



EXISTE A POSSIBILIDADE DE DIÁLOGO ENTRE A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL?

Daniel Fonseca de Andrade - Centro Universitário Barão de Mauá, Ribeirão Preto, SP
dfa@netsite.com.br

Resumo

Em 2002, a Assembleia Geral das Nações Unidas decretou a década compreendida entre 2005 e 2014 como a Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (DEDS). Considerada mais ampla e suplementar à educação ambiental (EA) e vital para a formação de uma cultura que permita a transição para o desenvolvimento sustentável, a sua recepção não se deu de forma acrítica por educadores ambientais.

Tais críticas giram em torno das contradições que cercam a proposta de “desenvolvimento sustentável” e também das justificativas e princípios da própria Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS). Mantendo a filiação ideológica à Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis (EASS), este artigo expõe aspectos do conflito entre EA e EDS e defende que a despeito das diferenças ideológicas presentes nos dois discursos, projetos de EA não devem deixar de dialogar com projetos de EDS simplesmente por uma questão de terminologia, e vice-versa, sob a pena de perderem grandes possibilidades de aprendizado.

Palavras-chave

Tipologias em educação ambiental, conflitos em educação ambiental, a relação entre educação ambiental e educação para o desenvolvimento sustentável.

Abstract

In the year 2002 the UN General Assembly decreed the decade between 2005 and 2014 as the Decade of Education for Sustainable Development (DESD). Considered as broader and supplementary to environmental education (EE) and vital to the creation of a culture which will enable a transition to sustainable development, its reception did not happen in an acritical fashion by environmental educators.

The criticism is related to the contradictions surrounding the very proposal of “sustainable development” and also ESD’s justifications and principles. Maintaining the ideological stance for Environmental Education for Sustainable Societies (EESS), the present article exposes some aspects of the conflicts between ESD and EE and argues that in spite of the ideological differences between these two discourses, EE projects should not avoid dialoging with ESD projects simply for the terminology matter, and vice versa, at the expense of losing great learning opportunities.

Key-words

Environmental education typologies, environmental education conflicts, the relation between environmental education and education for sustainable development.

Introdução

Seguindo proposta da Conferência Mundial sobre Desenvolvimento Sustentável realizada em Joanesburgo, em agosto/setembro de 2002, a Assembleia Geral das Nações Unidas decretou, em dezembro do mesmo ano, o período entre 2005 e 2014 como a Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável, tendo como justificativa a de que processos educativos estão no coração de ações para o desenvolvimento sustentável (UNESCO, 2005).

Ainda, segundo o mesmo documento, educação para o desenvolvimento sustentável (EDS) não deve ser considerada o mesmo que educação ambiental (EA), que seria então uma “disciplina bem estabelecida que enfoca a relação da humanidade com o ambiente natural e as maneiras de se conservá-lo, preservá-lo e propriamente gerenciar seus recursos” (Ibid, p. 18, *tradução minha*). Mais ampla, a EDS incorporaria fatores socioculturais e questões sociopolíticas, como equidade, pobreza, democracia e qualidade de vida (Ibid).

A proposta da ONU, apesar de ter sido recebida e implantada em vários países do mundo, conforme verificado durante a Conferência Mundial da UNESCO sobre Educação para o Desenvolvimento Sustentável, realizada em Bonn, na Alemanha, em abril de 2009¹, está longe de ser consensual e apresenta vários pontos contraditórios. O presente artigo tem como objetivo fazer um levantamento de alguns dos dissensos referentes à proposta da EDS, discutir alguns desses aspectos mais profundamente e, ao final, reconhecer possibilidades de diálogo, sem que se perca o teor das críticas e da posição brasileira em relação ao tema, entre a EDS e a EA.

A EDS e sua relação com o projeto de desenvolvimento neoliberal hegemônico

O processo de compreensão das críticas que são feitas à EDS passa necessariamente pelo entendimento das contradições que cercam o conceito de desenvolvimento sustentável. Essa proposta, publicada em 1987 (Dias, 1998) pelo relatório *Nosso Futuro Comum* (UN/WCED, s.d.), trouxe o desenvolvimento sustentável como mecanismo para se lidar com os problemas reconhecidamente causados pela relação negativa entre o meio ambiente e o desenvolvimento. Porém, ao reconhecer essa relação negativa, segundo Sachs (1995a) a escolha feita foi a de se “relançar o desenvolvimento” (p. xvi, *tradução minha*), agora sob uma nova roupagem, a do desenvolvimento sustentável. Assim, a Eco-92, evento que popularizou a questão ambiental e o conceito de desenvolvimento sustentável, teria então “inaugurado o ambientalismo como o estado mais avançado do desenvolvimentismo” (SACHS, 1995b, 3, *tradução minha*).

Segundo Sachs (1995a), a era do desenvolvimento e, portanto, também do subdesenvolvimento, iniciou-se em 1949, quando o então presidente dos Estados Unidos, Harry Truman, usou pela primeira vez o termo subdesenvolvimento para se

¹ De acordo com a página oficial do evento na Internet, compareceram mais de setecentos inscritos de cerca de 150 países. Informação disponível em <<http://www.esd-world-conference-2009.org/en/about-world-conference-on-esd/participants.html>>. Acesso em 29/04/09.

referir às condições encontradas em diversos países do mundo. Os pressupostos desses novos conceitos são razoavelmente simples: desenvolvimento e subdesenvolvimento seriam condições medidas exclusivamente por indicadores econômicos e “todas as pessoas do mundo estariam se movendo na mesma trilha, alguns mais rápidos e alguns mais lentamente, mas todos na mesma direção” (p. 4, *tradução minha*) e enquanto os países do “Norte” e, em especial os Estados Unidos, lideravam a caminhada apressados, a imensa maioria dos países do mundo ficava para trás. (Ibid).

Ainda segundo o autor, a consequência disso foi a transformação do mundo em uma arena econômica, em que de todos os valores identitários e atividades de uma nação apenas aqueles possíveis de colaborar com o aumento do PIB e da renda per capita mantinham alguma importância. O resultado seria a padronização da enorme diversidade social/cultural/ambiental global em uma nascente cultura industrial que agora se colocava como salvadora. Várias receitas foram oferecidas para se alcançar o desenvolvimento, como, por exemplo, “os cinco estágios do crescimento”, que considerava que a diversidade socioeconômica do mundo podia ser categorizada em cinco estágios, dependendo de suas condições: sociedade tradicional, as condições para a decolagem, a decolagem, o caminho à maturidade e a era do elevado consumo de massa (ROSTOW, 1990). Assim, uma “sociedade tradicional”, inferior, ao percorrer os quatro demais passos, alcançaria o estado de “desenvolvimento máximo”, que seria a era do consumo de massa, superior. O consumo se torna o único objetivo social e cultural de um país e a sua promoção a principal responsabilidade de seu governo. De acordo com essa idéia, haveria então uma situação futura desejável em que todos os países do mundo alcançariam o elevado patamar da cultura de consumo de massa. Estava fundado o desenvolvimentismo. A parir dele, o nascente subdesenvolvimento se tornaria uma condição indigna da qual países precisam escapar, acreditando no desenvolvimento (CORIOLANO, 2003).

São várias as críticas ao modelo proposto, algumas delas apresentadas e discutidas na obra de Veiga (2005), que aborda o desenvolvimento como ilusão (em *A ilusão do desenvolvimento*), de Giovanni Arrighi, o *Desenvolvimento como liberdade*, de Amartya Sen, e o desenvolvimento como mito (em *O mito do desenvolvimento econômico*), de Celso Furtado. Esse último defendia que o desenvolvimento econômico era (e ainda é) uma idéia útil no sentido de

mobilizar os povos da periferia e levá-los a aceitar enormes sacrifícios, para legitimar a destruição de formas de culturas arcaicas, para explicar e fazer compreender a necessidade de destruir o meio físico, para justificar formas de dependência que reforçam o caráter predatório do sistema produtivo (FURTADO, 1974, apud VEIGA, 2005).

Mesmo assim, inseridos no processo de “desenvolvimento”, o que se viu com o passar do tempo foi que, ao contrário do que se prometera, a distância entre os países mais ricos e os mais pobres do mundo havia aumentado. De fato, documentos do próprio Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, PNUD, indicam que essa distância passou de 11 para 1 em 1913 para 74 para 1 em 1997 (UNDP, 1999). Pior, a esteira do fracasso da promessa de desenvolvimento trouxe também os efeitos colaterais da disseminação da cultura industrial pelo mundo, que paulatinamente passaram a ser sentidos em diferentes regiões. Manifestações contrárias começaram a surgir, das quais duas que se destacaram e se tornaram referências foram as obras de

Rachel Carson (1964), *Primavera Silenciosa*, e do Clube de Roma, *Limites do crescimento* (MEADOWS et al, 1973). Em comum nas duas está o alerta sobre os riscos presentes e futuros do uso do meio ambiente de forma indiscriminada pelo processo industrial na busca pelo “desenvolvimento” a qualquer custo.

A inauguração do movimento ambientalista internacional já estava em curso quando a ONU realizou a Conferência de Estocolmo sobre o Meio Ambiente Humano, em 1972, trazendo legitimidade e “oficializando” o processo. Esse evento, no entanto, expôs o conflito entre o desenvolvimentismo, que buscava o crescimento econômico como único indicador de desenvolvimento, e o nascente ambientalismo, que explicitava e criticava os riscos ambientais e as contradições de tal conduta. Esse dissenso pode ser ilustrado pela postura do Brasil, que abertamente pediu poluição para o mundo, em nome dos dólares que o desenvolvimento traria para cá (DIAS, 1998). A partir de Estocolmo, a questão ambiental seria discutida periodicamente pela ONU em conferências internacionais, que estipulariam metas que seriam avaliadas nos encontros subsequentes.

Vinte anos mais tarde, a questão foi novamente trazida à tona no Rio de Janeiro, agora sob o mote do desenvolvimento sustentável, com as críticas já indicadas acima. Em pauta, estariam as percepções “do Norte” de exaustão dos recursos naturais necessários à manutenção de seu modo de vida e, portanto, da necessidade de conservá-los, principalmente no “Sul”, para manter a sua cultura industrial de consumo de massa. A orientação “desenvolvimentista” da Eco-92 pode ser demonstrada pelos conteúdos de suas convenções - sobre biodiversidade, clima e florestas- ignorando por completo temas caros ao “Norte”, como o agronegócio, automóveis e o livre comércio. (Sachs, 1995a, xvi).

Assim, a proposta do desenvolvimento sustentável seria a resposta neoliberal para os problemas ambientais, uma forma mais refinada de desenvolvimentismo que, com a força de instituições como as Nações Unidas, foi levada para todos os países do mundo.

Também, o desenvolvimento sustentável passa a ser o campo em que atores até então opositores (ambientalistas de um lado e empresários, governos etc., do outro) passam a se encontrar, gerando uma sensação de união por projetos futuros. Entretanto, como coloca Sachs (1995a), o que teria acontecido seria uma mudança no teor das reivindicações ambientalistas, antes de oposição e carregadas de valores, para uma de convivência e com seus valores “saneados de seus conteúdos radicais e remodelados como conhecimento *expert* neutro” (xvi, *tradução minha*). A entrada de governos e empresas como novos ambientalistas teria alargado, segundo o autor, o movimento e o deixado mais complexo e contraditório, ao custo da redução do ambientalismo ao “gerencialismo”(1995b, 11, *tradução minha*).

Educação ambiental e educação para o desenvolvimento sustentável.

A educação ambiental surgiu internacionalmente dentro do contexto abordado, mais precisamente na recomendação nº 96 da Conferência de Estocolmo, que reconheceu a EA como um elemento crítico para o combate à crise ambiental no mundo (UNESCO-UNEP, 1993). De lá até os dias atuais, a EA, assim como o discurso ambiental mais amplo, passou a se associar a diferentes matrizes ideológicas, ampliando-se e se complexificando, resultando em uma diversidade de orientações epistemológicas (CARVALHO, 1998), muitas vezes, descritas com diferentes denominações. Segundo Layrargues (2004), o surgimento de diferentes nomenclaturas

pode significar dois movimentos, um refinamento conceitual e o estabelecimento de fronteiras identitárias, o que acaba por gerar tal segmentação. Para Sauvé (2005), essa diversidade, fruto de diferentes dimensões de pesquisa ou reflexão introduzidas nas discussões da EA,   um “patrim nio pedagógico” que estimula a discussão e serve de inspira o para os que trabalham na prática (p. 319).

No entanto, em meio   diversidade, podem-se reconhecer dois ramos distintos principais: aquele ligado   raiz emancipatória, coerente com o discurso ambiental original discutido acima por Sachs, ou   pedagogia realista, que “celebra o presente como ponto est tico de chegada e aposta no fim das utopias” (CARVALHO, 1998, p. 125).

Conforme colocado na introdu o deste trabalho, a educa o para o desenvolvimento sustentável está sendo lançada, ao longo de toda a década entre 2005 e 2014, para o mundo. Também que, segundo a UNESCO, proponente da EDS, ela se caracteriza como uma orienta o educacional mais ampla que a EA, uma disciplina focada nas rela es do homem com a natureza.

Apesar de destacar em seus documentos que o desenvolvimento sustentável   um processo dinâmico de mudança que não visa a manuten o do *status quo* (UNESCO, 2005), a proposta de implementa o da educa o para o desenvolvimento sustentável gerou, e ainda gera, controvérsias.

Um primeiro aspecto levantado a respeito do tema prov m de Jickling (1994), que aborda a contradi o de se fazer uma educa o para o desenvolvimento sustentável em pelo menos dois momentos de seu texto: no primeiro deles o fato de “desenvolvimento sustentável” ser uma expressão confusa e contraditória e que, portanto, seria um engano se educar “para” ele; no segundo, o autor se refere aos reais objetivos da educa o, que devem estar ligados   forma o do pensamento aut nomo, não sendo portanto possível que se eduque “para” alguma coisa. Segundo o autor, educar “para”   contrário ao próprio espírito da educa o: seria condicionamento   idéia de que “desenvolvimento sustentável constitui uma constela o de visões ambientais corretas ou que escondido sob a sua obscuridade presente está uma panaceia ambiental” (p. 6; tradu o minha).

Um segundo ponto   discutido por Sauvé (1999), que a justificativa para a proposta da EDS se dá sobre o pressuposto de que a EA   limitada às rela es do homem com a natureza, sem contemplar aspectos sociais e políticos. Para a autora, os proponentes da EDS se justificam sobre visões muito limitadas da EA, ou seja, visando legitimar a EDS, tentam esvaziar a EA. De fato, a própria declara o da primeira Conferência Intergovernamental de Educa o Ambiental, realizada em Tbilisi, Geórgia (então União Soviética) e suas recomenda es, que constituíram os princípios e objetivos da EA, já a previam, desde o início, “holística”, considerando o meio ambiente em sua totalidade, natural e construído, tecnológico e social (econ mico, político, cultural, histórico, moral e est tico) (UNESCO-UNEP, 1993). Assim, reduzir a EA a uma disciplina, como em UNESCO (2005),   uma nega o da história da EA impressa nos próprios documentos. Esta mesma contradi o   vista no artigo de Tilbury (1997), que destaca como características da Educa o para Sustentabilidade o fato de ser holística e interdisciplinar, dando “maior importância aos princípios de holismo contidos nos relatórios de Belgrado e Tbilisi, que estabeleceram as funda es para a educa o ambiental em seus anos iniciais” (p.125, *tradu o minha*). Tais princípios e outras características, portanto, já estavam l  e assim, em última instância, a proposta da EDS, em verdade, não traz nada de novo (SAUVÉ, 1997; 1999).

Tal contradição se faz ainda mais presente quando relacionada à história da EA brasileira, marcada desde o início por sua relação íntima com outros movimentos sociais, caracterizando-se, portanto, como uma educação socioambiental de raiz (REIGOTA, 1998). O mesmo pode ser dito sobre outros países como a Índia, onde segundo Ravindranath (2007),

a proteção e conservação do ambiente sempre integrou fatores sociais, econômicos e ecológicos. Essa abordagem unificada à proteção do ambiente é talvez inerente ao *ethos* cultural e religioso da Índia, que enfatiza a interconexão entre o ambiente natural e a comunidade humana (p.192, *tradução minha*).

Em um segundo momento, a autora aborda o fato de a proposta da ESD sugerir esse formato de forma autoritária sobre a diversidade de abordagens praticadas historicamente, repetindo o modelo das teorias unificadoras que formaram as grandes narrativas modernas (como comunismo, capitalismo, liberalismo etc.), que carregam valores universais e são positivistas epistemologicamente. Segundo a autora, essa imposição mascara as diferentes identidades das práticas em curso e trazem uma falsa ideia de consenso (Sauvé, 1999). Por ser positivista em essência, não é capaz de ser crítica e de “reconhecer a complexidade, a singularidade e a natureza contextual dos objetos do conhecimento” (Ibid: 13).

No Brasil, a discussão acerca da questão EA x EDS é feita, por exemplo, por Sato (2001, 2008), por Meira e Sato (2005) e por Moreira (2008). Em pauta, questões similares às já abordadas e outras que são levantadas pelos autores. As primeiras, relacionando a proposta da EDS com um projeto hegemônico que visa a continuidade do desenvolvimentismo (SATO, 2001; 2008; MEIRA E SATO, 2005; MOREIRA, 2008), contra propostas descentralizadas e que respeitariam a autodeterminação local, bastante presentes nos Princípios da Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, que embasam as discussões relacionadas à construção de sociedades sustentáveis, vertente alternativa construída no Fórum das ONGs, paralelo à Eco92. (FÓRUM INTERNACIONAL DE ORGANIZAÇÕES NÃO GOVERNAMENTAIS E MOVIMENTOS SOCIAIS,1992). Já para as segundas, uma comparação crítica entre as características fundamentais e dos indicadores propostos, pela EDS, que basicamente reforçam o discurso unificador dos poderes hegemônicos e mantêm o foco de atuação no hemisfério sul, desviando as atenções da real origem dos problemas socioambientais existentes, a cultura de consumo de massa (MEIRA E SATO, 2005) e pela EASS, que propõe uma educação plural e focada nas origens dos problemas socioambientais.

Existe a possibilidades de diálogo entre a EA e a EDS?

O debate entre a EA e a EDS está em curso. Em meio à Década da EDS essa abordagem está ganhando momento pelo incentivo formal, capitaneado pela Unesco, de sua implantação pelo mundo. Se, por um lado, a EA não conseguirá ignorar a EDS por sua força de difusão, também a EDS não poderá negar, como vem fazendo, a rica e diversificada história da EA. Da mesma forma, não é provável que uma substitua a outra (FREITAS, 2006). Isso seria contrário aos princípios de qualquer educação emancipatória, de reconhecer a complexidade da realidade, formada por unidades múltiplas, mas que coexistam, conjuntamente com outras abordagens. E tal convivência pode ser salutar, desde que fomente reflexões críticas não somente às abordagens

divergentes, mas ao fazê-lo, que promova também autocríticas, como aquelas feitas, do lado da EA, questionando a falta de postura crítica (SATO, 2001), de reflexão filosófica (JICKLING, 1994) e de embasamento político e sociológico (LAYRARGUES, 2006) de programas e projetos de educação ambiental. O que não pode ocorrer é que o debate se instale de uma forma maniqueísta, como salienta Freitas (2006):

o debate entre <desenvolvimento sustentável> e <sociedades sustentáveis>, e ou <educação para o desenvolvimento sustentável> e <educação ambiental>, não é, necessariamente, o debate entre a hegemônica <norte-ocidental> (colonial e pós-colonial) forma de ver o mundo e uma visão crítica, transformadora e emancipatória. Debaixo de cada um dos termos encontram-se tendências apoiadas não só numa ou outra das perspectivas extremas a que se aludiu, mas também numa infinidade de cambiantes e recombinantes. Um mundo complexo, vivendo uma crise complexa, não pode ser reduzido à defesa da bondade de uma designação que se reclama (mas não é totalmente) representativa de uma visão de mundo, contra outra designação que se julga ser (mas não é totalmente) representativa de outra visão de mundo (p. 143).

Dada a complexidade do contexto, a postura das abordagens discutidas aqui não deve ser a tentativa de esvaziamento ou anulamento de outras, mas um aprendizado crítico sobre as diferentes ideologias políticas, valores e filosofias que embasam cada uma delas (SAUVÉ, 1997; HUCKLE, 1996; JICKLING, 1994).

Além disso, é importante reconhecer também que, no final das contas, a nomenclatura de uma prática não determina, necessariamente, o seu teor. Segundo Donnay e Charlier (1990) e Hart (1990), citados por Sauvé, (1997), “à parte da teoria formal, no final, é a concepção pessoal do educador, explícita ou não, que influencia as opções pedagógicas” (p.18, *Tradução minha*). Isso é importante de ser reconhecido porque, com a década da EDS, suas práticas serão multiplicadas pelo mundo em âmbito local, e seria um desperdício para a EA e para educadores ambientais não dialogarem com tais práticas por conta da nomenclatura, e vice-versa. A oposição frente à ideologia da EDS não deve frear ou impedir a relação de educadores ambientais com práticas nomeadas como tal, pois várias delas se mostrarão genuinamente relevantes no processo de construção das mudanças sociais desejadas pela EA (SAUVÉ, 1999). Segundo a mesma autora, para muitos educadores distantes desse embate, “discursos e conceitos não são muito importantes” (p. 26, *Tradução minha*), mas que suas práticas possam colaborar para a construção de um futuro melhor. O oposto a essa colocação também é verdadeira, ou seja, o fato de um projeto ser de ‘educação ambiental’ não necessariamente o garante como uma prática socialmente transformadora.

Conclusão

A difusão da educação para o desenvolvimento sustentável, liderada pela Unesco, gerou um conflito com as teorias e práticas de educação ambiental em curso há bastante tempo. Tais conflitos refletem as incongruências entre o que é atualmente e o que foi proposto acerca da EA por essa mesma instituição: se antes plural, crítica, holística, libertária, transdisciplinar, agora, é tratada como uma disciplina limitada às relações do homem com a natureza e sem teores políticos e sociais. Enquanto isso, a EDS herda as características originais da EA como uma proposta original.

Apesar de recebida e implantada em diversas regiões do mundo, a EDS é bastante criticada por sua relação com o projeto hegemônico neoliberal de desenvolvimento que surgiu, no pós segunda grande guerra, baseado exclusivamente em indicadores econômicos. Ao longo do tempo e criticado pelos seus efeitos colaterais ambientais e sociais, esse projeto teria lançado mão da roupagem do desenvolvimento sustentável como uma forma de aliar desenvolvimentistas e ambientalistas debaixo de objetivos comuns. Tais objetivos, no entanto, não teriam mais os teores de oposição dos discursos ambientalistas originais, mas novos, de adequação da produção aos limites do planeta sem, no entanto, discutir o projeto neoliberal subjacente.

Visando, portanto, difundir uma cultura “para” o desenvolvimento sustentável é que a Assembleia Geral das Nações Unidas lança a Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável, um período de investimentos na disseminação e implantação de seus pressupostos pelo mundo.

Contraditória em suas justificativas e princípios, conforme demonstrado ao longo deste texto, a EDS passará a ser, com a década, cada vez mais presente na forma de projetos e programas locais em diferentes regiões. E é por acreditar que práticas educativas nem sempre refletem a ideologia de suas terminologias é que este artigo vem defender que educadores ambientais e projetos de educação ambiental, conscientes de suas filiações ideológicas, não se restrinjam ou se neguem a tecer relações com esses outros projetos, sob a pena de perderem oportunidades de aprendizado que podem ser ricas e significativas para ambos.

Referências Bibliográficas

CARSON, R. *Primavera silenciosa*. São Paulo: Melhoramentos, 1964.

CARVALHO, I. As transformações na cultura e o debate ecológico: desafios políticos para a educação ambiental. In: NOAL, F.O. et al. *Tendências da Educação Ambiental Brasileira*. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 1998. p. 113 – 126.

CORIOLOANO, L.N.M.T. Turismo e desenvolvimento social. In: LIMA, L.C.; CORIOLOANO, L.N.M.T. (orgs). *Turismo e desenvolvimento social sustentável*. Fortaleza: Eduece, 2003. p. 60 – 70.

DIAS, G.F. *Educação ambiental: princípios e práticas*. 5.ed. São Paulo: Gaia, 1998.

FÓRUM INTERNACIONAL DE ORGANIZAÇÕES NÃO GOVERNAMENTAIS E MOVIMENTOS SOCIAIS. *Tratado das ONGs*. Rio de Janeiro, 1992. p. 198- 201.

FREITAS, M. Educação ambiental e/ou educação para o desenvolvimento sustentável? Uma análise centrada na realidade portuguesa. *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 4, p. 133 – 147, 2006.

HUCKLE, J. Realizing sustainability in changing times. In: HUCKLE, J; STERLING, S. (eds). *Education for sustainability*. London: Earthscan, 1996. p. 3- 17.

JICKLING, B. Why I don't want my children to be educated for sustainable development – sustainable belief. *Trumpeter*. v.11, n.3, p. 1 – 8, 1994. Disponível em:

<http://trumpeter.athabasca.ca/index.php/trumpet/article/viewFile/325/498>>. Acesso em 06 maio. 2009.

LAYRARGUES, P.P. *Apresentação: (re) conhecendo a educação ambiental brasileira*. In: _____. (coord). *Identidades da Educação ambiental brasileira*. Brasília: MMA, 2004. p. 7-9.

_____. Muito além da natureza: educação ambiental e reprodução social. In: LOUREIRO, C.B.F.; LAYRARGUES, P.P; CASTRO, R.C.de. (Orgs). *Pensamento complexo, dialética e educação ambiental*. São Paulo: Cortez, 2006. p. 72 – 103.

MEADOWS, D.H. et al. *Limites do crescimento*. São Paulo:Perspectiva, 1973

MEIRA, P.; SATO, M. Só os peixes mortos não conseguem nadar contra a correnteza. *Revista de Educação Pública*. v. 14, n.25, p. 17 – 31, 2005.

MOREIRA, L.A.L. A (in)sustentabilidade do discurso da educação para o desenvolvimento sustentável do banco mundial. *Educação temática digital*, v.9, n.2, p. 20-30, 2008.

RAVINDRANATH, M.J. Environmental education in teacher education in India: experiences and challenges in the United Nation's decade of education for sustainable development. *Journal of education and teaching*, v. 33, n. 2, p. 191 – 206, may 2007.

REIGOTA, M. *Educação ambiental: fragmentos de sua história no Brasil*. In: NOAL, F.O. et al. *Tendências da Educação Ambiental Brasileira*. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 1998. p. 11 – 25.

ROSTOW, W.W. *The five-stages-of-growth: a non communist manifesto*. 3. ed. Cambridge: Cambridge University Press. 1990.

SACHS, W. Introduction. In:_____.(ed). *Global ecology: a new arena of political conflict*. London: Zed Books, 1995a. p. xv-xvii.

_____. Global ecology and the shadow of 'development'. In:_____(ed). *Global ecology: a new arena of political conflict*. London: Zed Books, 1995b. p. 3 – 21.

SATO, M. Debatendo os desafios da educação ambiental. In: Congresso de Educação ambiental Pró Mar de Dentro, 1, Rio Grande. *Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient...*Rio Grande: FURG & Pró Mar de Dentro, 2001. p. R-14 – R.33.

_____. Em busca de sociedades sustentáveis. *Pátio – Revista Pedagógica: educação para o desenvolvimento sustentável*. Ano XII, p. 55 – 59, maio/jul. 2008.

SAUVÉ, L. Educação ambiental e desenvolvimento sustentável: uma análise complexa. *Revista de educação pública*, vol 10, jul-dez, 1997. Disponível em: <<http://www.ie.ufmt.br/revista/>>. Acesso em 10 maio. 2009.

_____. Environmental education between modernity and postmodernity: searching for an integrating educational framework. *Canadian Journal of Environmental Education*, n. 4. Summer, 1999.

_____. Educação ambiental: possibilidades e limitações. *Educação e pesquisa*, v. 31, n. 2, p. 317 – 322, Maio/ago. 2005.

TILBURY, D. Environmental education for sustainability in Europe: philosophy into practice. *Environmental education and information*, v. 16, n. 2, p. 123 – 140, 1997.

UNDP. *Human development report*. Oxford: Oxford University Press, 1999.

UNESCO. *United Nations Decade of Education for Sustainable Development 2005 – 2014: Draft International Implementation Scheme*. UNESCO, 2005. Disponível em: <<http://www.gdrc.org/sustdev/un-desd/implementation-scheme.pdf>>. Acesso 29 abr. 2009.

UNESCO/UNEP. *Changing minds – earthwise*, 1993.

UN/WCED. *Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future*. Disponível em: <<http://www.un-documents.net/wced-ocf.htm>>. Acesso 29 abr. 2009.

VEIGA, J.E.da. *Desenvolvimento Sustentável: o desafio do século XXI*. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.