

Análise crítica do discurso do documento Diretrizes de Aprendizagem dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) no Currículo da Cidade de São Paulo

Critical discourse analysis of the document Learning Guidelines for the Sustainable Development Goals (SDGs) in the Curriculum of the City of São Paulo

Análisis crítico del discurso del Documento Directrices de Aprendizaje para los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en el Currículo de la Ciudad de São Paulo

Luna Tapajós Santos Moreira¹

Carlos Frederico Bernardo Loureiro²

Resumo: O trabalho referencia-se na Análise Crítica do Discurso, considerando de modo complementar, o conceito de Estado em Gramsci para analisar o documento *Diretrizes de Aprendizagem dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) no Currículo da Cidade de São Paulo* publicado pela Secretaria Municipal de São Paulo no ano de 2020. Observa-se que tal documento aproxima-se de uma concepção hegemônica de desenvolvimento sustentável na medida em que privilegia uma dimensão instrumental de educação pautada na criação de habilidades e competências voltadas para a promoção de um padrão de comportamento dito sustentável. Ademais, o documento introduz um discurso pautado por soluções individuais no que diz respeito à crise ambiental, dissociando as relações sociais de produção da esfera individual, para onde são transferidas as responsabilidades pelas mudanças apontadas como necessárias. Apesar de apresentar questões relevantes a serem debatidas pelas redes de ensino, argumentamos no presente artigo sobre as contradições que permeiam a abordagem da educação para o desenvolvimento sustentável em relação a tais temáticas.

Palavras-chave: Análise Crítica do Discurso; Estado; Objetivos de Desenvolvimento Sustentável.

Abstract: Taking as reference the Critical Discourse Analysis and the Gramscian concept of state, we analyse the document *Diretrizes de Aprendizagem dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) no Currículo da Cidade de São Paulo* (learning guidelines of sustainable development goals in the curriculum of the City of São Paulo) published by the Municipal Secretaria of São Paulo. It is observed that this document gets close to the hegemonic conception of sustainable development as it privileges an instrumental dimension of education based on the creation of skills and competence aimed at producing a so-called sustainable behavior pattern. Furthermore, the document introduces a discourse guided by individual solutions with regard to the environmental crisis, dissociating the social relations

¹ PUC RIO.

² UFRJ.

of production from the individual sphere, to which the responsibilities for the changes identified as necessary are transferred. Despite presenting relevant issues to be debated in schools, in this article we argue about the contradictions that permeate the approach of education for sustainable development in relation to such themes.

Key words: Critical Discourse Analysis; State; Sustainable Development Goals.

Resumen: El trabajo se basa en el Análisis Crítico del Discurso, considerando el concepto de Estado en Gramsci para analizar el documento Líneas de Aprendizaje para los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en el Currículo de la Ciudad de São Paulo publicado por la Secretaría Municipal de São Paulo. Se observa que este documento se acerca a una concepción hegemónica del desarrollo sostenible en la medida en que favorece una dimensión instrumental de la educación basada en la creación de habilidades y competencias encaminadas a promover un patrón de comportamiento llamado sostenible. Además, el documento introduce un discurso guiado por soluciones individuales frente a la crisis ambiental, disociando las relaciones sociales de producción del ámbito individual, al que se transfieren las responsabilidades de los cambios identificados como necesarios. A pesar de presentar temas relevantes para ser debatidos por las redes educativas, en este artículo discutimos sobre las contradicciones que permean el enfoque de la educación para el desarrollo sostenible en relación con tales temas.

Palabras Clave: Análisis crítico del discurso; Estado; Objetivos de Desarrollo Sostenible.

1. Introdução

Nas últimas décadas do séc. XX foi possível observar um significativo aumento dos debates envolvendo o meio ambiente entre os estados e a comunidade internacional. Em 1972 ocorreu a *Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano*, marcando o início do processo de internacionalização das discussões sobre meio ambiente (DIAS, 2017). Em 1988, a *Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento* popularizou o conceito de desenvolvimento sustentável a partir do documento *Nosso Futuro Comum* (SHIROMA e ZANARDINI, 2020, p.698). Tal documento forneceu as bases para a elaboração dos textos que seriam aprovados posteriormente na *Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento* (Rio-92), que por sua vez, discorriam sobre a importância de se garantir o direito dos seres humanos de obterem uma “vida saudável e produtiva em harmonia com a natureza” (JAPIASSU; GUERRA, 2017, p.1889).

Como resultado da Rio-92, a *Agenda 21* estabeleceu metas que indicavam um compromisso entre os países signatários de enfrentamento aos problemas ambientais a partir da promoção do desenvolvimento sustentável (CRUZ, 2015, p.252). Tal agenda, articulava questões ambientais, padrões de desenvolvimento, pobreza, padrões de consumo, economia internacional e dívida externa dos países (SHIROMA; ZANARDINI, 2020, p.698). A educação ambiental aparece na Agenda 21 com o objetivo de “fortalecer valores e ações consideradas ambientalmente saudáveis na perspectiva do desenvolvimento” (ONU, 1992).

A *Agenda 2030*, o mais novo documento de desenvolvimento sustentável da ONU, publicado em 2016, surge enquanto uma continuidade desse processo, buscando atualizar as metas apresentadas pela *Agenda 21*. No âmbito de sua implementação, o documento indica que deve haver uma “Parceria Global revitalizada” que trabalhará com um “espírito de solidariedade global” a partir da união de “Governos, setor privado, sociedade civil e do sistema das Nações Unidas³” (ONU, 2016, p. 13). O documento ressalta ainda a responsabilidade de cada país com seu próprio desenvolvimento econômico e social, a importância das políticas nacionais para o combate à pobreza e a efetivação desenvolvimento sustentável.

No Brasil, apesar do descaso do governo Bolsonaro com as políticas ambientais, tendo inclusive vetado as metas dos ODS do Plano Plurianual da União (2020–2023)⁴, alguns municípios iniciaram o processo de implementação das metas previstas na Agenda 2030. No âmbito da educação, foi possível observar movimentações por parte de algumas secretarias municipais de educação com o objetivo de incorporar a Agenda 2030 nas escolas. A secretaria municipal de educação de São Paulo (SME–SP) no ano de 2020 elaborou o documento *Diretrizes de Aprendizagem dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) no Currículo da Cidade de São Paulo*, que contém metodologias de desenvolvimento de trabalhos pedagógicos relacionados aos objetivos da *Agenda 2030*, visando a implementação dos ODS nas escolas.

No presente trabalho buscamos realizar uma análise crítica do discurso do documento da SME–SP buscando compreender de que forma a educação ambiental é apresentada e debater a relação entre tal documento e a concepção hegemônica de desenvolvimento sustentável. Nesse sentido, associada à perspectiva metodológica, realizamos uma discussão em torno dos conceitos de Estado e Estado Educador em Gramsci com o objetivo de analisar o papel dos aparelhos de hegemonia na construção do consenso em meio às disputas travadas no campo da educação ambiental.

Ressaltamos que a escolha por analisar esse documento em específico se deu pelo fato de que até o presente momento, apesar de existirem inúmeras iniciativas por parte de secretarias municipais e estaduais de educação visando o desenvolvimento de práticas pedagógicas relacionadas aos ODS, a secretaria municipal de São Paulo foi a única que elaborou um documento descrevendo de que forma deve ser feita a integração dos ODS no currículo.

2. Desenvolvimento

³ O termo “sociedade civil” é utilizado pela ONU para expressar organizações fora do âmbito do Estado, já na tradição gramsciana, aqui utilizada, compreende-se a sociedade civil enquanto uma parte do Estado Integral.

⁴ Informação disponível em <https://www.camara.leg.br/noticias/629391-bolsonaro-sanciona-ppa-com-veto-a-metas-de-desenvolvimento-sustentavel-da-onu/>. Acessado em 26/04/2021.

2.1 A Análise Crítica do Discurso

A análise crítica do discurso (ACD) formulada pelo linguista Norman Fairclough, utiliza o termo discurso, considerando a linguagem enquanto prática social, uma forma de agir sobre o mundo, sobre as pessoas, e também uma forma de representação (FAIRCLOUGH, 2016, p. 94). De acordo com o autor, existe uma relação dialética entre discurso e estrutura social, visto que, a estrutura social em um sentido amplo, modela e delimita o discurso por meio das relações sociais em nível societário, das relações específicas a espaços particulares, das normas e convenções existentes, entre outros elementos. Ao mesmo tempo, o discurso colabora para a constituição de diversos aspectos da estrutura social que o modela, sendo uma prática de significação e construção do mundo, e não somente de representação do mesmo (FAIRCLOUGH, 2016, p. 95). Senso assim, a prática discursiva atua tanto no sentido de reproduzir identidades culturais, relações sociais e sistemas de crença, quanto para transformá-las. (FAIRCLOUGH, 2016, p. 96).

Fairclough (2016, p. 96) ressalta a importância da concepção dialética da relação entre discurso e estrutura social para que não se reproduza uma análise que considera a estrutura social enquanto elemento unidirecionalmente definidor do discurso ou o social enquanto elemento proveniente do discurso. Em relação ao segundo caso, o autor reforça que o caráter constitutivo do discurso opera dentro de certos limites colocados pelas estruturas sociais, no interior das relações e disputas de poder particulares, ou seja, a constituição discursiva da sociedade advém de uma prática social apoiada sobre estruturas sociais materiais e concretas.

Em seu modelo de análise, Fairclough (2016) se preocupa em construir pontes entre os meios de organização de interpretação textual, as formas de produção, distribuição e consumo dos textos e as especificidades da prática social conforme a sua relação com as estruturas e lutas sociais. Nesse sentido, o autor mobiliza três dimensões de análise: o texto, a prática discursiva e a prática social. A análise do texto diz respeito à linguística, podendo ser sistematizada em 4 itens: “vocabulário”, “gramática”, “coesão” e “estrutura”. A prática do discurso aparece enquanto uma forma particular da prática social, se refere aos processos de produção, distribuição e consumo dos textos e se debruça sobre outros 3 itens que somados aos elementos expostos anteriormente constituem o quadro de análise textual de Fairclough: a “força dos enunciados”, a “coerência dos textos” e a “intertextualidade” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 111).

Dentre desse contexto, a intertextualidade é apresentada por Fairclough enquanto a dimensão de análise de maior destaque em seu livro *Discurso e Mudança Social*, sendo definida como “(...) a propriedade que têm os textos de serem cheios de fragmentos de outros textos, que podem ser delimitados explicitamente ou

mesclados e que o texto pode assimilar contradizer, ecoar ironicamente e assim por diante.” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 119.)

No que concerne ao discurso enquanto prática social, Fairclough (2016) desenvolve uma discussão acerca da relação entre o conceito de discurso, ideologia e hegemonia. Apoiando-se sobre as formulações de Althusser e Thompson, o autor considera a ideologia enquanto “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”. O autor argumenta que as ideologias ao penetrarem as práticas discursivas podem alcançar um grau de naturalidade e acabarem por se configurar enquanto senso comum, entretanto, o mesmo ressalta a luta ideológica enquanto parte da prática discursiva, “uma luta para remoldar as práticas discursivas e ideologias nelas construídas no contexto da reestruturação ou da transformação das relações de dominação” (FAIRCLOUGH, 2016, p.122).

O conceito de hegemonia, à luz da concepção gramsciana, é apresentado por Fairclough (2016, p. 127) como um instrumento de análise das mudanças discursivas na medida em que sugere uma teorização acerca da “mudança em relação a evolução das relações de poder”. Além disso, tal conceito nos possibilita refletir sobre as contribuições das práticas discursivas dentro dos processos de mudança social.

2.2 A Pedagogia da Hegemonia e o Discurso da “Terceira Via”

No intuito de compreender o papel do Estado na consolidação do padrão de sociabilidade concebido por uma classe, nos referenciamos na concepção de Estado formulada por Antônio Gramsci:

na noção geral de Estado entram elementos que devem ser remetidos à noção de sociedade civil (no sentido, seria possível dizer, de que Estado = sociedade política + sociedade civil, isto é hegemonia couraçada de coerção) (GRAMSCI, 2014^a, p. 248).

Em suas formulações Gramsci entende o Estado como um equilíbrio dinâmico 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 (entendendo que essa divisão é um instrumento metodológico e não algo presente na própria realidade). Segundo Coutinho (2012, p. 127) a sociedade política é formada pelo “conjunto de mecanismos através dos quais a classe dominante detém o monopólio legal da repressão e da violência”, como, por exemplo, a polícia e o exército. Já a sociedade civil se configura enquanto “o conjunto das organizações responsáveis pela elaboração e ou difusão das ideologias”, tais como escolas, partidos, sindicatos, revistas etc. (COUTINHO, 2012, p. 127). Gramsci identifica nas organizações citadas a base material da sociedade civil o que ele irá chamar de

“aparelhos privados de hegemonia”, enquanto no caso da sociedade política a base material seriam os aparelhos repressivos do Estado (COUTINHO, 2012, p.129). Apesar da escola se localizar na esfera da sociedade civil, ou seja, do consenso, entendemos que também é possível identificar elementos coercitivos nesse espaço, desta forma compreendemos que a dominação de classe ocorre a partir da combinação entre coerção e consenso.

Ao tratar da prática pedagógica, Gramsci (2014b, p. 399) argumenta que a relação pedagógica não se restringe ao espaço escolar, apontando que “toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica”. O autor também indica que considerando a tendência do Estado em criar e manter um determinado tipo de civilização e cidadão, o mesmo deve ser concebido enquanto educador (Gramsci, 2014^a, p. 28). Isto posto, Gramsci (2014a, p. 23) introduz que a tarefa educativa do Estado objetiva em “criar novos e mais elevados tipos de civilização, de adequar a “civilização” e a moralidade das mais amplas massas populares às necessidades do contínuo desenvolvimento do aparelho econômico de produção (...)”. Assim sendo, o caráter educador do estado consiste na condução da classe trabalhadora a se adequar a um certo padrão sociabilidade necessário a uma estrutura produtiva em particular.

É a partir dessa análise que Neves (2004, p.27) nos apresenta o conceito de Pedagogia da Hegemonia, que se expressa predominantemente na sociedade civil, mas que também está presente na sociedade política. Os aparelhos privados de hegemonia são, portanto, os meios pelos quais se desenvolve a pedagogia da hegemonia sobretudo. A autora argumenta que apesar de que os aparelhos de hegemonia sejam os meios pelos quais se desenvolve a pedagogia da hegemonia, isso não quer dizer que eles se restringem a ela. Da mesma forma, Motta, Leher e Gawryszewski (2018, p.312) apontam para o fato de que apesar da educação ter sido historicamente determinada pelo padrão de acumulação capitalista, isso não anula as particularidades das relações sociais no campo educacional e as lutas contra hegemônicas ali desenvolvidas. É importante ressaltar a dinâmica dialética da educação no capitalismo para não se cometer o equívoco de compreender a educação estritamente enquanto uma forma de reprodução das relações sociais dominantes.

Loureiro (2015) argumenta que nos anos 90 diante da necessidade de redefinir estratégias para legitimar o padrão de sociabilidade burguês após sucessivas crises econômicas, foi possível observar a consolidação do programa que ficou conhecido como “Terceira Via”. Tal programa tem como um de seus principais expoentes o intelectual orgânico do Partido Trabalhista inglês, Anthony Giddens e ganhou força entre empresários, intelectuais e políticos, sendo difundido também entre organismos internacionais como o Banco Mundial (LAMOSA e LOUREIRO, 2011, p.3).

De acordo com Lamosa e Loureiro (2011, p. 4), em 1992 o Banco Mundial inicia um processo de divulgação de princípios do programa da “Terceira Via”, alterando assim, a forma como se dava a relação dos organismos e os países e desempenhando o papel de educador durante o processo de formulação do novo padrão de

sociabilidade. Um dos pressupostos defendidos pelo programa em questão era a responsabilidade social das empresas que passou a ser adotada enquanto estratégia política de diversas instituições. Diante disso, a educação política colocada pelo novo padrão de sociabilidade passa a incorporar debates relacionados ao meio ambiente e educação ambiental através das discussões sobre responsabilidade social.

No contexto brasileiro, a aproximação entre a “Terceira Via” e frações da burguesia local se evidencia a partir da mobilização do empresariado para organizar as atuações de seus aparelhos privados de hegemonia a partir de uma nova concepção de cidadania, participação e sociedade civil. Um exemplo foi a criação do Grupo de Instituições, Fundações e Empresas (GIFE) e Instituto Ethos de Empresas e Responsabilidade Social ambos voltados para sensibilização da sociedade em relação a ideologia da responsabilidade social (LAMOSA; LOUREIRO, 2011, p. 6).

Como argumenta Loureiro (2015, p. 45), o programa da “Terceira Via” concebe os conflitos entre classes enquanto resultado de arranjos sociais que não existem mais, sendo responsabilidade do Estado nesse novo padrão de sociabilidade “produzir a renovação das ‘solidariedades danificadas’ pela luta de classes”. Dessa forma, concebe-se um discurso que substitui conceitos como “classe social”, “conflito” e “exploração” por “responsabilidade social”, “colaboracionismo” e “voluntariado” (LOUREIRO, 2015).

Fairclough (2016) aponta que uma das mudanças do discurso nas sociedades contemporâneas tem sido a eliminação aparente de marcadores e assimetrias explícitas de poder. É possível observar que tal dimensão da mudança do discurso se faz presente nos documentos que pautam a Educação para o Desenvolvimento Sustentável, e vem sendo intensamente difundido pelos aparelhos de hegemonia na sociedade civil.

2.3 As diretrizes de aprendizagem dos ODS no currículo da cidade de São Paulo enquanto instrumento de construção de consenso

Nos últimos anos, realizaram-se diversas reformas na área da educação a partir da medida provisória nº746 e da Lei 13.425/2017 e posteriormente da Reforma do Ensino Médio, provocando assim, intensas transformações no que diz respeito a escolarização da juventude brasileira (ACCIOLY e LAMOSA, 2011, p.2). A aprovação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) foi uma das principais políticas mobilizadas pelos articuladores da reforma, instituindo um currículo mínimo delineado por habilidades e competências. Na mesma data em que se aprovou a BNCC, ocorreu o lançamento do *Currículo da Cidade* através da secretaria de educação da cidade de São Paulo, tal documento se configura enquanto uma atualização do currículo da cidade com base na Base Nacional (SÃO PAULO, 2019).

Lamarão (2021) argumenta que as políticas educacionais são permeadas por disputas entre organizações das diferentes classes sociais e resultam do acúmulo de

tais lutas e da correlação de forças existente entre elas em uma dada conjuntura. Dessa forma, as políticas educacionais expressam um momento específico da correlação de forças que propicia o desenvolvimento das mesmas. A Reforma do Ensino Médio por sua vez, está inserida no bojo das reformas educacionais implementadas a nível internacional através de entidades de atuação global que se iniciaram nos anos 1990, objetivando a adequação das diversas esferas da educação às transformações no mundo do trabalho (ACCIOLY e LAMOSA 2021, p.3).

Referenciando-se nas formulações de Gramsci sobre Estado, Accioly e Lamosa (2021, p.3) argumentam que o Banco Mundial (um dos principais organismos pró-reforma), atua no sentido de garantir a manutenção da hegemonia tanto a partir do consenso quanto da coerção ao articular a produção e renovação da ideologia burguesa com a coerção econômica através de condicionantes estipuladas como obrigatoriedade para a concessão de empréstimo aos países. No século XXI, reformas no campo da educação têm atuado no sentido de garantir a flexibilização dos sistemas educacionais abrindo espaço para a penetração do capital nas diferentes camadas da escolarização e da formação humana, tendo como um de seus principais objetivos a educação comportamental dos trabalhadores como forma de prevenção a possíveis revoltas sociais que podem ser desencadeadas em meio a crises do capital.

Accioly e Lamosa (2021, p. 4) observam que nas últimas décadas, as competências socioemocionais vem sendo apontadas por organismos como a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Banco Mundial e a UNESCO a nível internacional, e o Instituto Ayrton Senna (IAS) a nível nacional, enquanto elementos fundamentais para a formação humana, ressaltando mais especificamente competências como “pensamento crítico”, “comunicação”, “criatividade”, “responsabilidade”, “autoconhecimento”, “abertura para o novo”, “colaboração” e “resolução de problemas”. Nesse contexto, é possível observar que as competências socioemocionais receberam um considerável destaque na formulação da BNCC que incorpora elementos como “autoconsciência”, “autogestão”, “consciência social”, “habilidades de relacionamento” e “tomada de decisão responsável” (BRASIL, 2017). Tais competências também estão presentes no discurso sobre sustentabilidade, no documento *Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável* publicado pela UNESCO (2017) são destacadas 8 “competências-chave” para a sustentabilidade: “competência de pensamento sistêmico”, “competência antecipatória”, “competência normativa”, “competência estratégica”, “competência de colaboração”, “competência de pensamento crítico”, “competência de autoconhecimento” e “competência de resolução integrada de problemas”.

É interessante analisar a similaridade entre as competências apresentadas pelos documentos, em que, muitas vezes, a diferença entre elas está a apenas na forma como está escrito. Essa dimensão se torna ainda mais relevante ao verificarmos que tanto nos documentos que amparam as reformas educacionais, quanto naqueles que discorrem sobre a Educação para o Desenvolvimento Sustentável é comum

identificar um discurso em defesa de “práticas inovadoras”, entretanto, o que se observa no caso das competências é a transposição dos elementos apresentado por documentos de organismos internacionais para documentos elaborados a nível nacional, estadual ou municipal. Além disso, podemos argumentar que nesse processo as formulações internacionais chegam aos demais níveis enquanto uma verdade pré-estabelecida, sem que haja espaço para a realização de um debate sobre os temas em questão. Accioly e Lamosa (2021) nos alertam para a urgência de se desconstruir esse consenso criado em torno da dimensão comportamental, visto que, tais discursos reforçam a divisão interna à classe trabalhadora e acentuam a exploração.

O documento *Diretrizes de Aprendizagem dos ODS no Currículo da cidade de São Paulo*, tendo como objetivo a integração dos ODS com o Currículo de São Paulo, incorpora o discurso da Educação para o Desenvolvimento Sustentável e das reformas educacionais aqui expostas, se configurando enquanto um instrumento dos setores dominantes para a construção do consenso em torno de uma concepção hegemônica de desenvolvimento sustentável.

2.4 Análise crítica do discurso do documento Diretrizes de Aprendizagem dos ODS no Currículo da cidade de São Paulo

Como nos aponta Layarargues e Lima (2014), a educação ambiental enquanto um Campo Social envolve uma diversidade de atores e instituições que compartilham um conjunto de valores, entretanto, também possuem diferentes abordagens em relação aos problemas ambientais. A partir dos anos 1990 foi possível observar a distinção entre duas principais macrotendências da educação ambiental no Brasil: uma alternativa que viria se desdobrar nas perspectivas crítica, emancipatória, transformadora e popular, e a uma conservadora que levaria a abordagens relacionadas à Educação Para o Desenvolvimento Sustentável, consumo sustentável, pragmatismo contemporâneo e ecologismo de mercado (LAYRARGUES; LIMA, 2014, p. 30).

A concepção de Desenvolvimento Sustentável é apresentada no relatório *Nosso Futuro Comum* (ONU, 1987) enquanto “aquele que atende às necessidades do presente sem comprometer a possibilidade de as gerações futuras atenderem a suas próprias necessidades”. O conceito de sustentabilidade, como nos aponta Loureiro (2015, p. 36), é um conceito polissêmico que está relacionado a capacidade de suporte de um ecossistema, entretanto, vem sendo apropriado por diversos grupos sociais na disputa pela hegemonia enquanto uma solução ideal diante dos problemas ambientais e a crescente exploração dos recursos naturais.

A Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS), por sua vez, compreende a sustentabilidade enquanto um conjunto de instrumentos técnicos que viabilizam o alcance do desenvolvimento sustentável. Dessa forma, a finalidade da

educação é resumida a fins instrumentais tendo em vista que nesse cenário a educação tem como objetivo a promoção do desenvolvimento sustentável, se dissociando da concepção emancipatória que considera a educação enquanto princípio do processo de formação humana. (LOUREIRO, 2015). O documento elaborado pela SME-SP apresenta de forma objetiva a concepção instrumental de educação ao apresentar a meta 4.7 do *ODS 4 - Educação de Qualidade*:

Ainda, a meta 4.7 reafirma o papel central da educação para a sustentabilidade na implementação da Agenda 2030, ambicionando garantir que estudantes adquiram conhecimentos e habilidades para a promoção da sustentabilidade, por meio da educação para estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável.

Como nos aponta Loureiro (2015), a EDS apresenta uma ideia de educação resumida na criação de habilidades, competências, comportamentos e capacidades, sem estabelecer necessariamente uma conexão com uma reflexão mais ampla sobre os processos que constituem tais problemáticas. O documento em questão expõe um quadro relacionando as oito “competências-chaves” destacadas pela UNESCO com a “Matriz de Saberes” do currículo da cidade, evidenciando que: “O desenvolvimento dessas competências-chave acontece em todas as instâncias da aprendizagem, dentro e fora da sala de aula” (SÃO PAULO, 2020).

Argumentamos aqui, que o destaque às competências dialoga com uma concepção individual de educação característica à EDS. Nota-se que um dos principais aspectos ressaltados pela EDS é a promoção de “estilos de vida sustentáveis” através da conscientização dos indivíduos. De acordo com o documento em questão: “O Objetivo 12: Consumo e Produção responsável estabelece como meta **garantir, por intermédio da educação, a informação e a conscientização** para o desenvolvimento sustentável e para estilos de vida que estejam em harmonia com a natureza.”

Segundo essa concepção, a conscientização individual seria fundamental no que diz respeito ao combate a crise ambiental, dissociando-a dos processos sociais nos quais as pessoas se movimentam. Esse discurso que se materializa na defesa, como prioridade ou mesmo como o que pode ser feito na prática, de iniciativas individuais como a redução do uso de água e reciclagem de resíduos sólidos na esfera doméstica, o consumo de produtos sustentáveis, entre outros elementos, transferindo o problema das relações sociais de produção para o indivíduo (LOUREIRO, 2015). Ressaltamos que a crítica não é à pertinência da ação individual, mas à dissociação entre essa e o contexto social na concepção pedagógica e no fazer educativo.

Para Layrargues e Lima (2014, p.31) a EDS parte de uma lógica que compreende os impactos do modo de produção capitalista sobre o meio ambiente enquanto falhas do sistema que precisam ser corrigidas a partir da elaboração de certos mecanismos de compensação. Tais mecanismos de compensação dizem respeito a práticas como reciclagem, ao incentivo do “Consumo Sustentável”, ao mercado de carbono, a diminuição da “pegada ecológica”, entre outros elementos que de acordo com os autores produzem mudanças superficiais e comportamentais sem que se questione os fundamentos responsáveis pela crise ambiental (LAYRARGUES e LIMA, 2014, p. 31).

Outro argumento levantado no documento que demonstra o comprometimento da EDS com a concepção individual de educação é a afirmação de que os ODS dão aos estudantes a oportunidade de “serem cidadão globais que efetivam na construção de novas realidades, a partir de conhecimentos, habilidades e competências” (SÃO PAULO, 2020). Observa-se que nesse caso a construção de “novas realidades” estão diretamente relacionadas à capacidade individual de cada estudante desenvolver os “conhecimentos, habilidades e competências” destacados no texto.

No que concerne a análise textual, destacamos duas dimensões: a gramática e o vocabulário. Foi possível observar que ao longo do documento se faz o uso exacerbado de adjetivos, em muitos casos, vazios de sentido. Isto posto, argumentamos que tal estratégia é utilizada no sentido de ressignificar categorias de análise social, de forma a afastar o conflito inerente à realidade ali retratada. Citamos como exemplos as expressões: “proposta inovadora e emancipatória”, “colaboração viva”, e “aprendizado essencialmente interdisciplinar, experiencial, crítico, prático e criativo”. Quanto ao vocabulário percebe-se a intensa utilização de expressões características do discurso de gestão corporativa, tais como: “liderança”, “colaboração”, “resolução de problemas”, “parcerias”, evidenciando o compromisso do texto com uma dimensão empresarial da educação. Ademais, destacamos que o documento tende a desconsiderar conflitos sociais, enfatizando termos como “diálogo”, “colaboração”, “empatia” e “comunicação” sem reconhecer que as relações sociais são permeadas por contradições.

Em relação à prática discursiva, ressaltamos aqui a dimensão da intertextualidade. Nota-se a utilização de conceitos oriundos de concepções de educação diversas, que em alguns casos são inclusive contraditórias. Por exemplo, o documento indica uma intenção em “contemplar os princípios da educação integral a uma proposta inovadora e emancipatória de currículo e ao cotidiano de escolas (...)” (SÃO PAULO, 2020), no entanto, os termos “emancipatórias” e “inovadora” advêm de concepções divergentes de educação. Considerando que o documento apresenta uma concepção hegemônica de desenvolvimento sustentável característica da educação ambiental conservadora, a apropriação de conceitos advindos da perspectiva crítica e de outras correntes do campo educacional resultam em uma composição que oculta

seu caráter pragmático e conservador. Sendo assim, é possível argumentar que nesse caso a intertextualidade é utilizada como uma forma de atenuar o discurso da educação ambiental pragmática, trazendo elementos de campos de estudos distintos que resulta na formação de um todo complexo que apresenta muitas contradições.

3. Conclusão

O documento analisado possui um alinhamento com a concepção hegemônica de desenvolvimento sustentável, compreendendo a educação enquanto um meio para se alcançar a sustentabilidade, contudo, por processos pedagógicos distantes da ideia de uma educação voltada para a emancipação humana. A noção de educação apresentada pela SME-SP ao defender o desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas para a criação de habilidades e competências reproduz o padrão de comportamento estipulado por setores do capital internacional visando à manutenção da sociabilidade burguesa eurocêntrica. Ademais, compatível com essa orientação, o documento introduz um discurso pautado por soluções individuais no que diz respeito à crise ambiental, dissociando as relações sociais de produção da esfera individual, para onde são transferidas as responsabilidades pelas mudanças apontadas como necessárias.

Pontuamos aqui a relevância de diversas temáticas ressaltadas pelos ODS e também pelo documento em questão, tais como o combate à fome, a erradicação da pobreza, a igualdade de gênero, as ações contra mudança climática e a redução de desigualdades, entretanto, o que questionamos no presente trabalho diz respeito às contradições envolvendo a abordagem da educação para o desenvolvimento sustentável sobre as tais temáticas. Argumentamos que o discurso da EDS atua no sentido de apagar as disputas dentro do campo da educação ambiental, como se não existissem outras abordagens, forjando um consenso sobre as proposições ali defendidas.

A análise apresentada possui um caráter documental e não alcança o trabalho realizado a partir dos ODS em sala de aula, entretanto, argumentamos que a escola enquanto um espaço permeado pelas lutas sociais possibilita a construção de práticas contra hegemônicas. Sendo assim, o fato do documento produzido pela SME-SP incorporar a concepção hegemônica de desenvolvimento sustentável não significa que obrigatoriamente as práticas desenvolvidas a partir daí irão reproduzir tal concepção.

Considerando que os ODS da *Agenda 2030* devem ser implementados até o ano de 2030, acreditamos que nos próximos anos será possível observar o crescimento de iniciativas relacionadas a tais objetivos nas redes de ensino, ainda mais considerando o alinhamento do governo federal com tal agenda na gestão 2023-2026. Isto posto, destacamos a importância de se acompanhar tais iniciativas afim

compreender distanciamentos e aproximações das mesmas em relação à concepção hegemônica de educação ambiental.

4. *Referências Bibliográficas*

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. **Vértices**, Campos dos Goitacazes, v. 23, n. 3, p. 706–733, 2021.

BRASIL, MEC. **Base nacional comum curricular**. Brasília–DF: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRUNDTLAND, Gro Harlem; **COMUM, Nosso Futuro**. Relatório Brundtland. Our Common Future: United Nations, 1987.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci: O Estudo Sobre o Seu Pensamento Político**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, p. 217, 2012.

CRUZ, Lilian Giacomini. As políticas públicas de educação ambiental e a sua inserção na escola pública: analisando a proposta da Agenda 21 Escolar. In: LOUREIRO, Carlos Frederico; LAMOSA, Rodrigo. **Educação Ambiental no Contexto Escolar: um balanço crítico da Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável**. Rio de Janeiro, Quartet, p.252 – 281, 2015.

DIAS, Edson dos Santos. Os (Des) Encontros Internacionais Sobre Meio Ambiente: da conferência de Estocolmo à Rio+20 – Expectativas e Contradições. **Caderno Prudentino de Geografia**, Presidente Prudente, n. 39 v. 1, p. 06–33, Jan./Jun., 2017.

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

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere**, Volume 1. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2014b.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere**, Volume 3. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2014a.

JAPIASSÚ, Carlos Eduardo; GUERRA, Isabella. 30 anos do relatório Brundtland: Nosso Futuro Comum e o desenvolvimento sustentável como diretriz constitucional brasileira. **Revista de Direito da Cidade**, vol. 09, nº 4. ISSN 2317–7721, Rio de Janeiro, 2017.

LAMARÃO, Marco. O Novo Ensino Médio e a BNCC como expressão de uma educação para o consenso. **Revista Encontros**, v. 19, n. 37, p. 20–35, 2021.

LAMOSA, Rodrigo AC; LOUREIRO, Carlos Frederico B. **A Educação Ambiental e o projeto de sociabilidade das classes dominantes: um estudo sobre o projeto da Terceira Via no Brasil**. ENCONTRO PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL, v. 6, p. 1–14, 2011.

LAYRARGUES, Philippe Pomier; LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. As macro-tendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. **Ambiente & sociedade**, v. 17, p. 23–40, 2014.

LOUREIRO, Carlos Frederico. Educação Ambiental e educação para o desenvolvimento sustentável: polêmicas, aproximações e distanciamentos. In: LOUREIRO, Carlos Frederico; LAMOSA, Rodrigo. **Educação Ambiental no Contexto Escolar: um balanço crítico da Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável**. Rio de Janeiro, Quartet, p.35–67, 2015.

MOTTA, Vânia; LEHER, Roberto; GAWRYSZEWSKI, Bruno. A pedagogia do capital e o sentido das resistências da classe trabalhadora. **Revista SER Social**, v. 20, n. 43, p. 310–328, Brasília, 2018.

NEVES, Lúcia Maria (org). **A nova pedagogia da hegemonia**. São Paulo, Xamã VM Editora e Gráfica Ltda. p.19–40, 2005.

ONU. **Transformando Nosso Mundo: a agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. Nova York, 2016.

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Diretrizes de aprendizagem dos objetivos de desenvolvimento sustentável (ODS) no currículo da cidade de São Paulo**. – São Paulo: SME / COPED, 2020.

SHIROMA, Eneida; ZANARDINI, Isaura. Estado e gerenciamento da educação para o desenvolvimento sustentável: recomendações do capital expressas na agenda 2030, **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp. 1, p. 693–714, ago. 2020.

UNESCO–ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Educação para os objetivos de desenvolvimento sustentável: objetivos de aprendizagem**.



Luna Tapajós Santos Moreira

Mestranda do PPGE PUC-RIO. E-mail: lunaomoreira@gmail.com. ORCID:
<https://orcid.org/0000-0002-2800-974X>.

Carlos Frederico Bernardo Loureiro

Professor Titular da FE/UFRJ; Coordenador do Laboratório de Investigações em Educação, Ambiente e Sociedade - LIEAS/UFRJ. E-mail: fredericoloureiro89@gmail.com. ORCID:
<https://orcid.org/0000-0003-4640-6455>.

Recebido em: 13/09/2023

Aprovado em: 22/10/2023

Publicado em: 27/10/2023