal e não formal (Art. 2º da PNEA- Lei nº 9795/99). A PNEA tem como um de seus princípios o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, na perspectiva da inter, multi e transdisciplinar.

A educação ambiental, como perspectiva educativa, pode estar presente em todas as disciplinas através de temas que permitam focar as relações entre a humanidade e o meio natural e as relações sociais, sem deixar de lado as suas especificidades (Reigota, 2009). É o que Loureiro D. (2009) descreve como ação educativa plena, integral e articulada a outras esferas da vida social para que se consolidem iniciativas capazes de mudar o modelo contemporâneo de sociedade.

Para Deperon (2012), a materialização da visão de mundo fragmentada, pragmática e antropocêntrica da sociedade moderna em relação à natureza é reproduzida na escola de hoje, o que contraria a educação ambiental emancipatória proposta pela Política Nacional de Meio Ambiente.

Em Pernambuco, as questões ambientais passaram a ser trabalhadas precisamente a partir do ano de 1985 com o I Congresso Nordestino de Ecologia, da Sociedade Nordestina de Ecologia (SNE). Em 1988, foi realizado, na cidade de Recife, o Seminário de Ecologia Humana: Homem-Ambiente-Sociedade, promovido pela Universidade Federal Rural de Pernambuco. Ainda no mesmo ano, o governo do Estado cria a Secretaria de Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco pela Lei 10.133, atualmente denominada Secretaria de Meio Ambiente e Sustentabilidade (IBIDEM, 2009).

Em 1989, é promulgada a Constituição Estadual de Pernambuco, destacando, em seu artigo 209/X, a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino, de maneira integrada e multidisciplinar, inclusive a educação da comunidade, com o objetivo de capacitá-la para a participação na defesa do meio ambiente.

Na década de 1990 é criado o Conselho Estadual de Meio Ambiente (CONSEMA) através da Lei 10.560/91. É realizada também a I Oficina Estadual de Educação Ambiental, onde é apresentada a proposta de criação de uma agenda de trabalho comum - Agência Estadual de Meio Ambiente (CPRH). Ainda na mesma década, ocorre a criação de uma Comissão de Educação Ambiental na Secretaria de Educação, Cultura e Esportes do Estado de Pernambuco (Leão e Silva, 1999). As preocupações com as questões ambientais em Pernambuco, como se pode perceber, são algo recente.

Discutindo conceitos: transversalidade e interdisciplinaridade

A educação crítica e transformadora é uma escolha que tem como ponto de partida a constatação histórica de que vivermos numa sociedade ecologicamente desequilibrada e socialmente desigual, pois fazemos escolhas através dos tempos, para nos relacionarmos com o ambiente, que resultaram nesta situação de desequilíbrio ambiental e social em que nos encontramos hoje. (Loureiro, 2008)

Há várias formas de composição curricular, mas os parâmetros Curriculares Nacionais indicam que, no lugar dos modelos predominantes nas escolas brasileiras, multidisciplinar e pluridisciplinar, marcados por uma forte fragmentação, deve ser adotada, sempre que possível, a perspectiva interdisciplinar e transdisciplinar (BRASIL, 2012).

A inclusão de temas transversais pode possibilitar um processo de construção e compreensão das inter-relações dinâmicas dos fenômenos socioambientais complexos e facilitar o entendimento e a prática da interdisciplinaridade ao longo do processo educacional (Medina, 2000, p.17).

De acordo com os PCN de 1998 (Temas Transversais), a interdisciplinaridade refere-se a uma abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento, enquanto a transversalidade diz respeito principalmente à dimensão didática.

A transversalidade diz respeito à possibilidade de se estabelecer, na prática educativa, uma relação entre aprender na realidade e da realidade conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real e sua transformação (aprender na realidade e da realidade) (BRASIL/MEC, 1998).

A transversalidade é uma dimensão que pretende superar os dois impasses, quais sejam: o de uma verticalidade pura e uma simples horizontalidade. Assim, a transversalidade tende a se realizar quando ocorre uma comunicação máxima entre os diferentes níveis e, sobretudo, nos diferentes sentidos (Guattari, 2004).

A perspectiva transversal aponta uma transformação da prática pedagógica, pois rompe a limitação da atuação dos professores às atividades formais e amplia a sua responsabilidade com a sua formação e a dos alunos, suscitando, assim, uma mudança de atitudes, marcando pautas de comportamentos, o que contribui para o desenvolvimento integral do ser humano (BRASIL/MEC, 1998).

A transversalidade da temática ambiental na educação veio somar-se a outros aspectos para discussão sobre inter e transdisciplinaridade: mesmo compondo ações

integradas, as disciplinas ainda têm pouca entrada na vida cotidiana. Dessa maneira, a intenção dos Parâmetros Curriculares Nacionais em sua origem foi estimular o engajamento da escola, do seu Projeto Político-Pedagógico com as questões do seu tempo, conectando conceitos teóricos à realidade cotidiana, que é a essência da educação para a cidadania.

A interdisciplinaridade, no campo da Ciência, corresponde à necessidade de superar a visão fragmentada de produção do conhecimento, como também de articular e produzir coerência entre os múltiplos fragmentos que estão postos no acervo de conhecimentos da humanidade (Lück, 2010 p.19).

Ainda de acordo com Lück (2010), o objetivo da interdisciplinaridade é promover a superação da visão restrita de mundo e a compreensão da complexidade da realidade, ao mesmo tempo resgatando a centralidade do homem na realidade e na produção de conhecimento, de modo a permitir ao mesmo tempo uma melhor compreensão da realidade e do homem como ser determinante e determinado.

Para Lück (2010), a Interdisciplinaridade corresponde a uma nova consciência da realidade, a um novo modo de pensar, que resulta num ato de troca, de reciprocidade e de integração entre áreas diferentes de conhecimento, visando tanto à produção de novos conhecimentos como à resolução de problemas, de modo global e abrangente.

O enfoque interdisciplinar consiste num esforço de busca da visão da realidade, como superação das impressões estáticas, e do hábito de pensar fragmentado e simplificador da realidade. (Lück, 2010).

Reconhece-se que, para o desenvolvimento da interdisciplinaridade, é fundamental que haja diálogo, engajamento, participação dos professores, na construção de um projeto comum voltado para a superação da fragmentação do ensino e de seu processo pedagógico (Lück, 2010 p. 60).

Fazenda (2011) afirma que a própria estrutura linear de um currículo estruturado por matérias, mesmo que estas se subdividam em núcleo comum e parte diversificada, é o principal empecilho à consecução de um trabalho interdisciplinar, pois a estrutura linear em si já é uma forma de provocar a compartimentalização do saber em conteúdos estanques.

Na visão de Carvalho (2008), a interdisciplinaridade é uma maneira de organizar e produzir conhecimento, buscando integrar as diferentes dimensões dos fenômenos estudados.

Na prática educativa, a adoção de uma proposta interdisciplinar implica uma profunda mudança nos modos de ensinar e aprender, bem como na organização formal das instituições de ensino. A interdisciplinaridade traduz o desejo de superar as formas de

aprender e de transformar o mundo, marcadas pela fragmentação do conhecimento organizado nas chamadas disciplinas (IBIDEM, p. 9).

A educação ambiental deve se pautar por uma abordagem sistêmica, capaz de interagir com múltiplos aspectos da problemática ambiental contemporânea. Essa abordagem deve reconhecer o conjunto das inter-relações e as múltiplas determinações dinâmicas entre os âmbitos naturais, culturais, históricos, sociais, econômicos e políticos (BRASIL, 2005).

Com a educação ambiental, a tradicional separação entre as disciplinas humanas, exatas e naturais - perde sentido, já que o que se busca é o diálogo de todas elas para encontrar alternativas e soluções dos problemas ambientais (Reigota, 2009, p. 46).

Qualquer iniciativa que a escola faça para reduzir a violência, a pobreza, os atos predatórios e para estimular projetos solidários e transformadores com a comunidade está dentro da perspectiva dessa educação ambiental reflexiva e contemporânea (Mendonça, 2007).

A interdisciplinaridade questiona a visão compartimentada da realidade sobre a qual a escola se constituiu, considerando as disciplinas, enquanto a transversalidade diz respeito à compreensão de diferentes objetos de conhecimento, tornando possível a referência a sistemas construídos na realidade do aluno. Ambas se baseiam na crítica ao processo de fragmentação do conhecimento.

Ensinar dentro de uma proposta interdisciplinar requer mudanças de postura de professores e gestores educacionais, investimentos na aprendizagem por projetos e unidades de ensino; aguçar a sensibilidade e a compaixão diante dos problemas reais; levar os estudantes a desenvolver um olhar investigativo; organizar rotas de aprendizagem; organizar formas de avaliação e autoavaliações combinadas entre estudantes e professores dentre outras (Lück, 2010).

Uma das funções da escola é promover a consciência dos educandos para a compreensão e a transformação da realidade. A educação ambiental mostra-se como caminho para a construção de uma sociedade mais justa e consciente (Loureiro, 2008).

Segundo Medina (2000), não faz nenhum sentido pensarmos na inserção da Educação Ambiental na escola sem integrá-la plena e concretamente ao currículo escolar. O currículo de Educação Ambiental deve ser o resultado de um processo de interação e negociação, em que alunos possam traçar suas experiências vitais, concepções e crenças pessoais, valores, interesses, problemas e expectativas.

Na reflexão teórica, reforçamos a análise da necessária interdisciplinaridade dos conhecimentos para a complexidade da realidade, mas, na prática, os eixos transversais fragmentam ainda mais a unidade da realidade e não passam de uma realidade isolada gerada a partir da boa vontade de um ou mais professores (Luzzi, 2012).

As presentes gerações almejam por uma educação que renove a relação das pessoas com o seu corpo, sua mente, seus sentimentos, desejos e sonhos. Uma educação que reconstrua a relação entre os homens, superando a desigualdade, as fantasias de superioridade, o racismo, a opressão, a ganância, a violência real e simbólica, a injustiça. A educação ambiental mostra-se como o caminho mais curto para a concretização dessas aspirações (Gadotti, 2009).

Como declara Layrargues (2009), uma educação ambiental emancipatória se traduz no exercício da cidadania, no fortalecimento dos sujeitos, na criação de espaços coletivos de estabelecimento das regras de convívio social, na superação das formas de dominação capitalistas, na compreensão do mundo em sua complexidade e da vida em sua totalidade.

A educação ambiental impõe um repensar acerca do agir individual e coletivo sobre relações sociais que não perpetuem a desigualdade e a exclusão social, representando, desse modo, uma resposta às necessidades de mudanças, de inovações e de esperanças para que o sistema educativo consiga cumprir, pelo menos em parte, suas obrigações para a construção de uma cidadania planetária, que deverá ter como foco a superação das desigualdades, a integração intercultural da humanidade, uma efetiva cidadania na esfera local e nacional.

Educação Ambiental Aliada ao Desenvolvimento Sustentável

Muitos são os conceitos que tentam associar a educação ambiental ao desenvolvimento sustentável. É possível que eles tenham sido concebidos a partir das diversas conferências sobre a temática, sejam internacionais, nacionais ou regionais, muitas tendo a Unesco como apoiadora ou promotora.

A Unesco, criada em 1946, é um órgão da Organização das Nações Unidas (ONU) que iniciou alguns debates em torno da educação ambiental, em extensão global, como forma de mobilizar os governos e a sociedade civil organizada, para iniciativas que visassem construir condições econômicas e sociais mais dignas e que pudessem garantir a paz de uma forma duradoura.

Em outra de suas iniciativas, a ONU incentivou uma Conferência em Paris (em 1968) sobre a Biosfera, visando a uma ampliação relacionada ao entendimento da relação homens *versus* meio ambiente, de forma a promover uma prática de valores humanos mais sintonizados com as boas relações entre as populações e seu entorno ambiental em todo o mundo. Tal conferência tem sido considerada um marco inicial dos movimentos para o desenvolvimento sustentável.

Durante uma Conferência das Nações Unidas, realizada em Estocolmo, em 1972, para o Meio Ambiente Humano (CNUMAH), foram elaborados alguns instrumentos para se lidar com as demandas sociais e ambientais, tais como a Declaração sobre o Ambiente Humano. Esta consta de 26 princípios, todos eles voltados para orientar a sustentação de um ambiente que possa harmonizar os aspectos humanos e a natureza, considerados muito essenciais para a promoção do bem-estar humano e animal e para que possamos gozar dos nossos direitos fundamentais inalienáveis.

De acordo com alguns desses princípios, torna-se indispensável um trabalho de educação ambiental que seja direcionado para jovens e adultos. Na própria Conferência de Estocolmo, foi onde se firmaram as bases para esse novo entendimento sobre as relações entre o ambiente e o desenvolvimento socioeconômico.

Com relação ao primeiro princípio dessa Declaração, trata-se de um exemplo de visão que promove a integração das questões sociais com as questões ambientais, conferindo um sentido para o termo “socioambiental”:

O homem tem o direito fundamental à liberdade, à igualdade e ao desfrute de condições de vida adequadas em um meio ambiente de qualidade tal que lhe permita levar uma vida digna e gozar de bem-estar, tendo a solene obrigação de proteger e melhorar o meio ambiente para as gerações presentes e futuras (A Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano - CNUMAH, 1972, Princípio 1, p. 1).

Depois da Conferência de Estocolmo em 1972, a Educação Ambiental passou a ter uma maior visibilidade em praticamente todos os fóruns e encontros relacionados com a temática do meio ambiente e do desenvolvimento sustentável. Daí resultou a criação de um Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA), que viria a proporcionar uma divisão com a Unesco nas questões relativas à Educação ambiental, no âmbito das Nações Unidas.

Ficou, dessa forma, estabelecido um plano de metas com 110 resoluções, sendo que uma delas apontava para a necessidade da implantação nas escolas de uma Educação

ambiental e interdisciplinar, visando preparar as pessoas para uma vivência coletiva mais harmoniosa com o meio ambiente (Resolução nº 96). Para fazer cumprir essa resolução, a Unesco e o PNUMA iniciaram um outro Programa Internacional de Educação Ambiental (PIEA), para promoção de intercâmbio de informações a fim de fomentar o desenvolvimento de atividades de pesquisa para o desenvolvimento de ações sustentáveis. A ideia foi de melhorar a compreensão e os materiais didáticos, programas e currículos, para que possam favorecer o desenvolvimento da Educação ambiental.

Realizou-se, em 1975, um Seminário Internacional sobre Educação Ambiental onde ficou estabelecida a Carta de Belgrado. Trata-se de um importante documento que versa sobre diversas questões pertinentes à Educação ambiental, sob a perspectiva do desenvolvimento sustentável. Nessa época, ainda não se utilizava tal nomenclatura.

A Carta de Belgrado tinha como meta básica de ação promover uma melhoria das relações ecológicas, incluindo-se aí as relações do homem consigo mesmo e com a natureza, de forma mais consciente e preocupada com os problemas associados. O entendimento era de que deve haver um compromisso, seja individual ou coletivo, para motivar a busca por soluções para os problemas atuais do planeta, bem como de prevenção dos mesmos.

A ideia era um público alvo constituído por crianças e jovens da educação formal e não formal, sendo os primeiros alunos e professores dos diversos níveis, da pré-escola ao ensino superior. Também se incluiria o treinamento profissional. No segundo grupo, estariam jovens e adultos, de todos os segmentos sociais: sejam trabalhadores, profissionais liberais, dentre outros.

Os objetivos da educação ambiental, conforme a Carta de Belgrado, são os seguintes (Barbieri, 2011, p. 3):

1. *Conscientização*: contribuir para que indivíduos e grupos adquiram consciência e sensibilidade em relação ao meio ambiente como um todo e quanto aos problemas relacionados com ele.
2. *Conhecimento*: propiciar uma compreensão básica sobre o meio ambiente, principalmente quanto às influências do ser humano e de suas atividades.
3. *Atitudes*: propiciar a aquisição de valores e motivação para induzir uma participação ativa na proteção ao meio ambiente e na resolução dos problemas ambientais.
4. *Habilidades*: proporcionar condições para que os indivíduos e grupos sociais adquiram as habilidades necessárias a essa participação ativa.
5. *Capacidade de avaliação*: estimular a avaliação das providências efetivamente tomadas em relação ao meio ambiente e aos programas de educação ambiental.

6. *Participação*: contribuir para que os indivíduos e grupos desenvolvam o senso de responsabilidade e de urgência com relação às questões ambientais.

As poucas proposições concretas, além de uma visão muito pouco realística, desencadearam algumas críticas à Carta de Belgrado. Apesar disso, ela ainda se constitui um dos mais importantes documentos sobre Educação ambiental em se tratando de conceitos, princípios e diretrizes de um desenvolvimento sustentável. Alguns termos nela descritos, foram modificados pela Conferência Intergovernamental sobre Educação ambiental de Tbilisi, que aconteceu em 1977, na Geórgia. Lá foram também enunciadas 41 recomendações sobre Educação ambiental.

A oitava recomendação, específica, apontava para três setores da população, para quais se direciona a Educação ambiental: 1) o público em geral; 2) a educação para grupos profissionais ou grupos sociais específicos, como administradores, arquitetos, engenheiros, projetistas, políticos, gestores e agricultores, de forma que suas influências tenham repercussão importante sobre o meio ambiente; e 3) a educação para acadêmicos e cientistas preocupados com as questões ambientais, a exemplo dos biólogos, médicos, geólogos, agrônomos, dentre outros.

A sexta recomendação expõe a necessidade de formação do segundo grupo, anteriormente mencionado, desde que suas atividades impliquem em ações no meio ambiente, mesmo que não exercidas em termos de planejamento ou de gestão ambiental.

A Declaração de Tbilisi propõe um programa que seja de base comum, multidisciplinar, de estudos ambientais. Recomenda-se, ainda, uma atenção especial ao ajuste das metodologias, para que sejam mais adequadas ao atendimento desse objetivo.

A décima primeira recomendação expõe a necessidade de programações diferentes, para os diferentes profissionais, da seguinte forma: 1) programas mais aprofundados para uma formação complementar ou uma formação prática de maneira que funcionem permanentemente e 2) programas ministrados após os cursos de graduações, destinados a um pessoal mais especializado, em algumas disciplinas.

Segunda essa mesma recomendação, o método de formação eficaz, seria o que adota um enfoque multidisciplinar, focado na solução dos problemas, e que permita a formação de especialistas, nas diversas áreas disponíveis.

A Agenda 21 e as premissas do Capítulo 36

Depois da publicação do relatório *Nosso futuro comum*, que foi produzido pela Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (CMMAD), o termo “desenvolvimento sustentável” passou a ser mais utilizado, tornando-se popular a partir da Conferência das Nações Unidas para o Desenvolvimento e Meio Ambiente (CNUMAD), realizada no Rio de Janeiro, em 1992.

Os trabalhos desta conferência constituem fontes indispensáveis dos conceitos e das propostas sobre o desenvolvimento sustentável, que passaram a serem incluídos nas discussões sobre a temática em todo o mundo. Nesse relatório, encontra-se a mais conhecida definição de desenvolvimento sustentável, a saber: "é aquele que atende às necessidades do presente sem comprometer a possibilidade das gerações futuras de atenderem as suas próprias necessidades" (COMISSÃO MUNDIAL SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO, 1991, p. 46).

O relatório dá especial atenção à educação básica e Educação ambiental, entendidas como pilares para se alcançar um desenvolvimento sustentável.

A internalização dos processos ambientais e de desenvolvimento tende a se fundamentar, para a maioria das pessoas, em crenças tradicionais, que são transmitidas na educação convencional (COMISSÃO MUNDIAL SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO, 1991, p. 122-125).

A Agenda 21 foi um documento aprovado quando da Conferência do Rio de Janeiro. Trata-se de um programa de ação abrangente, visando servir de guia para a humanidade quanto a um desenvolvimento, ao mesmo tempo, ambientalmente sustentável e socialmente justo. Ela é organizada em 40 capítulos, organizados da seguinte forma: 1) questões sociais diversas e ambientais de caráter mundial (proteção da atmosfera, erradicação da pobreza, conservação da natureza e da biodiversidade); 2) fortalecimento de parcerias na implantação das ações recomendadas (Gestores locais, ONGs, comunidade científica, sociedade civil organizada, sindicatos, comércio etc.); e 3) formas de implementação, como arrecadação financeira, desenvolvimento tecnológico, ajuda e cooperação nacional e internacional, além da promoção do ensino.

Promover o ensino é algo presente em praticamente todas as ações e programas da Agenda 21. Além disso, no seu Capítulo 36, há uma maior ênfase na promoção do ensino e numa conscientização social. Embora conste logo no preâmbulo que as recomendações da

Conferência de Tbilisi propuseram os princípios fundamentais desse capítulo, se observarmos com maior cuidado, nota-se que ele foi muito mais influenciado pela Conferência de Jomten (Indonésia – 1990), por nome: Conferência Mundial do Ensino para Todos para a Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizado.

Observa-se apenas uma única menção feita à Educação ambiental em todo o texto do Capítulo 36. Isso denota uma mudança de trajetória nas conferências promovidas pela ONU, bem como nos seus documentos produzidos.

A Declaração de Jomten parece reafirmar a ideia da educação como sendo um direito inalienável e fundamental de todos, homens e mulheres, de todas as raças e idades, no mundo inteiro. Esta seria uma forma para conquistar um ambiente mundialmente mais seguro, com mais saúde e prosperidade, favorecedor de maior inclusão social, tolerância e cooperação internacional.

Essa Declaração reconhece a educação básica como fundamental ao fortalecimento do ensino de níveis subsequentes, de uma formação científica e tecnológica mais adequada e empenhada em alcançar um desenvolvimento autônomo. A educação básica é considerada como aquilo que há de mais importante para se alcançar a satisfação das necessidades de aprendizagem durante toda a vida de forma universal (UNESCO, 1990).

Este Capítulo 36 da Agenda 21 demonstra três áreas de programas: 1) Propõe uma reorientação do ensino em termos de desenvolvimento sustentável; 2) Propõe um aumento da consciência ambiental em termos de coletividade; e 3) promoção de treinamentos.

Com relação à primeira, seja no ensino formal ou no ensino informal, é preciso uma reorientação para o desenvolvimento sustentável. Tal premissa é considerada indispensável no sentido de uma modificação de atitude das pessoas quanto a uma consciência ambiental que seja ética e de valor. Isso tudo em consonância com um novo padrão de responsabilidade socioambiental. Dessa forma, o ensino acerca do meio ambiente e do desenvolvimento sustentável, precisa estar integrado com as outras disciplinas, e empregar métodos mais efetivos de comunicação (CONFERÊNCIA DAS NAÇÕES UNIDAS SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO, 1992, seções 36.3 a 36.5).

Um aumento da consciência social coletiva, que representa outra área do programa, objetiva uma sensibilização e conscientização do público, sobre as demandas ambientais e de desenvolvimento, para, com isso, poder fomentar ações e comportamentos mais responsáveis na busca por soluções comuns (CONFERÊNCIA DAS NAÇÕES UNIDAS SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO, 1992, seções 36.8-11).

A terceira área do programa refere-se à promoção de treinamentos. É mais dirigida a profissões que carecem preencher algumas lacunas nos seus conhecimentos, de forma a poderem manter seus empregos e estarem mais conscientes de suas responsabilidades ambientais (CONFERÊNCIA DAS NAÇÕES UNIDAS SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO, 1992, seções 36.13).

A Agenda também propõe que as associações profissionais busquem revisar seus códigos de ética e de conduta profissional, para incluir um compromisso com as questões ambientais e sociais para o desenvolvimento. Os governos, gestores industriais e comerciais, sindicatos e os consumidores de uma maneira geral devem promover o aprofundamento da compreensão da relação existente entre um meio ambiente saudável e práticas empresariais saudáveis (CONFERÊNCIA DAS NAÇÕES UNIDAS SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO, 1992, seções 36.15 e 20)..

Foi criada em 1992 uma Comissão de Desenvolvimento Sustentável (CDS) com vistas a acompanhar e verificar a implantação das atividades recomendadas na Agenda 21. A coordenação das atividades concernentes ao Capítulo 36 da Agenda ficou sob a responsabilidade da Unesco, que, numa iniciativa internacional, em 1994, de nome *Educação para o Futuro Sustentável* (EPS), teve o propósito de reforçar os objetivos, e as ações recomendadas nesse capítulo e nas conferências mencionadas.

No ano de 1996, baseada numa avaliação sobre o progresso alcançado pelas áreas previstas nos programas do Capítulo 36 da Agenda 21, a CDS reafirmou a importância da educação como pilar fundamental do desenvolvimento sustentável e propôs novas demandas constantes em três objetivos:

1. Uma reorientação da educação básica para o desenvolvimento sustentável. Isso seria alcançado com uma reforma do ensino;
2. Aumento da consciência comunitária e social, para fomentar o apoio do público para as mudanças desenvolvimentistas; e
3. Aumentar a capacitação em recursos humanos para implementação do desenvolvimento sustentável nos diversos setores da atividade humana (COMISIÓN SOBRE DESARROLLO SOSTENIBLE, 1997, p. 2).

Essa mudança nas prioridades modificaria a atuação da Unesco e do Pnuma quanto à Educação ambiental. Em 1997, a Assembleia Geral da ONU, baseada na avaliação da CDS, implementou um programa para a Agenda 21, em que os temas do Capítulo 36 passaram a constar como prioridades.

Esse programa usou as expressões *educação para a sustentabilidade* e *educação para o futuro sustentável*, cujos temas centrais incluíram, entre outros, a educação permanente, a educação multicultural e a educação interdisciplinar. As parcerias tornaram-se prioritárias e essenciais para a consecução desse programa. Foi posta como importante a diversidade dos agentes, assim como escolas de todos os níveis, as alianças com os governos, ONGs, universidades, empresas, associações de profissionais, dentre outros. À Unesco foi confiada a tarefa de desenvolver um novo conceito de educação, mais inclusiva (ASAMBLEA GENERAL DE LAS NACIONES UNIDAS, 1997).

Uma Educação para o Desenvolvimento Sustentável

Foi dentro desse contexto de mudanças que, em 1997, realizou-se a Conferência Internacional sobre Meio Ambiente e Sociedade, na cidade de Tessalônica, na Grécia. Tal conferência foi um marco em termos de mudança na trajetória da Educação ambiental, no âmbito da Unesco, nem sempre bem-vista pelos implementadores da Educação ambiental.

A Declaração de Tessalônica concordou com os planos e as recomendações das conferências de Belgrado, Tbilisi, Moscou e outras relacionadas com a Educação ambiental, embora reconheça que suas premissas não foram suficientemente exploradas, e seus resultados foram insuficientes, ante o previsto. A educação foi colocada como uma ferramenta privilegiada para se alcançar o desenvolvimento sustentável (UNESCO, 1997).

Com efeito, a Declaração de Tessalônica reafirmou a ideia de que o conceito de sustentabilidade não implica somente o meio ambiente, mas envolveria questões como saúde das populações, pobreza, segurança alimentar, direitos sociais, democracia e paz mundial. Assim, esse documento reafirmou ser a sustentabilidade de enfoque holístico e interdisciplinar, que deve ser considerado nos respectivos contextos locais, regionais ou nacionais, de maneira muito particular (UNESCO, 1997).

A Declaração de Tessalônica recomendou ainda que os planos de ação para a educação, a sustentabilidade e o meio ambiente sejam elaborados localmente e integrados à Agenda 21 local. Além disso, há a recomendação de que as instituições educacionais sejam estimuladas e apoiadas a fim de que possam se adequar para o atendimento às necessidades de um futuro sustentável. Recomenda também, fortalecer e reorientar as formações de professores, como forma de intercambiar práticas inovadoras e para que possam assegurar

maior fixação e apreensão dos conteúdos e dos programas de conscientização (UNESCO, 1997).

Lamentavelmente, há algo de dissonante quando se trata de dizer que a pobreza gera crescimento da população e uma conseqüente degradação ambiental, embora clarifique quando informa que a redução da pobreza implica em uma meta essencial e que se trata de uma condição indispensável para a sustentabilidade.

Não faltam aqueles que consideram a pobreza como uma dimensão de degradação ambiental. O Banco Mundial (WORLD BANK, 1992, p. 67), manifestou sua opinião, afirmando que as famílias pobres, como forma de atenderem às suas necessidades imediatas, tendem a prejudicarem o ambiente natural, destruindo mais árvores do que podemos repor. Trata-se de uma afirmação falaciosa, pois tais famílias estão apenas adaptando-se como é possível, agindo assim porque não podem medir as conseqüências e por não visualizar melhores opções. Sabe-se, por outro lado, que outra causa de degradação ambiental está associada a um exagerado consumo na sociedade.

Dez anos após a Conferência do Rio de Janeiro, aconteceu a Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Sustentável (CMDS), em 2002, na cidade de Johannesburgo, conhecida como *Rio+10*. Seu objetivo foi tratar sobre cinco temas específicos, que foram definidos pelo secretário-geral das Nações Unidas, entre os quais: energia, água e saneamento, agricultura, saúde, gestão de ecossistemas e biodiversidade. Outros temas também foram considerados, tais como a pobreza, os problemas na África e a globalização. Ao final, foi elaborado um plano de implantação, com pelo menos 153 recomendações, para comporem a Agenda 21 e os princípios constantes na Declaração do Rio de Janeiro sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento.

Considerações finais

Foram diversas as recomendações foram relacionadas à educação de uma maneira geral, e não somente à Educação ambiental. Dentre as quais ainda pode-se ressaltar as de número 110 e 112 do Plano de Ação da CMDS eram referentes ao provimento de recursos, de forma a ser possível cumprir as metas de universalização do ensino. Já a recomendação 111 está mais voltada para enfrentar os efeitos da AIDS, nos países que foram mais gravemente afetados por essa pandemia. No caso da recomendação 113, esta tratava da libertação sobre as diferenças entre os gêneros, tanto no ensino primário quanto no secundário, pois era o

previsto na Conferência de Dacar. A recomendação de número 114 discutiu a necessidade de uma integração entre o desenvolvimento sustentável e os sistemas de ensino, para todos os níveis educacionais, a fim de promover a educação como principal agente de mudança (CMDS, 2002).

A recomendação 117 fala sobre a necessidade de apoiar a educação na promoção do desenvolvimento sustentável, também por meio de ações mais urgentes (CMDS, 2002). Nos idos de 2003, a Assembleia Geral das Nações Unidas tomou como importante essa recomendação, que reconhece a educação como indispensável ao desenvolvimento sustentável. Foi proclamado o Decênio das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (DNUEDS), atribuindo à Unesco a responsabilidade por sua promoção. Nesse caso, o objetivo desse Decênio (de 2005 a 2014) foi a promoção do ensino e da aprendizagem para todos, para que se pudesse alcançar o desenvolvimento sustentável, em sintonia com os documentos produzidos em Jomtien e Dacar.

O DNUEDS objetivava incrementar os esforços para incorporar recomendações, princípios e valores sintonizados com o desenvolvimento sustentável, em todos os aspectos da educação e da aprendizagem (ASAMBLEA GENERAL DE LAS NACIONES UNIDAS, 2002). Muitas foram as expressões usadas como sinônimas em documentos da ONU e da UNESCO, a partir de então: Educação para um futuro sustentável; Educação para a sustentabilidade; Educação para o desenvolvimento sustentável.

Ainda segundo os documentos da Unesco (1997, p. 31-32), muitas são as recomendações da Conferência do Rio de Janeiro de 1992 que figuram como ecos de Tbilisi, tais como:

- O entendimento de que a meta da EA é conseguir que as pessoas e as comunidades compreendam o caráter complexo do meio ambiente natural e artificial, resultante da interação de seus aspectos físicos, biológicos, sociais, econômicos e culturais, bem como adquirir conhecimento, valores, atitudes e aptidão prática que permitam participar de forma responsável e eficaz no esforço de prever e resolver problemas ambientais.
- Outro objetivo básico da EA consiste em evidenciar a interdependência econômica, política, ecológica do mundo moderno e que as atividades de diferentes países podem provocar repercussões internacionais.
- Deve-se prestar atenção especial ao objetivo de compreender as complicadas relações entre o desenvolvimento socioeconômico e o melhoramento do meio ambiente.

Observando-se esses e outros documentos da Unesco que foram posteriores à Tessalônica, a educação para o desenvolvimento sustentável (EDS) figura como uma proposta desafiadora para reformular-se completamente uma educação sustentável ao nível global, que esteja alinhada com os objetivos das conferências da ONU em Estocolmo, em 1972, e que estejam também relacionadas com a Conferência de Jomtien, de 1990, e o Fórum Mundial sobre Educação de Dacar. Portanto a educação para o desenvolvimento sustentável ainda representa um grande desafio, seja nacional, seja mundial. Políticas públicas que possam mitigar tais lacunas devem ser incentivadas e apoiadas, para que tenhamos m futuro com maior qualidade de vida para a humanidade.

Referências

ASAMBLEA GENERAL DE LAS NACIONES UNIDAS (1997). *Conferencia internacional sobre medio ambiente y sociedad: educación y sensibilización para la sostenibilidad* (Declaración de Salónica). Salónica: ONU. Disponível em: <<http://www.jmarcano.com/educa/docs/salonica.html>>. Acesso em: 30 abr. 2016.

Barbieri, J. C. (2011). *Gestão ambiental empresarial: conceitos, modelos e instrumentos*. 3. ed. São Paulo: Saraiva.

Brasil (1999). *Política Nacional de Educação Ambiental- Lei N° 9597/ 99*.D.O. Brasília: Senado Federal, 28 de abril de 1999.

Brasil (2011). *Constituição da República Federativa do Brasil*. 45. ed. São Paulo: Saraiva.

Brasil (2012). *Diretrizes curriculares nacionais para a educação ambiental. Resolução N° 2, de 15 de junho de 2012*. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. Brasília. Senado Federal.

Brasil (2012). Ministério de Educação e Cultura. *Resolução N. 02/2012*. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Brasília: MEC.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros nacionais* (1997). Brasília: MEC.

Brasil/MEC (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Meio Ambiente e Saúde. Brasília: A Secretaria.

Brasil/MEC (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental. Temas Transversais. Brasília. A secretaria.

Carvalho, Isabel Cristina de Moura. (2008). *Educação Ambiental no Brasil* (Cap.2). Salto para o futuro. Secretaria de educação à distância. Brasília: Ministério da Educação- MEC.

Castro, Ronaldo de Souza; Spazziani, Maria de Lourdes & Santos, Erivaldo Pedrosa dos. (2008). *Sociedade e meio ambiente: a educação ambiental em debate*. 5. ed. São Paulo: Cortez.

CNUMAH. *Declaração de Estocolmo sobre o ambiente humano*. Estocolmo, 1972. Disponível em: <http://www.educacaoambiental.pro.br/victor/unidades/DeclaraAmbiente_Humano.pdf>. Acesso em: 12 maio 2016.

Chiuvite, Telma Bartholomeu Silva (2010). *Direito Ambiental*. São Paulo: Barros, Fischer e Associados.

COMISSÃO MUNDIAL SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO. *Nosso Futuro Comum*. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1991.

Deperon, Maria Luiza da Silva (2012). *Educação Ambiental. Proposta Pedagógica*. Vol. 1.3º ed. Brasília. Embrapa.

Faht, Elen Cristina (2011). *Diagnóstico e análise de atividades relacionadas à educação ambiental em escolas públicas de São Paulo-SP e Blumenau-SC*. (Dissertação de mestrado) São Paulo.

Fazenda, Ivani Catarina Arantes (2011). *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro*. Efetividade ou ideologia. 6. ed. São Paulo: Cortez.

Freire, Paulo. (1980). *Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 3 ed. São Paulo: Moraes.

_____. (1984). *Ação cultural para a liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

_____. (2005). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Gadotti, Moacir (2009). *Educar para a sustentabilidade: uma contribuição à década da educação para o desenvolvimento sustentável*. São Paulo: Cortez.

Hammes, Valéria Sucena (org.) (2012). *Construção da proposta pedagógica (Educação ambiental para o desenvolvimento sustentável)*. 3. ed. Brasília: Embrapa, 2012.

Ibama. Instituto Brasileiro de Meio Ambiente e Recursos Naturais Renováveis (2013). Brasília, 2012. Disponível em: <<http://www.ibama.gov.br>> Acesso em: 15 mar.

Jesus, A & Sampaio, I. (2007). *Fundamentos da Educação Ambiental*. Salvador. Somb.

Layrargues, Philippe Pomier. (2009). *Para que a Educação Ambiental encontre a educação*. Trajetória e Fundamentos da Educação Ambiental. 3. ed. São Paulo: Cortez, p.15.

Layrargues; P.P. (2002). *Crise ambiental e suas implicações na educação*.

Leão, Ana Lúcia Carneiro & SILVA, Maria Alves (1999). *Fazendo educação ambiental*. 4. ed. Recife: CPRH.

Loureiro, C. F. B. (2006). *Trajetória e fundamentos da educação ambiental*. 2. ed. São Paulo: Cortez.

Loureiro, Carlos Frederico B. (2008). *Proposta pedagógica*. Salto para o futuro. Educação ambiental no Brasil. Rio de Janeiro. TV Escola.

Lück, Heloísa (2010). *Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos*. Rio de Janeiro. Vozes.

Luzzi, Daniel (2012). *Educação e meio ambiente: uma relação intrínseca*. Barueri- SP: Manole.

Medina, M. N. (2000). Antecedentes Históricos. In: *Conferências internacionais. Educação ambiental*. Curso Básico à distância. Brasília: A Secretaria.

Medonça, Patrícia Ramo (2007). *Vamos cuidar do Brasil*. Conceitos e práticas em educação ambiental na escola. Brasília: Unesco.

Pedrini, Alexandre de Gusmão (Org) (2010). *Educação Ambiental: reflexões e práticas contemporâneas*. 7. ed. Petrópolis- Rio de Janeiro: Vozes.

Reigota, Marcos (2009). *O que é educação ambiental*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense.

Resnick, M. (2008). *Sowing the Seeds for a More Creative Society. Learning and Leading with Technology*. Canada, p.18-22, dec./jan., 2007/2008. Disponível em: <<http://web.media.mit.edu/~mres/papers/Learning-Leading-final.pdf>>. Acesso em: 24/09/2018.

Silva, A.B.V. & Moraes, M.G. (2011). *Jogos pedagógicos como estratégia no ensino de morfologia vegetal*. Enciclopédia Biosfera. Goiânia, (7)13. 1642- 1652.

Silva, Lieida Dias da & Mendes, Giórgia Consuelo Cruz (2009). A inserção da educação ambiental como disciplina nas escolas estaduais de Pernambuco- estudo de caso em Igarassu-PE. In: *VI Congresso de pesquisa e inovação da rede norte e nordeste de educação tecnológica*. Belém- PA:IFPA.

UNESCO. *Educação para um futuro sustentável: uma visão transdisciplinar para ações compartilhadas*. Brasília: Ed. IBAMA,

World Bank. (1992). *World development report*. New York: World Bank and Oxford University Press.

Como citar este artigo (Formato ABNT):

SARAIVA, Aldenir de Araujo; BUONADUCE, Stephannie Bispo; CAFFÉ FILHO, Hesler Piedade; VIEIRA, Denes Dantas. Aspectos Históricos da Educação Ambiental: do Global ao Local. **Id on Line Rev. Psic.**, Outubro/2021, vol.15, n.57, p. 478-501, ISSN: 1981-1179.

Recebido: 08/10/2021;

Aceito 20/10/2021;

Publicado em: 31/10/2021.