

A Hegemonia do Discurso da Educação para o Desenvolvimento Sustentável: o Caso do Currículo da Cidade de São Paulo

*The Hegemony of the Discourse of Education
for Sustainable Development: The Case of
the Curriculum of the City of São Paulo*

*La Hegemonía del Discurso de la Educación
para el Desarrollo Sostenible: el Caso del
Currículo de la Ciudad de São Paulo*

Luna Tapajós Santos Moreira

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
lunaomoreira@gmail.com

Carlos Frederico Bernardo Loureiro

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
fredericoloureiro89@gmail.com

Resumo: Este trabalho apresenta os resultados obtidos a partir da Análise Crítica do Discurso do documento elaborado pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo em parceria com a UNESCO: Diretrizes de Aprendizagem dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) no Currículo da Cidade de São Paulo. O objetivo geral do trabalho consistiu na investigação da transposição de diretrizes internacionais de desenvolvimento sustentável para uma política pública educacional a nível municipal, considerando as

disputas por hegemonia no campo da educação ambiental. Os resultados alcançados indicam que o documento exprime uma concepção de educação pautada pela necessidade de adequação e conformação da sociedade, em especial, das classes populares, aos impactos socioambientais do modo de produção capitalista. Em adição, pontua-se que a cadeia intertextual na qual o documento se integra posiciona a educação para o desenvolvimento sustentável – EDS como consenso global, contribuindo para o apagamento de concepções críticas alternativas à EDS e o esvaziamento do debate sobre desenvolvimento e sustentabilidade.

Palavras-chave: Análise Crítica do Discurso. Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Currículo. Hegemonia.

Abstract: This work presents the results from the Critical Discourse Analysis of the document prepared by the Municipal Department of Education of São Paulo in partnership with UNESCO, titled "Learning Guidelines of the Sustainable Development Goals (SDGs) in the Curriculum of the City of São Paulo." The general objective of the work was to investigate the transposition of international sustainable development guidelines into a municipal educational public policy, considering the struggles for hegemony in the field of environmental education. The results indicate that the document expresses an educational conception based on the need for the adaptation and conformity of society, particularly the popular classes, to the impacts of the capitalist mode of production on the environment. Additionally, it is noted that the intertextual chain in which the document is integrated positions Education for Sustainable Development (ESD) as a global consensus, contributing to the erasure of alternative critical conceptions of ESD and the emptying of the debate on development and sustainability.

Keywords: Critical Discourse Analysis. Sustainable Development Goals. Curriculum. Hegemony.

Resumén. Este trabajo presenta los resultados del Análisis Crítico del Discurso del documento elaborado por la Secretaría Municipal de Educación de São Paulo en colaboración con la UNESCO, titulado "Directrices de Aprendizaje de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en el Currículo de la Ciudad de São Paulo". El objetivo general del trabajo fue investigar la transposición de lineamientos internacionales de desarrollo sustentable en una política pública educativa municipal, considerando las luchas por la hegemonía en el campo de la educación ambiental. Los resultados indican que el documento expresa una concepción educativa basada en la necesidad de adaptación y conformidad de la sociedad, particularmente de las clases populares, a los impactos del modo de producción capitalista sobre el medio ambiente. Además, se advierte que la cadena intertextual en la que se integra el documento posiciona la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) como un consenso global, contribuyendo a borrar concepciones críticas alternativas de la EDS y al vaciamiento del debate sobre desarrollo y sostenibilidad.

Palabras clave: Análisis Crítico del Discurso. Objetivos de Desarrollo Sostenible. Plan de estudios. Hegemonía.

Introdução

No ano de 2005, a UNESCO, representando e legitimando um discurso hegemônico dos organismos internacionais e de Estados nacionais integrantes da ONU, declarou o início da Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (2005-2014). Tratada internacionalmente como superação de outras abordagens educativas voltadas à questão ambiental, suas diretrizes, indicadas como consensuais, foram fortemente recomendadas para que orientassem políticas públicas e iniciativas empresariais em todo o mundo.

No Brasil, à época, a aproximação do governo federal com tal recomendação foi tímida e repleta de debates e polêmicas, uma vez que parte significativa dos educadores e educadoras ambientais entendiam que a concepção de educação ambiental existente na América Latina, inspirada por pedagogias críticas e por uma compreensão acerca das determinações sociais dos problemas ambientais, era suficiente para o enfrentamento, no campo educacional, da crise socioambiental (LOUREIRO, 2016). Contudo, a educação para o desenvolvimento sustentável – EDS, permaneceu viva e aderente a diferentes iniciativas empresariais e governamentais, ganhando espaços no decorrer de mudanças na política nacional e intensificação de políticas públicas de educação neoliberais.

No presente trabalho, buscamos desenvolver uma análise crítica do discurso do documento da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo Diretrizes de Aprendizagem dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) no Currículo da Cidade de São Paulo, nos referenciando nas formulações de Fairclough expostas no livro *Discurso e Mudança Social* (2016).

O documento em questão insere-se em um contexto de revisão, realizada no ano de 2017, do currículo do ensino fundamental da rede municipal de São Paulo à luz da Base Nacional Curricular Comum (BNCC). A revisão curricular, desenvolvida sob a orientação da Coordenadoria Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, culminou na

produção de nove volumes (um por componente curricular), abarcando os objetivos de aprendizagem do 1° ao 9° ano do ensino fundamental (CEIPE, 2019, p.9).

O novo currículo é composto por eixos estruturantes a cada componente curricular, relacionados a objetos do conhecimento, objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU. Os nove volumes deste currículo e o documento que versa sobre as diretrizes de aprendizagem dos ODS foram publicados em 2019 e 2020 respectivamente, a partir de uma parceria entre a SME-SP e a UNESCO¹, com o objetivo declarado de “fortalecer a governança da Educação no Município de São Paulo por meio de ações de inovações à qualidade educativa e à gestão democrática” (COPEP, 2019, p.2).

De acordo com o ex-secretário de educação, Bruno Caetano, que assina o documento analisado, este possui a finalidade de apoiar o município de SP “por intermédio da Secretaria Municipal de Educação (SME), na iniciativa inovadora de integrar os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) ao programa de ensino público da Rede Municipal Ensino de São Paulo (RME-SP).” (COPEP, 2020, p.5).

Destacamos que a escolha deste documento em específico, se deu primeiramente pelo interesse em analisar a transposição de diretrizes internacionais de educação ambiental para escala municipal, identificando os processos de disputa por hegemonia ali expressos. Em segundo lugar, por ser a incorporação dos ODS no currículo do ensino fundamental, diferentemente de outras iniciativas de secretarias municipais e estaduais de educação do país mapeadas, uma política pública educacional permanente, a ser desenvolvida a longo prazo pela Secretaria e corpo docente nos estabelecimentos de ensino da rede. Em adição, sublinhamos que, conforme apresenta o documento que versa sobre o processo de elaboração e implementação do novo currículo de São Paulo, a rede

¹ Cooperação da UNESCO e da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo estabelecida através da parceria PRODOC 914 BRZ 1147 (COPEP, 2019, p.2).

municipal de educação paulista é uma das primeiras do mundo a realizar a integração dos ODS ao currículo (CEIPE, 2019, p.75).

Em nossas análises nos referenciamos nos pressupostos da Análise Crítica do Discurso - ACD (Fairclough, 2016), que concebe o discurso como forma de prática social no uso da língua. O autor identifica uma relação dialética entre discurso e estrutura social, indicando que o primeiro ao mesmo tempo em que é moldado e limitado pelas estruturas sociais (em sentido amplo), também é socialmente constitutivo, incidindo sobre todas as dimensões da estrutura social (Ibid., p.95).

Para o desenvolvimento da ACD do documento de Diretrizes de Aprendizagem foram utilizadas as categorias intertextualidade, vocabulário, ideologia e hegemonia, que se associam à concepção tridimensional do discurso de Fairclough (2016, p.105). Esperamos assim, situar a educação para o desenvolvimento sustentável como uma ideologia dominante que se associa à concepção hegemônica de educação e à necessidade de promover a conformação social no que diz respeito aos impactos socioambientais do modo de produção capitalista.

Base Teórico-Methodológica: Análise Crítica do Discurso

A Análise Crítica do Discurso consiste em uma base teórico-metodológica formulada pelo linguista britânico Norman Fairclough, que concebe o discurso como um modo de ação, “uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também uma forma de representação” (Fairclough, 2016, p. 95). Trata-se de uma concepção que compreende a relação entre discurso e estrutura social como uma relação dialética, tomando a última tanto como condição, quanto como efeito da primeira (Ibid., p.95). Segundo o autor, o discurso contribui para a construção de identidades sociais, como também, para construção de relações sociais entre pessoas e de sistemas de conhecimento e crença.

A Análise Crítica do Discurso apresenta dois pressupostos fundamentais aqui destacados, a relação dialética entre discurso e estrutura social apresentada acima e o papel do discurso para a mudança social. Sobre o primeiro, o autor argumenta que nos auxilia a evitar uma ênfase unilateral sobre a determinação social do discurso, ou sobre a construção do social a partir do discurso. Isto pois, tanto a leitura do discurso como reflexo da realidade social, quanto a compreensão do discurso como fonte do social, apresentam equívocos (Ibid., p.96).

No que tange a segunda, pontua-se que uma perspectiva dialética também contribui para evitar uma ênfase indevida no papel das estruturas sociais para a constituição do discurso, possibilitando assim, uma maior exploração de aspectos que dizem respeito à mudança discursiva. Ainda, Fairclough advoga que a prática discursiva pode ser constitutiva de forma convencional, contribuindo para a reprodução das relações sociais, sistemas de crença e identidades sociais, como também, de maneira criativa, estando aberta a possíveis transformações do discurso (Ibid., p. 96).

Em suas formulações, Fairclough irá propor uma concepção tridimensional de análise na qual reúnem-se três dimensões analíticas, consideradas pelo autor como indispensáveis à análise de discurso: a análise textual, análise da prática social e a análise da prática discursiva. A prática social e o texto aqui, são dimensões do evento discursivo mediadas por uma terceira dimensão: a prática discursiva, sendo esta, uma forma particular de prática social (Ibid., p.105).

Segundo o autor, a divisão entre a análise textual e a análise da prática discursiva não é nítida, porém, quando os aspectos formais do texto sobressaírem, adentra-se o âmbito da análise textual, quando os processos produtivos e interpretativos estiverem destacados, instala-se o âmbito da análise da prática discursiva (Ibid., p. 106).

A análise textual pode ser dividida em quatro itens: “vocabulário”, “gramática” “coesão” e “estrutura textual”:

(...) o vocabulário trata principalmente das palavras individuais, a gramática, das palavras combinadas em orações e frases, a coesão trata da ligação entre orações e frases e a estrutura textual trata das propriedades organizacionais de larga escala dos textos. (Fairclough, 2016, p. 108).

A análise do vocabulário pode incorporar uma série de elementos, no entanto, um ponto que demanda esclarecimentos consiste nas limitações de se conceber uma língua tal como registrada no dicionário. Isto, pois, existem muitos vocabulários sobrepostos, que, por sua vez, correspondem a diferentes domínios, instituições, práticas e valores (Ibid., p. 109). Sublinha-se que os termos “lexicalização” e “significação” expõem de maneira mais assertiva o argumento apresentado do que o termo “vocabulário”, pois, indicam que os processos de lexicalização do mundo não são homogêneos e ocorrem de formas diferentes, em diferentes períodos históricos, para diferentes grupos sociais (Ibid., p. 109).

A prática discursiva abarca os processos de produção, distribuição e consumo textual. Como evidencia Fairclough (2016, p. 111), a forma como um texto é produzido varia de acordo com contextos sociais específicos, por exemplo, um artigo de jornal implica no envolvimento de um grupo de pessoas que se inserem nos diversos estágios da produção.

O consumo dos textos também irá variar de acordo com contextos sociais diversos (Ibid., p. 112). O autor sublinha que tanto o consumo quanto a produção textual podem ser individuais ou coletivos, utilizando como exemplo a comparação entre cartas de amor e registros administrativos. Da mesma forma, é possível observar diferenças significativas nos processos de distribuição textual, visto que, determinados textos são distribuídos em massa, enquanto outros possuem distribuição muito restrita a depender de sua finalidade e contexto social.

Uma das categorias de análise da prática discursiva apresentada por Fairclough é a intertextualidade, conceito criado pela filósofa e escritora Julia Kristeva no final dos anos 1960, a partir da influência de Bakhtin (Ibid.,

p. 139). Para o autor “Intertextualidade é basicamente a propriedade que têm os textos de serem cheios de fragmentos de outros textos” (Fairclough, 2016, p.119). Kristeva (apud Fairclough, 2016, p. 140) argumenta que a intertextualidade envolve “a inserção da história em um texto”, indicando que os textos são constituídos de outros textos do passado retrabalhados, podendo contribuir para processos de mudanças mais amplos (Ibid., p.140-141). Salienta-se que a rápida transformação e reestruturação de tradições textuais e ordens do discurso característica da contemporaneidade, concedem à intertextualidade um papel fundamental no que diz respeito à análise do discurso (Ibid., p. 141). Existem ainda, formas particulares de intertextualidade, como a pressuposição, isto é, “proposições que são tomadas pelo(a) produtor(a) do texto como já estabelecidas ou ‘dadas’” (Fairclough, 2016, p.161), incorporando elementos presentes em outros textos.

No que diz respeito à análise da prática social, Fairclough procura discutir as implicações entre discurso e ideologia a partir das formulações de Althusser, apontando ainda, para o conceito de hegemonia elaborado por Gramsci como um modo de teorização sobre mudanças discursivas em meio a processos de luta por hegemonia (Ibid., p. 121).

O autor enfatiza três principais proposições de Althusser acerca da ideologia que podem nos auxiliar a compreender as implicações entre discurso e ideologia. Primeiramente, destaca-se a concepção materialista, que concebe as práticas institucionais como existência material das ideologias, possibilitando, assim, a compreensão de que as práticas discursivas também podem constituir a base material da ideologia. Em segundo lugar, o trabalho ideológico dos textos e sua interpelação aos sujeitos. Nas palavras do autor, a compreensão de que a ideologia “interpela os sujeitos” evidencia que um dos mais significativos “efeitos ideológicos” do discurso é a constituição dos sujeitos. Em terceiro, a proposição de que os aparelhos ideológicos de estado (AIEs) são o palco da luta de classes, apontando para a luta do discurso como elemento fundamental para uma análise do discurso orientada ideologicamente (Ibid., p. 121).

No entanto, Fairclough tece algumas considerações quanto às limitações da teoria de Althusser, sublinhando que a mesma apresenta uma “visão de dominação que é imposição unilateral e reprodução de uma ideologia dominante” (Ibid., p.122), reforçando, assim, demasiadamente o papel da ideologia para a reprodução das ideologias dominantes e colocando à margem aspectos como a luta, a contradição e a possibilidade de transformação (Ibid., p.122).

O intelectual, portanto, se apropria de elementos da teoria althusseriana, porém não aceita a asserção que considera a ideologia como cimento social universal:

Entendo que as ideologias são significações/construções da realidade (o mundo físico, as relações sociais, as identidades sociais), que são construídas em várias dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas e que contribuem para a produção, a reprodução ou a transformação das relações de dominação (Fairclough, 2016, p.122).

Dessa forma, há o reconhecimento da eficácia das ideologias incorporadas nas práticas discursivas no sentido de naturalizar visões de mundo a ponto destas se tornarem o senso comum, porém o autor busca enfatizar a luta ideológica como dimensão da prática discursiva, chamando atenção para a possibilidade de remodelamento de práticas discursivas e das ideologias nelas contidas, em um contexto de reestruturação e transformação das relações de dominação (Ibid., p.122).

No que tange o conceito de hegemonia, o autor recorre às formulações de Gramsci indicando que as proposições do marxista italiano se harmonizam com a concepção de discurso apresentada por ele, na medida em que possibilitam focalizar a mudança discursiva de um modo particular, considerando também sua contribuição para processos mais amplos de mudança e os impactos de tais processos na mudança discursiva (Ibid., p. 127).

Sintetizando as formulações de Gramsci, o linguista britânico compreende que:

(...) Hegemonia é um foco de constante luta sobre pontos de maior instabilidade entre classes e blocos para construir, manter ou romper alianças e relações de dominação/subordinação, que assume formas econômicas, políticas e ideológicas. (Fairclough, 2016, p.127).

Considerando tais asserções, o autor estabelece um paralelo entre a ordem do discurso e o equilíbrio instável que constitui uma hegemonia, apontando que a primeira se traduz em uma faceta discursiva de tal equilíbrio. Para Fairclough, as estruturas discursivas consistem em ordens do discurso, as quais, por sua vez, são construídas a partir de elementos mais ou menos instáveis, portanto, “a articulação e rearticulação de ordens do discurso são, conseqüentemente, um marco delimitador da luta hegemônica” (Ibid., p. 128). Ademais, enquanto dimensões da prática discursiva, a produção, distribuição e consumo de textos também consistem em uma faceta da luta hegemônica, colaborando para a reprodução e/ou transformação tanto da ordem do discurso, como também das relações sociais desiguais. (Ibid., p. 129).

Análise Crítica do Discurso do documento Diretrizes de Aprendizagem dos ODS no Currículo da Cidade de São Paulo

Para o desenvolvimento da Análise Crítica do Discurso do *Documento Diretrizes de Aprendizagem dos ODS no Currículo da Cidade de São Paulo*, nos orientamos pela progressão sugerida por Fairclough, iniciando pela análise da prática discursiva, seguindo para a análise textual e finalizando com a análise da prática social, embora, como o próprio autor apresenta, em diversas ocasiões estas dimensões podem estar sobrepostas (Fairclough, 2016, p.294).

Assim, procuramos analisar: as pressuposições tomadas pelos autores, as relações intertextuais presentes no texto, o vocabulário, o

“trabalho” ideológico do documento e sua posição no contexto de disputa por hegemonia dentro do campo da educação ambiental. Considerando a extensão do documento analisado, de 106 páginas, os trechos selecionados para análise foram extraídos do prefácio, da introdução e dos capítulos 1 e 2, objetivando identificar eixos estruturantes do discurso apresentados pelo documento expressos nas categorias analisadas.

No que diz respeito à análise da prática discursiva, sublinha-se que, no âmbito de sua produção, o documento *Diretrizes de Aprendizagem do Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) no currículo da cidade de São Paulo* foi elaborado por uma equipe composta por treze integrantes. Dentre estes, sete fazem parte da secretaria de educação, incluindo, três integrantes do núcleo técnico de currículo (sendo um deles o coordenador geral da equipe), uma representante do núcleo técnico de formação e dois membros do núcleo de educação ambiental. Além disso, compuseram a equipe seis consultores da UNESCO e um assessor técnico pedagógico externo.

O documento de diretrizes de aprendizagem dos ODS é direcionado aos professores da rede municipal de ensino, visto que, o prefácio deste consiste em um texto elaborado pelo ex-secretário Bruno Caetano que se inicia com um destaque à expressão “caros professores” em caixa alta e fonte tamanho 25. Neste mesmo prefácio, nos é apresentado que as diretrizes compõem um “tripé de instrumentos de apoio ao professor”, formado também pelo Currículo da Cidade, e o documento da UNESCO “Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: Objetivos de Aprendizagem” (COPED, 2020, p. 5).

Percebe-se aqui como o documento em questão é substancialmente perpassado por processos intertextuais, e integra uma cadeia intertextual composta pelo Currículo da Cidade, o documento da UNESCO e a própria Agenda 2030, que por sua vez, dialoga com diversos outros documentos da ONU e da UNESCO que versam sobre o desenvolvimento sustentável e a EDS, tais como: *Nosso Futuro Comum (1987)*, *Agenda 21 (1992)*, *Declaração do Milênio (2000)*, *Década das Nações Unidas Para o Desenvolvimento*

Sustentável (2005), Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação (2016), entre outros. Em adição, sublinha-se que a BNCC também compõe a cadeia intertextual considerando que a “Matriz de Saberes” do currículo de SP, presente no documento de diretrizes de aprendizagem, foi desenvolvida “na linha das competências gerais da BNCC” (CEIPE, 2019, p.9).

Quanto à concepção de educação presente nos documentos que constituem a cadeia intertextual mencionada, observa-se a ênfase nas competências socioemocionais no que diz respeito à promoção do desenvolvimento sustentável (ONU, 2016, p.25). Nestes documentos será apresentada a importância das competências para: dar aos estudantes a oportunidade de serem cidadãos globais que contribuam para a criação de novas realidades (COPED, 2020, p.7), garantir que crianças e jovens desenvolvam habilidades como pensamento crítico, resolução de problemas, advocacy e resolução de conflitos (UNESCO, 2014c, p. 36 apud UNESCO, 2017, p.49) e, promover o desenvolvimento integral dos alunos (COPED, 2017, p.10).

De acordo com Accioly e Lamosa (2021, p.3), as competências socioemocionais que integram as atuais políticas para a formação da juventude brasileira estão inseridas em um movimento global de reformas educacionais desempenhadas no século XXI. Estas buscam promover a flexibilidade dos sistemas educacionais, atendendo assim, à oscilação da demanda por força de trabalho, e à necessidade educar o comportamento dos trabalhadores de forma a responsabilizar individualmente as pessoas e a evitar revoltas sociais em meio à crise do capital.

A centralidade das competências socioemocionais também está expressa no vocabulário do documento em análise, expondo um léxico característico do discurso de gestão corporativo ao utilizar itens lexicais como: “liderança”, “colaboração”, “resolução de problemas”, “parcerias”, “ações inovadoras”, “negociação”, além das já mencionadas “habilidades e competências”. Pontua-se que a aproximação do discurso educacional com o discurso de gestão corporativa está relacionada a uma das tendências abrangentes de mudança discursiva das sociedades contemporâneas

apresentadas por Fairclough, o processo de comoditização do discurso (2016, p. 256).

Fairclough irá argumentar que a comoditização pode ser compreendida como a “colonização de ordens do discurso internacionais e mais largamente da ordem do discurso societária por tipos do discurso associados à produção de mercadorias” (2016, p.266). Para o linguista britânico, de maneira geral, uma característica do discurso educacional contemporâneo é a “lexicalização de cursos ou programas de estudo como mercadorias ou produtos que devem ser comercializados aos clientes” (Ibid., p.266). Sendo assim, a comoditização do discurso educacional implica em uma “retórica individualista e consumista”, marcada por uma lexicalização completa dos processos de ensino e aprendizagem pautados em habilidades e competências.

Analisando as proposições tomadas pelos autores como elementos já estabelecidos, pontua-se que na introdução é apresentado que “As Diretrizes se baseiam em princípios e práticas internacionais de educação voltados para a cidadania global, um conceito desenvolvido pela UNESCO” (COPED, 2020, p.8). Pode-se observar, que a referência a “princípios e práticas internacionais de educação” se configura como uma estratégia discursiva a fim de legitimar as diretrizes expostas no documento da SME-SP. Trata-se de uma linha discursiva que traz como pressuposição a noção de que princípios e práticas internacionais são intrinsecamente aportes positivos, indicando que, ao se referenciar em práticas internacionais as diretrizes de aprendizagem de São Paulo atingem um status elevado.

Além disso, argumentamos que o documento que versa sobre a integração dos ODS no currículo da cidade, ao apresentar que a escola consiste em um “terreno fértil para lidar criativamente com os dilemas sociais confrontados pela comunidade escolar, em um mundo no qual o conhecimento técnico não é suficiente para lidar com os riscos e as incertezas.” (COPED, 2020, p.7), traz à luz a proposição de que os chamados “dilemas sociais” são elementos incertos e estão para além de questões históricas e estruturais. Esse é um discurso sedutor, porque parte do

reconhecimento da incerteza que existe inegavelmente na vida social, mas coloca aí um grau de determinação que acaba por negar ou desconsiderar as implicações inerentes às formas de sociabilidade e modo de produção dominantes.

Assim, as incertezas mencionadas são descoladas de um contexto social específico, tratadas como elementos do acaso que fogem de qualquer tipo de controle humano, como se não possuíssem uma base material e uma determinação histórica possíveis de serem minimamente conhecidas e enfrentadas pelos agentes sociais. Muitos dos “desafios” nomeados pelos objetivos de desenvolvimento sustentável como a pobreza, a fome, a miséria, o desemprego, as “disparidades de gênero na educação”, o “emprego precário”, a “desigualdade dos países e entre eles”, os “impactos negativos sobre a saúde humana e o meio ambiente”, as mudanças climáticas, entre outros, possuem estreita conexão com relações sociais de exploração, mecanismos de expropriação de terras e bens naturais, ou seja, estão associados em grande medida ao modo de produção capitalista (Marques, 2019). Ao serem tratados como aspectos desconexos da materialidade social, o documento indica que o que é possível ser feito se circunscreve às dimensões éticas, morais, tecnológicas e comportamentais individuais, esvaziando críticas às relações sociais e aos componentes estruturais.

Há, portanto, uma repetição exaustiva de termos vagos, ambíguos, com carga potencialmente crítica tornada inócua nos discursos dos organismos multilaterais sobre educação, também presentes no documento da SME-SP, que se relacionam com as pressuposições apresentadas: “desafios do século XXI”, “mundo interconectado e interdependente”, “riscos e incertezas”, “relações focadas na empatia, no diálogo e na corresponsabilidade”, “exercício da colaboração”, “protagonista da cidadania global”, “liderança” etc. Todos esses itens lexicais compõem os discursos da UNESCO no que diz respeito à educação para o desenvolvimento sustentável, cujos documentos possuem caráter altamente

prescritivo, se configurando como verdadeiros manuais para a suposta superação dos “desafios” do mundo globalizado.

Em adição, ressaltamos que aspectos do vocabulário presente no texto estão associados à concepção de sociedade civil que se tornou hegemônica no séc. XXI, isto é, uma noção que compreende a sociedade civil como elemento alheio ao Estado. O processo de ressignificação do termo em questão é marcado por um discurso que propõe uma renovação da sociedade civil a partir da “restauração de solidariedades danificadas”, apontando para a promoção da coesão social (Martins, 2011, p.52). Nesse contexto, itens lexicais que antes compunham o léxico do discurso progressista são apropriados pelo discurso neoliberal e ressignificados para uma lógica individualista, voluntarista e meritocrática, tais como, democracia, participação e cidadania (Ibid., p.65).

Sublinha-se que a ênfase em itens lexicais como “diálogo”, “colaboração”, “participação”, “empatia” remete à concepção de sociedade civil como espaço de posturas harmônicas e de resolução de problemas de forma “colaborativa”. Dessa forma, nega-se o caráter conflitivo de classe expresso na luta por hegemonia no interior da sociedade civil, ignorando a assimetria de poder existente entre os diferentes agentes sociais, como se “professores, pais, educadores, empresas, (...) poder público, mídia, entre outros” (COPEP, 2020, p.8) estivessem em posições sociais de igualdade e pudessem colaborar, a partir de “relações focadas na empatia”.

Pontuamos que os setores dominantes estão constantemente aprimorando seus mecanismos de hegemonia, atualizando seus discursos na medida em que os impactos destrutivos do modo de produção capitalista se tornam cada vez mais evidentes e agudos, gerando crises potencialmente irreversíveis. Nesse contexto, o discurso da educação para o desenvolvimento sustentável se associa às mudanças sociais mais amplas, onde uma nova realidade laboral e social implica em ações de controle repressivo e de conformação social empreendidas pelo Estado e pelos aparelhos de hegemonia (Motta, Leher e Gawryszewski, 2018, p. 315) que,

considerando a visão gramsciana, compõem a sociedade civil². Assim, podemos observar a relação dialética entre mudança social e mudança discursiva na qual refere Fairclough, pois, o discurso da educação para o desenvolvimento sustentável constitui e é constituído pela reestruturação do projeto de hegemonia de setores dominantes.

Há no documento analisado, uma retórica que aponta para a conformação social frente a crise socioambiental. De modo muito ilustrativo, é difundido um discurso ancorado em ideias como “empreendedorismo”, “inovação”, “resolução de problemas”, “autonomia”, “determinação”, e “resiliência”, no ODS 1 – *Erradicação da Pobreza a partir do termo “resiliência econômica”*. Uma de suas metas, apresentadas no documento, indica ainda: “Construir resiliência dos pobres e vulneráveis a eventos extremos (ex.: inundações, terremotos, etc.)” (COPED, 2020, p.16), o que nos parece sugerir a necessidade de promover a capacidade de adaptação e conformação social das classes populares a eventos climáticos extremos, sem discutir e problematizar os processos econômicos e políticos que produzem a vulnerabilidade diante de tais acontecimentos.

Por fim, ressalta-se a eficácia ideológica da EDS, ao atingir um “status de ‘senso comum’” (Fairclough, 2016, p.122), estabelecendo seus pressupostos como um consenso internacional ou, como bem expressam Marx e Engels (2009, p.69), apresentando o interesse de uma classe como “interesse universal de todos os membros da sociedade”. Tal dimensão está expressa no Capítulo 1 do documento Diretrizes de Aprendizagem, seção voltada à apresentação dos ODS, na qual ressalta-se que a Agenda 2030 foi aprovada em unanimidade pelos 193 países-membros da Organização das Nações Unidas (COPED, 2020, p.14). Nesse contexto, o desenvolvimento sustentável é apresentado como uma proposta global e consensual entre

² Para Gramsci, o Estado é um equilíbrio da sociedade política e da sociedade civil, sendo a sociedade política o lugar da coerção majoritariamente e a sociedade civil o lugar prioritário do consenso. A primeira seria composta pelos aparelhos repressivos de estado, enquanto a segunda se configura como “o conjunto das organizações responsáveis pela elaboração e ou difusão das ideologias”, tais como escolas, partidos, sindicatos, revistas etc. (Coutinho, 2012, 2017).

amplos setores e classes sociais para o enfrentamento a crise socioambiental, sendo necessário que todos os países, estados e municípios se alinhem aos seus princípios, para que, supostamente, seja alcançado um modelo sustentável de desenvolvimento capitalista.

Considerações finais

Nossas análises demonstram um alinhamento das políticas públicas de educação ambiental desenvolvidas pela SME-SP com uma perspectiva educativa pragmática, presente nas agendas internacionais sobre desenvolvimento sustentável. Assim, estas políticas privilegiam um processo educativo que desvincula os problemas identificados da materialidade social, voltado para as mudanças comportamentais individuais e a gestão tecnicamente racional dos recursos naturais. Pontuamos que a concepção de educação para o desenvolvimento sustentável se associa a uma concepção hegemônica de educação. Esta, ainda que tenha discursivamente uma “roupagem” inovadora ao tratar de questões atuais (ambientais, inovações tecnológicas, respeito à diversidade etc.), se mostra reprodutivista ao fomentar a adequação de pessoas, grupos e classes a um padrão de sociabilidade específico, negando a condição estrutural das desigualdades sociais e conflitos de classes existentes no capitalismo. Além disso, a reprodução desse modelo educativo em políticas públicas de educação ambiental, que trata a educação para o desenvolvimento sustentável como um consenso, leva ao apagamento de outras propostas pedagógicas capazes de enfrentar a crise socioambiental em sua complexidade e enquanto expressão das contradições do modelo dominante de sociabilidade e de desenvolvimento.

Sobre este último aspecto, ressaltamos que a linha argumentativa presente no documento, na qual as diretrizes da EDS são consideradas como formulações que oportunizam uma formação alinhada às necessidades de nosso tempo, baseando-se no argumento de autoridade dos organismos internacionais, contribui também para o esvaziamento do debate sobre

concepções de desenvolvimento e sustentabilidade. A lógica constituída compreende a educação para o desenvolvimento sustentável como verdade pré-estabelecida, um consenso internacional que não carece de debate acerca de seus fundamentos teóricos e epistemológicos e das possibilidades de enfrentamento às questões socioambientais apresentadas.

Dessa forma, nos parece fundamental aprofundar e ampliar o debate no que diz respeito à concepção de educação ambiental presente na Agenda 2030, demais tratados internacionais sobre a EDS, e documentos que subsidiem políticas públicas a nível federal, estadual e municipal para a área. Ressaltamos, com isso, a necessidade de democratizar as políticas públicas e garantir a produção de caminhos que promovam a justiça socioambiental, destacando as históricas resistências à esta concepção, e a existência de alternativas formuladas por comunidades tradicionais, educadores ambientais críticos, movimentos sociais e pesquisadores no Brasil.

Referências

ACCIOLY, Inny; LAMOSA, Rodrigo de Azevedo Cruz. *As competências socioemocionais na formação da juventude: mecanismos de coerção e consenso frente às transformações no mundo do trabalho e os conflitos sociais no Brasil*. Revista Vértices, v. 23, n. 3, p. 706-733, 2021.

CEIPE. *O currículo da cidade de São Paulo: uma experiência de atualização e implementação para o Ensino Fundamental a partir da BNCC*. Rio de Janeiro, 2019.

COPED. *Diretrizes de Aprendizagem dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) no currículo da cidade de São Paulo*. São Paulo, 2020.

COUTINHO, Carlos Nelson. *Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político* - 4ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

DA MOTTA, Vânia Cardoso; LEHER, Roberto; GAWRYSZEWSKI, Bruno. *A pedagogia do capital e o sentido das resistências da classe trabalhadora*. Ser social, v. 20, n. 43, p. 310-328, 2018.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e Mudança social/Norman Fairclough* - 2 ed - Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2016.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. o dito e o não dito na “década da educação para o desenvolvimento sustentável” promovida pela Unesco. *Revista Pesquisa em Educação Ambiental*. vol.11, n.2 - págs. 58-7, 2016.

MARQUES, Luís. *Capitalismo e colapso ambiental*. 3ª edição. Campinas: editora da Unicamp, 2019.

MARTINS, André. *Estratégias burguesas de obtenção do consenso nos anos de neoliberalismo de terceira via*. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org). *A nova pedagogia da hegemonia*. São Paulo, Xamã VM Editora e Gráfica Ltda, 2005.

DA MOTTA, Vânia Cardoso. *Ideologia do capital social: atribuindo uma face mais humana ao capital*. EdUERJ, 2012.

UNESCO-ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA EA CULTURA. *Educação para os objetivos de desenvolvimento sustentável: objetivos de aprendizagem*. Paris, 2017.

Luna Tapajós Santos Moreira

Mestra em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro; Licenciada em Geografia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro onde foi membro do projeto de extensão Raízes e Frutos: uma vivência nas comunidades caiçaras da península da Juatinga - Paraty/RJ vinculado ao departamento de Geografia da UFRJ entre 2016 e 2021.

E-mail: lunaomoreira@gmail.com

Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/2408210009899327>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4640-6466>

Carlos Frederico Bernardo Loureiro

Possui licenciatura em Ciências Físicas e Biológicas - UFRJ (1989), bacharelado em ecologia - UFRJ (1988), mestrado em Educação - PUCRio (1992) e doutorado em Serviço Social - UFRJ (2000). Atualmente é professor titular da faculdade de educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, professor do programa de pós-graduação em educação (PPGE) da UFRJ. Líder do Laboratório de Investigações em Educação, Ambiente e Sociedade (LIEAS/UFRJ). Coordenador da Linha de Pesquisa Estado, Trabalho-Educação, Movimentos Sociais do PPGE/UFRJ. Pesquisador do Núcleo de Estudos Latino-Americanos/Universidade Católica de Pelotas e do Grupo de Pesquisa em Educação Ambiental e Formação de Professores da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

E-mail: fredericoloureiro89@gmail.com

Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/5548225546111298>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4640-6455>

Recebido para publicação em outubro de 2024.

Aprovado para publicação em fevereiro de 2025.