



Diretrizes internacionais de Educação Ambiental: aspectos do contexto de influência multilateral

Karla Ferreira Dias Cassiano – UFG, IFG

Agustina Rosa Echeverría - UFG

Nyuara Araújo da Silva Mesquita – UFG

Resumo: Considerando as influências internacionais que fundamentaram, direta ou indiretamente, a produção de políticas para a Educação Ambiental (EA) nos diferentes contextos locais, esta investigação objetivou analisar algumas diretrizes internacionais publicadas em dois períodos históricos que envolveram a trajetória da EA: o primeiro, entre 1940 e 1971 e o segundo, entre 1972 e 1980. A análise foi realizada à luz da perspectiva epistemológica de Ludwick Fleck e da abordagem do ciclo de políticas de Stephen Ball. Os resultados apontaram a formação e a extensão de um Estilo de Pensamento que, no primeiro momento, enfatizou o caráter instrumental da EA para o fortalecimento das medidas de proteção da natureza e a racionalização dos seus recursos e, posteriormente, ampliou essas noções instrumentais, articulando sistematicamente o campo educacional ao sistema econômico e às estratégias a ele vinculadas.

Palavras-chave: Diretrizes internacionais de EA, Contexto de Influência, Estilo de Pensamento.

International Environmental Education Guidelines: aspects of the multilateral influence context

Abstract: Considering the international influences that have directly or indirectly built the policy making of Environmental Education (EE) in different local contexts, this research has aimed to analyze some international guidelines published in two historical periods that involved the EE trajectory: the first one, between 1940 and 1971, and the second one, between 1972 e 1980. The analysis has been performed facing the epistemological perspective of Ludwick Fleck and from the approach of Stephen Ball's policy cycle. The results have pointed to the formation and extension of a thinking style that at first emphasized the instrumental character of EE, by strengthening nature protection measures and the rationalization of its resources, and that ultimately increased those instrumental notions by systematically articulating the educational field to the economic system and the strategies linked to it.

Keywords: International Guidelines for EE, Context of Influence, Thinking Style.

1. Introdução

A construção das políticas para a EA representa uma das dimensões do emaranhado de conexões que constituem esse campo. Para as pesquisas na área, o estudo das diretrizes políticas se configura como um dos possíveis contornos analíticos, oferecendo possibilidades de ampliar a compreensão dos processos históricos que condicionaram a trajetória da EA, uma vez que os direcionamentos que compõem tais documentos refletem elementos dos diferentes contextos pelos quais percorreu a história da EA.

No período posterior à segunda guerra mundial, emergiram novos conceitos e tessituras em um contexto marcado por mudanças sociais e econômicas oriundas, dentre outros fatores, da revolução científico-técnica, da globalização e da crise estrutural do



capitalismo (MARTINS, 2011). A conjuntura das novas relações contemplou a cunhagem de estruturas consideradas essenciais para a regulamentação das formas de ação sobre a natureza. No cenário político internacional da época, notou-se que às ideias de proteção da natureza bastante difundidas, principalmente entre os países Europeus (MCCORMICK, 1992), foram incorporados novos elementos de ação relacionados ao uso racional de recursos, à conservação da natureza, à produção de conhecimentos ambientais e ao estabelecimento de um sistema de cooperação internacional em busca da criação de soluções para a problemática ambiental.

Paralelamente, no âmbito oficial e acadêmico, propostas pedagógicas passaram a ser discutidas na perspectiva da formação de indivíduos que, a partir de diferentes perspectivas, conseguissem superar os problemas contemporâneos relacionados ao meio ambiente, à economia e à estrutura da sociedade por meio de processos educativos. A EA surgiu nesse contexto como um campo heterogêneo formado por ideias que emergem e circulam entre os órgãos multilaterais, as discussões filosóficas, sociológicas e epistemológicas e as reformas curriculares ainda em curso até os dias atuais. As contínuas transformações inerentes a essas interações conferem a heterogeneidade que caracteriza o cenário de emergência da EA no mundo globalizado e demonstram que a EA, como afirma Moreno (2010), é um campo constituído de pluralidade discursiva que pode ter enfoque eco e biológico, socioeconômico, institucional e epistemológico.

O movimento de difusão da problemática ambiental e da EA, baseado na intercomunicação entre as diferentes comunidades de pensamento, aprofundou os questionamentos e levou à estruturação de perspectivas críticas fundamentadas, especialmente, na oposição aos fundamentos do modelo de sociedade, reconhecidos como fatores estruturantes da problemática ambiental, tal como argumentam, dentre outros autores, Leff (2003), Loureiro (2012) e Marques (2015).

O debate a respeito dos condicionantes éticos e estéticos das propostas em EA carece de uma profunda análise sobre as divergências e semelhanças entre as diferentes concepções acerca da constituição do ambiente, materializadas nos diversos discursos que constroem as políticas diretoras da EA. Tais elementos discursivos permeiam as estruturas curriculares nacionais que, apesar de apresentarem um movimento de ambientalização, podem adquirir função reprodutiva do discurso e das práticas nas relações humanas e na compreensão da(s) realidade(s), desconsiderando o caráter histórico e social das relações socioambientais, como representado em Carvalho (2012).

Considerando o efeito das diretrizes políticas globais, Ball (2001) argumenta que a convergência de políticas nacionais e internacionais pode provocar o desaparecimento de políticas específicas ao Estado Nação podendo produzir um estado de acentuada dependência política, social, cultural e inclusive econômica entre os países.

No cenário de influências internacionais que fundamentaram, direta ou indiretamente, a produção de políticas de EA nos diferentes contextos locais, a investigação relatada neste trabalho objetivou analisar o desenvolvimento das diretrizes internacionais para a EA, considerando-as como componentes de um conjunto de influências a ser caracterizado à luz da perspectiva Fleckiana sobre a formação dos Estilos de Pensamento (FLECK, 2010).

2. Metodologia

Apresentamos aqui o recorte de uma pesquisa que buscou desenvolver uma análise histórica das diretrizes de EA internacionais e brasileiras, destacando as relações



de dependência e/ou resistência entre elas. Neste trabalho, expomos os resultados da análise documental de diretrizes internacionais publicadas em dois períodos históricos que envolveram a trajetória da EA, classificados como: a - originário ou emergente (1940 - 1971); b - secundário ou conceitual (1972 - 1980).

A pesquisa do tipo documental (FLICK, 2009) analisou: 1) os registros dos principais eventos promovidos pelos órgãos da ONU relacionados ao meio ambiente e à EA no período originário, durante o qual se consolidaram os movimentos de internacionalização das ideias de proteção da natureza e emergiram os primeiros direcionamentos globais para os problemas relacionados ao meio ambiente; 2) as diretrizes para a EA, enunciadas pelas parcerias UNESCO/PNUMA no decorrer do período conceitual, o qual contemplou as primeiras incisivas internacionais para a construção de aparatos conceituais com o objetivo de fortalecer as ações desenvolvidas no campo da EA¹.

A pesquisa foi desenvolvida à luz de dois referenciais teórico-analíticos. Um deles, baseado nos trabalhos de Bowe, Ball e Gold (1992), apresenta uma forma de abordar a formulação política educacional por meio da compreensão dos diferentes contextos de produção que possibilitam a continuidade do ciclo de políticas. O outro, fundamentado na obra de Fleck (2010), enuncia uma proposição epistemológica sobre o caráter social da produção científica como atividade humana e descreve duas principais categorias de análise que permitem a identificação de características estilizadas constituintes dos diferentes modos de pensar e condicionantes dos processos sociais: o Estilo de Pensamento (EP) e o Coletivo de Pensamento (CP) que a ele se vincula. Apesar de suas proposições inicialmente direcionadas para a Epistemologia das Ciências, consideramos a contribuição de Fleck para o campo da análise dos processos de construção social e propomos analisar as políticas de EA como derivações de estilos de pensamento instaurados em contextos específicos.

Compreendendo as políticas de EA como produtos de um processo histórico, esta investigação pretendeu identificar elementos que pudessem caracterizar as concepções, as práticas e as tradições pertencentes às diretrizes internacionais nos períodos originário e conceitual a fim de caracterizar o EP, estruturado a partir de um objeto fronteira (OF)²: os conceitos inerentes ao campo da EA, historicamente elaborados à luz das concepções de Meio Ambiente, Educação e Desenvolvimento.

2.1. O processo de análise das diretrizes

O direcionamento das diferentes políticas para uma concepção única ligada à competitividade econômica sinaliza, segundo Ball (2001), o crescimento da colonização das políticas pelo imperativo econômico, marcado historicamente pelo que Levin (1998) denomina de “Epidemia de políticas”, fortalecida por temas comuns que perpassam vários campos sociais das diferentes regiões do globo. Apesar dessa tendência hegemônica, o primeiro autor faz uma crítica ao determinismo conferido por muitos

¹ Os documentos com autoria da ONU ou da UNESCO que foram analisados estão referenciados no final deste trabalho. Ao final de cada referência, encontram-se seus respectivos códigos para consulta nas plataformas ONU/UNESCO.

² A categoria OF, desenvolvida por Star e Griesemer (1989), é caracterizada como um assunto que percorre diferentes mundos sociais ou coletivos divergentes com significados diversos, porém com estruturas comuns e reconhecidas por todos. Star, S. L., & Griesemer, J. R. (1989). Institutional Ecology, Translations and Boundary Objects: amateurs, professionals in Berkeley's Museum of Vertebrate Zoology. *Social Studies of Science*, 19(3), 387-420.



pesquisadores à globalização e ressalta a sobrevivência de alguns aspectos dos contextos locais mesmo à sombra da forte influência internacional. Segundo o especialista, “as nações posicionam-se de uma forma diferente em relação às estruturas e efeitos da globalização” (BALL, 2001, p. 102).

Nessa dinâmica, os três contextos da formulação de políticas inicialmente apresentados por Bowe, Ball e Gold (1992) representam situações arraigadas em um ou vários ciclos de elaborações políticas em um estado de contínuas interações entre eles. O contexto de influência constitui a arena de interesses e concepções da qual emergem as políticas públicas e não representa somente o início cronológico das ações. Para Mainardes (2006), é nele que ocorrem as disputas entre os diferentes grupos orientados por seus interesses na busca de influenciar a definição das finalidades da educação. Nos processos de influência, os conceitos adquirem legitimidade e formam a base sobre a qual se desencadeia a iniciação das políticas e a partir dela a disseminação de diretrizes pode acontecer pela via do fluxo de ideias por meio de convenções e redes de formação, tais como o PLACEA³, ou por empréstimo de políticas, sendo esse último o caminho menos promissor (BOWE, BALL e GOLD, 1992).

A análise procurou contribuir para a demarcação dos contextos de influência global e de produção de textos políticos globais, sendo o primeiro notoriamente impulsionado no período originário e o segundo iniciado no período conceitual. A esses contextos foram imbricadas a criação das estratégias nacionais que constituíram o contexto da prática no âmbito do processo de elaboração das políticas para a EA em interação com as diretrizes internacionais. O diagrama 1 representa uma adaptação da matriz analítica de Bowe, Ball e Gold (1992, p. 20) para compreender os processos de elaboração das políticas educacionais para a EA a partir do estudo de seus respectivos contextos de produção em interação com os processos macro e micropolíticos:

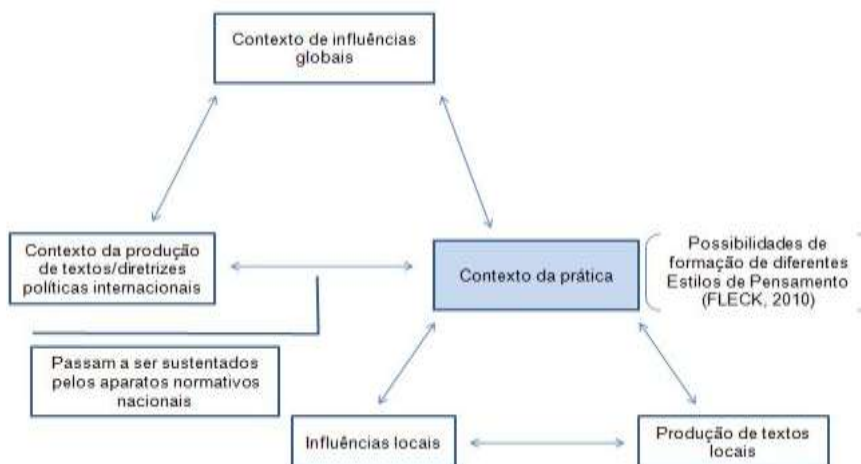


Diagrama 1. Esquema analítico utilizado nessa pesquisa (Fonte: as autoras).

Nessa adaptação, buscamos apresentar o processo de formulação das diretrizes de EA em um sistema de influências mútuas e conexões recíprocas nas e entre as dimensões macro e micro políticas, nas instâncias multilateral e local. É na transição entre esses processos que surge a possibilidade da formação de diferentes Estilos de Pensamento como categorias psicossociais que condicionam os modos de agir e perceber em determinado contexto social e histórico (FLECK, 2010). Nessa apropriação

³ Programa Latino-Americano e Caribenho de Educação Ambiental.



da abordagem do ciclo de políticas para a análise das diretrizes de EA, podemos admitir que as macro-políticas internacionais podem originar vários micro-ciclos provenientes das circulações de ideias presentes na transferência de políticas globais para contextos locais.

Argumentamos que assim como a produção científica é orientada por um perceber dirigido, o arranjo político regulamentador de ações também é direcionado por influências estilísticas que formam um discurso de base tanto para a formulação quanto para a implementação e/ou produção de novas políticas em distintos contextos. Diante disso, é possível recorrer à categoria Estilo de Pensamento, vinculado a um coletivo de pessoas interligadas por uma influência recíproca e determinado por uma atmosfera histórica e cultural, para compreender os textos políticos à luz da caracterização dos contextos particulares nos quais foram elaborados e implementados. Finalmente, a análise dos textos normativos, compreendidos como materializações de um ciclo contínuo de políticas, pode ser instrumentalizada pela caracterização do(s) Estilo(s) de Pensamento que condiciona(m) as arenas de ação do processo de formulação política.

3. Resultados da análise

3.1. Fundamentos de um Estilo de Pensamento ambiental no período Originário

No contexto de publicações que repercutiram em discussões mundiais, como a denúncia dos problemas provocados pelo uso do DDT, a depleção da camada de ozônio por efeito dos CFCs e o aumento da concentração de dióxido de carbono e sua relação com o efeito estufa, as diretrizes do período originário (1940-1971) constituíram estruturas de pensamento marcantes que fundamentaram elaborações posteriores, incluindo aquelas que emergiram no período conceitual (1972 - 1981) e “deram cor” à criação de políticas nacionais de EA nas diferentes regiões do mundo.

A inserção da dimensão social e o reforço das questões políticas e econômicas, decorrentes da maior interação entre os países, a partir do período originário, só foram construídas gradativamente desde a instituição oficial da UIPN (1948) e difere da realidade das discussões europeias nos anos que a antecederam, uma vez que figuras da diplomacia e da Ciência concentraram esforços nas necessárias ações de preservação e conservação das diferentes espécies da natureza (nesse caso, ainda prevalecendo o sentido antropocêntrico de natureza em que o ser humano é encarado apenas como controlador). Como reflexo dessas pré-ideias ainda presentes no período originário, a própria UNESCO, em sua classificação dos grupos de discussão para as reuniões de 1947, explicitou as resoluções do departamento de Ciências Naturais como aquelas que “relacionam o conhecimento do homem e o controle da natureza” (UNESCO, 1948).

Compreendendo que os conceitos inerentes ao campo da EA se articularam com as concepções de Meio Ambiente, Educação e Desenvolvimento no contexto de influência, a análise apontou a formação de um estilo de pensamento estruturado por ideias naturalistas de meio ambiente, edificadas por uma linguagem particular fundamentada pelos seguintes termos: utilização racional, conservação dos recursos naturais, racionalização, ecossistemas, integração, aproveitamento, ecologia humana, prazer de viver, qualidade de vida, ordenação legal, ordenação dos recursos, pensamento ecológico, Educação Ambiental, utilização planejada, programas de investigação em zonas ecológicas, exploração humana dos recursos, ação do homem na natureza, programas multidisciplinares e interdisciplinares, produtividade, cooperação e



eficácia. Por questões ilustrativas, o estilo identificado será denominado neste trabalho como Estilo de Pensamento Global (EPG), como uma referência à sua emergência no âmbito das relações internacionais.

O estilo de pensamento, resultante de processos sociais, pode ser compreendido na perspectiva fleckiana como um modo de perceber dirigido, marcado por características comuns relacionadas aos problemas que interessam o coletivo que o compartilha. Construídas em uma atmosfera cultural e social, as proposições e as observações do coletivo são condicionadas pelo estilo de pensamento de modo coercitivo, por meio de interações passivas, o que caracteriza o pensamento como uma atividade social que ultrapassa os limites cognitivos do indivíduo (FLECK, 2010).

Os resultados devastadores da segunda guerra mundial para a humanidade impulsionaram os questionamentos sobre o papel da Ciência e favoreceram as proposições para o estabelecimento de uma ordem mundial para a manutenção da paz, baseada na ideia de cooperação (ONU, 1947). No bojo desse cenário de emergência, a questão ambiental foi incorporada às discussões como um dos elementos para a garantia da seguridade por meio dos sistemas multilaterais. O edifício sociopolítico em torno das medidas de segurança tem raízes antropológicas, com origem nos processos de individualização a partir dos quais a propriedade converte-se no alicerce de recursos sobre o qual o indivíduo pode existir e garantir sua segurança. Nessa situação, a propriedade que assegura os direitos à vida, à liberdade e aos bens passa a ser protegida por um Estado de direito que concentra ações de manutenção da ordem pública e de garantia dos direitos e dos bens dos indivíduos. Nesse tipo de Estado, “(...) a proteção das pessoas é inseparável da proteção de seus bens” numa lógica em que prevalece a segurança da propriedade privada (CASTEL, 2005).

No contexto do período originário, no qual as influências definiram os contornos de um estilo de pensamento cujo edifício teórico sustentou-se a partir da atmosfera social pós-guerra, a análise indicou alguns princípios estilísticos ligados à compreensão da origem/causa dos problemas ambientais, às proposições enunciadas a partir dessas constatações e aos conceitos inerentes aos aspectos relacionados à Educação, ao meio ambiente e ao desenvolvimento. Esses princípios estilísticos são apresentados de maneira resumida no quadro 1:

Marco histórico	Princípios de causalidade	Princípios propositivos	Princípios conceituais
Convenção Pan-Americana para a Proteção da Flora, da Fauna e das belezas cênicas (1940).	Falta de preservação de áreas naturais.	Criar medidas para proteger e conservar elementos da natureza com valor estético, histórico, científico ou econômico. Colaboração internacional.	Educação: instrumento informativo; ferramenta capaz de induzir a conservação da natureza por meio da mudança de comportamento da população. Meio ambiente: ambiente natural representado por fauna e flora. Desenvolvimento: Foram identificadas somente menções às práticas de comércio necessárias e envolvidas com a exportação e importação de espécies.



Convenção de Fontainebleau (1948).	Exploração humana dos recursos para o alcance do desenvolvimento; Ação humana na natureza; Falta de regulamentação para medidas de proteção e conservação da natureza;	Criar medidas para proteger a natureza; Criar mecanismos de utilização dos recursos naturais com menos impactos ambientais; Discutir os aspectos econômicos da proteção da natureza; Criar medidas para manter os padrões humanos de vida; Manter o progresso e a prosperidade por meio da administração informada da natureza; Criar medidas de informação: disseminar os ideais de proteção por meio da Educação formal.	Educação: Conscientizar a população sobre a necessidade de proteção e restauração da natureza; Meio ambiente: Ambiente natural do homem; Apoio da civilização humana; Desenvolvimento: Progresso; Atendimento das necessidades;
Conferência da Biosfera (1968)	Ação humana na natureza; Problemas resultantes do desenvolvimento.	Criar formas para a utilização racional dos recursos; Desenvolver pesquisas para compreender a estrutura e o funcionamento dos ecossistemas; Formular previsões por meio de modelos.	Educação: Formação científico-profissional para a melhoria das técnicas de racionalização dos recursos e para o campo da ecologia. Meio ambiente: recurso para o atendimento das necessidades básicas. Desenvolvimento: progresso; desenvolvimento evolutivo/civilizatório.

Quadro 1. Princípios estilísticos vinculados ao EPG (Fonte: as autoras).

A fase final do período originário foi marcada pelos discursos da Conferência da Biosfera (1968), identificados como uma espécie de preâmbulo do período conceitual. Em termos educacionais, no final do período originário, 29 países, entre eles o Brasil, enunciaram na Conferência da Biosfera recomendações para a implementação da EA por meio da estruturação de coordenações interinstitucionais e Centros de formação, mediada pela investigação, a EA extraescolar para jovens e adultos e o ensino de ecologia nos sistemas formais. Os participantes defenderam que a evidenciação global dos problemas e a manutenção de um contato realista com a natureza induziriam a população a pensar de maneira mais ecológica por meio do desenvolvimento de processos de “infiltração do pensamento ecológico” (UNESCO, 1969, p. 24, tradução nossa).

3.2. Ampliações e extensão do EPG no período conceitual: um olhar sobre as conferências de Estocolmo, Belgrado e Tbilisi.

As diretrizes internacionais do período conceitual foram elaboradas no percurso das conferências ambientais que estruturaram o EPG enraizado nos fundamentos de proteção, conservação e racionalização dos recursos da natureza do período originário. Apesar da existência de concepções contraditórias, um coletivo de pensamento tende a descrever somente circunstâncias que corroboram a concepção dominante inerente a um estilo. Por meio de circulações no próprio coletivo (intra) e entre coletivos diversos



(inter), um estilo de pensamento se constitui enquanto formações rígidas e persistentes, por meio de uma “harmonia das ilusões” (FLECK, 2010).

À luz desses preceitos, a análise apontou que o EPG identificado no período originário conduziu as preparações para a fase da elaboração de conceitos direcionados ao campo de ações da EA e determinou por meio de ligações passivas o processo da produção de textos/diretrizes no período conceitual. Em 1969, a própria Comissão responsável pelo item 21 da agenda das Nações Unidas⁴ afirmou, conforme elementos estilísticos do EPG no período originário, que o principal objetivo da conferência a ser realizada em 1972:

(...) servir como meio prático para encorajar e orientar a ação dos governos e organizações internacionais, designadas a **proteger e melhorar o meio ambiente humano**, remediar e prevenir os prejuízos, por meio da **cooperação internacional** (...). (ONU, 1969, p. 2, grifo e tradução nossos).

Além de comporem as bases do plano global para a EA, as estruturas conceituais edificadas em Estocolmo (1972), Belgrado (1975) e Tbilisi (1977) consolidaram o EPG cujo edifício teórico foi construído sobre as bases da internacionalização, da cooperação, da racionalização de recursos, da responsabilidade global e da educação como ferramenta de conscientização, depois de ter passado por diversas ampliações desde sua instauração no início da década de 1940. O diagrama 2 sistematiza o plano de ação para a internacionalização e institucionalização da EA estruturado no âmbito do Programa Internacional de Educação Ambiental (PIEA), recomendado em Estocolmo e oficialmente iniciado no Seminário de Belgrado:

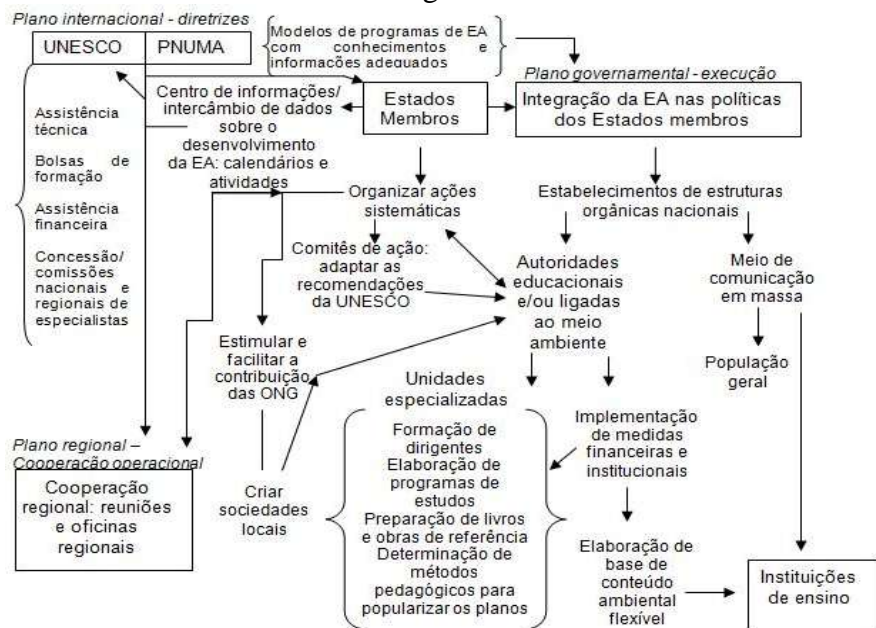


Diagrama 2. Sistematização do plano previsto no PIEA (Fonte: as autoras).

Alguns pontos presentes nas discussões de Estocolmo já haviam sido enfatizados anteriormente na Conferência da Biosfera, principalmente aqueles que ressaltavam a importância das regulamentações, da administração, do aumento da produção, do desenvolvimento econômico e da conservação da natureza. Porém, enquanto no final do

⁴ Chile, México, Suécia, Iugoslávia, Etiópia, Finlândia, Filipinas e Iugoslávia.



período originário a preocupação central consistia em desenvolver metodologias para possibilitar a racionalização dos recursos sem com isso prejudicar o andamento da produção, na fase de conceituação da EA o foco principal esteve condicionado à necessidade de acelerar o crescimento econômico dos países em desenvolvimento, como pode ser observado no seguinte fragmento textual:

(...) [os organismos da ONU] deveriam conceder prioridade especial ao tipo de investigação, tecnologia e Ciência que ajudarão os países em desenvolvimento a acelerar, sem efeitos adversos, a exploração, a transformação e a comercialização de seus recursos naturais. (ONU, 1973, p. 29, tradução nossa).

Na transição para o período conceitual, os elementos protecionistas, conservacionistas e racionalistas, como estruturas vinculadas ao EPG, foram fortemente articulados às estratégias do capitalismo para remediar os conflitos entre a economia e o meio ambiente (GONZÁLEZ-GAUDIANO, 2007). Apesar de ter ganhado magnitude no período conceitual, a educação percorreu as ampliações do EPG nos dois períodos sem perder sua ênfase instrumental para a materialização dos ideais econômicos do coletivo.

A estruturação das novas diretrizes em Estocolmo realçou mais uma vez, de forma genérica, o papel do ser humano na sociedade moderna, sob a ótica de que esses são responsáveis pelo progresso social, pela produção da riqueza, pelo desenvolvimento científico e tecnológico e pela contínua transformação do meio e que, portanto, detém a capacidade de atuar na revisão de suas experiências, promovendo a continuidade do progresso. Nessa perspectiva, atribuiu-se aos aparatos de controle, ligados aos adventos da produção, da ciência e da tecnologia, a autossuficiência na resolução dos problemas socioambientais.

Em meados do período conceitual, a situação ambiental foi contextualizada com a problemática social no mundo, apesar da existência de tensões e do estabelecimento de paradoxos identificados nos documentos com relação a um modelo de desenvolvimento baseado na equidade e no interesse comum ou a uma necessidade de desenvolvimento acelerado dos países em desenvolvimento. Tal contextualização pode ser observada no seguinte fragmento textual:

A desigualdade entre os pobres e os ricos dentro das nações e entre as nações é cada vez maior (...) Essa situação, ainda que ocasionada por um número bem reduzido de nações afeta toda a humanidade (...) Uma nova ordem econômica internacional propõe um novo conceito de desenvolvimento que leve em conta as necessidades de todos os cidadãos da terra. (UNESCO, 1977, p. 13).

Apesar de incluir elementos da pluralidade de sociedades no bojo do projeto, a nova ordem econômica internacional proposta em 1974 se empenharia em alcançar um desenvolvimento uniforme e global como principal medida para resolver os problemas relacionados à matéria-prima de produção e à crise econômica dos países desenvolvidos naquele contexto (ONU, 1974). Em Tbilisi, em face dos preceitos do EPG, os fatores socioeconômicos foram articulados com a origem dos problemas ambientais, considerados congruentes com aqueles que se apresentavam ao desenvolvimento. Nesse sentido, o PIEA subscreveu as proposições do PNUMA de que somente com a promoção do crescimento econômico nos países pobres seria possível alcançar uma situação segura para a humanidade (UNESCO, 1978).

Considerando as contradições do capitalismo em sua relação com a melhoria da qualidade de vida, ocultadas nas discussões sobre desenvolvimento e EA em Tbilisi, e



ainda a falácia de que a humanidade sempre pode criar meios de adaptação ao seu *habitat*, apontamos que a análise documental situada no período conceitual do EPG indicou que a conscientização foi concebida como uma ferramenta capaz de contornar os efeitos negativos refletidos pela interação destrutiva entre a humanidade e a natureza, provocada em grande medida pelo modo de organização social, fundamentado na produção de excedentes, na acumulação de capital e, portanto, na distribuição desigual de riquezas e bens. Dessa forma, “(...) quanto mais o capitalismo global produz excedente, mais a destruição do meio ambiente lhe revela a impossibilidade de melhorar, por esse caminho, a qualidade de vida” (MARQUES, 2015, p. 565).

Reconhecendo que os benefícios do progresso não refletiam equitativamente em todas as nações, mas que, mesmo em condições econômicas desfavoráveis, os países em desenvolvimento possuíam recursos naturais que possibilitariam aos países desenvolvidos a produção de tecnologias, as Nações Unidas, objetivando interferir na nova configuração de forças, ressaltou a necessidade de incluir os países em desenvolvimento na formulação e execução de decisões, introduzindo, assim, o conceito da interdependência nos sentidos econômicos e políticos, o que extrapolou a cooperação dos países para a resolução dos problemas ambientais, destacada nas conferências anteriores. Construiu-se naquela ocasião um consenso de que existia “uma estreita inter-relação entre a prosperidade dos países desenvolvidos e o crescimento e o desenvolvimento dos países em desenvolvimento” (ONU, 1974, p. 3-4). Esse discurso percorreu as justificativas para a defesa de uma Educação global que serviria como estratégia para o fornecimento de instrução básica, com vistas ao desenvolvimento dos países pobres, e para o fortalecimento das novas bases econômicas mundiais.

Na atmosfera que contemplou a extensão do EPG no período conceitual, a crise econômica mundial, os ideais conservacionistas e a crença no desenvolvimento científico e tecnológico levaram ao fortalecimento da constituição de um modelo de educação baseado na conscientização mundial. Nesse período, o papel instrumental da EA foi ampliado à medida que os textos escritos buscaram ressaltar sua função de auxiliar no movimento de globalização política, econômica e (In) formativa, enfatizando o caráter conscientizador da educação. No contexto que influenciou a posterior produção de diretrizes nacionais, a reforma dos sistemas educacionais foi considerada de grande importância “(...) para instaurar essa nova ética do desenvolvimento e a nova ordem econômica mundial” (UNESCO, 1977, p. 14, tradução nossa). As mudanças no cenário econômico que teceram a conjuntura das modificações presentes na extensão do EPG pretendiam:

(...) adotar medidas para recuperar, explorar, desenvolver, comercializar e distribuir os recursos naturais, especialmente os dos países em desenvolvimento (...) com o propósito de realizar o crescimento acelerado nesses países (ONU, 1974, p. 4, tradução nossa).

A ampliação das funções da EA nesse período e sua forte interação com o setor econômico foram identificadas na fase de operacionalização do PIEA, com base na edificação de concepções políticas que percebiam a EA como uma ferramenta para:

(...) ajudar [o público] a compreender claramente a existência e a importância da interdependência econômica, social, política e ecológica (...) reduzir ainda mais as tensões internacionais e desenvolver uma compreensão mútua entre os Estados, e constituir um verdadeiro instrumento de solidariedade internacional (...) consolidar a confiança entre os povos e favorecer o desenvolvimento das relações



amistosas entre os Estados e a manutenção da paz e da seguridade internacional. (UNESCO, 1978, p. 29 e 42).

Nesse contexto, a seguridade internacional se configura como um dos principais elementos que fundamentam as propostas de internacionalização dos riscos e de difusão da responsabilidade global, por meio da cooperação. A partir dos anos de 1960, o conceito tradicional de segurança foi expandido, abarcando a ideia de bem-estar, diretamente entrelaçada à garantia de acesso aos recursos, necessários tanto à sobrevivência humana quanto à manutenção das forças capitalistas. Tais questões se tornaram motivo de disputa entre os Estados, uma vez que configuraram ameaça aos cidadãos de diversas partes do mundo e ao sistema produtivo, convertendo-se, assim, em fator de nível de segurança dos Estados e não exclusivamente do meio ambiente (RODRIGUES JUNIOR, 2012).

Inserida nas tradições desse estilo, podemos dizer que a elaboração e a disseminação das políticas de EA constituíram no final do período conceitual um conjunto de estratégias para articular as preocupações de segurança ambiental internacionais aos aparelhos estatais nos diferentes países. Nessas circunstâncias, estabeleceu-se a EA como um símbolo da “(...) necessária solidariedade de todos os povos (...)”, sendo esse espírito solidário uma das sustentações do sistema de cooperação internacional (UNESCO, 1978, p. 28, tradução nossa).

4. Considerações finais

No bojo das interações do campo geopolítico, os conceitos da EA estiveram condicionados ao EPG, construído em meio a um contexto de insegurança e incertezas, instaurado a partir da década de 1940 e fortalecido em termos de meio ambiente depois das preocupações com a escassez de recursos da década de 1960. Nos contextos de influência e de produção de textos políticos no âmbito internacional, situados historicamente entre os dois períodos analisados, os conceitos inerentes ao campo da EA se articularam às concepções de meio ambiente, educação e desenvolvimento, vinculadas a um estilo de pensamento particular. A partir dos registros das conturbações socioambientais da segunda metade do século XX, a análise identificou a emergência de um Estilo de Pensamento Global (EPG) instaurado no período originário e estendido por meio de forças coercitivas para o período conceitual.

Os processos sociais de elaboração política se desenvolveram a partir de uma construção coletiva por meio do compartilhamento das ideias estruturadas em torno de elementos e concepções comuns, vinculados a metodologias que propunham a criação de estratégias para a racionalização dos recursos, em um primeiro momento, e a aceleração do crescimento econômico nos países pobres posteriormente no período conceitual. A análise indicou que a educação percorreu as ampliações do EPG nos dois períodos sem perder sua ênfase instrumental para a materialização dos interesses econômicos. Os documentos revelaram o estabelecimento de um forte vínculo entre as diretrizes educacionais e as estratégias do capitalismo. O principal programa de EA dos órgãos multilaterais nesses períodos, condicionado às concepções vinculadas ao EPG, fundamentou-se essencialmente em ampliar as potencialidades da EA para a conscientização de um público capaz de perceber os problemas do meio ambiente, a importância da cooperação entre os países e a necessidade do desenvolvimento econômico como principal fator de combate aos problemas da sociedade com a natureza.



5. Referências

- BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em Educação. *Currículo sem Fronteiras*, v. 1, n. 2, p. 99 - 116, 2001.
- BOWE, R.; BALL, S. J.; GOLD, A. *Reforming Education & Changing Schools: case studies in policy sociology*. Londres: Routledge, 1992.
- CARVALHO, M. C. A. A reconfiguração das relações de poder na América Latina: recolonização e resistência em um contexto neoliberal. *Scripta Nova*, v. XVI, n. 418 (61), 2012.
- CASTEL, R. *A insegurança social: o que é ser protegido?* Tradução de Lúcia M. Endlich Orth. Petrópolis: Vozes, 2005.
- FLECK, L. *Gênese e desenvolvimento de um fato científico*. Tradução de Georg Otte e Mariana Camilo de Oliveira. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.
- FLICK, I. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- GONZÁLEZ-GAUDIANO, E. J. Educación Ambiental: trayectorias, rasgos y escenarios. San Rafael: Plaza e Valdés, 2007.
- LEFF, E. *Pensar a complexidade ambiental*. In: LEFF, E. (Coord.). *A complexidade ambiental*. Tradução de Eliete Wolff. São Paulo: Cortez, 2003.
- LEVIN, B. An Epidemic of Education Policy: what can we learn for each other? *Comparative Education*, v. 34, 131-142, 1998.
- LOUREIRO, C. F. B. *Teoria social e questão ambiental: pressupostos para uma práxis crítica em educação ambiental*. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. (org.). *Sociedade e meio ambiente: a educação ambiental em debate*. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 17-54.
- MAINARDES, J. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação & Sociedade*, v. 27, n. 94, p. 47-69, 2006.
- MARQUES, L. *Capitalismo e colapso ambiental*. Campinas, SP: Ed. Unicamp, 2015.
- MARTINS, C. E. *Globalização, dependência e neoliberalismo na América Latina*. São Paulo: Boitempo, 2011.
- MCCORMICK, J. *Rumo ao paraíso: a história do movimento ambientalista*. Tradução de Marco Antonio Esteves da Rocha e Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Relume-Durnarã, 1992.
- MORENO, A. O. B. *La crises ambiental como proceso: un análisis reflexivo sobre su emergencia, desarrollo y profundización desde la perspectiva de la Teoría Crítica: Tese (Doutorado em Educação Ambiental)*. Universidad de Girona. Departamento de Didácticas Específicas, Universidad de Girona, Girona, 2010.
- ONU. Tratado n. 52: série de tratados e acordos internacionais. *Treaty Series*, p. 275-300, 1947.



ONU. 24ª Seção, segunda comissão, Agenda Item 21. Assembleia geral das Nações Unidas: ONU, 1969. (A/C.2/L.1069).

ONU. *Conferencia de Las Naciones Unidas sobre el medio humano*: Estocolmo, 5 - 16 de junho, 1973. A/CONF. 48/14/Rev. 1.

ONU. Resoluciones aprobadas por la asamblea general durante su sexto periodo extraordinario de sesiones. 9 de abril - 2 de mayo de 1974. Nova York, 1974. A/9556.

RODRIGUES JUNIOR, G. S. A questão dos recursos hídricos no debate sobre segurança ambiental. *GeoUSP: Espaço e tempo*, n. 32, p. 176 - 197, 2012.

UNESCO. México. *Resolutions adopted by the General Conference during its second session*, November and December 1947. París: Unesco, 1948.

_____. París. *Conferencia Intergubernamental de expertos sobre las bases científicas de la utilización racional y la conservación de los recursos de la biosfera*, 4 - 13 de setembro de 1968. París: Unesco, 1969.

_____. Belgrado. *Seminário internacional de Educación Ambiental*: Belgrado, Yugoslavia, 13-22 de outubro, 1975. Paris, 1977. ED - 76/WS/95.

_____. Conferencia Intergubernamental sobre Educación Ambiental. 14 - 26 de outubro de 1977. Tbilisi, URSS. Paris: UNESCO, 1978. ED/MD/49.