

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS

GABRIEL FRANCO PIOVESANA

EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL COMO POLÍTICA PÚBLICA SOB A INTERVENÇÃO HUMANISTA SAIDIANA: UMA ANÁLISE DE TRÊS ESCOLAS ESTADUAIS NO MUNICÍPIO DE JUNDIAÍ, SP

**CAMPINAS
2025**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
ESCOLA DE CIÊNCIAS HUMANAS, JURÍDICAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO**

GABRIEL FRANCO PIOVESANA

**EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL COMO POLÍTICA
PÚBLICA SOB A INTERVENÇÃO HUMANISTA SAIDIANA: UMA ANÁLISE DE
TRÊS ESCOLAS ESTADUAIS NO MUNICÍPIO DE JUNDIAÍ, SP**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, da Escola de Ciências Humanas, Jurídicas e Sociais da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, linha de pesquisa Políticas Públicas em Educação como exigência para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Samuel Mendonça.

**CAMPINAS
2025**



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
ESCOLA DE CIÊNCIAS HUMANAS, JURÍDICAS E SOCIAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO*
SENSU EM EDUCAÇÃO

GABRIEL FRANCO PIOVESANA

**EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO
SUSTENTÁVEL COMO POLÍTICA PÚBLICA SOB A
INTERVENÇÃO HUMANISTA SAIDIANA: UMA
ANÁLISE DE TRÊS ESCOLAS ESTADUAIS NO
MUNICÍPIO DE JUNDIAÍ, SP**

Este exemplar corresponde à redação final da
Dissertação de Mestrado em Educação da PUC-
Campinas, e aprovada pela Banca Examinadora.

APROVADA: 17 de dezembro de 2025.

DR(A) SAMUEL MENDONÇA
Presidente (PUC-CAMPINAS)

DR(A) ANDREZA BARBOSA
PUC-CAMPINAS

DR(A) RENATO HUARTE CUÉLLAR
UNAM

Sistema de Bibliotecas e Informação - SBI
Gerador de fichas catalográficas da Universidade PUC-Campinas
Dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Piovesana, Gabriel Franco

P662e

Educação para o Desenvolvimento Sustentável como política pública sob a intervenção humanista saidiana : uma análise de três escolas estaduais no município de Jundiaí, SP / Gabriel Franco Piovesana. - Campinas: PUC-Campinas, 2025.

236 il.

Orientador: Samuel Mendonça.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Escola de Ciências Humanas, Jurídicas e Sociais, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2025.

Inclui bibliografia.

1. Desenvolvimento Sustentável. 2. Política Educacional. 3. Humanismo. I. Mendonça, Samuel. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Escola de Ciências Humanas, Jurídicas e Sociais. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

AGRADECIMENTOS

Nesta seção, cuja ordenação não é importante, gostaria de estender os agradecimentos às seguintes pessoas, agências ou instituições, até porque penso haver certo compromisso e responsabilidade com respeito àqueles que são citados ou citadas abaixo, além do apreço e da história construídos juntos:

1) Minha família, cujo apoio sempre foi essencial. E também por uma questão de criação: não acredito que teria os valores, as intenções e as bases fundamentais que tenho hoje sem a criação sólida o suficiente que recebi.

2) Meu orientador, Dr. Samuel Mendonça, também pelo apoio e pelo profissionalismo com que me conduziu e me auxiliou durante toda a trajetória de pesquisa. Faz saber que, com o Mestrado, completo cinco anos de pesquisa com Samuel: toda a trajetória acadêmica e profissional está sendo essencial para uma produção séria, para uma ótima parceria e também para uma amizade para além de formalidades acadêmicas. Acredito que ainda tenho muito a aprender, e sobretudo entender, sob sua orientação, mas também penso que os resultados desses anos já podem ser observados e continuarão a crescer.

3) Meu grupo de pesquisa, intitulado *Philosophia, Educação e Sustentabilidade*, instituição, Pontifícia Universidade Católica de Campinas e o respectivo programa dessa universidade, Programa de Pós-Graduação em Educação, que ofereceram extenso apoio durante o Mestrado.

4) Agência FAPESP. Este trabalho foi realizado com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), processo nº 2024/17452-6.

5) Agência CAPES. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

6) Meus professores que me acompanharam durante a Pós-Graduação, a Graduação e a Educação Básica, por todos os ensinamentos que me trouxeram.

7) Amizades que foram construídas durante o Mestrado, das quais tive o prazer de acompanhar a produção da pesquisa.

8) Meu namorado, Carlos Henrique. Sempre uma pessoa muito presente na minha vida, não poderia ter faltado seu incentivo para desfrutar do Mestrado. Credito que essa presença, particularmente nos dois anos do curso, foi imperativa para várias decisões, pessoais e acadêmicas, que foram tomadas. Muito obrigado por toda a parceria.

9) Minha melhor amiga e companheira, Ana Beatriz Munarolo, e também sua família. Ana sempre foi uma ótima amiga. Além de ter uma admiração por seu trabalho, que espero que lhe dê ótimos frutos, também desejo que mantenhamos nossa parceria acadêmica. E, pensando em um caráter de continuidade, que venham bons anos de amizade, risadas, suporte e demais momentos de reflexão no futuro.

10) Ana, Stefani, Rafaela e Gabrielli, tanto pela amizade como também pelos projetos nos quais participamos e os quais elaboramos. São pessoas verdadeiramente genuínas, sensatas e carinhosas, e acredito que essas características continuarão a se expressar ao longo de suas trajetórias acadêmicas, profissionais e pessoais.

Falamos em educação porque podemos,
ao praticá-la, até mesmo negá-la.

Paulo Freire
(1921-1997)

PIOVESANA, Gabriel Franco. **Educação para o Desenvolvimento Sustentável como política pública sob a intervenção humanista saidiana: uma análise de três escolas estaduais no município de Jundiaí, SP**. 2025. 236 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Escola de Ciências Humanas, Jurídicas e Sociais, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2025.

RESUMO

Esta pesquisa foi desenvolvida na linha de pesquisa Políticas Públicas em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. O Desenvolvimento Sustentável demanda a especificação de diretrizes educacionais compatíveis com sua perspectiva sistêmica, fatores que se ligam diretamente com os temas de interesse do Grupo de Pesquisa Philosophia, Educação e Sustentabilidade. Assim sendo, a pergunta da pesquisa é: que aspectos da fundamentação relativa à Educação para o Desenvolvimento Sustentável podem ser cotejados por uma interpretação humanista com base nas mediações de professores e estudantes de escolas públicas estaduais? A hipótese que orienta esse trabalho é de que o Desenvolvimento Sustentável discrimina, na perspectiva sistêmica, normas e representações que circunscrevem a definição e a função da educação. Entre outros aspectos, isso significa que o objeto desta pesquisa, qual seja, a Educação para o Desenvolvimento Sustentável em escolas públicas estaduais na perspectiva de professores de Ciências e de estudantes, será entendida na investigação do Desenvolvimento Sustentável com o apoio de uma perspectiva teórica que discrimine os aspectos discursivos desse desenvolvimento, qual seja, o humanismo saidiano. Nesse sentido, objetiva-se investigar o que é e quais são os fundamentos da Educação para o Desenvolvimento Sustentável, a partir de documentos da Organização das Nações Unidas, e as concepções quanto a esses fundamentos interpretadas e traduzidas por professores e estudantes em práticas e orientações para escolas estaduais situadas em Jundiaí, São Paulo. Para tanto, esta pesquisa de natureza qualitativa escolhe três escolas estaduais, das quais seis professores desenvolvem um questionário e uma entrevista e 14 estudantes do 9º ano trabalham somente um questionário. Nos resultados, a intervenção humanista saidiana proposta neste trabalho entende que pensar a Educação para o Desenvolvimento Sustentável é destacar a participação de grupos e sujeitos historicamente marginalizados na construção do legado da humanidade e na produção de contradiscursos. A singularidade desta dissertação reside na mobilização de Edward Said, crítico literário pouco convencional no campo da Educação cujo desenvolvimento acadêmico nos Estados Unidos problematiza as concepções da agência humana e de discurso, sendo indispensável para contrapor as dimensões autônoma e estrutural, associadas com comportamentos e desempenhos, da regulação relacionadas ao Desenvolvimento Sustentável e à Educação para o Desenvolvimento Sustentável. Esses indícios retomam o dever da República Federativa do Brasil de concretizar objetivos fundamentais e promover a universalização de direitos de modo indisponível e ininterrupto.

Palavras-chave: Desenvolvimento Sustentável; Política Educacional; escolas públicas; mundanidade; reflexividade.

PIOVESANA, Gabriel Franco. **Education for Sustainable Development as public policy under the saidian humanist intervention: an analysis of three public schools in the municipality of Jundiaí, SP**. 2025. 236 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Escola de Ciências Humanas, Jurídicas e Sociais, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2025.

ABSTRACT

This research has been developed in the Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Postgraduate Program in Education, Políticas Públicas em Educação research line. Sustainable Development requires the specification of educational guidelines compatible with its systemic perspective, factors that relate directly to the themes of interest of the Research Group *Philosophia, Educação e Sustentabilidade*. Accordingly, the research question is: which aspects of the foundations related to Education for Sustainable Development can be compared through a humanist interpretation based on the mediations of teachers and students in state public schools? The hypothesis guiding this work is that Sustainable Development, from a systemic perspective, delineates norms and representations that circumscribe the definition and function of education. Among other aspects, this means that the object of this research, namely, Education for Sustainable Development in state public schools from the perspective of Science teachers and students, will be understood through the investigation of Sustainable Development with the support of a theoretical perspective that distinguishes the discursive aspects of that development, namely, saidian humanism. In this sense, the objective is to investigate what Education for Sustainable Development is and what its underlying foundations are, based on United Nations documents, as well as the conceptions of these foundations as interpreted and translated by teachers and students into practices and guidelines for state public schools located in Jundiaí, São Paulo. To this end, this qualitative study selects three state schools, in which six teachers complete a questionnaire and an interview, and 14 9th-grade students complete only a questionnaire. Concerning the results, the saidian humanist intervention proposed in this work understands that reflecting on Education for Sustainable Development entails highlighting the participation of historically marginalized groups and subjects in the construction of humanity's legacy and in the production of counter-discourses. The uniqueness of this dissertation lies in its incorporation of Edward Said, an unconventional literary critic within the field of Education whose academic development in the United States problematizes conceptions of human agency and discourse, an indispensable perspective for countering the autonomous and structural dimensions, associated with behaviors and performances, of regulation related to Sustainable Development and to Education for Sustainable Development. These indicators reaffirm the duty of the Federative Republic of Brazil to realize its fundamental objectives and to promote the universalization of rights in a manner that is non-negotiable and uninterrupted.

Keywords: Sustainable Development; Educational Policy; public schools; worldliness; reflexivity.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Tabela de organização de informações dos 371 estudos restantes. Da esquerda para direita e de cima para baixo, é possível ler: (i) Data da pesquisa; (ii) Instituição; (iii) Título, tipo autor e ano; (iv) Tema; (v) Objetivos; (vi) Método (qualitativo, estudo de caso, etnografia); (vii) Procedimentos e participantes (entrevista com pais, questionário com gestores, revisão bibliográfica e documental); (viii) Procedência. Os termos entre parênteses representam exemplos.....	26
Figura 2. Mapa mostrando o Estado de São Paulo recortado por municipalidades. O município em cor laranja identifica a posição geográfica de Jundiaí. A figura teve o seu brilho alterado (redução de 10% em relação ao valor padrão) para proporcionar melhor visualização.....	44
Figura 3. Perguntas do questionário realizadas pelos estudantes distribuídas por eixo temático.....	70
Figura 4. Perguntas 5 e 6, respectivamente, de cima para baixo.....	165
Figura 5. Perguntas 8 e 11, respectivamente, de cima para baixo.....	172
Figura 6. Perguntas 15 e 16, respectivamente, de cima para baixo. Destaca-se que a legenda para cada alternativa está disposta logo acima do título da pergunta.....	180
Figura 7. Pergunta 4.....	186
Figura 8. Perguntas 7, 12 e 13, respectivamente, de cima para baixo.....	191
Figura 9. Pergunta 17.....	198
Figura 10. Perguntas 9 e 10, respectivamente, de cima para baixo.....	204
Figura 11. Perguntas 14 e 18, respectivamente, de cima para baixo.....	210

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Instrumentos referentes aos professores.....	55
Quadro 2. Questionário realizado pelos estudantes.....	57
Quadro 3. Códigos formados com os professores e respectivas categorias derivadas.....	64
Quadro 4. Principais indicadores oriundos das entrevistas.....	66
Quadro 5. Explicação das categorias para formulação dos eixos temáticos.....	69

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Quantidade absoluta de documentos encontrados por base de dados....24

LISTA DE ABREVIATURAS

ABE – Associação Brasileira de Educação

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAAE – Certificado de Apresentação para Apreciação Ética

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

COP30 – 30ª Conferência das Partes das Nações Unidas sobre Mudanças Climáticas

DS – Desenvolvimento Sustentável

EDS – Educação para o Desenvolvimento Sustentável

EE – Escola Estadual

EFAPE – Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação

Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDHM – Índice de Desenvolvimento Humano Municipal

IDSC-BR – Índice de Desenvolvimento Sustentável das Cidades – Brasil

IUCN – União Internacional para a Conservação da Natureza

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MMA – Ministério do Meio Ambiente e Mudança do Clima

ODS – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

OI – Organismos Internacionais

OLP – Organização para a Libertação da Palestina

ONU – Organização das Nações Unidas

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PNUMA – Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente

PL – Projeto de Lei

RSDS-ONU – Rede de Soluções para o Desenvolvimento Sustentável da Organização das Nações Unidas

Seduc-SP – Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

TALE – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

TCH – Teoria do Capital Humano

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TCTDP – Termo de Consentimento para Tratamento de Dados Pessoais

TUIV – Termo de Uso de Imagem e Voz

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

URSS – União das Repúblicas Socialistas Soviética

SUMÁRIO

Introdução.....	16
1. Revisão de Literatura.....	23
2. Metodologia.....	38
2.1. Da pesquisa empírica.....	43
2.1.1. Local de realização e participantes.....	43
2.1.2. Perfis dos professores e estudantes.....	51
2.1.3. Instrumentos: questionário e entrevista semiestruturada.....	52
2.1.4. Análise de conteúdo do questionário e entrevista.....	60
3. Política Educacional: parâmetros para uma fundamentação teórica e uma resposta humanista saidiana.....	72
3.1. Que percurso para a fundamentação teórica?.....	72
3.2. Humanismo saidiano e políticas públicas: que relação e a urgência do tema.....	99
4. Educação para o Desenvolvimento Sustentável.....	138
4.1. Balizas teóricas para a Educação para o Desenvolvimento Sustentável....	138
4.2. Eixo temático: EDS: discursos e indícios.....	164
4.3. Eixo temático: Escola e identidade do professor.....	185
4.4. Eixo temático: Mundanidade e reflexividade saidianas.....	204
Considerações finais.....	214
Referências.....	222

Introdução

O Desenvolvimento Sustentável (DS) projeta uma perspectiva sistêmica para que a educação faça sentido enquanto um dos componentes que garante a sua conclusão enquanto conceito. Contudo, o DS não é só difundido dentro da educação. Por exemplo, é possível que marcas adotem medidas que reduzem seus impactos ambientais e, conseqüentemente, é de interesse da marca que as adoções feitas sejam divulgadas ao público. Ou ainda a gestão de uma empresa, ou de um grupo de empresas, pode optar por divulgar, no seu relatório anual, práticas consideradas sustentáveis ao lado de outras consideradas inclusivas, de promoção de equidade de gênero etc. Essencialmente, há uma flexibilidade de usos que pode acompanhar o DS, e conseqüentemente existem limitações e expansões que precisam ser comentadas ou, ademais, aprofundadas. E, também essencialmente, não é de se desprezar a relevância internacional que o DS, ou os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) ganham, tanto profissional como academicamente.

Historicamente, o século XX não é pioneiro no que se refere ao aparecimento de termos como sustentável ou sustentabilidade (Purvis, Mao e Robinson, 2019). Contudo, o termo “sustentável” em DS está qualificando algo, o desenvolvimento, e portanto há uma incursão econômica aí tomada que não pode ser dispensada. Partindo dessa primeira premissa, uma das aparições historicamente recentes do conceito de DS está no Relatório *Our Common Future*, conhecido popularmente pelo sobrenome da presidente da Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, ou seja, Relatório Brundtland. Nesse texto é possível encontrar um equilíbrio que o DS deseja que seja feito entre as gerações presentes e futuras, de modo que a interdependência que se espera que exista entre ambas não as afete na capacidade de acessar necessidades (ONU, 1987, p. 37): “Desenvolvimento sustentável é o desenvolvimento que atende as necessidades do presente sem comprometer a habilidade de as futuras gerações atenderem as suas”¹.

Segue-se que não somente o Relatório Brundtland (ONU, 1987) mas documentos elaborados posteriormente (ONU, 1992; 2012) irão se preocupar: (i)

¹ Lê-se no original, “Sustainable development is development that meets the needs of the present without compromising the ability of future generations to meet their own needs”.

com a definição do escopo com que a questão ambiental será trabalhada, no caso, focalizando a relação particular que se espera que se estabeleça entre aspectos ambientais, sociais e econômicos; (ii) na disponibilização de uma perspectiva sistêmica como fundamentação central do DS. Os documentos, clamam setores da sociedade a fim de atingir as expectativas do DS e proteger o planeta contra a crise ambiental que veio sendo gestada antes e durante o século XXI. Em outras palavras, o entendimento da perspectiva sistêmica discrimina que o DS subsume a educação. Assim, a ideia de uma Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) é disputar quais diretrizes educacionais melhor atendem aos princípios, valores e objetivos do DS. Essa é uma questão patente ao se pesquisar a EDS como política pública.

Já existe uma política pública de EDS? No Brasil, a orientação fundamental praticada pela EDS está presente nas diretrizes direcionadas para a Educação Ambiental, como ocorre em Brasil (2023). Mesmo assim, o Currículo Paulista, comporta explicitamente o DS (São Paulo, 2019). Na inexistência de uma política específica nacional regulamentando a EDS, surge a questão se os professores estão preparados para trabalhar o DS, ou, de maneira mais arraigada, sobre que tipo de definição resolve a relação entre DS e EDS. São questões que partem do ciclo: há certa exigência internacional sobre uma educação que contemple o DS; nacionalmente, dever-se-ia ter uma política que a regulasse; ora, os cursos de formação tenderiam a incluir discussões e debates sobre EDS no currículo; no chão da escola, o tema é tratado. No caso, se alguma dessas quatro instâncias encadeadas falha, desconcerta-se a linha diretiva da prática pedagógica, da formação docente ou da formação oferecida aos estudantes de escolas públicas?

As políticas públicas proporcionam a interação com um tema versado por seu texto oficial, e a sociedade, de uma maneira geral, ou a comunidade, mais especificamente, tem a oportunidade de interagir com, produzir e reproduzir esse tema. Continuamente, as políticas públicas, atendendo aos objetivos fundamentais da União e sendo um dos mecanismos de atuação do Estado, promovem direitos de maneira universal, ininterrupta e indisponível². Efetivamente trabalhar e retrabalhar o

² Vale orientar que a ideia de indisponível, neste estudo, significa não negociável. Ainda, também se tem consciência de que a relação colocada entre políticas públicas, objetivos fundamentais e direitos

tema é ser propositivo em relação a ele, é trabalhar e retrabalhar exaustivamente um determinado objeto até chegar à conclusão sobre sua utilidade ou não para o território e para a população; é modificar ou extinguir seus problemas, inconsistências, limitações ou expansões do tema etc. A sociedade e a comunidade têm o potencial para modificar as próprias políticas existentes, pois estas últimas participam diretamente do tema sobre o qual versam e participam do dever estatal de promover direitos e objetivos fundamentais. Nesse acervo, a intenção da agência humana produz uma determinada humanidade a partir de uma estrutura de conhecimento que data concepções, soluções, aproximações, distanciamentos ou outras possibilidades circunscritas a um plano maior de normas e de representações que são permitidas discursivamente.

Ou seja, existem limitações explícitas ao que se é e ao que é permitido fazer em cada contexto. Na análise do DS como discurso que concerta, por coerção e por consenso, uma hegemonia, dentre outros motivos, pela colocação de desempenhos e comportamentos para os componentes respectivos ao cumprimento do DS, tal trabalho caminha na proposição teórica de Edward Wadie Said³ (1993; 2003; 2004), que dá forma a uma intervenção humanística para o século XXI e que cobra de uma hegemonia sua disponibilização de mundanidade e de reflexividade secular-cosmopolita. Said (2004) aposta no humanismo mesmo após os acontecimentos históricos relativos ao que pode ser entendido como paradigma filosófico humanista (Higgins, 2014) e que são, em partes, documentados pelo próprio Said (1993; 2003). É patente que este trabalho encontra no entorno dos conceitos de mundanidade e de reflexividade secular-cosmopolita de Said (1993; 2003; 2004) a possibilidade da presença da EDS na educação brasileira.

A mundanidade opera a partir da dialética existente entre a desumanização e a humanização. Seres humanos humanizam outros seres humanos e dependem do meio ambiente para viver. Consequentemente, a redução do ser humano a uma natureza ou essência específica – com características e comportamentos

nem sempre é uma realidade. Fará parte desse trabalho se questionar sobre tal relação no que concerne à política educacional, à intervenção humanista saidiana e à EDS.

³ Edward Said é um autor não usual na teoria educacional. Trata-se de um crítico literário que nasceu em Jerusalém em 1935 e cuja carreira acadêmica se dá em solo estadunidense. No devido capítulo, serão aprofundados aspectos biográficos e teóricos do autor de utilidade para a dissertação.

delimitados – e a destruição do meio ambiente são atos de desumanização, dado que reduzem a diferença àquilo que é conhecido. É o ocaso da alteridade e da interculturalidade. A humanização opera as heterogeneidades negadas de modo a contrapor e a estranhar a mediação entre seres humanos que se dá cotidianamente. É só na produção e na reprodução radical da diferença que se produz humanidade. Ou seja, a diferença é o principal produto da interação entre dois seres humanos e ela tem mais sentido se for galgada na confluência entre identidades. Dessa maneira, comunidades e povos conseguem explorar a sua autodeterminação e autossuficiência a fim de imaginar, no horizonte permitido, as fronteiras que regem suas perspectivas e cosmovisões (Said, 1993; 2003; 2004).

Com a perspectiva saidiana, abre-se espaço para que as políticas públicas e educacionais tratem de demandas oriundas da realidade concreta a partir da disputa de conceitos pelos agentes aí implicados. Esse ponto é indispensável para as dimensões estrutural e autônoma de regulação da educação (Reis, 2013) que serão, oportunamente, coligadas com o DS e a EDS de modo a compreender as formas de resistência e de assunção se estudantes e professores. Isso convergente com o que Bastos e Lemes (2017) colocam para a EDS, ou seja, a capacidade de decisão incide sobre aqueles que por ela serão afetados e com ela trabalharão a realidade. Não sendo um imperativo incontornável, a EDS pode ser negada.

Metodologicamente, este trabalho se concentra em três escolas da rede pública estadual no município de Jundiaí, São Paulo, e realiza a pesquisa de campo em classes do 9º Ano do Ensino Fundamental – Anos Finais com professores de Ciências e estudantes. Ao total, foram entrevistados seis professores, que também preencheram individualmente um questionário com finalidade de colher informações sobre seu perfil; já os 14 estudantes desenvolveram apenas o questionário. Destaca-se que a presente pesquisa tramitou no e foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) 79897924.0.0000.5481. O foco com professores e estudantes se justifica na reflexão sobre nuances de apropriação, reprodução ou negação da EDS com base nas demandas escolares, na agência humana e na identidade de professores e estudantes.

Assim, problematizar as concepções de professores e estudantes acerca da EDS em consonância com a referida orientação teórica faz com que este trabalho tenha como problema de pesquisa a seguinte pergunta: que aspectos da fundamentação relativa à Educação para o Desenvolvimento Sustentável podem ser cotejados por uma interpretação humanista com base nas mediações de professores e estudantes de escolas públicas estaduais? Fala-se de mediações pois: (i) professores e estudantes não são agentes passivos; (ii) se entende que existe determinada assunção mundial de problemas de origem antrópica que exigem engajamento e solução e, na elaboração colaborativa de documentos relativos a essas problemáticas, é denotada determinada posição da educação que precisa ser interpretada e traduzida nos contextos escolares. Ponderando esses aspectos, a hipótese que orienta esse trabalho é de que o DS discrimina, na perspectiva sistêmica, normas e representações que circunscrevem a definição e a função da educação. Entre outros aspectos, isso significa que o objeto desta pesquisa, qual seja, a EDS em escolas públicas estaduais na perspectiva de professores de Ciências e de estudantes, será entendida na investigação do Desenvolvimento Sustentável com o apoio de uma perspectiva teórica que discrimine os aspectos discursivos desse desenvolvimento, qual seja, o humanismo saidiano.

Assim sendo, é tecido o objetivo geral, qual seja, investigar quais são fundamentos relativos à Educação para o Desenvolvimento Sustentável e as suas respectivas mediações pedagógicas compreendidas e articuladas por professores e estudantes quanto a esses fundamentos em escolas públicas estaduais presentes no município de Jundiaí, SP, ponderando a relação da temática com aspectos da regulação da educação e da intervenção humanista saidiana. Nesse sentido, seguem-se os seguintes objetivos específicos: (i) identificar fundamentos relativos à EDS com foco nos documentos *Our Common Future – Report of the World Commission on Environment and Development* (ONU, 1987), *Agenda 21 – Programme of Action for Sustainable Development* (ONU, 1992), *Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável 2005-2014* (ONU, 2005), *The Future We Want* (ONU, 2012) e *Framework for the Implementation of Education for Sustainable Development (ESD) Beyond 2019* (ONU, 2019) e com base na revisão de literatura; (ii) fundamentar, com base em Edward Wadie Said

(1993; 2003; 2004), o humanismo a partir dos conceitos de mundanidade e de reflexividade secular-cosmopolita, ambos pertinentes para compreender a EDS e sua incursão como política pública; (iii) analisar a percepção e a apropriação de professores de Ciências e de estudantes do 9º Ano da rede pública estadual em escolas do município de Jundiaí, São Paulo, dos fundamentos relativos à EDS, cotejando e relacionando as principais compreensões, reflexões e proposições.

Para a finalização da introdução, é pertinente traçar breves explicações sobre os capítulos que esta dissertação compõe para além da introdução e das considerações finais. O capítulo intitulado Revisão de Literatura se encontra logo após a Introdução e expõe as bases de dados inicialmente utilizadas por este trabalho, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, Scopus e Portal de Periódicos da CAPES⁴, de modo a relatar o percurso de identificação do conjunto de pesquisas que tratam da EDS. É destaque do capítulo a quantidade de textos publicados ser vultosa e ter origem em diferentes áreas, como saúde e engenharia. O foco deste texto incide em textos da área de educação, e sobretudo é levantado a polissemia, ou vazio conceitual, com que certos estudos trabalham a EDS.

Posterior à Revisão de Literatura se encontra o capítulo Metodologia, em que são levantados e explicados os métodos e instrumentos que compõem esse trabalho. Essencialmente, é aí em que se encontra a explicação sobre os participantes. Ademais, o capítulo descreve o projeto piloto adotado a fim de desenvolver os instrumentos com os professores e estudantes.

Por sua vez, o capítulo Política Educacional: parâmetros para uma fundamentação teórica e uma resposta humanista desenvolve uma breve trajetória de fundamentação para a Política Educacional. Ademais, é traçada uma fundamentação humanista ao explorar a mundanidade e a reflexividade secular-cosmopolita como concentrações teóricas saidianas que articulam o apanhado de críticas destinadas ao humanismo, enquanto paradigma filosófico, com a proposição de um momento interventivo que realce a heterogeneidade humana. Essas questões são patentes quando se entende que as políticas públicas são formas encontradas pelos seres humanos para trabalhar e retrabalhar a natureza da realidade. Ressalta-se que este trabalho coloca Política Educacional e Política Pública como campos de

⁴ Leia-se “CAPES”: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

investigação, e dispõe dos termos política educacional e política pública, tanto no singular como no plural, como as políticas existentes.

O capítulo Educação para o Desenvolvimento Sustentável mapeia intersecções entre o DS e a educação. Para tanto, trabalha com documentos ímpares que suscitam um acordo global entre os países em torno da questão ambiental. Explorando os documentos, os trabalhos relativos à revisão de literatura e a fundamentação humanista de Said, são as comunidades e as pessoas atingidas, partindo de interesses comuns e articuladas com políticas públicas, que devem compreender a utilidade e a necessidade da EDS e que devem interpretar seu conteúdo e traduzir, para a realidade escolar, práticas e direcionamentos que façam sentido político e cultural. É neste capítulo em que se encontra a proposta de análise do material empírico desta dissertação.

Este trabalho espera contribuir no encaminhamento de discussões acerca de questões teóricas e práticas de fundamentação da EDS que digam respeito a sua plausibilidade como política pública, ainda cotejando tais aspectos com a análise que os participantes aqui considerados trazem acerca do objeto de pesquisa. A consideração dos participantes parte, entre outros motivos ligados às Políticas Educacional e Pública, às noções traçadas por Said que suscitam a participação ativa de seres humanos como forma de produção e reprodução radical da diferença, o que conota uma revisão constante do legado da humanidade. Ademais, a teoria mobilizada por essa dissertação auxilia na compreensão: (i) do objeto de pesquisa, entrelaçando a especificidade da expressão local da EDS na rede pública paulista com balizas da regulação internacional; (ii) de um recorte do paradigma filosófico do humanismo na teoria e política educacionais; (iii) da mundanidade e da reflexividade secular-cosmopolita como tropos narrativos para a discriminação da produção de hegemonia por parte do DS. A proposta teórica saidiana aqui utilizada é substancialmente voltada para a identificação de aspectos discursivos e das maneiras pelas quais os indivíduos são subjetivados nas normas e representações que desses discursos decorrem.

Passa-se a apresentar a revisão de literatura no próximo capítulo.

1. Revisão de Literatura

A revisão de literatura é utilizada de forma a culminar em reflexões que levaram ao cerne da elaboração dos capítulos teóricos intitulados Política Educacional: parâmetros para uma fundamentação teórica e uma resposta humanista e Educação para o Desenvolvimento Sustentável. Essa revisão de literatura também funciona como núcleo a partir do qual se elaborou ambos os instrumentos, quais sejam, questionário e entrevista.

A revisão de literatura foi feita no dia três do mês de Abril de 2024 e foi elaborada a partir da consulta às seguintes bases de dados: Scopus; Portal de Periódicos da CAPES; e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)⁵. Os seguintes descritores foram utilizados, cada qual com sua versão em inglês disposta entre parênteses: Educação para o Desenvolvimento Sustentável (*Education for Sustainable Development*); políticas educacionais (*educational policies*); formação de professores (*teacher training*); e Ensino de Ciências (*Science Teaching*). A utilização de descritores em inglês foi pensada em termos de expansão da revisão para a literatura científica internacional, objetivando ampliar as reflexões fundamentadas nesta pesquisa a partir de perspectivas desenvolvidas por estudos ou de escopo internacional ou situados em outros países. Tal ampliação é particularmente relevante ao considerar que a pesquisa em questão se relaciona com temas como Sustentabilidade e DS, cuja difusão, em última instância, foi feita a partir de declarações e conferências internacionais.

Os descritores não foram utilizados de maneira isolada exclusivamente pelo fato da abrangência de resultados possíveis. A título de exemplo, a base Scopus reportava, a partir da utilização de apenas um único descritor, resultados na ordem de milhões de documentos para serem lidos e selecionados, fator que impossibilitaria, em termos práticos, a realização da presente pesquisa⁶. Com o propósito de manter a abrangência do estudo e simultaneamente delimitar o campo de reflexão, foram feitas buscas a partir de tríades de descritores em cada base de dados. Assim sendo, há um total de 4 combinações, excluindo-se aquelas que são

⁵ O uso da BDTD buscou facilitar o acesso ao texto originalmente publicado, uma vez que oferece diretamente metadados e *hiperlink* para acesso ao texto original.

⁶ Mesmo com os filtros, a quantidade de estudos encontrados na Scopus ainda é alta. Mesmo assim, parte significativa dos estudos não são do interesse deste trabalho, e bastou a leitura do título e resumo para fazer o descarte.

repetidas, ou seja, as combinações em que apenas a ordem dos descritores é mudada. Nas referidas bases, os descritores foram aplicados a todos os campos e os resultados foram filtrados por período de estudo (2014-2024), acesso aberto, tipo de documento (centrado em artigos, para as bases da CAPES e do Scopus, e teses e dissertações, para a BDTD), idioma (Português e Inglês), revisão por pares e por área de conhecimento, no caso, os estudos compreendidos em ciências da saúde e biológicas, contabilidade, economia, finanças, engenharia, administração e ciências agrárias foram excluídos, concentrando o escopo de produção em humanidades⁷. O período é escolhido a partir de moções da própria ONU: 2014 é o último ano da Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável, um dos motivos pelos quais a EDS se firma como termo e como programa difundido pela Organização das Nações Unidas (ONU, 2005); com a finalização da Década, o ano de 2015 inicia o Programa Global de Ação sobre Educação para o Desenvolvimento Sustentável, que finaliza em 2019; e, em ONU (2019), encontra-se outra afirmação da EDS, no caso, para a década de 2020-2030. O montante de documentos encontrados nas bases de dados encontra-se na tabela abaixo (Tabela 1).

Tabela 1. Quantidade absoluta de documentos encontrados por base de dados

Combinação dos Descritores	Portal de Periódicos da CAPES	BDTD	Scopus
EDS, Formação de Professores e Políticas Educacionais	3	140	4
EDS, Formação de Professores e Ensino de Ciências	15	349	759
EDS, Políticas Educacionais e Ensino de Ciências	9	192	1133
Políticas Educacionais, Formação de Professores e Ensino de Ciências	209	2063	2410
Total: 7286	236	2744	4306

Fonte: tabela elaborada pelo autor a partir das bases Scopus, BDTD e Portal de Periódicos CAPES no primeiro semestre de 2024.

⁷ A utilização de aspas nos descritores não ocorreu porque, em várias combinações, não haviam resultados disponíveis. Ainda, no caso da base Scopus, foi escolhida a opção de área *Arts and Humanities*, opção que se entendeu compatível com Ciências Humanas nas bases brasileiras.

Do total encontrado, foram excluídos 39 estudos repetidos, totalizando 7247 trabalhos finais. A fim de manejar a quantidade de resultados, ou as buscas bibliográficas com seus respectivos descritores foram salvas na conta criada pelo pesquisador, no caso do Portal de Periódicos CAPES, ou os resultados foram exportados via *e-mail* ou via *EndNote*, uma extensão do *Google* que permite o arquivamento de dados bibliográficos de interesse, e baixados em um arquivo Excel, no caso de ambas as bases BDTD e Scopus. Considerando a expressiva quantidade de trabalhos restantes, a primeira etapa para a exclusão foi direcionada para a leitura dos resumos. Tal etapa seguiu a perspectiva de Kohls-Santos e Morosini (2021) e Degola (2020), em que a leitura dos resumos se segue à utilização dos descritores a fim de selecionar e aprofundar a pesquisa em termos de análise crítica do estado de conhecimento reunido a partir das bases elencadas. Ainda, a mesma etapa teve a intenção de excluir estudos cujo foco ou ultrapassa o escopo dessa dissertação ou não compreende seu corpo documental. Foram selecionados os estudos que atendiam ao primeiro critério, que segue abaixo, do conjunto adotado para a seleção inicial dos resultados da revisão de literatura:

- Quais resumos se comprometiam com o conceito de Educação para o Desenvolvimento Sustentável com intenção de fundamentá-lo ou compará-lo em consideração às políticas públicas, à formação de professores ou ao Ensino de Ciências;
- Quais resumos assumiam o conceito de Educação para o Desenvolvimento Sustentável de maneira genérica, sem uma finalidade de fundamentá-lo ou compará-lo em consideração às políticas públicas, à formação de professores ou ao Ensino de Ciências.

Devido aos requisitos exigidos pela fundamentação das teses e dissertações, o segundo critério delimitado, que explicita o tratamento genérico dos conceitos, foi particularmente substancial em artigos. Os casos relacionados com teses ou dissertações ocorriam devido a seus vínculos teórico-metodológicos não estarem relacionados com o escopo deste trabalho, aspecto comum em revisões de literatura, que angariam estudos que necessariamente serão excluídos pela falta de adesão ao corpo documental. Em suma, restaram 371 estudos que expressavam intersecção com discussões pertinentes a certos temas pesquisados. Ainda na

perspectiva de Kohls-Santos e Morosini (2021) e Degola (2020), o montante de trabalhos da primeira exclusão foi disposto na tabela abaixo (Figura 1), a fim de organizar informações pertinentes que orientassem a próxima etapa de exclusão.

Figura 1. Tabela de organização de informações dos 371 estudos restantes. Da esquerda para direita e de cima para baixo, é possível ler: (i) Data da pesquisa; (ii) Instituição; (iii) Título, tipo autor e ano; (iv) Tema; (v) Objetivos; (vi) Método (qualitativo, estudo de caso, etnografia); (vii) Procedimentos e participantes (entrevista com pais, questionário com gestores, revisão bibliográfica e documental); (viii) Procedência. Os termos entre parênteses representam exemplos.

Data da pesquisa: 03/04/2024						
Instituição	Título, tipo, autor(es) e ano	Tema(s)	Objetivo	Método (qualitativo, estudo de caso, etnografia)	Procedimentos e participantes (entrevista com pais, questionário com gestores, revisão bibliográfica e documental)	Procedência

Fonte: tabela elaborada pelo autor a partir da versão *Word* 2007.

Uma segunda leitura foi realizada nos 371 estudos restantes, desta vez enfocando a interdependência, a coesão e a fundamentação presentes nas seções Introdução, Metodologia⁸ e Resultados e Discussão. Essencialmente, essa etapa objetivou corresponder esse segundo agrupamento de estudos com os aspectos teórico-metodológicos desta pesquisa, guiada também pelas etapas empíricas de coleta de informações que serão expostas em momento oportuno. Nesse processo, foram eliminados estudos cuja orientação teórico-epistemológica divergisse da capacidade de análise deste trabalho, a fim de manter fidedignidade aos limites teóricos aqui traçados – exemplo de estudos que tiveram de ser removidos do corpo documental foram aqueles de orientação existencialista ou relacionados a correntes psicológicas de interpretação. Outro aspecto recorrente durante a leitura, que figurou como um dos motivos para a formulação dos critérios que serão abaixo delimitados, foi a frequência com que os estudos ora não explicitavam uma correlação com um ou mais temas escolhidos para a análise teórica deste trabalho, ora apenas partiam desses temas como pressupostos já estabelecidos por documentos internacionais,

⁸ A seção “Metodologia”, em inúmeras vezes, apresentou diferentes denominações que não cabem serem citadas tendo em vista os objetivos deste estudo. O mesmo ocorreu com a seção de discussão dos resultados das pesquisas. Os títulos das seções descritos no parágrafo são meramente ilustrativos, servindo apenas de guia durante a leitura dos textos em questão.

legislações ou ademais estudos dentro da área de conhecimento em que se encontram. Assim sendo, aqueles estudos cuja baixa correlação entre os temas políticas educacionais, Ensino de Ciências e formação de professores se apresentou como fator marcante durante a leitura foram excluídos. Ademais, os estudos empíricos que não impactaram escolas, estudantes ou profissionais pedagógicos, ou que foram desenvolvidos fora do âmbito das escolas ou universidades, foram eliminados. Os estudos sem etapas empíricas incluídos foram mantidos com base na pertinência teórica. Neste último aspecto, o objetivo girou em torno de verificar a ocorrência ou não da discussão acerca do papel da escola quanto às ações voltadas para a educação para o desenvolvimento sustentável, além de identificar se e como os autores fundamentam o papel dos estudantes e professores quanto a esses quesitos.

Ao todo, conclui-se a seleção de textos da revisão com 38 estudos, os quais foram submetidos a um segundo conjunto de critérios a fim de delinear a fundamentação dos capítulos teóricos dessa pesquisa e tornar factível a análise do material empírico coletado. Seguem os critérios a fim de contemplar os 38 estudos:

- Como a EDS é respaldada?
- Qual a fundamentação sobre políticas públicas?
- Correlacionam-se Ensino de Ciências e formação de professores com EDS?

Como resultado da revisão, serão feitas reflexões com base nos 38 estudos com foco na explicitação do porquê se pesquisar a EDS, no que tange suas limitações e potenciais, e de quais são as relações entre a EDS, enquanto política pública, e os objetivos, a pergunta e a hipótese desta dissertação. Ou seja, as reflexões gostariam de apontar lacunas que são indispensáveis de serem exploradas por essa pesquisa em consideração à produção científica nacional e internacional na área de Educação e à relevância acadêmica dos estudos aqui utilizados. Essas reflexões têm ligação direta com o quarto capítulo, que aborda a EDS. O primeiro apontamento: o de que uma parte dos estudos apresenta a EDS ou políticas públicas como pressuposto básico. Quais argumentos sustentam a tese? Decididamente, ao se tecer direcionamentos teóricos quanto à EDS, há se de

ponderar seus vínculos teóricos com a fundamentação do DS. Kopnina (2014) chega a argumentar que a difusão da fundamentação e das definições de EDS reflete tanto a preocupação com a crise ambiental como também com uma educação humanizadora. E, ao se considerar que não há EDS sem DS, a afirmação da polissemia da EDS ganha outras camadas (Araújo, 2023).

Seguem exemplos de termos encontrados: Educação para o Desenvolvimento Sustentável; Educação para a Sustentabilidade; Educação Sustentável; Educação Ambiental para o Desenvolvimento Sustentável⁹; entre outros. Os documentos internacionais consultados nesta pesquisa tomam duas alternativas principais: ou a EDS é entendida como um programa fomentado internacionalmente, por ações e compromissos detalhados em eventos internacionais específicos, com finalidade delimitada, qual seja, a de incrustar valores e fundamentos concernentes ao DS em todos os aspectos da aprendizagem (ONU, 2005; 2019); ou, em uma segunda alternativa atrelada diretamente com a primeira, a educação como um todo é entendida e afirmada como um direito humano fundamental e disposta como uma das áreas, partes ou setores¹⁰ da sociedade cuja funcionalidade está em promover uma determinada formação humana para se atingir o DS (ONU, 1987; 1992; 2012). Tal é uma contextura básica que salienta a subsunção da educação à perspectiva sistêmica do DS e que, inclusive, pode não estar idealmente repetida nos trabalhos acadêmicos da revisão, fator que é uma constatação importante também do ponto de vista humanista desta dissertação dado denota determinado nível de apropriação, por esses trabalhos, da conceituação original. Os pontos nevrálgicos de separação das duas alternativas são, portanto: (i) ou se fala da EDS ou da educação; (ii) ou se fala de um programa ou de uma parte, sendo este último termo está inserido diretamente na perspectiva sistêmica. Por conseguinte, questiona-se a plausibilidade de uma definição fixa de EDS, sem que ela seja trabalhada e retrabalhada de acordo com as apropriações que dela devem

⁹ Na Agenda 21, encontra-se inclusive o termo “educação ecológica” na última linha da página 356 (ONU, 1992a, p. 356).

¹⁰ O ponto não é definir se a educação é uma parte, um setor, um campo etc. O princípio é que a educação é uma parte, uma seção dentre várias outras para se atingir o DS. O capítulo 5 voltará nesse ponto.

ser feitas. Por outro lado, sabendo que a intenção tanto da EDS como do DS é influenciar políticas públicas, a precisão conceitual é necessária.

Algumas passagens de definição da EDS, em escritos provenientes da revisão de literatura, exemplificam a polissemia de termos que pode ocorrer dentro do mesmo estudo ou quando se comparam estudos, conseqüentemente esfacelando a precisão de definição e sua respectiva capacidade de apreender a realidade. Por exemplo, em Medeiros (2018) existem passagens que a EDS “[...] emerge como um conceito dinâmico que engloba uma nova perspectiva de educação que procura integrar todas as pessoas” (Medeiros, 2018, p. 15) pois se trata de “[...] um processo educativo para lograr o desenvolvimento humano de uma maneira inclusiva, equitativa e segura” (Medeiros, 2018, p. 25). Contudo, a mesma autora concentra o fato de que, devido à questão ambiental, a “[...] Educação para Sustentabilidade (ES) ou Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS)” (Medeiros, 2018, p. 25) é uma área de estudo. Medeiros (2018) ainda deposita parte significativa do foco da EDS nos ODS, o que tanto poderia servir se a EDS fosse uma área de estudo como um processo de ensino-aprendizagem. Ora, Araújo e Pedrosa (2014b, p. 72) voltam a apontar que a EDS “[...] engloba uma nova perspectiva de educação, a qual procura integrar todas as pessoas”, enquanto outro estudo, após trazer considerações sobre a EDS como programa e sobre a sustentabilidade, comenta que a EDS “[...] faz parte de um processo de reorientação de todas as estratégias formuladas e recomendadas pela UNESCO aos países na qual atua” (Praxedes, 2019, p. 34) e, assim, “[...] a nossa simpatia recai sobre aquela que considera a EDS como sendo a evolução do conceito de EA” (Praxedes, 2019, p. 36). Ainda, existem trabalhos que colocam a EDS como um “[...] modelo educacional” (Hencke; Silva, 2022, p. 81).

Dentre outros exemplos, e a despeito da definição dos termos do parágrafo anterior, o ponto de convergência entre os estudos parece ser certa contestação que a EDS busca trazer. Talvez a EDS enquanto um programa seja interessante dado que o conceito tem como se constituir como “[...] uma premissa das agendas políticas de várias organizações internacionais” (Rodrigues; Andrade, 2022, p. 14) na medida em que os fundamentos desse programa englobam o princípio da transversalidade (Praxedes, 2019; Krebsbach, 2019). Tal orientação serve de

premissa para a elaboração de políticas públicas engajadas nas dimensões da questão ambiental especialmente nos tópicos que concernem a comparações - e a outras formas de argumentação - entre os países. O DS, por sua vez, desenvolve a relação entre os seres humanos e o meio ambiente envolvendo a educação, além de outros componentes, em uma perspectiva sistêmica. Isso significa que se espera que haja um direcionamento e uma especificação do que se entende e do que se fundamenta por educação, ou fenômeno educativo, em ambos os textos da revisão e dos documentos originais (Praxedes, 2019; Melo, 2019; Krebsbach, 2019; Rodrigues; Andrade, 2022). Também se espera que os direitos e compromissos firmados pelos documentos oficiais, na interdependência dos componentes, sejam exercidos como continuidades e concretizados mediante a hipótese de harmonia das ações entre tais componentes. Daí que é possível concatenar a ação educativa com a solução de problemas e com a aplicação de conhecimentos, como uma porção significativa dos documentos originais argumenta. Em súpula, é o que é sinalizado por ONU (2019): a EDS é uma concepção¹¹ teórica a ser desenvolvida em diferentes ambientes formativos tendo em vista a formalização de suas noções estruturantes para a década de 2020-2030, sendo nomeadamente as seguintes: Ação Transformativa; Mudanças Estruturais; e O Futuro Tecnológico. A EDS, nesse sentido particular, destaca “[...] o papel crítico que a educação pode desempenhar na transição para o Desenvolvimento Sustentável”¹² (ONU, 2019, p. 7).

Isso é indispensável pois oportuniza diretrizes educacionais quanto a determinado tema sejam produzidas e reproduzidas. Consequentemente, tanto a formação como o exercício da profissão docente devem obrigatoriamente ser reconfigurados tendo a EDS como plausibilidade teórico-prática. Além disso, o DS possui uma definição que busca orientar políticas públicas (ONU, 1987). Tal definição caminha sobre o acesso a necessidades humanas dentro da mesma geração e entre gerações diferentes, em uma perspectiva integrativa mundial que favoreça uma unidade humana irrevogável partilhada por todos, e alça o ser humano como o centro articulador das soluções para frear ações antrópicas que ocasionam

¹¹ Palavra original utilizada por ONU (2019): *framework*.

¹² Lê-se no original, “[...] the critical role that education can play in the transition to sustainable development”.

degradações ambientais. A subsunção das partes torna-se diretiva nesse sentido, pois assume esse último conceito e auxilia na sua promulgação enquanto uma solução por meio de uma integração entre seres humanos e meio ambiente que não, ou nunca, revogue o crescimento econômico e o desenvolvimento. Nessa esteira argumentativa, é igualmente essencial destacar que a relação que se tece entre EDS e ODS, apesar da distinção conceitual, é um exemplo particular da subsunção, dado que a primeira presume atingir aquilo que está posto como meta ou objetivo pelo segundo (Medeiros, 2018; Hencke; Silva, 2022).

O segundo apontamento se direciona para a localidade abarcada pelos estudos cujo foco reside nas práticas pedagógicas desenvolvidas em EDS: há uma ausência de estudos que corroborem a existência de práticas, ou até mesmo de fundamentação teórica, no município paulista de interesse desse estudo, qual seja, Jundiaí. Notadamente, existem outros países, como Portugal (Aleixo; Leal; Azeiteiro, 2021) e Mianmar (Aye; Win; Maw, 2019), que se destacam como localidades de assunção dessas práticas. Ainda, encontram-se trabalhos cuja consideração recai ou sobre o Estado de São Paulo (Bastos; Lemes, 2017), ou sobre o município de São Paulo¹³ (Ramos, 2022). Em conformidade com esses aspectos e com o exercício profissional do autor deste trabalho, que até o ano de 2024 era professor na rede privada de ensino do município investigado, a presente pesquisa tem sua parte empírica desenvolvida em Jundiaí. A ausência de estudos no município é incompatível, por exemplo, com o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM), que chega a 0,822, e com a presença da Reserva Biológica Serra do Japi, que realiza ações municipais, pelo menos, de Educação Ambiental conforme consulta ao seu *website* (IBGE, 2025; FSJ, 2025).

Um terceiro apontamento se direciona para um dos substratos que imbrica elaborações discursivas relativas ao surgimento do DS, podendo servir como um exemplo prévio da forma argumentativa entre causa e consequência tomada por aquilo que esse trabalho chama de perspectiva sistêmica. Tal substrato é a questão ambiental que, semanticamente, preconiza a junção entre as dimensões social, ambiental e econômica, e que liga a educação ou a formação humana ao DS por três vias explicativas diferentes, a depender do estudo: a ausência de uma relação

¹³ Um adendo é que o estudo de Ramos (2022) trata de Educação Ambiental.

harmônica entre seres humanos e meio ambiente, ou a consideração das necessidades humanas em detrimento daquelas ambientais, tem como consequência uma emergência planetária porque leva a respostas calcadas no princípio da individualidade, como menor acesso à justiça e à bens pessoais e à depravação moral, entre outros aspectos - ampliar a conscientização e a educação da população tem por finalidade melhorar a formação de cidadãos na medida em que se promove o exercício de direitos em sociedades presumivelmente democráticas (Araújo; Pedrosa, 2014a; Silveira, 2018; Montenegro, 2018; Melo, 2019; Zamora-Polo; Sánchez-Martín, 2019; Krebsbach, 2019; Moreira; Loureiro, 2023); a emergência planetária causa imperativamente uma necessidade de revisão da fundamentação da educação e das instituições educativas, focalizando modificações que incidam em análises e solução de problemas relativos a essa emergência e que dimensionem o papel dos seres humanos e das profissões (Araújo; Pedrosa, 2014b; Tomozii; Topală, 2014; Dlouhá; Pospíšilová, 2018; Melo, 2019; Zamora-Polo; Sánchez-Martín, 2019; Rodrigues; Andrade, 2022; Morosini; Nez; Woicolesco, 2022); uma terceira via: a práxis constante entre os sistemas humano e ambiental permite uma transformação recíproca desses sistemas, potencialmente trazendo maior integração entre seus componentes (Diniz, 2016; Melo, 2019; Ramineli, 2021; Moreira; Loureiro, 2023). A relação entre essas três vias é complementar e não mutuamente exclusiva, haja vista que existem textos cujas considerações pavimentam o caminho para o entendimento de que a EDS cabe em mais de uma via, mesmo que isso não seja uma regra.

Melo (2019), autora com expressão nas três vias, exemplifica o argumento. Com respeito à segunda via, já na introdução, a autora (2019, p. 14) destaca que a dedicação à década de EDS busca responder “[...] à observação da escassa eficácia que os apelos anteriores - mais pontuais - tiveram, apesar dos esforços da comunidade científica e da Educação Ambiental”. O comentário abarca diversas partes da sociedade em conjunto com a educação e aponta que as ações embrenhadas por essas partes não são detidamente eficazes. Em continuidade, a autora relata que é preciso (Melo, 2019, p. 15) “[...] atuar com uma pluralidade de ações coordenadas para lidar com o conjunto de problemas, pois, dada a sua conexão, o esquecimento de um deles pode impedir a solução de outros”,

evidenciado que a falha ou a não eficácia de uma das partes, seja qual for o componente de que se fala, desloca e desajeita o êxito funcional de todo o sistema humano. Ou seja, a educação é uma das partes a cooperar com o sistema, contudo, não a única a adotar medidas que colocam as novas gerações em contato com uma formação sustentável e harmônica com o sistema ambiental. Melo (2019, p. 16) continua:

É necessário, portanto, assumir compromissos para que toda a educação, formal e não formal preste sistematicamente atenção à situação planetária, com o propósito de ajudar na percepção correta dos problemas e encorajar atitudes e comportamentos favoráveis para a conquista de um futuro sustentável.

Melo (2019, p. 23) também caminha na primeira via ao afirmar que a “(...) atual problemática planetária desponta, a princípio, uma crise da própria civilização capitalista”, isto é, há uma constatação da autora de um processo histórico discriminado na individualização progressiva e no lucro que não necessariamente participa da resposta do seu estudo quanto à revolução perpetrada pela sustentabilidade. Contudo, não é possível ignorar as respostas de cunho individualizante ou acumulativo presentes no entorno, até porque os documentos originais não causam revoluções na tração cumulativa capitalista e no acesso e exercício de direitos. Finalmente, Melo (2019) se desloca para a terceira via, na medida em que a continuidade do desenvolvimento com fundamento na sustentabilidade como pressuposto da agência humana passará a englobar e debater outras dimensões que não somente a econômica e terá como pilar críticas a modelos anteriores. Temas de caráter não fixo permeiam a intervenção humanista de Said (1993; 2003; 2004), que delata a miséria em que a imaginação política de um povo se coloca ao não conseguir rasgar os véus ideológicos nos quais se encontram condicionados.

O cerne do exercício desse terceiro apontamento reside precisamente na relação de causa-consequência apontada: há uma deficiência de algo, ou ainda, há uma emergência premente de solução; portanto, suscitam-se as partes e a interdependência entre elas premeditadas pelo DS de modo que seja elaborada uma resposta integrativa, ou holística. Os artigos Yin *et al.* (2023) e Hernández-Barco *et al.* (2022) tecem outros dois exemplos que dimensionam os papéis, respectivamente

e na perspectiva sistêmica, das partes e da agência humana. É um apontamento que, sobretudo, fortalece a noção de EDS, na qualidade de programa, e da educação como meios correspondentes às expectativas teórico-práticas do DS. A relação causa-consequência adiciona outra camada teórica ao exercício teórico-prático no encontro entre duas gerações por meio da educação, de modo que a interpretação de um determinado legado produzido pela humanidade, ou que a criação de algo, é uma forma de uma geração se entender efetivamente como nova. Agora, dentro dos mesmos autores em que essa última perspectiva se encontra (Masschelein; Simons, 2019), seria também possível comentar sobre os processos de domesticação da escola, da educação e dos professores no que se refere à produção de discursos embasados nas ideias de crises. Assim sendo, é interessante uma perspectiva humanista, que será comentada dedicadamente por este trabalho, de que a resistência costurada pelas identidades de um povo ou de uma comunidade se oferta como alternativa pertinente quando se coloca em questão a forma política tomada por um tema - neste caso, a EDS.

A pergunta deste trabalho implica em um questionamento extensível para conceitos que circulam no cenário internacional com vistas à regulação: quais balizas se darão para que a EDS tenha manifestação política? Haverá regulação nacional e local? Os fundamentos da EDS podem ser retrabalhados ou resistidos? A EDS não é unívoca, pois se pretende produzida na multiplicidade de diferenças internacionais, e se espera que existam comunidades ou povos que justifiquem a sua negação; isto é, essa premissa básica existe na medida em que a EDS não é uma imposição e na medida em que as comunidades e povos de um país participam ativamente na implementação de políticas públicas. Em adição, a pergunta deste trabalho remete à procura dos caminhos que sustentam a definição e a fundamentação da EDS como uma forma de entender quais são as adesões e contraposições que podem ser feitas pelos professores e estudantes em termos práticos e teóricos. É possível entender, então, como as mediações teóricas ou práticas realizadas pelos participantes podem ser cruciais para se compreender, ou melhor definir, o objeto de pesquisa, qual seja, a EDS. É perfeitamente aceitável, em consideração à Política Educacional, que a equipe pedagógica e a própria escola e

outras esferas de regulação local contestem ou resistam àquilo que se espera que seja feito a partir das políticas implementadas.

E é justamente na implementação que a EDS está titubeante. A tradução da EDS nas políticas educacionais brasileiras se perfaz, por exemplo, em currículos ou seções de diretrizes curriculares (Brasil, 2013; Jundiaí, 2016; São Paulo, 2019), mas os estudos desta revisão não tratam de uma Política Nacional de Educação para o Desenvolvimento Sustentável quanto menos de uma diretriz própria sobre EDS. Tomemos o caso de Jundiaí (2016), por exemplo, cuja seção de título “Educação Ambiental e Sustentabilidade” (Jundiaí, 2016, p. 291) argumentará sobre fundamentos relativos à sustentabilidade e sobre ao DS em diferentes passagens. Esse aspecto adiciona outra camada de dificuldade teórica quando se fala da EDS, dado que direciona o debate para a dúvida sobre se uma diretividade nacional para o tema em particular organizaria uma autonomia docente propositivamente crítica em conformidade com os aspectos contextuais relativos a cada escola. Mais ainda, seria possível se questionar se a ausência de uma diretividade nacional para a EDS torna a repercussão de seus fundamentos, nos níveis estaduais e municipais, difusos, conseqüentemente dificultando a avaliação do seu processo de implementação?

Observa-se que essas constatações são colocadas mesmo tendo em conta o Manual Escolas Sustentáveis, escrito que procura operacionalizar três dimensões principais das escolas, quais sejam, currículo, espaço físico e gestão, de modo a permitir que recursos financeiros, nos moldes do Programa Dinheiro Direto na Escola, sejam empregados para o financiamento de ações consideradas sustentáveis nessas instituições (Brasil, 2013; 2014). Costa e Zucchini (2023) destacam, na trajetória de produção do Manual, a formalização da Educação Ambiental como Política Nacional e o trabalho em conjunto entre o Ministério da Educação e o Ministério do Meio Ambiente. Agora, mesmo com foco na Educação Ambiental, o Manual tem passagens de destaque para o DS, como é o caso da definição das escolas sustentáveis, que são aquelas que mantêm “[...] relação equilibrada com o meio ambiente e compensam seus impactos com o desenvolvimento de tecnologias apropriadas, de modo a garantir qualidade de vida às presentes e futuras gerações” (Brasil, 2013, p. 2). A combinação dessas

passagens com os termos Educação Ambiental e sustentabilidade no Manual retoma a imprecisão conceitual anteriormente comentada como uma das rupturas enfrentadas pelas próprias políticas já existentes.

Tendo no horizonte as reflexões concatenadas, é suficiente colocar que, sem um panorama de fundamentação a partir do qual se entende a Política Educacional, ou até mesmo sem a orientação de uma escola de pensamento, este trabalho denota que se prejudicam as projeções para a EDS ou outros temas que serão abordados. O panorama é indispensável, seja para se coligar com as análises dos questionários e das entrevistas, seja para compreender seu desenvolvimento histórico, seja para sustentar possibilidades de interpretação acerca das políticas educacionais que são pertinentes para esse trabalho. Tal será parte da substância teórica do capítulo Política Educacional: parâmetros para uma fundamentação teórica e uma resposta humanista.

Do mesmo modo é premente um capítulo que busque trazer considerações sobre os termos Educação para o Desenvolvimento Sustentável e Desenvolvimento Sustentável e que fomente as devidas relações com a formação de professores e suas respectivas práticas cotidianas. Afinal, existe, na formação inicial ou continuada, relações diretas com a EDS ou apenas tangenciais? Os professores efetivamente possuem aporte teórico para compreender a polissemia em torno dos referidos termos ou mesmo um fomento a práticas que estimulem a construção desses termos tendo como base a comunidade escolar? Além disso, o DS resguarda certos fundamentos econômicos e é preciso também trazer esse debate caso se deseje pensar sobre um conceito de EDS – o que não significa que não seja possível subverter tais fundamentos caso se julgue necessário. Tais discussões concernem o capítulo Educação para o Desenvolvimento Sustentável.

No próximo capítulo, intitulado Metodologia, são apresentados os instrumentos e as etapas envolvidas na pesquisa empírica, bem como é debatido o impacto do projeto piloto realizado na reformulação das perguntas dos instrumentos de pesquisa. Nesse sentido, reitera-se o início desse capítulo, Revisão de Literatura, que destaca a revisão como procedimento igualmente pertinente à elaboração de ambos os instrumentos descritos, questionário e entrevista. Os apontamentos do próximo capítulo relativos à pesquisa em educação são de valia para as conotações

específicas à Política Educacional e à Educação para o Desenvolvimento Sustentável.

2. Metodologia

Este trabalho reconhece que, na produção científica inerentemente condicionada a sua historicidade, faz-se presente a interconexão entre uma ordem objetiva de relação sequencial e uma ordem subjetiva correlata, não abandonando os elementos relacionais e participativos entre seres humanos e a continuidade de uma dada tradição. A produção científica abarca a finitude humana que corrobora a produção contingente de e a disputa por significados. Vale-se, então, de delimitações objetivas e subjetivas relativas ao objeto de interesse e em termos de discussão acadêmica ou filosófica, funcionando como a cimentação do esforço intelectual de gerações de pesquisadores que já exploraram sistematicamente o assunto – a falha no estabelecimento dessas delimitações é um dos motivos pelos quais há indeterminação científica nas produções acadêmicas (Azanha, 2011). Para tanto, neste texto, o entendimento de algo se efetivará a partir dos significados construídos com os participantes intersubjetivamente acessíveis.

Amado (2017) argumenta sobre o embate entre diferentes paradigmas que dizem respeito à produção de conhecimento em Educação nos aspectos que são relativos à ontologia, epistemologia e metodologia. Ademais, a chegada de uma virada interpretativa remonta à consolidação de perspectivas outras de análise que, acima de tudo, riscaram e escamotearam a ancoragem da precisão científica do paradigma Hipotético-Dedutivo. A consulta a autores provenientes de revistas não brasileiras com repercussão internacional parece avançar na consolidação de uma forma de pesquisa ética, voltada às responsabilidades e direitos participativos de ambos os pesquisadores e participantes e, ainda, a uma forma de estabelecer a humanização do ser humano por meio da própria atividade de pesquisa (Wheaton; Olive, 2024; Bernal, 2024; Clark, 2024; Ortega, 2024; Russ *et al.*, 2025; Jadallah, 2025; Minatti; Gass-Quintero, 2025). E quais reflexões tais autores suscitam?

A separação de estudos quantitativos e qualitativos, não obstante a diferença de pressupostos ontológicos, epistemológicos e metodológicos, torna-se infrutífera e artificial perante três motivos centrais: quer sejam em estudos ditos quantitativos, quer sejam naqueles ditos qualitativos, há impossibilidade da continuidade de quaisquer atividades investigativas sem algum nível interpretativo corroborar os dados presentes e os fundamentos assumidos; a atração da pesquisa educacional

por fundamentos positivistas tanto já foi combatida por diversos autores como, durante o século XXI, a abrangência e a validade científica de paradigmas antes desacreditados têm sido aceitas e investigadas; algumas áreas de pesquisa, tais como algumas psicológicas, acabam empregando pressupostos relegados ao intitulado paradigma Hipotético-Dedutivo em decorrência dos objetivos ou do objeto em questão, ou até mesmo por causa da corrente teórica da qual o autor é partícipe, fazendo com que a distinção qualitativo-quantitativo soe virtual em vista que as escolhas do autor são justificáveis ao longo do escrito.

Tal entendimento perpassa, sobretudo, a tentativa desta pesquisa de evitar o abstracionismo pedagógico, conceito relevante para Azanha (2011) nas suas discussões sobre a produção acadêmica em educação no contexto brasileiro. A preocupação do autor se estende desde as categorias teóricas de análise até os dados provenientes de pesquisas empíricas. No caso, o abstracionismo pedagógico é indicativo do processo de desconsideração de determinações específicas relativas à concretude de uma dada situação educacional real, situação essa investigada por certo pesquisador. Tal desconsideração aparece na medida em que supostos princípios, leis ou generalizações são convocados analiticamente e são preferidos como formalizações suficientes durante a investigação (Azanha, 2011). Tal é uma situação intrigante, e tanto metodologias elaboradas cooperativamente (Russ *et al.*, 2025) como aqueles estudos que propõem reflexão (Clark, 2024) e debates sobre o posicionamento teórico e ético do pesquisador (Bernal, 2024; Jadallah, 2025; Minatti; Gass-Quintero, 2025) parecem promissores. Mas em que sentido? Especialmente na capacidade de denotar: (i) as particularidades teóricas e metodológicas que envolvem a pesquisa; (ii) a centralidade do processo descritivo. Geralmente, a reflexão entra como uma forma persistente de avaliação e exame de um pesquisador sobre si a fim de compreender e discriminar ao leitor seus passos, sejam eles teóricos ou práticos. Os dois aspectos apontados surtem efeito na medida em que não é possível cercar a multiplicidade de orientações e de criatividade relativas à pesquisa qualitativa e, portanto, a descrição dos critérios e a argumentação com respeito às escolhas realizadas lançam a margem para a circunscrição da temática investigada.

Há de se destacar: para Azanha (2011), a educação se preza e se presta à análise de uma determinada concretude e precisa ser vista a partir do que é empiricamente delimitado, portanto a precisão sobre o que se pesquisa é premissa indispensável. Isso não significa, como também ressaltado pelo autor, a inexistência de incursões filosóficas sobre conceitos abstratos ou especificações sobre características universais ligadas a tais conceitos. Mas, mais precisamente, o embate que o abstracionismo pedagógico gera é sobre o processo de situação de um objeto de estudo concreta e historicamente, isto é, é um embate em que a superexploração da atividade de abstração torna secundário o objeto estudado: a formulação de leis ou teorias tem sustentação em si mesma, a despeito de bases empíricas divergentes, sendo aplicável a quaisquer conjuntos de fatos ou materiais levantados. Não se usa da teoria como fundamento para a pesquisa empírica e para a respectiva reflexão do que foi levantado durante a metodologia, senão que a teoria parece ter pertencimento atemporal em múltiplas contexturas históricas. Em última instância, o abstracionismo parece ser um *modus operandi* cuja resolução plausível é uma paralisação do que se tem como ciência na história da humanidade: mesmo na ordem de ciências embasadas no paradigma Hipotético-Dedutivo, os argumentos preditivos e explicativos suscitam premissas ou silogismos referentes a condições específicas.

O que parece ser fator comum às ciências que contribuem para a investigação em educação é que o conceito, a manifestação e os condicionamentos da educação se dão de maneiras polissêmicas dentro da mesma sociedade e em diferentes sociedades comparativamente, tanto no presente como no passado. A abrangência da educação e também da prática educativa aumenta conforme se incorpora a consciência de que o conceito de ser humano, de educador e de ser a educar, e que as dimensões ética e política simultaneamente participam do caráter antinômico da educação¹⁴ (Amado, 2017; Saviani, 2021). Esse apontamento é caro para a Política Educacional enquanto campo de investigação, haja vista a ausência de consenso sobre seu objeto e sobre sua fundamentação teórica.

Nesse sentido, o fenômeno político-educativo somente se dará em uma dada sociedade caso haja, então: uma mediação entre o “eu” e o “tu” correspondente a

¹⁴ O caráter de definição da educação a partir de conflitos teórico-práticos na realidade concreta.

práticas sociais contextuais; uma intencionalidade por detrás do desenvolvimento social, cultural e individual de cada ser humano; o oferecimento de um patrimônio comum constituído por diferentes dimensões e habilidades; e a capacidade para interferir, adaptar, renovar, ressignificar ou aumentar esse dado patrimônio. Isso é condizente com o que destaca Amado (2017) sobre os três planos que dizem respeito àquilo que é próprio e especificamente educativo: (i) filosófico, responsável pelo panorama analítico da realidade concreta e da metafísica, imbricando aspectos individuais e coletivos com dada concepção de ser humano, com dado relacionamento entre sujeito cognoscente e objeto cognoscível e com dado universo simbólico; (ii) científico, do qual são evocados critérios de cientificidade, enquadramentos disciplinares e problematizações com respeito ao fenómeno educativo e à prática pedagógica, buscando melhor conhecimento e compreensão crítica no domínio da educação; (iii) relativo à práxis perseguida nas decisões do professor, do decisor político e do pesquisador e apoiada no panorama analítico dos outros dois planos e na assertividade paradigmática e prática de significados.

O panorama desenvolvido por Amado (2017) é singular com respeito ao conteúdo sobre o qual políticas públicas, de maneira geral, e políticas educacionais, mais particularmente, versam. Tais conteúdos estarão discriminados e consubstanciados em leis, documentos e outras formas de materializar essas políticas. Contudo, o ponto aqui trata-se de colocar em perspectiva que a particularidade constitucional do Brasil não requisita que as políticas diretamente proporcionem o acesso, por parte dos indivíduos, a direitos; e também não se nega que a urgência e a necessidade de promoção de direitos, por parte da mesma delimitação constitucional, impõem ações estatais tenham o máximo de profundidade e de alcance possíveis. É possível observar o caráter expansivo que as políticas brasileiras direcionam para o ato de proporcionar a materialidade necessária às condições de humanização da população brasileira, tendo no horizonte a universalização dos direitos a todos os cidadãos, aspectos que terão atenção oportuna no terceiro capítulo dessa dissertação.

Nesse caminho, a coerência assumida entre a prática social, os significados atribuídos por pesquisador(es) e participantes, o modelo de explicação *ex post facto* das ciências humanas e a autointerpretação humana dificulta a colocação de

propostas do como e porquê uma sociedade irá se desenvolver, ou como e porque certos componentes apresentarão determinado comportamento. O que é importante colocar neste momento é a capacidade dos seres humanos de consideração sobre múltiplas estruturas objetivas presentes no mundo, agindo conforme ou contra um dado conjunto de regras, operando a partir de significados constitutivos e reguladores e possibilitando adequações dessas conotações objetivas às relações e cotidianidade mediante conflitos sociais. A mudança histórica não está prescrita: consequências imprevisíveis ou inovadoras podem ser suscitadas, afetando os interesses, necessidades e capacidades do ser humano enquanto ser histórico e social e cujo significado atende a sua sociabilidade, modificando o arcabouço objetivo mesmo que de maneira não proposital ou não premeditada.

Assim, outros passos deste capítulo metodológico buscarão demonstrar formas plausíveis para se garantir rigorosidade científica quanto ao conteúdo que será atendido por essa dissertação. As próximas subseções tentarão centralizar o argumento de que a transparência e a documentação das etapas procedimentais perpetradas pelo estudo são de interesse para que os resultados analisados tenham viabilidade e se afastem de manifestações do praticismo e do abstracionismo (Azanha, 2011). Como aponta Ranaweera (2024), a triangulação envolve a utilização de múltiplas fontes de coleta de dados, autores e métodos como forma de cruzar e checar as interpretações colocadas, corroborar conclusões, providenciar nuances argumentativas que digam respeito ao objeto de pesquisa e identificar discrepâncias - apontamento que inclusive foi parte da lógica utilizada quando se combinaram dois instrumentos de pesquisa, questionário e entrevista, com a revisão de literatura. Além desses aspectos, procurou-se oferecer uma breve bagagem sobre o contexto em que a pesquisa empírica se deu e sobre seus participantes. Concorda-se com Ranaweera (2024) quando a autora argumenta que a rigorosidade da pesquisa dita qualitativa perpassa e ultrapassa aspectos puramente técnicos. Porém, mesmo em termos procedimentais, não se acredita que este trabalho possa ser repetido exhaustivamente - até porque uma base como a Scopus é alimentada diariamente, e o mero aumento de estudos disponíveis para análise modifica substancialmente as interpretações quanto ao tema investigado, e esse parece ser exatamente um fato

que Ranaweera (2024) qualifica dentro das questões que ultrapassam os aspectos técnicos de uma pesquisa.

2.1. Da pesquisa empírica

2.1.1. Local de realização e participantes

Esta pesquisa foi realizada no município de Jundiaí. Como caracterização geográfica, Jundiaí situa-se na região do interior do Estado de São Paulo (Figura 2), localizando-se entre as regiões metropolitanas de São Paulo e de Campinas, motivo pelo qual sua região administrativa, composta pelos municípios de Várzea Paulista, Campo Limpo Paulista, Jarinu, Cabreúva, Louveira, Itupeva e Jundiaí, é denominada de aglomeração urbana intersticial. Destaque vale para a sua reversa natural, Serra do Japi, que desenvolve atividades nos setores voltados para a preservação biológica e turismo ambiental. São 431 204 km² de área territorial para todo o município. Registra-se, em 2019, 107.22 km² disponíveis de área urbana e, em 2015, estão presentes, aproximadamente, 320 km² para a área rural, da qual 230 km² correspondem à área cultivável, e 91.4 km² de área de tombamento para a Serra do Japi. O censo de 2022 destaca 443 221 habitantes do município, e a estimativa para 2024 é de 460 313, e seu IDHM atual é 0,822 (Jundiaí, 2025; 2015; IBGE, 2025; 2019).

Figura 2. Mapa mostrando o Estado de São Paulo recortado por municipalidades. O município em cor laranja identifica a posição geográfica de Jundiaí. A figura teve o seu brilho alterado (redução de 10% em relação ao valor padrão) para proporcionar melhor visualização



Fonte: Adaptado de IBGE (2025).

A área de serviços é a que mais gera renda no município e na sua região. Conforme o texto para a elaboração da Lei nº 8 446 (Jundiaí, 2015, p. 26), “por sua característica ser de uma atividade econômica pulverizada e, geralmente, de pequeno porte, o número de estabelecimentos comerciais e de serviços representa a quase totalidade dos estabelecimentos do município”, sendo que a participação dos estabelecimentos industriais e agropecuários é menor. No caso, parte significativa dos empregos concentra-se nas áreas de serviço e de administração pública. Isso foi um fator decisivo na escolha do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) como critério para a escolha das escolas, como será debatido abaixo.

Além dos destaques em outros *rankings* dos quais a cidade participa, o Índice de Desenvolvimento Sustentável das Cidades – Brasil (IDSC-BR, 2025) coloca Jundiaí na 57ª posição de 5570 municípios avaliados no país, com pontuação de 61,03 de 100 em 2024. Porém, o município já chegou a receber melhores avaliações, como em 2022 quando sua pontuação era de 65,44. A metodologia empregada pelo IDSC-BR foi elaborada pela Rede de Soluções para o Desenvolvimento Sustentável da Organização das Nações Unidas (RSDS-ONU) a

fim de mobilizar conhecimentos técnicos e científicos como forma de alavancar ações nos níveis de regulação transnacional, nacional e local com foco nos ODS. Seria possível quantificar a posição de Jundiaí em números mais precisos? Infelizmente, o *website* não apresenta um relatório consubstanciado que faça inferências e traga referências para debater o caso de cada cidade – talvez esses relatórios poderiam ser coordenados pelo IDSC-BR e elaborados conjuntamente com os municípios que se disponibilizassem a participar da iniciativa. Entretanto, ponderando que a metodologia foi elaborada a partir da coordenação da ONU, na seleção do município de interesse é possível identificar quais são os ODS, tratados a partir de metas concernentes ao cenário nacional, que estão com pontuações adequadas, médias ou incipientes, ferramenta valiosa pelo menos em termos de gestão pública. Entretanto, a posição da cidade, que inclusive é utilizada em propagandas elaboradas pela própria prefeitura, coaduna-se com o interesse em se pesquisar a EDS em Jundiaí a fim de investigar as potencialidades que o município apresenta em termos educacionais que se circunscrevem à ótica do Desenvolvimento Sustentável. Além de outros motivos, a pesquisa se insere em Jundiaí por conveniência do pesquisador que realizou a etapa da pesquisa de campo e que trabalha como professor na cidade.

Com respeito à educação, documentos relatam o aparecimento de salas de aula em zona rural em meados do século XIX, e a determinação de um espaço direcionado prioritariamente para atividades de ensino, o Grupo Escolar Coronel Siqueira de Moraes, criado na última década do século XIX, torna-se o registro de uma preocupação inicial com a educação. O surgimento desse e de outros grupos escolares teve relação próxima com a urbanização municipal crescente e que incluía projetos de escolarização. Nesse sentido, segue-se que a preocupação principal do município, no decorrer do século XX, e da sua Secretaria de Educação Municipal, criada em 1973 pela Lei nº 1.967 (Jundiaí, 1973) será com a Educação Infantil. Entretanto, é na década de 1990 que o município se vê incumbido de assumir também o Ensino Fundamental – Anos Iniciais, “[...] sob os auspícios de uma legislação forjada no bojo do discurso neoliberal de transferência de responsabilidades do estado para a iniciativa privada e para os municípios (Jundiaí, 2015, p. 42), determinação essa proveniente da Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional (LDBEN). Além das redes municipal e privada de ensino de Educação Básica, o município comportava, em 2015, um total de 36 escolas da rede estadual de ensino de educação básica que cobrem tanto o Ensino Fundamental – Anos Finais como o Ensino Médio. A média no Ideb tanto em 2021 quanto em 2023 para o Ensino Fundamental – Anos Finais foi de 5,6 pontos (IBGE, 2025; Jundiaí, 2015), ambos anos em que o valor municipal atingido ficou maior do que a meta estabelecida pelo Ministério da Educação (MEC).

Já nas creches o município toma nota de um aumento considerável pela procura de vagas, o que fez com que desde 2011 adotasse a prática de compra de bolsas de estudos integrais nas escolas particulares do município como uma forma de conter a defasagem cujo crescimento vinha sendo observado desde a década de 2001. O Ensino Fundamental e seu acesso, por sua vez, são indispensáveis para perfazer o direito à educação garantido constitucionalmente, fator que implica diretamente nas expectativas de melhoria de sua qualidade e de ampliação da abrangência de suas vagas. Não foram encontrados dados atualizados sobre a matrícula para o Ensino Fundamental – Anos Finais, sendo os dados compilados por Jundiaí (2015) aqueles mais atualizados, mas o mesmo documento já alertava para uma queda considerável nas matrículas realizadas para a rede estadual de ensino.

Reitera-se o problema desta pesquisa: que aspectos da fundamentação relativa à Educação para o Desenvolvimento Sustentável podem ser cotejados por uma interpretação humanista com base nas mediações de professores e estudantes de escolas públicas estaduais? À luz dos objetivos traçados na introdução em coadunação com os capítulos teóricos, é preciso traçar os principais critérios para se chegar nas escolas e nos participantes deste trabalho. Entendeu-se que as escolas públicas, em comparação àquelas privadas, estariam mais abertas à inserção de um pesquisador internamente na sua estrutura e em contato com seu público, em conjunto com o fato de que tais escolas representam um campo de reflexão direto para a revisão e proposição das políticas educacionais existentes¹⁵. Com base

¹⁵ É importante destacar que existem outros meios para se atingir um critério pertinente para a escolha das escolas. Um exemplo é a pesquisa de Pissolito (2024), cuja escolha foi direcionada por áreas industrialmente importantes do município investigado. Entretanto, isso não foi pensando para esse trabalho tendo em vista a baixa participação dos estabelecimentos agropecuários e industriais no município, que caracteriza a sua própria atividade econômica como pulverizada.

nesse primeiro critério, os autores compreenderam que a especificação do 9º Ano do Ensino Fundamental – Anos Finais é essencial em termos da representatividade da etapa aos estudantes, ano final do Ensino Fundamental que aproxima os estudantes de reflexões cada vez mais abstratas e com maior engajamento no que diz respeito ao trabalho contínuo e em conjunto dos componentes curriculares, necessidades básicas se se deseja qualquer aprofundamento sobre EDS, em vista de que ambos os termos meio ambiente ou desenvolvimento implicam nessas reflexões e exigem a participação de diferentes componentes curriculares para atingir a assertividade requisitada na esfera argumentativa. Este se trata do segundo critério arrojado. Ainda, o 9º Ano expressa uma etapa de transição entre o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, conseqüentemente implicando na conclusão de uma das etapas previstas em documentos de relevância nacional.

Agora, em conformidade com São Paulo (2019), o estudo do componente curricular Ciências, durante o 9º Ano, avança dimensões investigativas ao oferecer subsídios para o estudante identificar, interpretar e avaliar intervenções sobre a temática desenvolvida, enfocando a conscientização sobre a condição humana e planetária e a convocação da solução de problemas comunitários. A inclusão do componente curricular Ciências se dá pelo fato de o DS se figurar como tema transversal, cuja expressão remete ao acompanhamento da e ao caráter pervasivo na fundamentação de diferentes componentes curriculares, funcionando para a formação integral de indivíduos ao atravessar a exigência de um posicionamento ético e criticamente assertivo e transformador da realidade. Essa assertiva possibilita a expressão dos estudantes no que se refere aos valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltados para os temas. Esse critério de escolha do componente curricular Ciências também é compatível com a formação inicial do pesquisador redator desta dissertação.

Em suma, as escolas públicas precisavam ser estaduais e comportarem, pelo menos, uma turma de 9º com professores contratados e registrados de Ciências para o Ensino Fundamental – Anos Finais. Para o município, foram escolhidas três escolas estaduais com base na nota atribuída pela avaliação do Ideb de 2021, que tanto mensura a aprendizagem de componentes curriculares interligados às produções em EDS – matemática e língua portuguesa – como também avalia a taxa

de aprovação dos alunos, corroborando a participação dos estudantes nas demais atividades escolares. Ainda, o Ideb é um indicador de relevância nacional, abrangente e cuja facilidade de acesso aos dados se reflete em um de seus focos, qual seja: a melhoria da qualidade da Educação Básica. Tal discriminação do Índice proporcionou a separação das escolas por meio de valores, e se seguem os nomes fictícios criados para as escolas, conforme os valores encontrados, de modo a preservar o anonimato: (i) valor primeiro (6,2): Escola Inverno; (ii) valor segundo e intermediário (5,6): Escola Primavera e Outono; (iii) valor terceiro (4,8): Escola Verão¹⁶. As escolas selecionadas foram contatadas via a elaboração de um *e-mail* dentro do qual constavam: a explicitação das etapas pesquisa; a explicação das principais balizas teóricas; e o encaminhamento de uma prévia dos documentos pertinentes à leitura e assinatura do cargo responsável pela escola, qual seja, a diretoria. Para os casos em que o *e-mail* não foi respondido, o pesquisador prosseguiu com a tentativa de contato telefônico. O valor intermediário foi obtido a partir do cálculo da mediana dos valores promulgados pelo Ideb, dado que o cálculo por meio da média incluiria valores discrepantes, que poderiam alterar o resultado em questão, e que a mediana tem a capacidade de dividir o conjunto em questão em duas metades iguais. Essa divisão é importante pois, dos valores que estavam abaixo da mediana foi escolhida a escola com o menor valor dessa série do Ideb e, dos valores que estavam acima da mediana, a escola com maior pontuação na respectiva série. Decidiu-se por esse movimento pois a consulta ao documento com as respectivas notas do Ideb municipal para o ano de 2021 forneceu escolas sem o valor cadastrado. No caso do valor intermediário, também vale constar a presença de duas escolas passíveis de escolha; neste caso, o critério de escolha foi conforme intenção de participação na pesquisa e resposta ao contato via *e-mail* ou telefônico.

Com base nesses critérios, as escolas escolhidas foram: Escola Estadual (EE) Inverno; EE Primavera; e EE Verão. Nenhuma das escolas apontadas localiza-se na região central do município – o que pode ser uma forma de garantia de que o estudo atinja instituições ou populações historicamente não registradas em outras

¹⁶ Apesar dos nomes fictícios parecerem deixar essa etapa de divisão artificial, especialmente para o caso de valor intermediário foi entendido que era preciso explicitar essa etapa da pesquisa pois a seleção posterior, conforme o parágrafo indica, ocorreu por contato e por intenção de participação na pesquisa. Além disso, os nomes são descritivos e se encontrarão ao longo do capítulo.

pesquisas, em Jundiaí, sobre escolas estaduais, fornecendo a possibilidade de observar a efetividade de políticas públicas de educação, de analisar desafios educacionais e de enriquecer o âmbito de discussão acadêmico. Após a escolha das escolas, o pesquisador reservou um dia para comparecer presencialmente à instituição e explicar, para os dois grupos de participantes pretendidos, ou seja, professores e estudantes, os procedimentos que envolveriam a pesquisa, os fundamentos utilizados e os direitos e deveres de cada participante. Em cada escola, o contato com a diretoria e a coordenação pedagógica direcionou o pesquisador primeiro para o trabalho com os professores e, posteriormente, para o desenvolvimento dos questionários com as salas de 9º Ano. Ainda com respeito à diretoria e à coordenação pedagógica, o pesquisador teve a oportunidade de reiterar e confirmar as informações dialogadas via *e-mail* ou telefone e trazer impresso o documento para assinatura do responsável pela instituição, firmando sua participação.

Para cada escola, foram escolhidos dois professores de Ciências formados nas modalidades Licenciatura ou Bacharel nos cursos de Ciências Biológicas, Ciências Naturais, Química ou Física, podendo ou não ter pós-graduação. Caso a escola tenha mais de dois professores, a escolha do profissional ficará a cargo da Diretoria mediante a explicitação do projeto, o tempo de carreira do(a) professor(a) em questão e a assinatura do compromisso de participação. Foram pensados dois professores por escola para evadir casos de desistência ou outros contratemplos que pudessem ocasionar inércia na etapa de pesquisa empírica. Ainda, os professores precisavam estar contratados para participar da pesquisa.

Outro ponto crucial quando este texto se refere à escolha de dois professores que ministram aulas no componente curricular Ciências é o que se segue: a aplicação do questionário se deu em apenas uma sala de 9º Ano, e pelo menos um dos professores participantes precisava ministrar aulas de Ciências na sala escolhida. A inclusão da sala também se deu pela turma que expressasse maior equidade de gênero e maior diversidade demográfica, ou seja, a classe que incorporasse o maior número de pessoas oriundas de diferentes regiões do

município¹⁷. Como este texto não teve acesso a relatórios ou documentos oficiais das escolas por meio da Secretaria Municipal de Educação, esses dois últimos critérios foram comentados e acordados com a diretoria e a coordenação pedagógica de cada escola. Na sala de 9º Ano escolhida para cada escola, ficou acordado que a adesão à pesquisa partiria do interesse pessoal de cada estudante.

Como resultado da elaboração de critérios até aqui disponibilizada, tem-se o seguinte panorama: (i) a Escola Estadual Inverno contou com dois professores de Ciências (Aguapé e Lírio) e quatro estudantes do 9º Ano B para a pesquisa. O 9º Ano B contava com 35 estudantes; (ii) a Escola Estadual Verão contou da mesma forma com dois professores (Bambu e Seriguela) de Ciências e dois estudantes do 9º Ano C, das três turmas disponíveis. O 9º Ano C contava com 27 estudantes ao todo; (iii) por último, a Escola Estadual Primavera dispôs também de dois professores de Ciências (Chuchu e Sequoia) e de oito estudantes participantes provenientes da sala de 9º Ano C composta por 39 indivíduos. Ao todo são seis professores e 14 estudantes que compõem o total de participantes do estudo. Para cada professor foi destinado um questionário – de modo a relatar seu perfil -- e uma entrevista, enquanto que para cada estudante foi destinado um questionário fechado.

Diversos fatores podem ter influenciado a baixa adesão dos estudantes à pesquisa. Os fatores que se seguem são inferências realizadas pelos pesquisadores responsáveis, mas que podem servir como balizas para constatações ou aprofundamentos de outras pesquisas que lidem diretamente com esse tema: (i) baixo interesse nos instrumentos comunicados e/ou no conteúdo que seria desenvolvido pela pesquisa; (ii) baixo interesse na participação em atividades de cunho científico, extensionista ou voluntário; (iii) interpretação, seja pelos estudantes ou pela parte dos seus responsáveis, de que a pesquisa possui baixa adesão à realidade escolar e aos conteúdos ou práticas ali desenvolvidos; (iv) sentimento temerário quanto aos riscos explicitados pelo pesquisador, que serão debatidos na próxima subseção; (v) sentimento temerário dos responsáveis pelos estudantes, considerando a faixa etária em questão; (vi) ocupações ou compromissos

¹⁷ Particularmente quanto a esse último aspecto, a Escola Estadual Inverno informou aos pesquisadores que majoritariamente as salas eram compostas por estudantes do bairro em que a instituição está localizada, ou seja, Jardim das Tulipas.

extracurriculares; (vii) pressão social e/ou influência de colegas da sala que também não participaram; (viii) desmotivação quanto a outras atividades de cunho científico, extensionista ou voluntário que foram realizadas na escola mas que não trouxeram mudanças ou resultados significativos. Mesmo com a explicitação dos riscos e de que não haveria ganhos profissionais ou pessoais com a participação na pesquisa, todos os professores convidados confirmaram a sua participação. Na próxima subseção, serão aprofundadas as etapas referentes à elaboração e aplicação dos instrumentos de pesquisa, retomando brevemente alguns pontos já desenvolvidos aqui. Esta pesquisa não procurou incluir perguntas que buscassem refletir sobre os motivos pelos quais os participantes engajaram na pesquisa.

2.1.2. Perfis dos professores e estudantes

Dos seis professores entrevistados, dois se declararam do gênero masculino, e os demais, do gênero feminino. Todos estão em formação continuada – por exemplo, como citado nos questionários, através da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (Seduc-SP) e, mais precisamente, da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EFAPE). Três desses professores apresentavam especialização (pós-graduação *lato sensu*) e um dispõe de doutorado, enquanto os outros dois indicam a graduação como última formação. Ainda, tais profissionais apenas atuam como professor e somente um entrevistado citou estar empregado em duas escolas. Adicionalmente, cinco dos seis entrevistados atuam como professor de Ciências em seu primeiro ano nas escolas investigadas nesta pesquisa, sendo que apenas um dos professores atua há nove anos na Escola Inverno.

No caso dos estudantes, dez se declaram do gênero feminino, enquanto quatro se entendem do gênero masculino. Todos os 14 participantes estão matriculados há cinco anos ou menos na tríade de escolas investigada e possuem idade entre 13 e 14 anos.

2.1.3. Instrumentos: questionário e entrevista semiestruturada

A presente pesquisa tramitou no Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Certificado de Apresentação para Apreciação Ética 79897924.0.0000.5481, dentro do qual foi aprovada em primeira instância. Ambos, o questionário fechado e a entrevista, foram instrumentos comuns encontrados durante a revisão de literatura, como é o caso do estudo de Silva (2019) para o primeiro instrumento, e os casos dos estudos de Lazarim (2023), Praxedes (2019) e Boccia (2018) para o segundo instrumento. Adicionalmente, questionário e entrevista são instrumentos consolidados para pesquisas qualitativas¹⁸ (Lüdke; André, 2018). Essencialmente, o questionário já estava previsto no plano de atividades deste projeto de pesquisa, e a inclusão da entrevista apenas para os professores das escolas participantes foi pensada como forma de aprofundamento da imbricação entre a EDS, a possibilidade de seu respectivo engajamento enquanto política pública e os respectivos impactos para a formação de professores e para suas práticas pedagógicas.

A revisão de literatura, a partir dos apontamentos realizados no final da última seção, sustentou a elaboração dos referidos instrumentos. Tal elaboração se deu pela Plataforma Forms do Office 365, oferecida pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas e exigida pela mesma universidade como requisito básico para a avaliação do projeto pelo seu Comitê de Ética. Como o trabalho desses instrumentos com os participantes das escolas se deu de maneira presencial, houve necessidade dos instrumentos serem impressos. Foi descartada qualquer possibilidade de contato *online* – entrevistas *online*, envio de questionário via *e-mail* – de modo a facilitar o contato presencial do pesquisador com o público em questão, pois faz parte do entendimento do autor deste trabalho o potencial que o contato presencial apresenta em termos de observações e anotações que o próprio pesquisador pode realizar de modo a incrementar a sua análise de dados (Lazarim, 2023; Yin, 2016). Assim sendo, todo o trabalho das entrevistas e questionários com os participantes foi

¹⁸ Alguns textos, como no caso de Lüdke e Andre (2018), recomendam a confecção de relatos escritos do pesquisador pelo menos durante as entrevistas – mas é perfeitamente aceitável a extensão dessa atividade para os questionários. Pelo fato de ser a primeira pesquisa de campo do pesquisador, e também por ter tomado ciência dessa informação posteriormente à etapa de pesquisa de campo, os relatos não foram realizados.

combinado previamente com as coordenadoras pedagógicas respectivas de cada escola, e somente mediante a aprovação das questões em comum acordo entre pesquisador, coordenadora pedagógica e diretoria foi possível passar para a etapa de contato entre pesquisador e participantes. As entrevistas e os questionários com os professores foram desenvolvidos individualmente, enquanto que os questionários para os estudantes foram desenvolvidos em dias em que todo o conjunto de participantes que aderiram à pesquisa estivesse presente na escola.

Os instrumentos foram aplicados a cada grupo de participantes dentro de suas respectivas escolas. Houve a coleta de dados pessoais, como será demonstrado adiante nos quadros desta subseção, mas tais dados apenas foram utilizados para a identificação das respostas para ambos os instrumentos usados, dado que na escrita da dissertação é necessário anonimato – inclusive, o apêndice com as transcrições das entrevistas conta com o uso de nomes fantasia de modo a facilitar o entendimento das análises desta dissertação. Antes da aplicação dos instrumentos, os participantes assinaram os termos específicos¹⁹ referentes à aceitação das etapas e explicações concernentes a esta pesquisa. Após a aplicação dos instrumentos: (i) para os questionários, os dados das respostas foram compilados e separados e arquivos *Excel* para análise; (ii) para as entrevistas, os dados foram gravados presencialmente com os professores por meio do celular do pesquisador, e, em seguida, foram transcritos utilizando da ferramenta de transcrição própria do documento *Word* presente na Plataforma Forms do Office 365 oferecida pela universidade. Após a transcrição, o pesquisador revisou e corrigiu o seu conteúdo. Todas as informações foram copiadas para um *pen drive* de modo a salvaguardar sua integridade.

Antes de uma explicação mais detida sobre ambos os instrumentos em questão, relata-se que houve a oportunidade de dois momentos para compartilhamento das questões neles presentes e para o acesso a críticas quanto ao seu conteúdo e construção. Tanto nesses momentos como na pesquisa de campo, os instrumentos apresentaram perguntas misturadas, ou seja, sem um

¹⁹ Para os professores, seguem os documentos: Termo de Consentimento para Tratamento de Dados Pessoais (TCTDP), Termo de Uso de Imagem e Voz (TUIV), Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Para os estudantes, seguem os documentos: TCTDP, TUIV, TCLE (assinado pelos responsáveis legais) e Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE).

nivelamento - das mais fáceis para as mais difíceis, ou vice-versa - das perguntas. O mesmo conjunto de perguntas de cada instrumento foi utilizado em ambos os momentos, de modo a concentrar as propostas para a melhoria das perguntas e seus respectivos objetivos a fim de realizar definitivamente a pesquisa de campo. Ressalta-se que esses dois momentos têm o caráter de experiência piloto, e seu momento de realização ocorreu após a aprovação do Comitê de Ética e do deferimento da pesquisa de campo da dissertação pela Plataforma Brasil. Ademais, também já se indica que as escolas do município de Jundiaí já haviam aderido à participação na pesquisa, e aqui está o ponto crucial, pois durante a realização de parte do projeto piloto nenhum dado sobre os participantes ou sobre as escolas foi divulgado. Ou seja, o que apenas foi trabalhado no projeto piloto se resume às perguntas concernentes à pesquisa de campo e aos objetivos dessas perguntas.

Isso é essencial de ser descrito dado que o primeiro momento em que as perguntas foram apresentadas foi durante a disciplina de Seminário Avançado de Pesquisa, em uma aula específica do cronograma voltada para a apresentação dos projetos de pesquisa em andamento dos discentes nela matriculados. Tal etapa foi acordada com o orientador desta pesquisa, que também era o professor da referida disciplina. Na ocasião da apresentação, os instrumentos foram impressos, grampeados separadamente e entregues em uma sacola plástica para cada discente, em uma sala que comportava três mestrandos e quatro doutorandos. O segundo momento foi a organização do projeto com a Escola Estadual Inverno. Em contato com a coordenação pedagógica e com a diretoria, foram estabelecidos dois professores de ciências do 9º Ano e uma sala do 9º ano para a realização da experiência piloto conforme os critérios da subseção anterior, mesma quantidade de participantes que estaria presente durante a fase propriamente de pesquisa de campo com os instrumentos reformulados. Do mesmo modo, aos professores foram trabalhados ambos os instrumentos, ao passo que os estudantes apenas trabalharam com o questionário. Observa-se que tal etapa foi apenas realizada após a assinatura dos termos específicos para cada conjunto de participantes e após a explicação, por parte do pesquisador, dos direitos e compromissos que os participantes haveriam de ter na participação da pesquisa.

Esse movimento apresentou, contudo, particularmente quanto a essa escola, a seguinte situação: os participantes tiveram contato duas vezes seguidas com os instrumentos utilizados, incluindo as perguntas às quais haviam sugerido alterações que não foram totalmente aceitas de acordo com as intenções da pesquisa em parte expressas nos objetivos dispostos nas perguntas. Também conforme combinado com a coordenação pedagógica, as sugestões de alterações dos participantes foram coletadas em anotações em um caderno de campo oriundas de conversas que o pesquisador conduziu com os participantes logo após trabalhar os instrumentos. Abaixo (Quadro 1), seguem as perguntas reformuladas, em uma coluna, e o aporte oferecido à dissertação, em outra coluna. Destaca-se que o aporte não se trata de um objetivo fixo preparado para analisar os resultados provenientes da pesquisa de campo, senão de uma orientação teórica correlata aos fundamentos deste trabalho passível de contestação. Assim: (i) de uma mesma pergunta podem partir diferentes objetivos de análise, ou ainda, objetivos previstos podem ser readaptados; (ii) especialmente quanto à entrevista, os participantes podem suscitar múltiplas análises em uma mesma pergunta; (iii) entende-se que não é possível centralizar as perguntas, mesmo aquelas relativas ao questionário, em um objetivo determinado previamente. Os aportes abaixo explicitados buscam tornar compatíveis as análises realizadas em cada capítulo. Contudo, reservam-se as sugestões dos participantes da experiência piloto, de modo a preservar o anonimato. Finalmente, as porções entre colchetes indicam alternativas que a pessoa tinha dispostas para escolher.

Quadro 1. Instrumentos referentes aos professores

Entrevista	
Pergunta	Aporte
Como professor(a), como você caracteriza a Educação para o Desenvolvimento Sustentável?	Caracterização da EDS atinente à prática pedagógica e ao contexto escolar
Você avalia que o componente curricular Ciências pode trazer contribuições para as discussões referentes à Educação para o Desenvolvimento Sustentável? Como? Em caso afirmativo, explique com suas palavras	Identificação e concepção de formas pelas quais o componente Ciências pode contribuir para a EDS
De maneira geral, durante sua carreira, sua	Levantamento de espaços e momentos de

formação inicial e/ou continuada, você avalia que houve possibilidade de estabelecer diálogos teóricos e/ou práticos com a Educação para o Desenvolvimento Sustentável?	contato com fundamentos da EDS que impliquem na prática pedagógica e no trabalho docente
Fazendo uma retrospectiva da sua carreira e da sua atuação na(s) escola(s) em que você trabalha atualmente, você avalia que já desenvolveu ou foi estimulado a desenvolver algum conteúdo ou projeto que pudesse ter relação com a Educação para o Desenvolvimento Sustentável? Em caso afirmativo, descreva como se deu o desenvolvimento desse projeto ou desse conteúdo e quais as relações feitas com a Educação para o Desenvolvimento Sustentável	Levantamento de e reflexão sobre práticas pedagógicas concernentes à EDS que possuem valor significativo para a realidade escolar e para a trajetória de atuação desses professores
De que maneira você visualiza a Educação para o Desenvolvimento Sustentável para as escolas?	Articulação da interpretação da EDS com sua tradução no contexto escolar
Questionário	
Pergunta (Alternativas)	Aporte
Nome completo	Coleta de dados pessoais
Qual o seu gênero? (Masculino; Feminino; Não binário; Prefiro não dizer; Gênero não listado nas opções anteriores)	Coleta de dados pessoais
Qual sua última formação? (Graduação; Especialização (pós-graduação <i>lato sensu</i>); Mestrado; Doutorado)	Identificação das principais formações correntes nos professores participantes
Já realizou ou realiza cursos, palestras, workshops, leituras de texto ou outras opções de formação continuada? Em espaços físicos virtuais ou físicos?	Realização de formação continuada entre a equipe de participantes
Durante sua formação inicial e/ou continuada, você avalia ter conhecido e discutido as políticas e normatizações curriculares referentes ao componente curricular que leciona? Explique com suas palavras.	Compreensão do contato do participante com as políticas educacionais vigentes, especialmente aquelas de pertinência ao município estudado
Atua em mais de uma área atualmente? [Equipe de apoio psicopedagógico; Diretor(a) de escola; Vice-Diretor(a) de escola; Coordenador(a) Administrativo de Escola; Orientador(a) Educacional; Apenas atuo como professor(a); Outra	Reconhecimento das funções desempenhadas pelo participante para além daquela de professor
Trabalha em mais de uma escola atualmente? Em caso afirmativo, qual o total de escolas em que trabalha?	Levantamento das instituições em que o participante trabalha
Há quanto tempo atua na(s) escola(s) citada(s) na questão 7?*	Identificação do tempo de atuação na escola
Por gentileza, especifique a carga horária de atuação na(s) escola(s) citada(s) na questão	Discriminação da carga horária exercida semanalmente pelo participante

7*

* As perguntas que fazem referência à pergunta de número 7 o fazem pois, ao serem ordenadas numericamente, o número ficou visível, o que não foi privilegiado na apresentação deste Quadro. Assim sendo, a pergunta de número 7 é a que tem o seguinte enunciado: Trabalha em mais de uma escola atualmente? Em caso afirmativo, qual o total de escolas em que trabalha?

Fonte: Quadro elaborado pelo autor conforme os instrumentos de pesquisa utilizados.

Da mesma forma que se apresentou no Quadro 1 o panorama sobre as perguntas dos professores, o próximo quadro (Quadro 2) discorrerá sobre as perguntas do questionário entregue aos estudantes, apresentando a mesma sequência, da esquerda para a direita, que o quadro anterior apresentou: relatar as perguntas reformuladas, na primeira coluna; e indicar os seus respectivos aportes, na segunda coluna.

Quadro 2. Questionário realizado pelos estudantes

Questionário	
Número, Pergunta (Alternativas)	Aporte
1. Nome completo	Coleta de dados pessoais
2. Qual o seu gênero? (Masculino; Feminino; Não binário; Prefiro não dizer; Gênero não listado nas opções anteriores)	Coleta de dados pessoais
3. Há quanto tempo você está matriculado na escola em que estuda atualmente?	Coleta de dados pessoais
4. Tive contato com o termo “Educação para o Desenvolvimento Sustentável” pela primeira vez na escola: (Concordo; Discordo)	Reconhecimento do espaço de acesso aos debates sobre EDS
5. Para mim, o termo “Educação para o Desenvolvimento Sustentável” envolve os seguintes fatores: (De saúde; Econômico; Cultural; Político; Social; Ambiental)*, **	Identificação de fatores relativos à transversalidade da EDS
6. Para mim, o termo Educação para o Desenvolvimento Sustentável envolve as noções de: (Responsabilidade; Cidadania; Participação; Consciência; Justiça; Aplicação; Técnica; Capacitação; Treinamento)*, **	Identificação de concepções relativas à transversalidade da EDS
7. Considerando os fatores e as concepções que assinali nas perguntas 5 e 6, percebo que minha escola e seus profissionais têm tomado ações que estão relacionadas com a Educação para o Desenvolvimento Sustentável: (Concordo totalmente; Concordo; Não concordo nem discordo; Discordo; Discordo plenamente)	Reflexão sobre potenciais limitações da EDS
8. Para mim, as ações de reduzir, reciclar e reutilizar participam do debate sobre Educação para o Desenvolvimento Sustentável: (Concordo totalmente; Concordo; Não concordo nem discordo; Discordo; Discordo plenamente)	Articulação entre a EDS, a relevância local da escola e a regulação educacional
9. Para mim, o envolvimento com atividades relacionadas ao meio ambiente, a questões sociais e a questões políticas organizadas nos espaços que frequento e no local onde eu moro se insere no debate sobre Educação para o	Articulação entre a EDS, a relevância local da escola e a regulação educacional

Desenvolvimento Sustentável: (Concordo totalmente; Concordo; Não concordo nem discordo; Discordo; Discordo plenamente)	
10. Para mim, o debate sobre Educação para o Desenvolvimento Sustentável não precisa partir de indivíduos ou de grupos organizados por indivíduos. Pelo contrário, esse debate deve ser dirigido por empresas, sejam elas públicas ou privadas, e por decisões e ações governamentais: (Concordo totalmente; Concordo; Não concordo nem discordo; Discordo; Discordo plenamente)	Articulação entre a EDS, a relevância local da escola e a regulação educacional
11. Para mim, o debate sobre Educação para o Desenvolvimento Sustentável não precisa exigir mudanças sociais. Esse debate deve se concentrar na forma e na finalidade com que recursos são extraídos e são empregados e em questões relacionadas à preservação ambiental: (Concordo totalmente; Concordo; Não concordo nem discordo; Discordo; Discordo plenamente)	Articulação entre a EDS, a relevância local da escola e a regulação educacional
12. Para mim, os debates sobre o termo Educação para o Desenvolvimento Sustentável: (São contínuos e estimulados dentro da escola; São contínuos e estimulados fora da escola; São contínuos e estimulados dentro e fora da escola; Não são contínuos, e são estimulados dentro da escola; Não são contínuos, e são estimulados fora da escola; Não são contínuos, e são estimulados dentro e fora da escola; Esta pergunta não se aplica, pois os debates não são estimulados na escola ou fora dela)	Articulação entre a EDS, a relevância local da escola e a regulação educacional
13. Para mim, a figura do professor desenvolve um trabalho importante no que se refere à Educação para o Desenvolvimento Sustentável: (Concordo totalmente; Concordo; Não concordo nem discordo; Discordo; Discordo plenamente)	Articulação entre a EDS, o trabalho docente e a prática pedagógica
14. Para mim, tanto eu como minha família desempenhamos um papel importante no que se refere à Educação para o Desenvolvimento Sustentável. Além disso, outras pessoas, mesmo que não participem da minha família ou do meu círculo de convivência, devem se interessar pelo debate sobre Educação para o Desenvolvimento Sustentável: (Concordo totalmente; Concordo; Não concordo nem discordo; Discordo; Discordo plenamente)	Reflexão sobre a capilaridade comunitária da EDS
15. Para mim, o componente curricular Ciências da minha escola desenvolve conteúdos e práticas que tenham relação com a Educação para o Desenvolvimento Sustentável: (O componente Ciências desenvolve somente práticas que tenham relação com a Educação para o Desenvolvimento Sustentável. Entendo que não há desenvolvimento de conteúdos que expressem essa relação; O componente Ciências desenvolve somente conteúdos que tenham relação com a Educação para o Desenvolvimento Sustentável. Entendo que não há desenvolvimento de práticas que expressem essa relação; O componente Ciências não desenvolve nem conteúdos nem práticas que tenham relação com a Educação para o Desenvolvimento Sustentável)	Correlação das práticas pedagógicas em Ciências com a EDS
16. Para mim, outros componentes curriculares da minha escola (exemplos: Matemática, Geografia ou História) desenvolvem conteúdos e práticas que tenham relação com a Educação para o Desenvolvimento Sustentável: (Outros componentes desenvolvem somente práticas que tenham	Correlação das práticas pedagógicas em outros componentes curriculares com a EDS

relação com a Educação para o Desenvolvimento Sustentável. Entendo que não há desenvolvimento de conteúdos que expressem essa relação; Outros componentes desenvolvem somente conteúdos que tenham relação com a Educação para o Desenvolvimento Sustentável. Entendo que não há desenvolvimento de práticas que expressem essa relação; Outros componentes não desenvolvem nem conteúdos nem práticas que tenham relação com a Educação para o Desenvolvimento Sustentável)

17. Se fosse possível escolher um componente curricular (ou mais de um) para desenvolver conteúdos e práticas que tenham relação com a Educação para o Desenvolvimento Sustentável, eu escolheria: (Língua Portuguesa; Língua Inglesa (ou outra língua estrangeira); Educação Física; Arte; Ciências; Matemática; Geografia; História; Ensino Religioso; Esta pergunta não se aplica)*

Identificação de fatores relativos à transversalidade da EDS

18. Pensando nas minhas respostas dadas neste questionário e refletindo sobre minha vida cotidiana e sobre minha realidade, acredito que é possível viver de forma sustentável: (Concordo, mas me sinto impotente e acredito que minhas ações possuem baixo impacto quando se trata de viver de forma sustentável; Concordo, e acredito que minhas ações possuem o impacto necessário quando se trata de viver de forma sustentável; Discordo, me sinto impotente e acredito que minhas ações possuem baixo impacto quando se trata de viver de forma sustentável; Discordo, e acredito que seriam necessárias propostas que tenham maior impacto na sociedade e no âmbito público, além de mudanças individuais; Não concordo nem discordo)

Reflexão sobre a capilaridade comunitária da EDS

* Perguntas que apresentam a seguinte observação: “é possível escolher mais de uma opção para a sua resposta”.

** Em casos como o da pergunta em questão, termos como “Capacitação” e “Treinamento” podem ser utilizados e entendidos como sinônimos em diferentes esferas, inclusive na acadêmica. A utilização de termos próximos, tais quais os exemplificados, buscou se adequar às possibilidades de conhecimento e de bagagem dos participantes com quem se trabalhou nas escolas. Nos documentos neste trabalho (1987; 1992a; 2012), as palavras que constam nas alternativas da questão aparecem relacionadas aos fatores e às concepções relevantes para o debate do tema, qual seja, Desenvolvimento Sustentável. Entende-se que tais palavras, dispostas em diferentes seções e subseções dos documentos considerados, atuam de maneira integrativa e interdependente, ambas noções concernentes ao conceito de Desenvolvimento Sustentável que será pleiteado em capítulo oportuno, qual seja, o quinto. Considerando o objetivo da questão, que trata de investigar proposições específicas quanto à EDS, foram adicionadas nove opções para a escolha dos estudantes, pois se entendeu que a disposição de mais ou de outros termos não necessariamente impactaria no objetivo da questão, ainda mais não sendo de interesse deste trabalho se aprofundar nas definições desses termos ou em questões relativas a sua historicidade e respectiva relação com o momento histórico de produção dos referidos documentos. Também não se adicionaram mais alternativas pois se entendeu que tal opção poderia sobrecarregar e confundir os participantes, desviando-os do foco da questão, além de angariar dados desnecessários.

Fonte: Quadro elaborado pelo autor conforme o questionário utilizado.

Volta-se ao que foi apontado inicialmente: a indefinição sobre o que significa EDS mais é um convite à teorização do que suscita outras marcas de polissemia. Daí uma parte das perguntas orbitarem entre contraposições praticamente duais: existe continuidade ou descontinuidade entre os debates desenvolvidos em torno da

EDS? Em que medida o foco individual de formação é expresso pela EDS? As respostas, contudo, não serão dicotômicas, mas buscarão oferecer nuances sobre o conteúdo e o objetivo da questão a partir de inferências e teorizações elaboradas conforme os trabalhos dispostos na revisão de literatura e na fundamentação no humanismo.

No capítulo de Política Educacional, há evidente associação da necessidade humana como parte do reconhecimento da condição humana: humanizar-se perpassa o ato de dispor de meios materiais e fisiológicos para estar sendo e continuar como humano. O sentido e o êxito das ações só se dão socialmente, e assim só poderia ser devido à natureza histórica e social humana que tem na conscientização a forma mais aceitável de memorar seus principais condicionamentos. O capítulo 5, acerca da EDS, terá sua resposta dizendo: humanizar-se perpassa o reconhecimento do meio ambiente como uma figura digna não unitária de valores outros e intrínsecos. Parte de uma visão antropocêntrica tentar descrever e significar esses valores, o que não é ir muito além de acesso às aparências das coisas. O que é possível ser acessado é que há, também de maneira intrínseca, uma interdependência entre humano e não humano, e isso é acessível por diversas vias argumentativas diferentes. O desconhecimento do ser humano sobre o universo e partes de seu planeta dificulta quaisquer trabalhos ulteriores de tentar justificar uma pretensa superioridade humana. Dessa forma, é no reconhecimento também do que não é propriamente humano que o ser humano se humaniza, pois seu compartilhamento com e dependência do todo implica na positividade da diferença como uma forma de conscientizar sua finitude e não como forma de apagamento de quaisquer outras figuras.

2.1.4. Análise de conteúdo do questionário e entrevista

A análise de conteúdo engloba um domínio composto por um conjunto de iniciativas que dispõe de técnicas de sistematização de comunicações e demais documentos produzidos ou utilizados durante a pesquisa com o contributo de índices qualificáveis. Atualmente, tal análise interessa a pesquisadores de diferentes áreas dado que possui adaptabilidade no que diz respeito aos seus procedimentos de aplicação. Isto posto, é interessante identificar que são diversas as fontes plausíveis

para comporem o *corpus* de análise, e alguns exemplos são os que seguem: notícias de jornais, discursos políticos, cartas, anúncios publicitários, relatórios oficiais, entrevistas, revistas, relatos autobiográficos, entre outros itens. Esta pesquisa não tem uma pretensão de formalizar o lastro histórico de formação da análise de conteúdo como uma metodologia pertinente de ser usufruída; não obstante, recomenda-se a leitura de Franco (2021) e Bardin (2011) para o entendimento de questões históricas patentes da análise de conteúdo como para compreender a relação desta última com outras áreas de interesse, tais quais a psicologia, a hermenêutica e a linguística.

Dentro desse lastro histórico, é essencial ressaltar que toda e qualquer atitude interpretativa trabalhada pela análise de conteúdo é proposta a partir de processos técnicos de validação próprios de cada pesquisa que buscam cumprir exigências de rigor e objetividade. Na direção desse histórico, a importância da análise de conteúdo se firma ao desvelar, relatar e dar significado a estruturas e conteúdos das mensagens e de suas condições contextuais, conduzindo determinados elementos por mecanismos descritivos e exploratórios que dão substância a suas distribuições, formas, funcionalidade e digressões. Além disso, vale salientar que os quadros teórico e de análise de conteúdo não estão estritamente fechados e determinados, senão que estão sendo operacionalizados dialeticamente a partir das colocações acerca das evidências dos aspectos das mensagens, e assim se espera tornar mais evidente a formulação de uma hipótese para este trabalho.

A opção pela análise de conteúdo envolveu a intenção de tornar congruente a complexidade funcional entre as condições contextuais e as mensagens analisadas: a busca pelo reconhecimento da agência humana na produção de conhecimento; a inferência de interpretações mediante a explicitação das regras que são usadas para a descrição da mensagem; a exploração de hipóteses explicativas para os relatos dos professores. Contudo, antes de desvelar o quadro procedimental nesta pesquisa usufruído, vale ressaltar aspectos básicos quanto à análise de conteúdo com base em Bardin (2011) e em Franco (2021).

O ponto de partida da análise de conteúdo é a mensagem, fruto de uma prática social e histórica da humanidade e, por consequência, expressa em diversas formas específicas – verbal, gestual, figurativa, documental, diretamente provocada,

entre outras²⁰ – que pretendem fornecer significado pessoal e objetivado a algum objeto de interesse. Espera-se, diante disso, preocupação com o conteúdo manifesto – emitido e apreensível no âmbito da comunicação – e pelo conteúdo latente – disponibilizado pelo foco no contexto em que a mensagem é produzida. Ao mobilizar esses conteúdos, a análise de conteúdo objetiva fazer inferências, com o auxílio de indicadores qualitativos ou não, sobre elementos da comunicação que sejam relativos às condições de produção e de recepção das mensagens. Assenta-se na linguagem a partir de uma concepção dinâmica e crítica, ou seja, tanto uma elaboração concreta da sociedade como uma expressão de ambas a existência e a resistência humanas (Bardin, 2011; Franco, 2021). Esse ponto de sustento impulsiona a análise de conteúdo a trabalhar conjuntamente com representações, crenças, valores, condutas e outros aspectos compartilhados pela e a partir da experiência social humana. Há, conseqüentemente, um compromisso de rigorosidade a ser acordado pelo pesquisado, em particular, com a mobilização de fundamentos que deixem em evidência as balizas teóricas pertinentes à pesquisa realizada. No caso desta pesquisa, tais balizas são despontadas no quarto e quinto capítulos e transcorrem a relação dialética entre humanização e desumanização e as nuances entre EDS e DS na educação.

Pelo fato de seu ponto de partida ser a mensagem, a análise de conteúdo evoca a necessidade de que as interpretações pelo analista das mensagens estejam relacionadas, ou conectadas, no mínimo: a outros dados; às latências entre e características do locutor e interlocutor; e às já referidas condições contextuais patentes à pesquisa. Os vínculos entre essas ligações são auferidos e formalizados pelas balizas teóricas atestadas durante a produção da pesquisa. As conexões proferidas entre dados e teoria oportunizam que a análise de conteúdo implique em comparações contextuais que referenciam as regras elencadas para a produção da análise.

A condução da análise abrange, pelo menos, três etapas. Tendo em vista a diversidade terminológica quanto a essas fases, optou-se por organizá-las em três

²⁰ Diferentemente de Bardin (2011) e Franco (2021), que enfatizam o papel e a relação da mensagem com a Psicologia, este trabalho não oferecerá enfoque nesse quesito em particular por não partilhar de competência quanto ao assunto.

fases, quais sejam: (i) pré-análise; (ii) análise, ou exploração do material²¹; e (iii) tratamento dos resultados, com inferências e interpretação²². A pré-análise está incumbida de formular o *corpus* analítico e as hipóteses de análise²³. Para a composição do *corpus*, seguiram-se as regras (Bardin, 2011): de exaustividade, ou seja, buscar exaurir as interpretações decorrentes do material eleito para análise e acerca de suas condições contextuais; a representatividade, isto é, a inclusão na análise dos seis professores entrevistados; e a homogeneidade, a saber, a existência de critérios e de objetivos que delimitem a obediência, por parte dos documentos do *corpus*, a determinado nível de semelhança; e a pertinência, ou seja, a escolha de documentos pertinentes aos objetivos de pesquisa e que sejam plausíveis para os procedimentos dispostos nas próximas etapas. Assim, a transcrição das entrevistas buscou conservar o máximo de informações linguísticas e paralinguísticas e foi seguida da leitura flutuante das entrevistas, que sistematizou que: há uma inconstância na definição de EDS entre os entrevistados; a definição do DS é constatada pelos professores; há dois núcleos de dificuldades transversais aos relatos, a saber, trabalho docente e prática pedagógica; há uma inconstância na definição de EDS entre os entrevistados; a definição do DS é constatada pelos professores. Nesse sentido, as inferências relativas aos questionários serão utilizadas, oportunamente, para a triangulação das interpretações provenientes da análise de conteúdo.

A segunda etapa, exploração do material, envolve os procedimentos de codificação e enumeração. Codificar é tratar o material, no caso, por meio da criação de códigos que sejam relativos a seus indicadores, ou seja, que permitam a decomposição das mensagens dos participantes em unidades que permitem a posterior agregação contínua desses códigos em categorias iniciais. A unidade de registro, segmento de conteúdo passível de significação, escolhida neste trabalho é o tema, que se trata de afirmações, menções ou proposições, explícitas ou subjacentes. O tema é complexo e tem comprimento variável, podendo ser

²¹ Bardin (2011, p. 131) coloca que a etapa de análise "(...) não é mais do que a aplicação sistemática das decisões tomadas" durante a pré-análise. No caso desta dissertação, a descrição dessa etapa constará com os procedimentos de codificação, decomposição e enumeração.

²² Oferecerá direcionamentos para as inferências e categorização resultantes da etapa de análise.

²³ Certas análises prosseguem sem o estabelecimento de hipóteses, o que não foi o caso desta pesquisa.

representado por ideias constituintes, enunciados ou termos isolados. A unidade de contexto que se entende pertinente para o *corpus* escolhido são os parágrafos. Combinando ambas as unidades de registro e de contexto, tal análise de conteúdo é temática em função da delimitação da EDS como programa com diretrizes educacionais. Usufruir de temas, além de ser comum para entrevistas, permite a análise desvelar núcleos de sentido que participam da mensagem e focalizar em qualificações diretamente ligadas à natureza da pesquisa, qual seja, qualitativa. Ainda, essa análise de conteúdo não usufruiu de manifestações formais reguladas, como unidades linguísticas pré-determinadas (Bardin, 2011; Franco, 2021).

Durante a codificação, a leitura foi feita: de forma sintagmática, ou seja, seguindo o encadeamento do pensamento dos participantes; e de forma paradigmática, ponderando as dimensões perpetradas pelo entrevistado quanto aos temas. Para os indicadores semânticos, foram registrados os múltiplos significados assumidos pelos temas. Também são perseguidos indicadores que proporcionem a visualização do modo como os entrevistados elaboram tensões, evidenciam questões contextuais e trabalham convergências ou divergências argumentativas. Concomitante à codificação, a enumeração distinguiu qualificações sistemáticas para os indicadores, consolidando indícios e deduções que auxiliaram a evitar discrepâncias analíticas em relação aos participantes e a suas condições contextuais. Nota-se que a escolha de tais indicadores para o processo de codificação revigora indícios já emergidos durante o capítulo de revisão de literatura e que dizem respeito à relação da EDS, enquanto programa, com as políticas educacionais brasileiras e com o Ensino de Ciências. Segue um quadro para resumir a codificação gerada entre os professores entrevistados (Quadro 3).

Quadro 3. Códigos formados com os professores e respectivas categorias derivadas

Profissional	Códigos Iniciais	Categorias Derivadas (códigos utilizados)
Bambu	Desenvolvimento sustentável, docência, prática pedagógica, formação humana, formação de professores, escolarização, Ensino de Ciências, Ciência, comportamento, diagnóstico, reciclagem, função do professor, mediação, perspectiva sistêmica	Fundamentação Educacional (política educacional, instrução, currículo paulista, currículo, relevância local, mediação, escolarização) Agência Humana (formação humana, atividade profissional, transdisciplinaridade,
Seriguela	Desenvolvimento sustentável, docência, prática pedagógica, vulnerabilidade, Ensino de Ciências,	

	função do professor, diagnóstico, comportamento, política educacional, formação humana	distribuição proporcional) Ciências e Comunidade Escolar (material reciclável, reutilização, reciclagem, Ensino de Ciências, Ciência, componente curricular) Trabalho Docente (escola pública, diagnóstico, vulnerabilidade, docência, prática pedagógica, função do professor, formação de professores) Desenvolvimento Sustentável e sua Epistemologia (perspectiva sistêmica, sustentabilidade, comportamento, desenvolvimento sustentável)
Aguapé	Escola pública, desenvolvimento sustentável, instrução, relevância local, Ensino de Ciências, docência, política educacional, prática pedagógica	
Lírio	Escola pública, desenvolvimento sustentável, instrução, relevância local, Ensino de Ciências, escolarização, currículo paulista, currículo, material reciclável, reutilização, diagnóstico, perspectiva sistêmica, mediação, prática pedagógica, distribuição proporcional	
Chuchu	Escolarização, desenvolvimento sustentável, docência, instrução, Ensino de Ciências, reciclagem, mediação, prática pedagógica, comportamento, sustentabilidade, formação de professores, atividade profissional	
Sequoia	Relevância local, prática pedagógica, docência, atividade profissional, desenvolvimento sustentável, Ensino de Ciências, Ciência, componente curricular, transdisciplinaridade	

Fonte: quadro elaborado pelo autor deste trabalho.

A enumeração buscou evidenciar, quanto aos indicadores elaborados: presença e ausência, isto é, a suspensão ou a repetição da unidade de registro entre um entrevistado e outro e para o mesmo entrevistado; a ordem de aparição – ou seja, primeira, segunda etc. – entre unidades de registro de interesse e os encadeamentos em que essas unidades são apresentadas; associação entre unidades; equivalência, que trata dos objetos e seus respectivos equivalentes ou substitutos, ou ainda, dos contextos equivalentes ou não em que ocorrem as unidades de registro; exclusão, que procura pela supressão de itens ou ideais; e oposição, que expõe unidades que nunca aparecem em conjunto²⁴ (Bardin, 2011). As pontes feitas com as inferências são de responsabilidade do pesquisador, dado que as regras de enumeração aqui propostas se sustentam nas unidades de registro e nas suas respectivas relações. O quadro abaixo resume detalhes da enumeração (Quadro 4).

²⁴ Regras quantitativas giram em torno de frequências e métodos estatísticos dirigidos para as unidades de registro. Não foram utilizadas nesse estudo. Bardin (2011) coloca os procedimentos qualitativos, que consolidam indícios e deduções específicas, como intuitivos e, sobretudo, mais maleáveis ao material coletado, irredutível a uma padronização, haja vista sua singularidade. As condições contextuais auxiliam a evitar discrepâncias analíticas e descaracterizadas em relação aos dados e participantes.

Quadro 4. Principais indicadores oriundos das entrevistas

Profissional	Indicadores exclusivos observados	Demais indicadores
Bambu	<p>Há destaque para uma interdependência interna direcionada à escola ou, mais amplamente, à comunidade escolar no que se refere à tomada de comportamentos relativos ao Desenvolvimento Sustentável. Tal interdependência é notoriamente marcada pelo questionamento sobre que comportamentos e que humanidade são produzidos no que diz respeito à função da escola em relação ao Desenvolvimento Sustentável</p>	<p>Indícios que diagnosticam a situação vivenciada na escola aparecem logo após o relato de aspectos relativos ao trabalho docente e à prática pedagógica</p> <p>O êxito e o sentido, sejam da escolarização ou da mudança de comportamentos, são sentidos na mediação entre seres humanos</p> <p>Há certa equivalência instrucional entre a ideia geral de “Ciência” e o respectivo “Ensino de Ciências”</p> <p>A medida de equivalência entre os códigos “escolarização”, “docência” e “prática pedagógica” é baseada em contradição prática</p>
Seriguela	<p>Enfatiza a vulnerabilidade relativa ao pública atendido pela escola</p> <p>Mostra certa tensão existente no processo de entendimento do conceito de Desenvolvimento Sustentável e das mudanças comportamentais para se atingir esse conceito. Na perspectiva entendida, a tensão existente pode ultrapassar o domínio da docência</p> <p>Os assuntos tratados pelo código “política educacional” são diretamente ligados àqueles tratados pelos códigos “docência” e “prática pedagógica”</p> <p>O tratamento dos trechos colocados em “vulnerabilidade” parecem indicar uma supressão direta das ideias contidas no código “desenvolvimento sustentável”</p>	<p>Mantém indícios de diagnóstico da realidade escolar, no caso, seguidos de noções de Desenvolvimento Sustentável</p> <p>Os indícios de que os estudantes prestam pouca atenção ao Desenvolvimento Sustentável tanto se liga com o código de “vulnerabilidade” como com o código de “desenvolvimento sustentável”</p> <p>Suscita-se equilíbrio entre o meio ambiente e as ações dos seres humanos</p> <p>Repete a comparação entre escolas encontrada em Bambu</p> <p>A princípio, o código de “política educacional” não aparece coligado diretamente com o código “comportamento” (aparece, não obstante, indiretamente ligado quando se fala do projeto de Robótica, destacado como um projeto que já vem preparado para os professores)</p>
Aguapé	<p>Generaliza a caracterização da Educação para o Desenvolvimento Sustentável e o Ensino de Ciências</p> <p>Dá ênfase em dificuldades enfrentadas pelo sistema público de ensino. O encadeamento oferecido ao código “escola pública” aparenta ocorrer apenas em meio, justamente, às dificuldades relatadas</p>	<p>Volta a suscitar equilíbrio entre o meio ambiente e as ações dos seres humanos junto com Seriguela</p> <p>O encadeamento da dificuldade de reconhecimento prático da função social da escola, presente no código “relevância”, questão também transversal à fala de Seriguela, é colocada em forma de dúvida e não em forma de afirmação, como acontecia anteriormente em Seriguela</p>
Lírio	<p>Volta a suscitar equilíbrio entre o meio ambiente e as ações dos seres humanos junto com Seriguela</p> <p>O encadeamento da dificuldade de reconhecimento prático da função social da escola, presente no código “relevância”, questão também</p>	<p>Lírio repete, por vezes, que mudanças no sistema de ensino público, ou pelo menos, no currículo vem “caminhando” ou que “o mecanismo tem sido esse”. Há uma conotação de que a escola, os professores e outros componentes do sistema de ensino observam e cumprem</p>

transversal à fala de Seriguela, é colocada em forma de dúvida e não em forma de afirmação, como acontecia anteriormente em Seriguela

as expectativas a eles direcionadas quando se trata de Desenvolvimento Sustentável. Complementarmente, na perspectiva do profissional, as mudanças de cunho educacional não são as únicas necessárias. A primeira aparição do código “diagnóstico” traz à superfície exatamente esse complemento em relação às repetições de Lírio. A retomada do código “escola pública” em Lírio toma a proporção de identificar fragilidades na administração e na gestão públicas que podem ser organizadas

Chuchu

O código “instrução” é iniciado na entrevista com a seguinte ordem de termos: “ter noção”, “divulgação” e “conscientização”

Expressa que a sustentabilidade – ou o Desenvolvimento Sustentável – precisa ser mais abordado a partir de dois núcleos de argumentação: primeiro, relatando um vácuo de tratamento desses temas; segundo, coligando que há necessidade de tratamento para que os estudantes cheguem a reconhecer esses temas porque “eles não têm essa consciência, eles não têm essa cidadania, essa consciência na responsabilidade, pra eles não têm interesse”

Há certo condicionamento da expressão da Educação para o Desenvolvimento Sustentável com atividades práticas e com a aplicação do conhecimento. O código “formação de professores” usufrui da suspensão do professor como profissional detentor do saber e clama a noção do profissional na qualidade de mediador

Sequoia

Cita diretamente o envolvimento de outros componente curriculares para a conclusão do Desenvolvimento Sustentável

A primeira referência ao código “desenvolvimento sustentável” absorve a noção de subsunção da educação ao Desenvolvimento Sustentável, o que acaba por impactar na função presumida aos componentes curriculares pelo profissional. Único profissional entrevistado que cita emprego, anterior ao trabalho como professor(a), em área não relativa à educação

Vale destacar que a entrevista com Sequoia foi marcada por interrupções, conforme consta no Anexo A, uma vez que ficou acordado que a entrevista seria realizada durante o período de aula do(a) professor(a)

A ausência de uma ligação direta entre os conteúdos – de Ciências ou de Desenvolvimento Sustentável – e a aplicação em situações práticas, também presente em Chuchu, é resolvido por Sequoia suscitando uma maior integração entre a escola e outras instituições da sociedade ou entre componentes curriculares

Fonte: quadro elaborado pelo autor deste trabalho.

A última etapa, tratamento dos resultados, se dá pelos procedimentos de categorização e inferências. A categorização é a classificação, por agrupamento contínuo, da decomposição em códigos da etapa anterior, e ocorre a partir da distinção das unidades constituídas. As categorias terminais são provenientes, conseqüentemente, de categorias inicialmente formuladas e cuja abrangência é menor. O critério para reagrupamento foi semântico: os temas de maior proximidade foram agrupados sob a mesma categoria. Assim, condensam-se os dados e se abre espaço para a concretização de inferências, favorecendo a interpretação do material coletado à luz da fundamentação desenvolvida e irrompendo relações diversificadas entre os dados. A categorização iniciou pela exclusão mútua, ou seja, cada categoria só registrou elementos exclusivos e não aplicáveis a outras categorias; e, devido à fidedignidade aos dados coletados, aglutinou uma das categorias iniciais em dois eixos temáticos distintos (Bardin, 2011; Franco, 2021).

As inferências da AC, operações lógicas de admissão de proposições e extração de conseqüências, pressupõem a comparação dos relatos obtidos pela descrição dos significados das mensagens emitidas. Para as inferências, destacam-se: as características do texto; antecedentes que justifiquem a mensagem; e os efeitos da mensagem em seus múltiplos aspectos e públicos. As inferências se dão em função de elementos básicos da comunicação – fonte ou emissor; processo codificador e o canal de transmissão; receptor e seu processo de decodificação. Pelo fato dos elementos constitutivos da inferência serem os códigos, sua significação contextual e o seu suporte material, sintetizam-se as condições de produção das mensagens dos entrevistados e os antecedentes relacionados com a sua apreensão teórica (Bardin, 2011; Franco, 2021).

As inferências são partes indispensáveis da relevância teórica da análise de conteúdo. A descrição do conteúdo das mensagens, por meio de procedimentos objetivos e sistemáticos, não unicamente define a suficiência da análise de conteúdo, quanto menos é exclusivamente relevante para a interpretação do material. É nessa esteira que a produção de inferências, pressupõe a comparação, a certo nível, dos dados obtidos e é a chave para se passar do processo de descrição das mensagens para uma significação mais ampla de suas características e

reflexões. No caso deste trabalho, em vista da polissemia evidenciada tanto na revisão de literatura como também nos quadros que seguem abaixo nesta explicação da análise de conteúdo, optou-se pela composição de eixos temáticos – que seriam os semelhantes teóricos para as categorias finais (Bardin, 2011) – que congregassem intersecções teóricas entre si a partir da presença de perguntas do questionário em mais de um eixo temático. Ainda mais, as respostas dos professores são utilizadas juntos às respostas dos estudantes para a triangulação de dados. Entretanto, seguem-se estritamente as regras de homogeneidade e pertinência teórica de cada eixo, dado que seus títulos concentram palavras-chave desenvolvidas por este trabalho.

As categorias iniciais foram progressivamente agrupadas de acordo com temas cotejados a partir da teorização realizada em torno do referencial teórico desta pesquisa e focalizando os núcleos que balizaram as argumentações e proposições dos professores, estabelecendo-se os eixos temáticos (Quadro 5).

Quadro 5. Explicação das categorias para formulação dos eixos temáticos

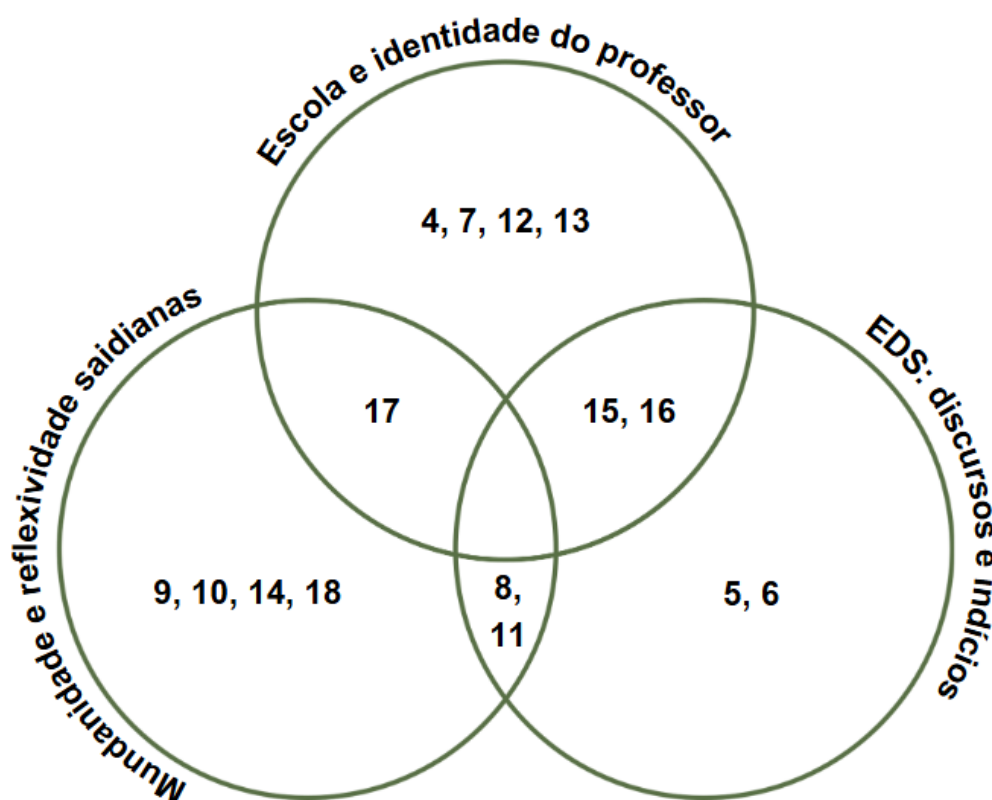
Categoria	Explicação da Categoria	Eixos Temáticos
Fundamentação Educacional	Debate a perspectiva educacional correlata ao Desenvolvimento Sustentável	EDS: discursos e indícios
Desenvolvimento Sustentável e sua Epistemologia	Investiga aspectos epistemológicos relativos ao Desenvolvimento Sustentável	
Agência Humana	Relaciona-se a agência humana desenvolvida e as respectivas influências sobre tal agência	Mundanidade e reflexividade saidianas
Ciências e Comunidade Escolar	Enfatiza a participação da comunidade escolar e a rede de interesses mútuos entre escola e comunidade, relacionando ambas ao Ensino de Ciências	Escola e identidade do professor
Trabalho Docente	Avaliam-se aspectos relativos ao trabalho docente	

Fonte: quadro elaborado pelo autor deste trabalho.

Assim sendo, o eixo EDS: discursos e indícios corresponde ao corpo do material empírico que está relacionado às reflexões e inferências sobre a fundamentação da EDS; o eixo Mundanidade e reflexividade saidianas tem por intenção trabalhar fundamentos relativos às dinâmicas que concernem à mundanidade e à reflexividade secular-cosmopolita e, portanto, possuem relações

diretas com o referencial teórico oportunamente tecido entre a Política Educacional e o humanismo saidiano; o terceiro eixo Escola e identidade do professor, finalmente, desenvolve argumentações relativas às questões, mais particularmente, dos professores de Ciências e da política educacional correlata, e sobre o trabalho docente, mais abrangentemente. A relação abaixo (Figura 3) traz, portanto, os eixos temáticos com as respectivas perguntas do questionário realizado pelos estudantes para análise. Vale salientar que as intersecções entre os círculos são preenchidas por perguntas que trazem, oportunamente no capítulo cinco, reflexões para ambos os eixos que constituem a intersecção.

Figura 3. Perguntas do questionário realizadas pelos estudantes distribuídas por eixo temático



Fonte: figura elaborada pelo autor deste trabalho.

A terceira e última fase efetuada por esta pesquisa compreende propriamente o tratamento dos conteúdos contidos no material de análise a partir de interpretação e de inferência, ambas respaldadas de acordo com o referencial teórico. Um dos aspectos nessa fase está relacionado com sua característica comparativa e se trata da triangulação das respostas de ambos os instrumentos. Ainda, a comparação

também foi perseguida por meio da justaposição dos eixos temáticos existentes, ressaltando os aspectos ponderados convergentes e divergentes.

Em consideração à metodologia fundamentada neste capítulo, o próximo capítulo traça balizas para o entendimento da fundamentação da Política Educacional como campo de investigação. Também é oferecida uma interpretação sobre seu objeto de pesquisa e sua relação com a realidade concreta. Finalmente, o capítulo busca tecer uma plausível fundamentação humanista que estabeleça linhas relacionáveis com a Política Educacional.

3. Política Educacional: parâmetros para uma fundamentação teórica e uma resposta humanista saidiana

3.1. Que percurso para a fundamentação teórica?

A Política Educacional é pervasiva a um legado que tende a incorporar uma heterogeneidade interpretativa emergente ao mesclar o seu funcionamento acadêmico com a imperatividade investigativa de componentes políticos e educacionais relativos à realidade abrangida. Tal é, provavelmente, a condição histórica comum de tangência entre os campos de investigação da Política Educacional e da Política Pública. Torna-se incomum, conseqüentemente, demarcar marcos temporais definitivos com respeito ao surgimento de estudos em Política Educacional. Mesmo a despeito das dificuldades, Stremel (2016) aponta que desde a década de 1820 já é possível identificar, na bibliografia pedagógica brasileira, escritos de caráter subjetivo, prescritivo, normativo ou legalista que versam sobre Política Educacional.

E diversos fatores estão incluídos na historicidade da formação da Política Educacional como campo²⁵. O problema comumente relacionado a esses fatores é a proliferação de termos, conceitos, categorias ou correntes teóricas indefinidamente. Por vezes, não são feitos vínculos substanciais entre desenvolvimento conceitual e metodológico ou são aglutinados fundamentos opostos ou de pouca compatibilidade na condução de análises. Não suficiente, alerta-se para a pluralidade teórica e metodológica recorrente na Política Educacional justificada por uma suposta heterogeneidade multidisciplinar e transpassada pela dificuldade de acesso a referenciais originais e suas respectivas sofisticações e críticas (Stremel, 2016; Mainardes, 2018a; Melo, 2020). E mesmo que correspondente a uma firmação histórica e científica da Política Educacional, tal pluralidade ou auxilia no caráter

²⁵ Tais como: a institucionalização da pós-graduação na década de 1960 no Brasil e o fomento às linhas de pesquisa e disciplinas de ou sobre políticas educacionais; o surgimento de periódicos, outros veículos de difusão de informações e de centros de pesquisa, tais como os Centros Regionais de Pesquisas Educacionais e o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, ambos centros da década de 1950; a fundação de associações – como a Associação Brasileira de Educação (ABE) e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) – e a promoção de eventos diversos; a ancoragem de críticas de diferentes núcleos investigativos e as pesquisas relacionadas à ação do Estado e à participação política dos atores sociais; a ampliação de políticas públicas na década de 2000 e a disposição de programas em diferentes modalidades de ensino; entre outros fatores (Stremel, 2016; Mainardes, 2018a; Melo, 2020).

difuso do objeto de estudo, ou reflete a escolha do discernimento pragmático²⁶ como princípio orientador da pesquisa realizada.

Essa preocupação advém de que o comprometimento com os respectivos critérios, validações e noções próprias da ciência esteja descompassado da ordem do que é social e historicamente transformado pelo ser humano, aí incluída a vocação da realidade engendrada provocar transformações no ser humano (Mainardes, 2017; 2018a; 2018b; Melo, 2020). Trata-se de um problema comumente associado à reflexão sobre a prática científica²⁷: a Política Educacional enxerga suas proposições teóricas como normativas, desenvolvidas como padrões técnicos ou como maneiras instrumentais, tendo uma finalidade prescritiva, ou haverá alguma dialética constitutiva entre teoria e prática?

Os trabalhos desenvolvidos na América Latina podem oferecer uma exemplificação correspondente à diversidade do objeto pretendido pela Política Educacional. Uma gama de temas é analisada: financiamento, planejamento e avaliação da educação; reformas; produção, efetivação e avaliação de programas e políticas; gestão e legislação educacionais; profissão e formação docentes, suas mudanças e discursos, incluso o movimento sindical; globalização, teoria de Estado, democracia e relações entre os âmbitos público e privado; sistemas educativos e níveis de ensino; currículo; direito e demandas educacionais, tais como oferta, acesso e qualidade (Souza, 2015; Mainardes; Tello, 2015a; Mainardes, 2018a). Tal diversidade tem bases calcadas nas concepções de análise (Rosa; Trojan, 2019; Tello, 2015a; Tello, 2019) desenvolvidas pelo campo, que divergem em interesses, significados, objetivos e interpretações com respeito ao que será tomado como factível para cada realidade: aquelas de abordagem legalista ou jurídico-institucionalista, com ênfase na sistematização de documentos legais; aquelas cujo

²⁶ O discernimento pragmático é usufruído na avaliação e se orienta por fundamentação pragmatista (Fernandes, 2010; 2011; 2013). Ele é colocado aqui a partir do seu germe de inquietação: ponderando as divergentes fundamentações existentes entre os núcleos investigativos, é possível afirmar que existe um núcleo presumivelmente correto nas suas análises?

²⁷ Nesse contexto, poucos são os estudos ou sobre as correntes que acompanham as produções científicas ou sobre os referenciais teóricos utilizados. Recomenda-se, nesse sentido, leituras sobre três propostas interpretativas como exemplo: pluralismo (Mainardes; Tello, 2012; 2015b; Tello, 2015b; Mainardes, 2017; 2018b; Bastos; Ferreira, 2023), estruturalismo (Ball; Bowe; Gold, 1992; Ball, 1994; 2007; 2011; 2017; Ball; Gerwitz, 2011; Ball; Maguire; Braun, 2012; Avelar, 2016; Rojas, 2019; Rosa, 2019; Sousa, 2019) e materialismo histórico-dialético (Harnecker, 2000; 2014; Therborn, 2018; Camargo, 2018; Masson; Flach, 2018).

enfoque dispõe da política educacional enquanto planificação desenvolvimentista ou planejamento educativo; e aquelas de foco político-ideológico ou histórico-crítica, que comungam a historicidade dos períodos delimitados, proposições de cunho crítico sobre as interações entre escola, educação e Estado e correlações de forças entre atores e mecanismos de poder.

Ou seja, parte da representatividade desses trabalhos, quando condizentes com uma planificação da atividade estatal, reside no magnetismo causado pela intenção empírica de generalizar hipóteses explicativas e pela intenção dos métodos comparativos para controlar as generalizações realizadas e o seu uso prescritivo. Outra porção significativa da representatividade desses trabalhos prevê cadeias de interações interdependentes, simultâneas e multiplicativas, talvez sem um equilíbrio fixo, estável ou pré-determinado de tensões, mas que almejam a tentativa participativa da população (Tello, 2019). É a política como fundamento da matriz social que introduz a agência humana na dependência e na materialização do que é público, pelo menos constitucionalmente. Conseqüentemente, esta dissertação encontra três pontos de inflexão sobre o processo investigativo em Política Educacional: se haverá maior ou menor abstração empregada para a compreensão do que se pretende por objeto em determinado estudo; se e, em caso afirmativo, como as questões empíricas conjugadas propõem avanços e restrições à abstração tomada; se o processo de implementação das políticas oferece a oportunidade para os sujeitos se apropriarem do arcabouço teórico e legal de modo a propor uma conjuntura prática para materializá-lo ou modificá-lo em meio às redes de colaboração e resistência existentes e às especificidades de recursos, concepções e problemas (Mainardes, 2015; 2018a).

Interessa-se perseguir, então, as seguintes noções para o delineamento desta subseção: (i) a base evidente de atuação de uma política será propositiva na medida em que fornece condições materiais específicas a partir das quais se irá trabalhar e retrabalhar o real e o abstrato; (ii) é sobre essas condições materiais que, exercidas em função dos objetivos pressupostos no artigo terceiro da Constituição da República Federativa do Brasil, que é possível se promover direitos, mesmo que essa relação acabe ocorrendo de modo indireto e que a promoção de direitos não seja o objetivo primário da política pública. Mais que isso, esse trabalho compreende

que é plausível que a relação evidenciada em Mastrodi Neto e Ifanger (2019) e Mastrodi Neto (2024) é indispensável por convocar o mínimo que se espera por condições que, proporcionadas pelas políticas, exercem atividade indispensável no processo de humanização dos indivíduos atingidos. Por conseguinte, torna-se necessário perpetrar aspectos básicos sobre a constituição. Portanto, nessa primeira subseção são comentados parâmetros básicos para a sustentação de uma Política Educacional enquanto campo de investigação (Stremel, 2016). Uma resposta humanista centrada na articulação entre humanização e a desumanização relativas às principais disposições das políticas será perseguida na segunda subseção.

A constituição brasileira impinge que sejam concluídos objetivos fundamentais. Portanto, resta para as políticas que prestam seus dizeres para a promoção de condições possíveis na educação – financiamento, conformação curricular etc. – que, somente então, sirvam para a promoção e consolidação de direitos. Historicamente, Mastrodi Neto e Ifanger (2019) apontam para uma necessidade de definição, precisão ou contextualização sobre as políticas públicas, o que faz este trabalho questionar pelas mesmas premissas relativas ao desenvolvimento de conceitos usufruídos em Política Educacional. A primeira caracterização que os autores trazem é o surgimento, nos Estados Unidos da América (EUA) pós *New Deal*, da Política Pública tanto enquanto campo interdisciplinar de conhecimento como também o nome de um tipo de ação governamental específico que seja objeto dessa ciência interdisciplinar. Essa particularidade é indispensável de ser relatada dado que há dessemelhanças entre os EUA e o Brasil no que diz respeito à sustentação de ações no âmbito público e à promoção de direitos.

Primeiro, a marca histórica liberal dos EUA ou não autoriza que as ações do Estado por meio de políticas públicas tenham bases que permitam a promoção de direitos, ou o modelo constitucional desse Estado não considera ou não reconhece a garantia de direitos. No pós *New Deal*, a intervenção provocada pelo Estado objetivava recuperar a economia ou condições sociais do país, com foco especial em situações oriundas de crises. Restabelecidas as condições originais e superadas significativamente as consequências da crise, encerra-se a atividade governamental prevista pela política em questão. Segundo: não é objeto de discussão saber se

direitos serão restituídos ao estado original e anterior à política pública. É possível compreender que, sejam quais forem os direitos direcionados à população, sociais, individuais, políticos etc., eles serão atendidos de forma adjacente, não sendo caracterizados nas dimensões tomadas pelos objetivos explícitos da política traçada (Mastrodi Neto; Ifanger, 2019; Mastrodi Neto, 2024). Esse panorama é indispensável para o Brasil porque a Constituição Federal de 1988 guarda suas peculiaridades quanto à proposta primordial estadunidense.

Com a perspectiva constitucional estadunidense, se direitos não são objeto de garantia, uma das opções é seguir uma estrutura normativa para as políticas públicas. Há uma situação problema a ser resolvida; são estabelecidos critérios avaliativos e um exercício financeiro; há de certo uma finalização da política ao se atingirem objetivos previstos. O contraste: no Brasil, primeiro, o Estado deve promover direitos sociais, dentre eles a educação. Essencialmente, a argumentação muda: o planejamento e a diretividade das políticas públicas brasileiras caminham para a necessidade e a urgência dessa promoção. Segundo, há de se pensar na otimização da profundidade e do alcance possíveis com que essa promoção ocorrerá – em última instância a palavra de ordem é o dever constitucional de universalização dos direitos sociais de modo ininterrupto e indisponível (Mastrodi Neto; Ifanger, 2019; Mastrodi Neto, 2024). O Estado não pode se abdicar da responsabilidade de garantir direitos sociais²⁸, e, de maneira complementar, esse dever constitucional não deve nem pode ser interrompido ou suspenso – complementaridade essa que denota uma característica substancial e propositiva o suficiente para dimensionar o exercício hercúleo que ao Estado, a sua atividade administrativa e a seus fundamentos é incumbido. A mudança? A capacidade de definição e de organização do que se espera que venha a ser a contextualização democrática brasileira não permite, por exemplo, uma relação entre Executivo e Legislativo de modo que o primeiro defina o que será ou não realizado nessa contextualização; ou, conforme Mastrodi Neto e Ifanger (2019), que os próprios direitos sociais sejam removidos da Constituição por processo de emenda.

²⁸ Assim como a noção de que as políticas públicas promovem direitos de maneira universal, ininterrupta e indisponível, essa afirmação é contingente pois amarra a concepção de Estado deste trabalho naturalmente à não abdicação da promoção de direitos.

Em outras palavras, o modo argumentativo brasileiro sobre as políticas públicas balizado na Constituição denota uma outra relação entre Estado e sociedade civil. Outro ponto vital para as políticas públicas brasileiras: a universalização, pelo menos enquanto atrelada às perspectivas de promoção ininterrupta e indisponível, engessa a possibilidade de finalização das ações estatais na medida em que tais ações estão coligadas com a sustentação fundamental e material de direitos sociais. Avaliação não significa interrupção de ações ou de prestação de serviços, ponderação comum nos EUA, mas sim transparência de finalidades e resultados por princípio de publicidade. Nesse sentido é que se propõe que direitos não são nem a finalidade, nem quaisquer garantias diretas e imediatas das políticas públicas, dado que elas atuam em consideração aos objetivos delineados constitucionalmente para o Estado, presentes no artigo terceiro, e em demais objetivos estipulados nos tratados e convenções dos quais esse Estado é signatário²⁹, conseqüentemente atingindo determinados direitos a partir do proposto (Mastrodi Neto; Ifanger, 2019; Mastrodi Neto, 2024).

Este capítulo também entende que as políticas públicas foram sustentadas, em parte, pelos conflitos de manutenção do sistema vigente, de um lado, e de outras preocupações figurativas, tal qual a difusão de fundamentos ocidentais relativos ao desenvolvimento. Melo (2020) aponta que autores como Charles Lindblom (1917-2018), David Easton (1917-2014), Herbert Simon (1916-2001) e Harold Lasswell (1902-1978), entre outros, marcaram o reconhecimento da Política Pública enquanto campo de investigação. A leitura de textos destes autores (Lasswell, 1936; Simon, 1957; Lindblom, 1959; 1979; 1991; Easton, 1965) demonstra diferentes tentativas, das quais podem se destacar: fomentar diálogos entre as ações governamentais e o conhecimento científico veiculado no âmbito acadêmico; incluir variáveis pelas quais o estudo de políticas públicas perfaz seu sentido; sistematizar as políticas públicas a partir de aspectos interventivos, dos resultados e da interação com ambientes, recebendo influências de grupos de interesse, da atividade política e da própria mídia. Lindblom (1959; 1979; 1991) irá se destacar ao introduzir elementos outros que influenciam o processo de constituição das políticas públicas relativas a

²⁹ Esse adendo é essencial em vista do objeto de estudo desta dissertação.

determinado crivo racional³⁰, além de advogar pela incerteza e a complexidade como partes inerentes de processos decisórios.

O foco quase exclusivo no funcionamento das políticas públicas, como criticado por Mastrodi Neto e Ifanger (2019), parece ter sido repetido em certas investigações em Política Educacional. Consequentemente, deslocar o foco argumentativo para a universalização de direitos de maneira ininterrupta e indisponível faz parte do interesse deste trabalho de provocar um nexo dialético: em termos reais, o contato com a materialidade e com a cotidianidade disporá, em determinado momento, exatamente quais políticas não podem ser atingidas ou devem ser resistidas pelos seres humanos. Esse contexto deveria, pelo menos em teoria, chamar a atenção do Estado para mudanças nas políticas, ou pelo menos ao problema nevrálgico que o Estado Contemporâneo não consegue resolver, um problema já evidenciado por Santos (1979) há quase um século que é indiretamente retomado por outros autores, como Frigotto (2010; 2015): o acesso a direitos não é compatível com a especificidade estrutural do capitalismo, nem com rasgos ideológico-teóricos tais quais a Teoria do Capital Humano (TCH) e o neoliberalismo, nem com os processos de valorização e autonomização do capital, estes últimos guiados pela acumulação, concentração e centralização. O Estado brasileiro optou em diferentes momentos históricos em postergar o enfrentamento dessa especificidade, concedendo direitos no processo, ou tomando ademais ações, que não necessariamente salientam intenções revolucionárias.

De forma convergente, da leitura de Frigotto (2010; 2015), Laval (2019) e Dardot e Laval (2016) interessa destacar brevemente os seguintes pressupostos com respeito ao debate sobre Política Educacional e promoção de direitos: (i) uma baliza formativa que legitima o exercício dos direitos na medida em que, na esteira

³⁰ Contudo, no entendimento deste trabalho, diferentemente de Melo (2020), que irá comentar que Charles Lindblom buscar traçar um embate contra os modelos de sua época embasados na racionalidade, questiona-se tal ênfase justamente pela simplificação, nos outros autores, entre o que se pretende analisar e a restrição imposta pela orientação epistemológica que advogam. Mesmo ponderando a contextura segundo a qual Lasswell (1936) tece suas análises e o recorte de seu objeto, é de se suspeitar que circunscrever o autor a uma matriz cientificista não dá conta da profusão de temas elencados no seu estudo. Este último autor já procura introduzir ou sedimentar elementos para a Ciência Política – práticas políticas, símbolos etc. – cuja volatilidade ultrapassa o seu testemunho de que “A Ciência Política afirma condições; a filosofia política justifica preferências. Este livro, restrito à análise política, não declara preferências. Ele afirma condições” (Lasswell, 1936, p. 295).

de formação de um Estado nacional, a educação formaliza certa noção de liberdade ao mesclar autonomia da razão, responsabilidade direcionada a condutas ou maximizações legais e institucionais e estabelecimento de contratos entre pessoas juridicamente iguais; (ii) a educação, direito social a partir de Brasil (1988), como referência simbólica de unificação e garantia da organização da soberania nacional com base na comunhão de experiências calcadas na individualidade e na disposição racional de desejos, necessidades e outros aspectos; (iii) a educação, ou um suposto investimento em educação, como fator explicativo do potencial de desenvolvimento econômico, da equalização social e da distribuição de renda; (iv) a agência humana como nexos explicativos de última instância a partir do que é empiricamente verificável; (v) a educação como causa e consequência, ou seja, determinada e explicada por fatores socioeconômicos que, por sua vez, tem relação expressa com o desenvolvimento econômico e, por conseguinte, com as supostas implicações trazidas pela educação para o desenvolvimento; (vi) indivíduo autônomo e autorreferenciado cuja volição pode ser apontada como uma das máximas oriundas que determina a constituição e origem de suas ações em sociedade; (vii) a competição como técnica de controle intrapessoal e interpessoal.

Por que Dardot e Laval (2016) se preocupam em enfatizar uma nova razão para o mundo, base do título do escrito elaborado? Razão mundial significa sociedade outra, indivíduos outros a partir de formas político-econômicas testadas e apreciadas. Ou seja, integração das diversas dimensões humanas para a produção dessa nova razão. Não parece que o atestado da educação como promotora de garantia de empregabilidade tenha nexos se retiradas certas historicidades relativas ao capitalismo, exemplo que torna a crise da educação e de suas respectivas soluções mais condicionadas do que aparentam ser e que desvela uma tentativa ao avesso, ou seja, desconhecadora de seu próprio condicionamento ou com intencionalidades mais ideológicas do que empírica e historicamente embasadas, de argumentar acerca da plausibilidade da existência de uma crise e de colocações teóricas pertinentes.

Em consideração aos pressupostos colocados, ao que parece, o século XXI repete a alegação em nível teórico da impossibilidade material de concomitância entre capitalismo e acesso a direitos. Por quê? A concomitância da universalização

ao atingimento de objetivos constitucionais fundamentais está explícita: tal princípio requisita renovadas e revisadas ações estatais em prol de sua conclusão. Se realmente o que resta para as políticas públicas, de maneira geral, e para as políticas educacionais é uma mera questão de interpretação legal, então este trabalho entende que o potencial teórico-prático denotado por ambos os campos de investigação está desajeitado, senão é questionável no seguinte sentido: como é precisamente possível que a promoção e universalização de direitos seja compatível ou conviva com a privatização, por exemplo?

Nos conjuntos de fundamentos que serão apresentados é importante carregar a ideia que a seleção do que será exposto não possui nenhuma pretensão histórica. Ainda, a ordem apresentada – primeiro e segundo conjuntos – compreende que o conjunto seguinte subsume o anterior – isto é, os princípios e pressupostos do conjunto anterior não deixam de existir abruptamente, senão que ou são utilizados para se relacionar com as críticas estabelecidas pelo próximo conjunto e formalizar novos princípios e pressupostos, ou continuam presentes justapostos, de certa forma, aos princípios e pressupostos do novo conjunto.

Um primeiro conjunto de fundamentos terá o começo de sua explicação neste parágrafo. Como está inerentemente implícito que existe determinada historicidade acerca de ambos os conjuntos, uma utilidade para essa primeira seção será dispor de autores relativos ao contexto de formalização desses fundamentos, notadamente aqueles relacionados ao contexto educacional. Nos séculos XX e XXI, a lógica empiricista de ciência³¹ é um dos principais cernes das tentativas de legitimação de diferentes pressupostos analíticos para as políticas públicas. A prioridade sendo um desenvolvimento progressivo a partir de finalidades práticas econômica e socialmente equitativas junto com um acúmulo exponencial de conhecimento, as políticas públicas se apresentavam ora como assistentes estatais no planejamento de prioridades e delineamento de programas, de modo a assegurar a máxima eficiência de âmbito público, ora como um conjunto mais ou menos delimitado de procedimentos que habilitavam o curso técnico de ações mais eficientes em vista de materializar decisões e atingir metas, ativamente manejando o ambiente público e

³¹ Ou seja, capturar a realidade mediante a elaboração teórica e a seleção de fatores ou variáveis determinantes. A realidade está posta, e os dados empíricos sustentam ou dão provas de políticas que explicam a realidade – caso contrário, a política é descartada.

seus problemas com base em informações cientificamente comprováveis (Mastrodi Neto, 2019; Melo, 2020).

Se se priorizassem uma série de conceitos e métodos bem estabelecidos e replicáveis, e se o curso de ações tomadas respaldasse a racionalidade da administração do espaço público de modo a focalizar aspectos que transcendessem os aparatos políticos e as relações intersubjetivas, o sonho de um saber especializado com proporções diretamente instrumentais e que legitime as decisões do âmbito público, resultantes ou não em políticas públicas efetivamente galgadas por um Estado nacional, é o panorama plástico que irá direcionar as tentativas de autores como Lasswell (1936), Simon (1957), Lindblom (1959; 1979; 1991) e Easton (1965)³². Qual o otimismo? A suspeita de que, superadas as deficiências de informação e ajustados os conceitos para uma análise, o caminho para e a continuidade da boa política não ficariam mais ofuscados³³. Com o registro das causalidades e das consequências completo, o que falta para que a desordem não se instale é, em última instância, registrar as variações do sistema (Melo, 2020).

Dessa forma, não há valor e validade para teorias sem que haja direto alcance de objetivos avaliados a partir de variáveis e resultados prestativos – a quantidade, a eficiência e a eficácia como gênese, ou suprassumo, da objetividade; não há perspectiva metodológica quantitativista sem que alguma prioridade possa variar entre comparação, classificação, generalização ou regularização – a padronização e a simplificação como consensos de qualquer ciência que objetiva ir além de uma descrição e incluir a explicação; não há dados que precisem ser alinhados sem que a precisão das decisões não aumente – a previsão como inerência para uma democracia; não há política, ou fundamentos filosóficos da política, sem um saber especializado – ou, há uma sugestão evidente da palavra de

³² O começo e parte da continuidade da pesquisa educacional no Brasil são marcados por fundamentos semelhantes. É importante destacar que os modelos teóricos que influenciam as pesquisas em Ciências Sociais – como as sociologias compreensiva e reflexiva, positivismo, materialismo histórico-dialético, entre outros – não apenas respaldam as políticas públicas como igualmente trazem contribuições para a compreensão do fenômeno educativo. Ora, em última instância, a concepção monolítica de Ciências Sociais a partir de caracteres objetivamente manifestos nos fatos é uma fundamentação de análise do objeto de estudo. E, nesse sentido, uma ressalva deve ser feita com respeito à quantificação, processo essencial para contextualizar, compreender e aprofundar o conhecimento acerca de dados de pesquisas.

³³ Não obstante, são necessárias revisões nos sistemas de geração de informação atualmente, tanto para as políticas que são avaliadas deficitariamente ou extraordinariamente (Ipea, 2020).

ordem com respeito aos atos propositivos de diversas esferas. Outro encantamento, que não por essa gana empirista inicial das políticas públicas, negaria a própria natureza de todo o movimento. Pelo menos para esse texto, este trabalho entende que seria interessante propor que esse primeiro conjunto de fundamentos, em conjunto com toda uma comunidade acadêmica profícua, solidifica a eficiência e a eficácia³⁴ enquanto argumentos pertinentes para as políticas públicas, em conformidade com o uso dos termos já presente na administração.

Resquícios teóricos da razão moderna podem ter auxiliado na concepção desses pressupostos como inerentes ao modo como o Estado deveria se portar diante de políticas públicas, ou ao modo como um indivíduo deveria compreender sua condição diante de e inserido em uma democracia, favorecendo uma suposta funcionalidade vertical para as análises em Ciência Política. O apelo, até o século XIX, para a construção de uma sociedade racional e que superasse o teologismo como forma de explicação da realidade e de organização social introduz a expansão de um modelo civilizatório consubstanciado, posteriormente, na universalidade dos parâmetros de cientificidade e no caráter contratual do acordo social. Inerentemente a esse contexto se arraigam o princípio de domínio da natureza por certos ramos científicos, a empregabilidade da razão à base técnica de funcionamento industrial, a linearidade e o avanço como normas para o comportamento e o pensamento e a conquista de continentes e populações, os quais convocavam a participação de autoridade política e das obrigações cidadãos em vista da justiça e da ética (Boneti, 2015). Daí o foco na taxonomia de práticas institucionais e suas transformações históricas, no processo de institucionalização, nos fundamentos institucionais de

³⁴ Para este texto, seguiremos a classificação de Sander (2007a) que apontará que eficiência é o critério econômico ligado com uma forma específica de custo-benefício, ou seja, refere-se à maximização de resultados a partir do usufruto da menor quantidade possível de recursos, tempo e energia e a revelação das condições em que essa maximização ocorre. Seus valores versam sobre a economia e a produtividade operacional, sob os quais subjaz desempenho técnico-administrativo. Já eficácia significa atingir os objetivos ou metas previamente estabelecidos, conduzindo a mediação administrativa para a integração funcional de seus elementos constitutivos. Ambos os critérios são essenciais para compreender o início e a consolidação das políticas públicas, pois denotam um caráter engastado na racionalidade administrativa de que as partes devem se conjugar para o todo caminhar.

matriz jurídica ou em perspectivas comportamentais nos estudos políticos ao se consultar a literatura administrativa, da Ciência Política³⁵ e outros exemplos.

No caso da Política Pública, o panorama se traduz em uma centralidade estatal ou da figura do administrador-burocrata racionalmente preparado, a partir da qual irradiam decisões comprovadamente estáveis com base em dados verificáveis e da sua capacidade de intervenção técnica como parâmetro de verdade³⁶ (Boneti, 2015; Melo, 2020; Nascimento, 2023). Tal era o enfoque, por exemplo, durante o Estado Novo no Brasil, peculiarmente influenciado por movimentos teóricos da escola clássica de administração: a administração burocrática de Weber; a administração científica de Taylor; e a administração geral-industrial de Fayol – contudo, mesmo Sander (2007a) reconhece a falta de atenção da administração pelas questões da identidade, da dimensão subjetiva da conduta e da experiência intersubjetiva do ser humano e pelas singularidades da sociedade brasileira como um todo.

São privilegiados modelos e orientações que, por via de regra, não questionam os valores nem a ordem social vigente, que por vezes supervalorizam

³⁵ Sobre um registro de seu tempo, Lasswell (1936) indica uma mudança na perspectiva dos cientistas políticos, que passam a se preocupar com o passado recente e disposições sobre o futuro ao invés de focalizar o passado remoto. Parte disso se deve ao relacionamento com a administração pública bem como com novas técnicas de investigação – entrevistas, observação controlada, análise de documentos etc. – proporcionadas pelo contato com especialistas oriundos de campos como a estatística, a psicologia e a antropologia. Consequentemente, os cientistas políticos passam a enfrentar mudanças no vocabulário tradicional e um aumento do interesse com respeito à forma e à miríade de variações em que o objeto em questão se manifesta, além do uso de indicadores, de modo a enfrentar o maniqueísmo presente nas análises – centralizado ou descentralizado, soberano ou não soberano etc.

³⁶ Ver como Lindblom (1959; 1979) procura resolver essa racionalização supervalorizada incongruente com e que estagna a política. A principal crítica do autor reside no fato de que a superlotação de indivíduos com informações, dados e análises mais prejudica e impossibilita os processos políticos relacionados do que os torna factíveis e passíveis de entendimento por parte da população em geral. O autor pensa que: (i) os meios e os fins são escolhidos quase simultaneamente no processo político; (ii) na prática diária, administradores escolhem alternativas políticas que oferecem diferentes combinações marginais de valores e variações marginais de consequências, especialmente com respeito aos aspectos ou ditames em que essas políticas divergem; (iii) os acertos de uma política caem sobre o pragmatismo dos acordos, testemunhas e aspectos empíricos em torno da verossimilhança de seus valores, objetivos e fins; (iv) as análises devem ser simplificadas para que as políticas em vigor sejam comparadas apenas com aquelas já existentes e das quais variem em pequenas proporções, o que concentra a utilização de conhecimento relevante e a produção de novas análises. A outra parte do método de simplificação versa sobre a ignorância de consequências e fatores possíveis relativos à política em questão e seus respectivos valores – o que só se justifica conforme se considera a defesa e a jurisdição buscada por minorias e majorias de seus direitos e interesses; (v) as análises podem ser comparativas em alternativa à teoria, que pode não cobrir a realidade, e devem ser feitas a partir de descobertas e mudanças que diferem no *status quo*.

questões técnicas e que admitem a fragmentação das políticas públicas em etapas – é daí que surgem a elaboração, a implementação e a avaliação das políticas enquanto fases com flexibilidade de uso e com adaptabilidade a teorias para fins de análise (Boneti, 2015; Nascimento, 2023). Por exemplo, a fase de implementação ganhará seus próprios modelos, como o *bottom up* e o *top down*. Ou ainda pode se pensar na teoria da *public choice*, que plasma a ideia de atores sociais racionais com o guia que instituições adequadas oferecem para o comportamento dos atores coletivos e individuais a fim de que a eficiência das políticas públicas seja garantida. Entretanto, este trabalho concorda parcialmente com Lindblom (1991, p. 13) ao afirmar que uma “[...] uma rede complexa de forças produz conjuntamente um efeito chamado ‘políticas públicas’”³⁷, não no sentido de que as políticas públicas são consequências para causas ou problemas específicos, mas no entendimento que uma política pública condiz com a sua produção histórica que desvela um contato com a sociedade perante uma dialética constante entre teoria e prática.

O assentamento de críticas a esse primeiro panorama traçado abre espaço para um segundo conjunto de fundamentos e demarca uma alocação heterogênea dos estudos sobre políticas públicas. Precisamente, as críticas se justapõem à obrigatoriedade de análises mais contundentes sobre o objeto estudado ao pretender a recharacterização do debate acadêmico em torno das noções de poder, diferença, regulação do cotidiano e transformação social. Em suma, precisam ser levantados fatores institucionais ou estruturais, e não apenas focalizar em tipos tais quais os estudos correlacionais. Contra predominâncias determinísticas ou universalidades, o ponto de inflexão faz com que os estudos passem a considerar os indivíduos para além de regulamentações legais ou como provedores de solução, constituindo parte integral da interpretação e democratização dos processos relativos às políticas públicas (Stremel, 2016; Melo, 2020).

É aqui que há uma adesão, a partir de noções de crítica, à busca pela demonstração empírica de como são mantidos e reproduzidos os significados, crenças e consentimentos concernentes ao seu objeto de estudo. Parte das respostas nesse novo contexto virão da interpretação arraigada no humanismo ou

³⁷ Lê-se no original, “[...] una red compleja de fuerzas produce conjuntamente un efecto llamado ‘políticas públicas’”.

até mesmo no humanismo radical, fator que encoraja o debate acadêmico em torno da emancipação e sobre as implicações do capitalismo para o conhecimento. Tais reorientações das análises iluminaram um maior uso de teorias concernentes à micropolítica e um foco mais abertamente compartilhado entre aspectos quantitativos e qualitativos – mesmo que certos estudos apenas deixassem implícitas as alternativas defendidas em relação ao primeiro conjunto de fundamentos (Stremel, 2016; Nascimento, 2023). Para Gulson e Webb (2014), os estudos teóricos de Foucault tiveram papel essencial nessa trajetória, e fator semelhante pode ser observado no Brasil com o início de leituras do materialismo histórico-dialético – Marx, Engels e Gramsci, por exemplo – e de Pierre Bourdieu. Em tal situação, os vínculos entre teorias acadêmicas e transformação social ou da realidade precisam ser reconfigurados, com especial atenção no que diz respeito à política que impacta o âmbito educacional e entre a atividade propositiva de agentes políticos e a modificação de efetivada na concretude.

Avança-se para a multiplicidade epistemológica, para a aproximação pretensamente interdisciplinar entre campos de investigação e para a coadunação com princípios éticos como forma de demonstrar aproximações transversais dos pontos de vista teóricos e metodológicos. É como se, nos termos de proposição de estudos e da respectiva avaliação de políticas públicas existentes, observa-se que as divergências – ou entre propostas, ou entre grupos de pesquisa, ou entre conceitos analíticos – tendem a ser agravadas na medida em que cada componente reconhece a existência da parte divergente de si. A viabilidade do que se entenderá por política pública dependerá: (i) do aprofundamento dos pressupostos, de princípios e dos problemas levantados pela corrente teórica seguida; (ii) da superação das barreiras encontradas por esse aprofundamento; (iii) da proposição de soluções plausíveis e factíveis em consideração às representações indutivas e materialidades espacialmente contextualizadas; (iv) do entendimento da realidade como construção histórica e social³⁸ e da respectiva descrição e comparação dessa

³⁸ Uma preocupação aqui é não salientar a perspectiva alargada de relativismo do discurso pós-modernismo, que desajeita níveis, espaços e limites relativos à realidade. Isso dificulta a capacidade do ser humano de se posicionar perante o coletivo ou perante um conceito de indivíduo, por consequência interferindo na capacidade de agir e de teorizar.

realidades; (v) de se e como os atores sociais se conscientizam sobre a realidade existente e legitimam as políticas públicas (Pena, 2017).

Na esteira que se cria sobre a crítica da dicotomia inserida no debate, por vezes desvinculado de dados empíricos³⁹, sobre políticas públicas, o segundo conjunto de fundamentos consolida a efetividade política e a relevância cultural como critérios para as políticas públicas⁴⁰. É importante ressaltar que três dos quatro critérios apresentados – eficiência econômica, eficácia pedagógica, efetividade política – são subsumidos pela relevância cultural, isto é, a tríade apenas faz sentido em vista da relevância cultural e o critério que se julga de pertinência para este trabalho é o de relevância cultural de acordo com a sua articulação ordenadora em torno dos outros critérios. Isso ocorre dado que a tese de cada critério não é apagada diante da relevância cultural, senão que os fundamentos históricos da tríade e sua conceituação continuam presentes na sociedade com base em adaptações⁴¹. A relevância cultural aponta que há um quadro teórico alicerçado na concepção histórica e social do ser humano. O critério tem crescido, não só no Brasil, mas mundialmente ao participar de forma avaliativa de políticas, práticas de pesquisa, planejamento e gestão. A vantagem que a relevância cultural traz são os

³⁹ Os exemplos de Bárbara Freitag e Dermeval Saviani nas páginas 46 a 53 de Azanha (2011) podem ser pertinentes. Para este último autor (Azanha, 2011), Freitag não sedimenta suas descrições em uma sociedade especificamente delimitada, quase como que em uma metodologia transempírica, e Saviani repousa em um mecanicismo ingênuo, sem que mudanças quantitativas sejam utilizadas como pano de fundo para mudanças qualitativas, levando-o a uma confusão disposta entre um pano de fundo ideológico e uma estratégia retórica. Essa nota de rodapé também demonstra a ausência de uma pretensão histórica pela separação em dois momentos que vem sendo empreendida, cuja tentativa é meramente ilustrativa.

⁴⁰ Novamente se embasando em Sander (2007a), a efetividade política prevê a articulação entre o previsto e o alcançado, sendo norteadora da proposta avaliativa mais básica: o que foi elencado pela política foi ordinariamente cumprido? Na satisfação das demandas da comunidade, avalia-se a capacidade de atendimento às exigências e se busca *accountability* – a administração responde por seus atos – em vista de ser uma pretensão a neutralidade da teoria organizacional e administrativa. Também se intenciona que, quão maior a participação dos membros da comunidade na política e na gestão, maiores as chances de atingir as aspirações sociais pois maior será a acentuação dos atos e fatos administrativos. Finalmente, a relevância cultural trata de como uma determinada população legitima uma política pública e é impactada por ela. Preocupa-se ou com uma perspectiva deliberativa ou representativa de democracia, e a multiculturalidade e a participação cidadã devem estar presentes. O critério é pautado na experiência real: é ante as considerações culturais e a condição humana, enquanto norteadores da ação política, que devem ser moldados ou não os conceitos e fundamentos das propostas. Finalmente, a política pode ser medida pela sua significação, valores e pertinência, o que não garante que todos e quaisquer interesses sejam representados politicamente ou tomem formas políticas. Ambos os critérios são eminentemente de enfoque sociocultural e demarcam as modificações do pensamento administrativo e político brasileiro.

⁴¹ Ver as dificuldades para a utilização dos critérios de eficiência, eficácia, efetividade e relevância em Sander (2007a) nas páginas 74-75 e 84-85.

seus parâmetros de operacionalização do que está politicamente posto e de condicionamento à localidade atingida em uma perspectiva descentralizadora, emancipatória e com retórica anti-fundacional.

Como referido, ambos os conjuntos de fundamentos foram dispostos por certos motivos. Primeiro, Política Educacional e Política Pública mais devem estabelecer relações de cooperação intelectual. A retomada do primeiro conjunto, por exemplo, reivindica uma orientação que parte significativa dos estudos em Política Educacional advoga por: críticas às noções de racionalidade administrativa, pragmatismo instrumental e gerencialismo – a tese de Christian Laval (2019) de que a escola e a educação não possuem a mesma funcionalidade ou a mesma lógica que o ambiente empresarial pode ser entendida tentativa de revisitar os laços materiais e ideológicas que têm sido desfeitos entre educação e produtividade.

Outrossim, um segundo ponto de proveito aqui é a reconfiguração tanto da Administração da Educação como da Gestão da Educação (Sander, 2007a; Stremel, 2016; Ruela Filho; Barbosa, 2024) e a respectiva historicidade que a Política Educacional compartilha com ambos os campos. Conforme Stremel (2016), observa-se que antes de sua formalização enquanto campo acadêmico, o debate sobre a Política Educacional estava fragmentado em diferentes documentos, discursos ou trabalhos dos quais jazia uma multiplicidade de fundamentações pedagógicas, e parte significativa desse conteúdo se organizava em torno da Administração da Educação⁴². Um exemplo significativo pode ser encontrado em José Querino Ribeiro (1938; 1988), que delimita plausíveis inter-relações entre Política Educacional e Administração da Educação. Mesmo assim, na história do país, as publicações acerca de políticas educacionais e práticas que concernem a organização e a administração do ensino e da educação permaneceram, por séculos, em inúmeros formatos, sem uma padronização aparente.

⁴² É uma das justificativas para o aceite do panorama desenvolvido por Benno Sander. Entre outros países, nos Estados Unidos da América, assim como no Brasil, o desenvolvimento da Política Educacional enquanto campo perpassou forte coligação com a Administração da Educação, por vezes sendo entendido como uma subespecialidade desse campo. Com uma tendência na literatura anglófona em centralizar suas discussões quase que exclusivamente em preocupações locais, metamorfoses nessa coligação geraram áreas como *Educational Management and Leadership* (Stremel, 2016).

O último ponto de valia é a trajetória da aceitação do termo gestão especificamente no debate educacional. Isso pois, por um lado, podem ser identificadas as raízes da gestão com bases nos aspectos relativos ao desenvolvimento, pensamento liberal de organismos multilaterais e cooperação técnica. Tal aceção econômica da administração e da gestão ocasiona, a depender das políticas efetivadas, na atrofia do papel do Estado, na privatização ou no redirecionando daquilo que tem natureza social e utilidade pública – este último aspecto pode ser representado pelas terceirizações de serviços realizadas pelo Estado. No caso da gestão produtiva, portanto, o foco é o mercado e o viés econômico. Ainda devem ser colocados os modelos comportamental e burocrático de gestão, perspectivas que impactaram a administração pública e para os sistemas de ensino a partir dos requisitos de se formalizarem práticas normativas e dedutivas embasadas no controle centralizador e na uniformização de princípios. A gestão democrática, por sua vez, orientada para a cidadania e pela política e cultura, e defendendo que a gestão da educação constitui função pública, focaliza a tendência democrática na educação brasileira, solidificada tanto na legislação como em práticas dos grupos que formam as comunidades escolares e nas instituições de ensino, sejam públicas ou privadas. Essa noção de gestão é debitária dos modelos que enfrentaram as ortodoxias e promoveram desde concepções deterministas e concretas até reflexivas e intersubjetivas (Sander, 2007b; 2009; Ruela Filho; Barbosa, 2024).

Com os fundamentos e exemplificações até aqui estabelecidos, não é possível afirmar que as políticas educacionais são concebidas como tudo o que o Estado faz ou deixa de fazer a partir de ou com finalidades educacionais, dado que isso tanto prejudica a espinha dorsal da Constituição como deturpa os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil ao se afirmar que o planejamento do Executivo pode deliberar inadvertidamente sobre que objetivos serão perseguidos ou não no seu planejamento. O comprometimento ou não do Estado com determinadas pautas são duas faces expressivas do que se pensa como política⁴³.

⁴³ Entre outras referências, e apesar desses aspectos se fazerem presente em reflexões atuais, tais formulações foram sumarizadas por Thomas Dye originalmente em 1984. A leitura da décima quinta edição (Dye, 2016) demonstra a preocupação do autor com a garantia de direitos que formalizem o

Mas é imprescindível ir além da burocracia pública referente ao planejamento, aplicação e execução de políticas, advogando pelos critérios que elucidam a fundamentação, escolha e organicidade de razões e significados de uma dada política. Há uma diretividade sistematizada: as políticas públicas surgem e são modificadas no interior das relações entre Estado e sociedade civil, dependendo também do grau interventivo posto a questões sociais atreladas às políticas e programas, das conjugações da agência humana na efetivação das políticas, das transformações decorrentes na conjuntura social como um todo e dos tensionamentos provocados pelo dissenso ou consenso quanto às pautas levantadas (Schneider, 2014; Tello, 2015b; Mainardes; Tello, 2015a; 2016; Melo, 2020).

Agora, se é possível dizer que o objeto de estudo da Política Educacional perpassa a continuidade entre a forma de concessão de direitos e as possibilidades de atuação e educação da agência humana, sua especificidade requer a compreensão da humanização e da desumanização enquanto categorias irrevogáveis da finalidade política correspondente a uma determinada universalização de direitos sociais, particularmente a educação. Como será apontado na próxima subseção, há uma dialética constante entre as dinâmicas de humanização e desumanização que imprime uma forma política específica para que seres humanos aprofundem a sua atuação enquanto seres políticos e entendam a consolidação que deve ser exigida constantemente das interações humanas de modo que os seres humanos sejam continuamente introduzidos ao legado da humanidade e humanizados no processo. A maneira universal, ininterrupta e indisponível na promoção de direitos se trata de uma dessas consolidações pois permite: (i) os brasileiros que acessam e exercem direitos estenderem estes últimos àqueles que não os acessam e não os exercem; (ii) uma humanização de si como consequência.

Nesse sentido, este estudo entende que a Política Educacional enquanto campo de investigação se prestará a estudar tanto o estatuto de princípios e pressupostos que delimita e legitima as políticas educacionais bem como estas

últimas, entendidas como toda ação ou prática que enquadre, materialize, constitua ou mude o contexto educacional de uma unidade administrativa em vista de uma forma particular de satisfazer os objetivos fundamentais especificados constitucionalmente ou perpetrados por convenções de que o Brasil é signatário. Entende-se que as políticas educacionais são uma expressão das políticas públicas enquanto forma específica de regulação burocrática e intervenção na sociedade na medida em que o nexos entre Estado e sociedade civil traça um quadro normativo de ações e de formas de pensar, desde a ordem local até a nacional, que necessariamente precisam ser apropriadas, reorganizadas ou reconfiguradas. Assim sendo, os seres humanos, na dinâmica contínua entre a humanização e a desumanização, além de intervir nas políticas, possuem capacidade e disponibilidade para entender, trabalhar com e divergir do que está acordado e dos fundamentos. Isso se deve ao fato de que o fenômeno político-educacional depende notoriamente da agência humana no sentido de interpretar os fundamentos de um tema em questão e de traduzir esse tema em práticas, documentos e demais orientações plausíveis aos contextos produzidos por essa mesma agência em contraste e aderência constantes a uma estrutural social.

Esse contexto determinado, com uma base expressa humanista, é pertinente tanto para se enxergar a EDS dentro de uma perspectiva política como para adiantar a expressividade da agência humana no que diz respeito às dinâmicas envolvidas nessa política. Se as políticas educacionais e públicas versam sobre um tema que será correlato ao contexto educacional, à satisfação dos objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil e à promoção de direitos, por consequência, as comunidades afetadas por tais políticas devem suscitar contestações ao que está estabelecido porque este é um dos pilares para a continuidade de quaisquer produções atreladas ao legado da humanidade. Tal é o caso da apropriação de conceitos ou propostas, que pressupõe a reorganização ou o trabalho dos fundamentos empregados, como da resistência que este trabalho entende que deve ser perseguida quando se trata de uma proposta política. Sustenta-se, então, a intenção de uma dialética constante entre teoria e prática que permita o estudo do político enquanto fenômeno, processo ou estrutura que deriva de uma dada realidade em consideração ao que é especificamente educativo de uma época

(Amado, 2017) e ao estabelecimento de condições humanamente dignas de existência (Said, 2004).

Assim sendo, este trabalho explicita que uma determinada política possui uma dimensão pedagógica, ou seja, a fim de que essa política se materialize, seu processo de implementação deve ser rigoroso ao ponto de que, perfazendo parte do legado da humanidade, seus conteúdos e temas desenvolvidos precisam sofrer apropriações e, caso necessário, modificações dos seres humanos e comunidades com os quais interagem. Complementarmente, a dimensão política daquilo que é pedagógico fomenta o entendimento da resistência como forma política que expressa a existência e de quais direitos e necessidades humanos devem ser acessados e universalizados, oportunizando uma mais ampla compreensão do ser humano sobre si e sobre as comunidades - humanas e não humanas - com que interage como parte do processo. A dialética entre a humanização e a desumanização está no entremeio das permutas teóricas e práticas que ocorrem entre ambas as dimensões.

O desenvolvimento de práticas propriamente políticas pode pavimentar caminhos para o desenvolvimento de práticas propriamente educativas, e vice-versa. O mote de que todo ato educativo é um ato político degenera a tentativa de transformar a educação em um quefazer puramente técnico ou independente de outras dimensões que a afetam de maneira direta e indireta. Ainda, a identificação que todo ato educativo é um ato político está de acordo com a moção crítica e subversiva que a educação engendra, sobretudo quando são notados os atos de interpretação e tradução cabíveis à agência humana. Ou seja, a dimensão política daquilo que é propriamente educativo, enxerga-se, terá relação direta com a existência e com as definições decorrentes de um sistema social de produção material. Por consequência, a explicitação da dimensão política significa, entre outros aspectos, partir da educação correlata ao caráter público e politizado atrelado à formação humana, passando da superficialidade técnica à disputa por consciências na delimitação da relação potencial entre conhecimento, poder e dominação.

Entretanto, o próprio Frigotto (2010; 2015) avalia que é preciso ser cauteloso com respeito a como se dá a mediação entre educação e a estrutura específica do

capitalismo, particularmente quanto à produção e realização de mais-valia e as relações de produção. Ainda assim, em consideração ao mesmo autor, é possível também denotar que o caráter flexível com que essa mediação se dá não somente requisitaria uma reavaliação nos dias atuais, senão que igualmente as implicações dessa reavaliação guardariam prospecções pertinentes sobre as políticas educacionais, mesmo que escape a esse trabalho especular sobre elas ou aprofundá-las.

Nesse sentido, em Masschelein e Simons (2019) percebe-se o caráter revolucionário que a escola representa na antiguidade e continua potencialmente a expressar na contemporaneidade. Entre outros fatores, parte desse caráter se deve à capacidade da escola de buscar democratizar o acesso ao tempo livre, que aqui será delimitado com base em duas categorias utilizadas pelos autores, quais sejam, suspensão e profanação. A democratização do acesso ao tempo livre é um exemplo representante de como política e educação são interdependentes, particularmente, por demonstrar o potencial de se expandir, em teoria, o direito à educação a todos os seres humanos, e de maneira mais abrangente, por exigir um comportamento semelhante de universalização de direitos de outros setores da sociedade – afinal, a democratização não se refere somente à educação ou à política, senão que a outros campos igual e conseqüentemente. Antes, porém, de fornecer essa delimitação, é circunstancial elencar dois dos fatores que estão na essência da democratização do tempo livre. Primeiro, tempo livre se refere àquele tempo em que a ordem produtiva é inoperante, ou pelo menos inexistente – daí que apenas aparentemente a utilidade de algo possa se mostrar desnorteada. Tal tempo livre é indispensável, pois a escola estende esse tempo para aqueles que, por questão de nascimento ou de estrutura social, não poderiam reivindicá-lo. Em segundo lugar, tal democratização somente é possível se a escola torna inoperante a conexão que aproxima e coliga marcadores pessoais, tais como gênero e classe social, com ocupações aceitáveis e correspondentes a determinada época.

Por suspensão entende-se a capacidade da escola de tornar temporariamente inoperante os requisitos, tarefas, produções e outros aspectos que fazem parte do contexto usual em que determinado tema ou objeto é encontrado. Ou seja, o conhecimento e as habilidades que estarão presentes na escola e que lá são

reconhecidos e desenvolvidos derivam do mundo mas, nessa mesma instituição, não necessariamente coincidem com ele no momento em que os temas e os objetos estão sendo trabalhados ou ressignificados (Masschelein; Simons, 2019). Caso contrário, o que é desenvolvido em uma escola teria uma relação direta e linear com o resto do mundo, impossibilitando, pelo menos em teoria, até a ação crítica mais vulgar. O que também não significa dizer que a escola estará isenta da aplicação do conhecimento; é apenas apontar que o que é convencional e socialmente estabelecido é suspenso de seu passado, presente e futuro, implicando que ao tema ou ao objeto em questão seja dirigida uma dimensão outra de relacionamento ou entendimento a partir daqueles que o estudam.

Agora, se a suspensão auxilia na saída temporária da esfera produtiva, isso coloca um impasse direto para as políticas públicas. Em primeiro lugar, diversas políticas públicas e educacionais trabalham com a noção direta de utilidade para temas ou objetos sobre os quais versam. Segundo, um caráter particular das políticas públicas, mas não das políticas educacionais, é conferir utilidade produtiva para algo. Tomem-se as patentes, que irão trabalhar em torno da propriedade intelectual, buscando agregar valor ao produto patenteado: se é possível que órgãos estaduais ou federais busquem, no processo avaliativo durante a concessão de bolsas, avaliar a produção de patentes como resultado de pesquisas, então há uma aproximação entre a produção de conhecimento e a utilidade original conferida. Não absolutamente a utilidade precisa assegurar produtividade, mas se há uma dependência entre ambos esses termos, a ausência da segunda torna a primeira ilógica ou irresponsável – este último, no sentido de depredação do conceito de *accountability*. É nesse segundo ponto que é importante focalizar o voto de argumentação deste trabalho: as políticas educacionais não devem auferir, sob nenhuma hipótese ou sob nenhuma causalidade, utilidade produtiva acerca daquilo que versam. Somente assim é possível planificar o seu trabalho com uma dimensão pedagógica e com a humanização em um processo que aponta para a hipótese prática sobre o potencial que todos têm de participar, ser e se tornar.

Se, ulteriormente, a argumentação de base de uma política educacional recai sobre o quanto se obedece a certa instância que busca a eficiência e a eficácia, e não sobre o atendimento às necessidades e aos direitos humanos, há uma

sobreposição de valores em discussão. Por mais que a política educacional preste contas de uma maneira ou de outra, isso não significa a interiorização de princípios e pressupostos que confirmam argumentação significativamente, ou preponderantemente, embasada em lógicas monolíticas. É uma tensão insustentável nos sentidos político e social do termo. Ou, tal parece ser o caso dos *vouchers* na educação analisado por Laval (2019). A educação, de uma maneira geral, não possui um caráter *a priori* que especifique uma posição independente da historicidade e da intersubjetividade, e sim é decorrente da produção cultural humana a partir de ações que possuem, em maior ou menor grau, uma finalidade em si mesma.

A noção de suspensão liga-se com a de profanação, segundo a qual um determinado tema ou objeto se torna acessível a todos. Em outras palavras, o tema ou o objeto passa para escrutínio público e se torna sujeito à ressignificação de seu conceito ou de seus fundamentos. A profanação, desse modo, torna-se o processo em que determinada geração, em conjunto com seus professores, tem a oportunidade de, suspenso aquilo que se estuda, apropriar-se e se reapropriar constantemente deste último de modo a entendê-lo ou até mesmo recriá-lo. A profanação aproxima-se, assim, fundamentalmente da noção de história como um ato constante de se tornar e de estar sendo, seja de uma geração, seja de um conteúdo, seja da educação ou da política. Assim, uma geração consegue se experimentar enquanto seres humanos e enquanto uma geração nova, reconhecendo os limites e continuidades dessas ações e do que se é estudado. Ou seja, é o confronto entre o mundo já formado anteriormente e aquele ainda passível de surgimento, prestando-se os devidos cuidados da interdependência que se estabelece entre seres humanos e possibilidades⁴⁴. Outro aspecto importante é que não há exatidão ou propósito com respeito ao que se pretende ser alcançado na conurbação entre suspensão e profanação, haja vista o que a segunda implica para a primeira (Masschelein; Simons, 2019). Isso é inteiramente contingente pois a escola, ou a educação de maneira geral, não se destina a um saber específico desenvolvido na ou para uma profissão.

⁴⁴ Das páginas 48 a 51, Masschelein e Simons (2019) explicam a sua ideia de formação.

Esse sentido geral é inerente à participação cidadã e ao fato de que os propósitos e delimitações conferidos por uma política educacional ao seu tema não significam a sua única e exclusiva manifestação em uma sociedade. É dizer: seja qual for o tema sobre que uma política pública ou educacional versa, mais se presta a entender que a política funciona como uma forma dialética propositiva. Em última instância, participando ativamente das circunstâncias sobre que versa, a política permite expor precisamente as inconsistências existentes. Voltemos ao exemplo de Santos (1979), em que a forma como o acesso à cidadania se constrói no Brasil no século XX expressa o papel dúbio do Estado no que concerne à impossibilidade de garantia de direitos em concomitância à existência de uma estrutura capitalista. Esses e outros exemplos devem ser usados para entender o potencial fomento – ênfase no adjetivo potencial – que as políticas causam à compreensão dos fundamentos e da historicidade correlata ao seu tema, portanto oportunizando a ampliação ou a contração de rasgos teóricos e práticos para a continuidade de uma parte específica do legado humano.

Tendo em vista o que apontam Masschelein e Simons (2019), e ainda que está evidente que as políticas educacionais estão condicionadas ao que é especificamente educativo, parece ser pertinente memorar que Saviani (2008, p. 68), na década passada, aponta que a existência de uma

[...] dimensão pedagógica da política envolve, pois, a articulação, a aliança entre os não-antagônicos visando à derrota dos antagônicos. E a dimensão política da educação envolve, por sua vez, a apropriação dos instrumentos culturais que serão acionados na luta contra os antagônicos.

O que se quer dizer, sendo complementar ao fato de que as políticas participam dos temas e objetos nos quais presumem intervir, é que a dimensão pedagógica da política deveria ser pelo menos mais alargada em comparação a uma aliança e uma luta simultâneas. Reconhece-se a orientação marxista de Saviani (2008), e assim se procede com a ênfase no antagonismo da prática social. Entretanto, e ainda ponderando que o embate de ideias persistirá independente de quaisquer estabilidades – não parece sensível dizer que já houve ou que, acima de tudo, haverá um momento de unanimidade para a diversidade enquanto característica presente da humanidade –, mais seria útil se o antagonismo do qual fala Saviani (2008) prestasse nos termos de Masschelein e Simons (2019) – o que

exigiria uma transfiguração da própria forma de funcionamento político-partidário brasileiro e, de acordo com Saviani (2008), da devoção à política na qual a educação precisa se enveredar, dado que o capitalismo torna excruciantes as práticas relativas à condição humana.

Isto é, que efetivamente a identificação de um antagonismo despontasse em uma participação democrática para além do voto, da eleição representativa, do plebiscito ou da observação de debates daqueles que foram eleitos. E que tal participação envolvesse o mínimo de, senão nenhuma, intervenções provenientes do livre mercado. É daí que se poderia falar em qualquer dimensão pedagógica da política, mas tal dimensão requisitaria por excelência algum nível de suspensão, profanação e de contato genuíno entre diferentes gerações, o que leva a pensar que os impactos de tal concepção seriam, grosso modo, tanto horizontais como verticais. A reflexão parece ainda nos levar para a seguinte linha: para além da formalização de uma política educacional, a sua prática efetiva no cotidiano deveria expressar condicionantes, fatores e diretrizes a fim de que os seres humanos e as comunidades atendidas tivessem a oportunidade de refutar seus fundamentos, mudar seus princípios e debater as causas e consequências dali depreendidas de modo a materializar novas possibilidades de existência para tal política, de preferência aquelas que dispusessem de condições propícias à humanização. É concretizar o que é educativo na política não apenas por meios democráticos representativos, mas pela concretização da maneira dialética com a qual dialogam seres humanos com a realidade. É sintomático observar que já existam experiências mais ou menos parecidas com essa concepção geral, tal como exemplificado pelos estudos de gestão democrática, mas a ideia aqui perpetrada seria mais condizente se fosse contra o Estado-nação e conduzisse a alguma forma de vontade geral em que o sentido e o êxito das ações humanas estão dispostos social e historicamente e estão acima da individualidade. Vale perpassar o trecho abaixo para se colocar o próximo ponto:

Se bem que a administração seja uma prática milenar de organização social, o seu estudo sistemático é um fenômeno recente, imposto pela explosão organizacional resultante da consolidação da Revolução Industrial da era moderna. A partir de então, a preocupação com a busca do conhecimento na administração pública e de negócios e na gestão da

educação vem sendo uma constante das instituições sociais e educacionais em todo mundo (Benno, 2009, p. 70).

Sendo o ponto: se só se conhece a dimensão política da educação a partir do momento em que se especifica o que se quer por educação, então o ponto de inflexão é que um campo qualquer não pode tomar decisões solitárias sem a partitura compartilhada pelos demais. Se se entende a humanização como uma dinâmica não fixa na qual participam duas ou mais pessoas de modo que ambas acessem necessidades e direitos humanos, tal dinâmica está pautada na consciência da finitude humana e na constância do acesso à materialidade do cotidiano, ponto irrevogável na medida em que essa dita materialidade perpassará o acesso a direitos - educação, saúde e moradia etc. Não há humanização se diferentes esferas da sociedade lidam com perspectivas e objetivos sem nenhum ponto de tangência: ou, é imprescindível que haja uma concordância do que se entende por necessidades e direitos humanos e de quais fundamentos são subsequentemente perpetrados por diferentes dimensões. Em suma, um indivíduo não pode se humanizar se outros seres humanos são desumanizados como resultado. A relação dialética entre humanização e desumanização parece ser uma resposta inerente do humanismo em Said (2004) que quebra a noção de construção individual de sentido enquanto criação ocidental, que denota a reflexão de que escolhas individuais não se configuram como exercícios necessários de resistência política e de pleito de uma alternativa social e que oferece para dada contextura a materialidade concreta que oportuniza a explicação da historicidade que involucra uma política pública e seus respectivos fundamentos, mesmo que essa historicidade não explane totalmente um indivíduo ou grupo de indivíduos.

Não à toa, pensando em certa medida na unificação de fundamentos entre diferentes dimensões, em Lindblom (1991), problemas coletivos, programas e políticas públicas têm na aprendizagem um núcleo duro a partir do qual atuar. O ponto também é observado por Ribeiro (1938) quando o autor propõe a racionalização da escola como processo factível do qual dependem outras conjunturas, como a economia. Curiosamente no caso de Ribeiro (1938), as justificativas organizadas do porquê a escola e o campo de investigação da educação devem se racionalizar são majoritariamente, ou todas, de ordem externa

em relação à educação: progresso da sociedade em geral, aplicação dos princípios da teoria administrativa clássica na escola, fins outros estabelecidos por atores de baixa ou nenhuma origem no campo educacional, necessidade de rendimento, urgência e economia no modo como os trabalhos dispostos e realizados, e assim se seguem.

O que se quer colocar é que, como pressuposto, a sociedade deveria funcionar de maneira holística e integrada, mas não o faz, e o exagero com que certos princípios ou pressupostos têm sido tomados nas últimas décadas tem agravado o cenário. Diga-se do seguinte inconveniente imaginário: têm-se, no Brasil, a política e a educação orientadas por noções socialistas, mas a economia e as formas de gestão estão tomadas e advogam por noções liberais. O resultado final: a força da defesa de um dos lados tentará sobrepujar o lado divergente de modo a atender a seus próprios fins. Parece ingênuo e hipotético, mas na realidade outros exemplos poderiam ser dados: tem-se que a descarbonização da economia é um princípio para o século XXI, mas a Petrobras planeja a abertura da Margem Equatorial em atenção ao aumento da exportação diária de barris de petróleo – a disparidade entre o planejamento de R\$ 288 bilhões de reais em investimentos em petróleo e gás comparativamente aos R\$ 87 bilhões direcionados para a energia renovável parece se agravar quando se constata que, no primeiro caso, a origem do dinheiro é majoritariamente de ordem pública, enquanto que no segundo caso, de ordem privada (HRW, 2025). A ausência de comunhão mínima entre diferentes setores, em paralelo com a competição capitalista que tende ao monopólio e à exacerbação da individualidade, debilitam a ideia de Saviani (2008) de que toda prática política tenha uma dimensão educativa, ou porque é previsivelmente difícil que quaisquer aspectos apontados por Masschelein e Simons (2019) se manifestem no cenário atual, ou porque a extinção de parte significativa da vida na Terra, possivelmente incluindo a humana, não permitiria a continuidade da educação e da política enquanto fenômenos – senão que outros fenômenos ou aspectos, mais ou menos abrangentes em natureza ou concepção, tomariam seus lugares.

A EDS como política pública compreende, portanto, uma forma explícita: sua dimensão pedagógica deve oportunizar a expressão, entre outros aspectos, de que questão ambiental se fala e de como ocorre seu processo de apropriação pelos

seres humanos, dado que essa questão é parte significativa do substrato histórico que sustenta a emergência do Desenvolvimento Sustentável; já sua dimensão política precisa concatenar de que seres humanos se fala quando se trabalha o Desenvolvimento Sustentável, de como é argumentado o acesso a direitos e necessidades a partir de seus fundamentos e se existem possibilidades de apropriação e resistência pelos seres humanos e pelas comunidades atendidos pela EDS em relação aos fundamentos estabelecidos. Particularmente, essa dimensão política está coligada com a perspectiva sistêmica que o Desenvolvimento Sustentável tece para o entendimento da questão ambiental. Contudo, antes de se aprofundar na EDS, vale trazer à discussão a urgência do humanismo para se debater o tema de modo a explicitar de que humanização e desumanização se fala, além de especificar fundamentalmente o autor mobilizado por este trabalho. Os escritos trazidos à discussão na próxima subseção concernentes à obra saidiana remetem àqueles estudos que se consideraram pertinentes para levantar princípios da crítica de Said para então se construir conceitos relevantes para a análise de resultados.

3.2. Humanismo saidiano e políticas públicas: que relação e a urgência do tema

Retomando a primeira subseção: em certas tradições ou condições, as políticas públicas são envisionadas como procuradoras e solucionadoras de problemas (Mastrodi Neto; Ifanger, 2019). Essa constatação pode parecer um exercício desmedido se o problema em questão não for devidamente trabalhado, ou uma limitação prática, até mesmo teórica, se o problema não for solucionado; mas mesmo aí já há coligação com o caráter propositivo que esse trabalho enxerga para as políticas públicas e educacionais. Quando determinados problemas são desmantelados, novos problemas podem surgir tanto a partir de necessidades ou direitos ainda não atendidos como a partir das novas condições existentes, decorrentes das políticas públicas. No caso comentado por Mastrodi Neto e Ifanger (2019), a atuação constitucional de uma política pública versa se existem ou não direitos garantidos à população e como essa população acessa – ou exerce, ou deixa de acessar e exercer – esses direitos. Há evidente oportunidade que uma

dada sociedade recorra a uma interação particular com o mundo ante a significação de um recorte da realidade sobre o qual se quer intervir e a partir do qual se irá refletir. Ora, em um caso em que a conclusão de uma política pública garante minimamente um reparo ao problema identificado, não é mais interessante que o problema seja rearticulado fundamentalmente?

Publicamente, a participação das políticas em determinada realidade concreta se dá em prerrogativa interventiva e na ressignificação de sua natureza, e não simplesmente conduzindo para a sua solução ou eliminação de seus problemas. As políticas fazem com que a população precise interagir com o tema ou objeto sobre o qual versa particularmente. Só assim a população tem a oportunidade de trabalhar e retrabalhar o tema em questão, fundamentalmente restituindo-o ou modificando-o, ou ainda transformando a própria política em si. Tal descrição força uma democracia idealmente participativa, em que o ponto de partida para a intencionalidade paralela à política pública ou avançará, ou retardará ou destituirá os pressupostos ou princípios daquilo que é reconhecido contextual e historicamente – os redimensionamentos dados à realidade podem, inclusive, complexificá-la e agravar questões relativas ao tema trabalhado pela política proposta⁴⁵. Naturalmente, existindo algo pelo menos tão humano quanto e tão histórico comparativamente que predetermine a existência das políticas enquanto composições humanas - ou seja, desde que um indivíduo acessa necessidades e direitos humanos, outros devem acessá-los (Mastrodi Neto; Ifanger, 2019; Mastrodi, 2024) -, a questão reside, então, na perspectiva com que se operam necessidades e direitos que, neste trabalho, terá seu escopo e nexos no exercício das dinâmicas de humanização e desumanização⁴⁶. Portanto, essa subseção será um primeiro contato com a premência do humanismo deste escrito e, para tanto, a argumentação concatenada terá apoio em Edward W. Said, crítico literário palestino-estadunidense.

Há de se convencionar que, em uma perspectiva humanista, procura-se argumentar por um certo valor ou direito inalienável para os seres humanos, ou

⁴⁵ Tal quadro pode se resumir na seguinte constatação de Freire (2011, p. 90): “É impossível viver a disponibilidade à realidade sem segurança, mas é impossível também criar a segurança fora do risco da disponibilidade”.

⁴⁶ Ambas as dinâmicas foram conceitualmente construídas com base na leitura dos quatro livros de Edward Said (1993; 2000; 2003; 2004) aqui indicados.

ainda que ao humanismo se ligam ideias ou ideais nobres, tais quais dignidade e igualdade humanas. Uma vez posta essa intenção radical do histórico do humanismo, reconhece-se as necessidades e os direitos como constituintes da condição humana. Não obstante, tal testamento vai de encontro com a resposta desse trabalho para o grande tema das políticas públicas e educacionais - e não se trata de um acordo histórico geral para qualquer perspectiva humanista, mesmo que tenha o ânimo de tensionar de que condição humana se fala. Em suma e historicamente, as sociedades parecem produzir exclusões ou marginalizações daquilo que se considera humanidade comum ou humanidade porvir, debate sobre o qual Said irá se questionar em *Orientalismo: O Oriente como invenção do Ocidente* (2003) e *Cultura e Imperialismo* (1993): e “os orientais”⁴⁷ e os povos colonizados? Em outros termos, escrever com a categoria “humano” lança a discussão para o modo como a modernidade colonial a produz e a enxerga, um tema caro tanto para autores decoloniais como para pós-coloniais: o humanismo é fundamentalmente eurocêntrico? Com que repertório pode o humanismo, no século XXI, conceituar o que antes era motivo de estreita visão imperial e sentença de colonização? É possível serem demonstradas ligações teóricas que escolas ou autores dispuseram em nome de uma estrutura de dominação? Essas ligações possuem de fato evidências empíricas ou se tratam de uma visão essencialista sobre o Outro subjugado?

No final do último capítulo, ambas as palavras “necessidade” e “direito” são colocadas como partícipes da dinâmica de humanização, e aqui gostariam de ser tecidos três comentários acerca do assunto, com maior ou menor ligação com os escritos de Said (1993; 2000; 2003; 2004). A celebração do ser humano sobre si mesmo por diversos motivos e meios, a política e a cultura sendo dois exemplos, não faria sentido caso essa celebração não fosse duplamente transformadora e emancipadora e o ser humano não refletisse sobre essa transformação e essa emancipação em consideração ao reconhecimento da condição de outros seres humanos no lastro histórico particular ao qual se liga. Isso acaba sendo radical para questões como o tradicionalismo – em que há uma saturação do potencial do conteúdo passado sem a forma da mudança – e o reacionarismo – que é deletério

⁴⁷ Aqui, o termo é usado ilustrativa e efusivamente apesar da crítica severa de Said (2003).

por excelência –, dado que a compartimentalização que causam encapsula ou difama a tentativa de transformação. Esse primeiro comentário já parece pertinente para relatar breves aspectos biográficos do início da vida de Edward Said que possuem certa elasticidade com a tomada posterior que o autor faz da dialética humanização-desumanização como substrato histórico sobre o qual se assentam academicamente. Ora, se tal é o substrato histórico, da realidade concreta se exige elaboração outra que conclua da experiência social a parte indispensável da agência humana que se recusa ser constrangida por uma estrutura de dominação⁴⁸.

Edward Said nasce em Jerusalém, em 1935, em um momento em que a região ainda se encontrava sob mandato britânico. Dois aspectos são passíveis de citação sobre sua infância até sua chegada nos Estados Unidos, com 15 anos de idade: primeiro, sua família tinha condição abastada, em parte por causa da prosperidade dos negócios do pai, que era empresário⁴⁹; justamente por causa desse primeiro fato, Said interpreta, no seu livro *Out of place: a memoir*, que essa especificidade o colocou em uma posição de privilégio em relação à maior parte da população do espaço geográfico no qual transitava (Said, 2000). Em cidades como Cairo e Jerusalém, por exemplo, Said foi educado em escolas que exigiam certo limiar financeiro para serem frequentadas, como é o caso, respectivamente, da *Victoria College* e da *St. George's*. Um aspecto que Siracusa (2024) destaca, estudando a vida inicial de Said, era que um objetivo implícito das instituições frequentadas pelo jovem Said era preparar crianças e estudantes “árabes”⁵⁰ para se tornarem ingleses ou emularem o modo de vida de outro povo. O próprio Said revista sua história de vida:

⁴⁸ Elaboraões encontradas em Said (1993; 2003) levam em conta o conceito de discurso, que pode ser definido como um conjunto de condições e fundamentos de acordo com o qual se exerce a prática cotidiana e a partir do qual o próprio discurso pode ser moldado (Carvalho, 2013). Isso significa que fatos e objetos não são realidades inertes, dadas, mas sim datam de um vocabulário que ganham materialidade e presença nas suas disputas por e representação pela hegemonia. As sociedades, assim, disputam discursos imperialistas e orientalistas. Uma das respostas de Said (2004), no entanto, é se questionar sobre a agência humana nesse emaranhado estrutural determinista, com quais fundamentos econômicos e políticos o discurso se liga ou é anunciado e como o discurso em um cenário histórico projeta sua hegemonia, debate que será aproximado ao longo do capítulo.

⁴⁹ A condição econômica foi, inclusive, importante do ponto de vista profissional, dado que a família apoia Said até ele ter capacidade de, sozinho, sustentar-se já como professor do *Teachers College da Columbia University*.

⁵⁰ O retorno do termo nessa passagem é acompanhado de aspas em concordância com as críticas de Said, especialmente aquelas dispostas em Said (2003). Não obstante, o termo é prestativo para certa situação histórica da perspectiva das escolas onde Said estudou.

Havia uma grande distorção subjacente à vida no *Victoria College*, da qual não me dava conta na época. Os alunos eram vistos como membros pagantes de uma suposta elite colonial que estava sendo educada nos moldes de um imperialismo britânico que já havia expirado, embora não tivéssemos plena consciência disso. Aprendemos sobre a vida e as letras inglesas, a monarquia e o Parlamento, a Índia e a África, hábitos e expressões que nunca poderíamos adotar no Egito ou, aliás, em parte alguma. Ser e falar árabe eram atividades delituosas no VC [*Victoria College*], e conseqüentemente nunca recebíamos instrução adequada sobre nossa própria língua, história, cultura e geografia. Éramos examinados como se fôssemos rapazes ingleses, rastejando em busca de uma meta mal definida e sempre inalcançável, aula após aula, ano após ano, com nossos pais preocupando-se junto conosco (Said, 2000, p. 216)⁵¹.

O trecho e os dados até então oferecidos são cirúrgicos por deflagrar quatro reflexões a partir do título do livro, *Out of place*. Memorando que a tradução é uma atividade necessária e impossível, tal título pode ser entendido como “fora do lugar”, “deslocado”. É precisamente isso. Um, Said (2000, p. 45) está deslocado porque “[...] dos nove aos quinze anos estive constantemente envolvido em terapias particulares de apoio depois da escola e durante os finais de semana”⁵², no caso, ginástica, piano, aulas de equitação etc. Um início de vida, sim, ligado a produções inequivocamente culturais. Ou seja, tanto o autor tem acesso a uma variedade de atividades que estimulam o desenvolvimento de um ser humano, como igual e efetivamente não passa por preocupações relativas à falta de dinheiro que, em maior ou menor grau, foram produzidas necessariamente nas cidades nos quais viveu sua infância. Dois, é em meio a sua existência com certa independência da realidade material em que vivia que Said é abordado por um inglês que enfaticamente o chama de “árabe”. No seu relato, o autor (Said, 2000, p. 63), então, estipula que “[...] se nunca antes havia pensado em mim como Árabe, eu agora apreendia

⁵¹ Lê-se no original, “There was a great distortion underlying the Victoria College life, which I was unaware of at the time. The students were seen as paying members of some putative colonial elite that was being schooled in the ways of a British imperialism that had already expired, though we did not fully know it. We learned about English life and letters, the monarchy and Parliament, India and Africa, habits and idioms that we could never use in Egypt or, for that matter, anywhere else. Being and speaking Arabic were delinquent activities at VC, and accordingly we were never given proper instruction in our own language, history, culture, and geography. We were tested as if we were English boys, trailing behind an ill de ned and always out-of-reach goal from class to class, year to year, with our parents worrying along with us”.

⁵² Lê-se no original, “[...] by the age of nine and right through my fifteenth birthday I was constantly engaged in private remedial therapies after school and on weekends”.

diretamente o significado da designação como uma verdadeira mutilação”⁵³. Relato esse fatídico pois o encontro com a pessoa mistura o retorno a certo recorte da realidade a partir de uma novidade: a produção de uma vida material com o nexo de desumanização focalizado na subjetivação pelo preconceito. Mesmo que o autor não enfrentasse algumas consequências dessa produção, comuns a outras pessoas – miséria, falta de acesso à saúde etc. –, na sua existência como ser humano implicava alguma determinação, ao que parece, de certa forma incompreensível ao jovem na época.

Três, é possível depreender o caráter reducionista que o trecho e os dados inferem. Tal reflexão é premente pois as análises de Said enquanto intelectual irão, ao longo de sua vida acadêmica, relacionar o ato da redução da figura do Outro a uma essência fixa e elaborada a partir de categorias *a priori* dentro de uma constelação muito maior de fatos e interpretações históricas, exponencialmente criticando as tradições ou escolas americanas e europeias de pensamento que partem dessas fundamentações acerca da condição humana. A junção dessas três primeiras reflexões denota uma quarta (Said, 2004), que se trata de um passo importante que Said tenta levantar nos espaços acadêmicos dado que: ou as tradições ou escolas de pensamento não modificam suas asserções mediante fatos que provem o seu erro analítico; ou as tradições e escolas de pensamento factualmente levam às últimas consequências suas noções essencialistas, até o ponto que a mera citação de um dito intelectual por outro é premissa suficiente para produção de assunções, por vezes tidas como fatos, no que diz respeito ao “árabe”, ao “Oriente” e a outros termos utilizados.

Em suma, Said está tentando entender, com uma postura crítica a interação subjacente entre o papel estruturante de dimensões de poder e a agência humana em produções ditas intelectuais e caracteristicamente deslocadas de uma realidade longe de ser apreendida como factível. Assim, é de se entender, junto com Said (2004), que parte significativa da reprodução de figuras ou tradições que tratam a realidade na perspectiva de uma essência imutável se dá pela colonização do pensamento de um ser humano na rede dupla de constrangimentos estruturais e

⁵³ Lê-se no original, “If I hadn’t thought of myself as an Arab before, I now directly grasped the significance of the designation as truly disabling”.

agência humana. Daí que o inglês ter dito a Said “Não seja insolente, menino. Simplesmente dê o foro, e seja rápido. Árabes não são permitidos aqui, e você é um árabe!”⁵⁴ (Said, 2000, p. 63) funciona tanto do ponto de vista da revivência reacionária como daquilo que era preciso para a imposição das dimensões de poder europeias para que um povo, ou determinadas gerações desse povo, se submetesse na experiência colonial. Soma-se a essa experiência o fato de seus pais tentarem suprimir a Palestina da vida cotidiana do Said, tanto pela posição inquietante, religiosa e dúbia que a política ocupou na sua infância como pela proteção que os pais tentavam estender aos filhos em relação ao que consideravam enquanto inseguro ou moralmente questionável⁵⁵.

A chegada aos Estados Unidos aos 15 anos demarcará a vida de Said já que é nesse país onde o autor constrói sua carreira em meio às lacunas de dúvidas que vão sendo deixadas ao longo de sua formação, que contará com um curso de Humanidades oferecido à época exclusivamente em Princeton (1953-1957) e com uma pós-graduação em literatura em Harvard (1958-1963). Tal formação será pertinente do ponto de vista de oferecer contato com obras de envergadura teórica – como as de Lukács e Vico –, aspecto que dá continuidade à postura que já tinha marcado sua infância – um apreço por atividades físicas e intelectuais. Pessoal e profissionalmente, o período nos Estados Unidos será também revelador de oportunidades, tal como a possibilidade de herdar os negócios do pai ou de se tornar pianista. Mesmo assim, a paixão conturbada e desperta pela questão palestina torna-se um dos fios condutores contrastantes em comparação aos meios intelectuais, culturais e políticos dos quais participativa, que são entendidos por Said, pelo menos em algum grau, como partícipes de uma homogeneização social perseguida por um patriotismo inadvertidamente esperado de um estadunidense. Mesmo sendo um atavismo de certo modo incontável, se é viável uma generalização, seria possível dizer que o “[...] o meio universitário estadunidense durante seu período formativo esteve marcado pela paranoia repressiva do

⁵⁴ Lê-se no original, “Don’t answer back, boy. Just get out, and do it quickly. Arabs aren’t allowed here, and you’re an Arab!”.

⁵⁵ Enfatiza-se que tais reflexões e dados da vida de Said não são os únicos que acompanham sua infância, não obstante terem sido escolhidos para os objetivos da exposição aqui perfeita. Recomenda-se a leitura de Said (2000) e Siracusa (2024) para a obtenção de outros dados acerca do autor.

macarthismo e, portanto, era essencialmente apolítico – quando não antipolítico” (Siracusa, 2024, p. 36, ênfase do autor).

Em um ambiente recalcitrante por reações contrarrevolucionárias e anti-emancipatórias, como Said poderia advogar pela causa palestina geograficamente distante, jornalisticamente desesperançada e intelectualmente deslocada? Teria Said, lido como não-branco – “árabe” – nos Estados Unidos, a chance de argumentar que a experiência colonial do povo palestino é uma potencial demonstração mundial da irrevogável historicidade de colonos, onde quer que um império toca, a que estão sujeitos vários outros povos? Eventos como a invasão do Canal de Suez, em outubro de 1956, e a Guerra dos Sete Dias, em 1967, vão mostrar para o autor que o cotejamento político-cultural de suas ideias e o fortalecimento de suas redes de contatos podem ter propulsão inesperada em um país – e em um mundo – ávido pela produção radical da diferença a partir de perspectivas teóricas inexploradas, pouco exploradas ou censuradas. A despeito desse panorama, o entendimento de Said sobre si mesmo como um intelectual politizado e público capaz de disputar a consciência das pessoas não é uma linha em ascendência desmedida (Siracusa, 2024). O seu primeiro livro, em 1966, *Joseph Conrad and the Fiction of Autobiography*, expressa os conflitos políticos e históricos europeus como pano de fundo para interpelações que refletem um conflito interno de Conrad, uma projeção fenomenológica cujo fervor descritivo, quando se compara com outros escritos (Said, 1993; 2003), está no mínimo transmutado.

O que vigora com esse primeiro comentário é que, se há uma condição humana a ser procurada, ela será histórica e social, até porque são esses os espaços que proporcionam êxito e sentido para as ações humanas. Além disso, o que vigora com a biografia de Said descrita é a assunção da desumanização – deleção da alteridade como princípio da produção e reprodução radical da diferença na realidade concreta. Já a humanização parte da conscientização do ser humano sobre o próprio condicionamento, que é histórico – o ser humano se percebe capaz de agir sobre a história e em determinada condição estrutural se subjetiva – e temporal – o ser humano se entende como finito e inacabado. Sendo a alteridade a proposição de exterioridades heterogêneas negadas, a humanização é a conscientização sobre o condicionamento histórico-temporal do ser humano na

mediação eu-tu. É tendo esse ponto no horizonte que se despona o segundo comentário, com relação mais direta com a EDS e o DS: em nenhum momento o ser humano parece ter estado alheio ao meio ambiente como partícipe do seu processo de humanização; a humanização existe exclusivamente onde é possível fazer contato com o meio ambiente e outros seres humanos; e, para que a dinâmica esteja vinculada ao presente e disponível às gerações futuras, outros seres humanos devem ser humanizados no processo, o que torna pertinente dizer que toda humanização se baseia em obrigações recíprocas e na perseguição da alteridade. Em última instância, é uma dinâmica tão duradoura quanto a vida da pessoa permitir e que torna desgostoso os efeitos degeneradores de concepções tidas como fixas – como dogmas e dicotomias. Em outras palavras, o ser humano se torna ser humano porque a humanização nunca denota que o ser humano é permanentemente – não há sentido exclusivo, ou estático, ou permanente para a experiência humana ou para as suas tentativas de descrições.

Os seres humanos dependem do ambiente para exercer trabalho conjunto, como fonte de eventos e de meios comuns de produção e para estabelecer valor que, pelo menos em primeira instância, relaciona-se diretamente com a satisfação de necessidades humanas e com a reprodução daquilo que é propriamente humano. Uma vez que se manifesta uma subjetividade produtora capaz de objetivar o seu trabalho naquilo que é material, o trabalho desloca aquilo que constitui o meio ambiente de condições estritamente naturais de existência, adereçando outros aspectos nesses constituintes e os tornando mais úteis para quaisquer que sejam as necessidades definidas contingencialmente. Retomar o meio ambiente no panorama da humanização impinge: (i) que atos como alimentação e hidratação nunca tenham deixado de compartilhar a constituição de experiências que o ser humano; (ii) que a relação ser humano e meio ambiente é uma relação de sustentação mútua calcada na distribuição territorial do e na capacidade de transformação aquilo que dele provém; (iii) que a potência de determinadas categorias – como propriedade e recurso – não é universal⁵⁶, mesmo que propalada hegemonicamente.

Esses três pontos são centrais pois eles partem da noção de cultura que Said (1993) delimita, ou seja, uma dimensão de poder estruturado que envolve a

⁵⁶ Krenak (2020; 2022) poderia ser aqui consultado.

possibilidade de ação social ao incorporar conflitos de significação e suas respectivas práticas por meio dos quais a ordem social é entendida como plástica, reproduz-se e é experimentada tendo em conta mecanismos de representação. Tais mecanismos hegemônicos, no que lhe concernem, precisam se fundamentar em relações definidas-indefinidas entre conhecimento e poder. A imprescindibilidade da alteridade e das obrigações recíprocas em direção ao meio ambiente está justamente no fato da sua não redução à experiência e história humanas, fato que coloca em perspectiva toda prática antropocêntrica. Ora, não está a disputa de consciências, em Said (2004), relacionada aos atos de tornar pública e politizada a sua figura como intelectual? E, sendo tais atos correlatos a uma disputa sobre que imagem do árabe e do palestino seria veiculada nas dimensões de poder, é de se concordar que a conscientização de Said sobre si mesmo enquanto intelectual, portanto parte do seu processo de humanização, sustenta um modelo de sociedade minimamente diferente do *establishment* estadunidense e ou do capitalismo dito ocidental?

Ambas as perguntas ecoam a ideia de que, na radicalização, é imprescindível fazer titubear os modos de produção da vida material. Isto é, é possível demonstrar que a valorização de uma imagem essencialista do árabe e do palestino é tanto parte de uma luta hegemônica como de um *modus operandi* internacional de intermediações econômicas e políticas multilaterais ou bilaterais?⁵⁷ Conhecimento tem implicações nas dimensões de poder – ou seja, na economia, na política etc. Em última instância, mesmo reiterando a dependência mútua entre meio ambiente e ser humano em um processo holístico de humanização – detenção que pressupõe a apreensão de um valor intrínseco ao meio ambiente evidenciado no reconhecimento, pela própria práxis cotidiana humana, da incapacidade de ser totalmente compreendido pelo ser humano –, há um posicionamento secundário do meio ambiente como um agente de humanização. Isso porque o conhecimento que se tem do meio ambiente e a pretensão de uso que dele se faz se voltam para catacreses reunidas em torno do conceito de “recurso natural” e suas variantes⁵⁸. Desde que

⁵⁷ Tal é uma pergunta cara para escritos como *The Arab Portrayed* (Said, 1968), *U.S. Policy and the Conflict of Powers in the Middle East* (Said, 1973) e *Shattered Myths* (Said, 1975).

⁵⁸ Tal aspecto será retomado no capítulo 5.

seja um recurso, ou desde que componentes seus sejam recursos, e uma vez atestado o conceito de DS em ONU (1987), de uma forma ou de outra o meio ambiente está atrelado ao que o ser humano define para si mesmo como benéfico. A totalização de uma das partes – ser humano – em detrimento do todo – ser humano e meio ambiente – precipita-se em uma instrumentalização generalizada de uma das partes, cuja serventia será somente funcional se subsumida às criações históricas – política, economia etc. – da outra parte.

É um ocaso de redução de uma parte a partir da função que desempenha para a outra. Esse é um argumento patente em Said (2003), que demonstra que as preocupações, investigações e concepções orientalistas são validadas em si mesmo e comparativamente à estrutura interna do que o autor propõe como Orientalismo. Isto é, categorias e práticas são mobilizadas no Orientalismo de modo a ancorar uma materialidade e uma representação do que é considerado como oriental deslocadas de qualquer concretude real, sequer em condição de diálogo com as concepções dos povos representados. A distinção vai além do binômio humano e não humano, recaindo em uma preocupação tautológica que justifica a superioridade, a inferioridade e a utilidade como premissas primordiais.

Contrariamente, mais vale a busca por encontros e desencontros entre seres – humanos ou não – que reivindicuem a mobilização crítica e humanização de ambas as partes. Nessa esteira argumentativa, uma aclamação mais generalizada sobre o meio ambiente parece ser alarmante o suficiente para entendê-lo como partícipe da humanização: no cotidiano curso do processo destrutivo no planeta, o potencial especulativo é que qualquer ser humano, mais cedo ou mais tarde, torne-se um refugiado – climático, político etc. A mensagem é bem específica quanto a seu núcleo: a destruição do planeta é a destruição do ser humano. Há uma compatibilidade entre o expurgo do que supostamente se considera externo e não pertencente ao ser humano e a internalização do processo de maneira derradeira, seja psicológica ou socialmente. Essa questão retorna uma intrínseca relação de interdependência entre o sentido e êxito sociais e o meio ambiente. Se em nenhum momento da história no planeta pode ser razoável separar tão bruscamente as práticas humanas da sua dependência do meio ambiente, tampouco uma alternativa exclusiva e artificialmente sintética é a solução para o curso destrutivo.

Mas mais do que isso. Como Moody-Adams (2024) atesta, é necessário que uma nova relação seja estabelecida entre as instâncias – seres humanos e meio ambiente – e os entornos inorgânicos que as circundam. Seja uma escolha individual ou estrutural, se escritos e documentos oficiais defendem que o meio ambiente é um recurso a ser usufruído, há uma deturpação da condição humana e de sua emancipação. Isso porque, à imagem e semelhança, toda prática de desumanização é uma antítese, ulteriormente, contra si mesmo. Em outras palavras, e sendo a ideia contida na destruição do meio ambiente a retirada do ser humano de sua condição humana, há impossibilidade da continuidade de uma verticalização relacional entre as instâncias de que se fala.

Aqui, números e dados podem ser assertivos para corroborar a situação do planeta e para perfazer o argumento. O Copernicus é um programa de observação por satélite e por dados *in situ* – não espaciais – de setores de interesse não só para a União Europeia, dado que ele é coordenado e gerido pela Comissão Europeia e executado em parceria com os Estados-Membros e outras agências e organizações, mas também para todos os países. Os serviços ofertados pelo programa registram e acompanham o desenvolvimento de anomalias e distúrbios, a saúde dos meios marinhos e terrestres, emergências e outras questões. É de se comunicar aqui que, em uma matéria de julho do ano de 2024, por 12 meses consecutivos, a temperatura da superfície global atingiu ou excedeu 1.5°C acima dos níveis pré-industriais. Os meses medidos para tanto foram de julho de 2023 a junho de 2024, e anomalias ainda mais incomuns, em comparação a períodos de medição anterior, não deixaram de ocorrer, como o caso da temperatura de dezembro de 2023, que atingiu 1.78°C acima dos níveis pré-industriais. Uma situação semelhante a essa já havia ocorrido em 2016, quando, por três meses consecutivos, a temperatura ficou acima dos níveis esperados. O comunicado do Copernicus continua ao anunciar que, em caso de não tomadas medidas contra o ritmo do aquecimento, é possível chegar ao limiar estabelecido pelo Acordo de Paris no início da década de 2030, aproximadamente⁵⁹ (Copernicus, 2024).

⁵⁹ O Acordo de Paris se trata de perseguir esforços para limitar o aumento da temperatura média global a níveis abaixo de 2°C acima da era pré-industrial, tentando preferencialmente atingir o máximo de 1.5°C em relação à mesma era. A diferença entre as duas temperaturas é devido aos

Ironicamente, o alerta do Copernicus, em conjunto com vários outros de diferentes origens, parece ter se tornado tão protocolar quanto discricionário – ao alerta basta ser isto, um alarme; o alerta é um exame de um relatório ou um cumprimento jornalístico, e sua utilidade é, no máximo de sua extensão, um recurso acadêmico de análise. É justamente essa assepsia que se repugna quando se fala sobre políticas públicas dado que o alerta é tido como um fatalismo - utilização inadvertida da tragédia enquanto predestinação -, ou seja, um elemento alienante da desumanização que valida a aceitação de uma anormalidade como normal. Em estudo publicado pela *Science* (Balch, 2024), que analisa dados provenientes de satélites para compreender a taxa de crescimento diário de incêndios rápidos, que são incêndios florestais característicos pelo seu crescimento rápido e diário, aponta que os níveis de aquecimento do planeta podem ser um fator de risco direto para aumentar a frequência com que esses incêndios vêm ocorrendo. No período analisado pelo estudo, 2001 a 2020, a taxa média do pico diário desses eventos mais que dobrou no Oeste dos Estados Unidos, aumentando em cerca de 249%. Adicionalmente, outro estudo também traz dados sumarizados com base em estatísticas acumuladas para o ano de 2023: os governos, de maneira geral, não estão alinhados com a finalização e reversão do desmatamento; três gases do efeito estufa – metano, dióxido de carbono e óxido nitroso – batiam níveis recordes junto com o aumento do nível do mar e do conteúdo térmico do oceano⁶⁰; entre outras questões. As recomendações deste último trabalho, que se dirigem para a utilização e substituição de combustíveis fósseis, eliminação do consumo de carvão, justiça e outros tópicos, são finalizadas inclusive contestando a noção de crescimento desregulado e irrevogável com que determinados países têm se movido (Ripple *et al.*, 2023).

Não obstante, é possível encontrar ações frutíferas e que têm gerado resultados relevantes para a saúde do planeta e dos seres humanos. No Brasil, a entrada do governo de Lula, em 2023, provocou mudanças salutares no que diz respeito ao controle e fiscalização ambientais, à representatividade de povos e

impactos causados pelos seres humanos à biodiversidade e a outros sistemas do planeta que são, naturalmente, mais danosos se atingidos 2°C.

⁶⁰ Lê-se no original, “ocean heat content”, que se refere ao total de energia térmica armazenada por uma substância ou sistema.

direitos indígenas, ao fortalecimento de instituições democráticas aos seus parâmetros constitucionais – e inclusive à revogação de decretos que facilitavam atividades extrativistas ilegais e dificultavam a operacionalização de serviços de fiscalização ambiental (Vilani; Ferrante; Fearnside, 2023). O governo brasileiro também tem formalizado iniciativas, como é o caso da Naturezas Quilombolas, projeto que visa lançar chamadas públicas a fim de selecionar organizações quilombolas que serão financiadas para desenvolverem atividades relacionadas ao território e preservação ambiental, produção sustentável e geração de renda, patrimônio cultural e de cunho educativo. Já o Relatório de Gestão do Ministério do Meio Ambiente e Mudança do Clima (MMA, 2024) compila dados relativos à proteção e recuperação de biodiversidade, criação de Unidades de Conservação, à taxa de recuperação de recicláveis, à destinação adequada de substâncias químicas, e assim por diante.

Nesse sentido, o terceiro comentário tomará a exposição de uma das teses – que caminha concomitante, embora seja contraditória, à noção de condição humana neste trabalho pensada – que podem ser depreendidas de Said (1993; 2003; 2004), qual seja, a incursão sobre natureza humana como um engodo histórico que pressupõe a desumanização, para finalizar o tratamento de suas questões biográficas (Said, 2000) e trabalhar a crítica de sua obra. O que a substância dessa tese pode dizer sobre uma das repetições fundacionalistas arraigada na história da elaboração das ideias de um suposto Ocidente?

O movimento nacional palestino surge em 1964, com a fundação da Organização para a Libertação da Palestina (OLP), e se torna uma outra camada de catalisação para a luta anti-imperialista do povo palestino. Mesmo assim, a Guerra dos Setes Dias de junho de 1967 contrapôs esse movimento, levando à ocupação israelense de todo o território da Palestina histórica a oeste do Rio Jordão, das Colinas do Golã e da Península do Sinai. Além de terminar com uma derrota árabe, o conflito acaba provocando uma derrocada ou à direita estadunidense ou ao sionismo de figuras, movimentos, grupos, entre outras entidades das quais Said vinha tentando se aproximar, sem contar o reforço de estereótipos que impulsionou nos Estados Unidos sobre o “árabe”. Simultaneamente, a Guerra também serviu para catapultar a Palestina para a consciência coletiva. Somando-se tal evento a

outros de proporções das mais diversas - como a Guerra do Vietnã, a crise racial nos Estados Unidos - Said passa a presenciar, tanto no globo como em Columbia, universidade na qual lecionava desde 1966, protestos e manifestações que retratam não apenas as contradições internas a um modelo de sociedade insustentável, mas salientam a premência da redação de respostas que ultrapassem os níveis morais e individuais da crítica, avançando em propostas concretas de mudança em alguma dimensão – econômica, política etc. É nesse panorama, subjacente aos deslocamentos que perfizeram parte da história pessoal de Said, que o autor começa a escrever um de seus escritos mais conhecidos, *Orientalismo: O Oriente como invenção do Ocidente*, em meio a estudos que inicia na Columbia acerca da imagem do árabe veiculada na imprensa e na academia (Siracusa, 2024).

Portanto, os anos de 1967 e 1968 são o estopim no qual Said passa a intercalar e interpor projeções das dimensões⁶¹ de poder nas análises literárias e em outros temas que investiga. A literatura de um suposto Ocidente será entendida provida de uma materialidade e de um conteúdo, portanto, participe de um contexto histórico de produção e de recepção. Essa articulação saidiana se desregra do entendimento de uma obra – literária, de arte, de um autor – autocentrada e limitada dentro dos próprios códigos ou normas dos quais participa ou os quais é capaz de criar ou criticar⁶². Um exemplo indispensável⁶³ dessa época é o *The Arab Portrayed* (Said, 1968) cuja finalização se dá junto com sentimentos de fracasso e de insegurança despertados, em maior grau, pelos atritos árabes-israelenses, e em menor grau, por outras vivências despertadas durante a Guerra Fria (Siracusa, 2024). Para além de ser um notório exemplo, o capítulo de livro também se prostra como um retrato arquetipicamente saidiano ao centralizar a reflexão em torno da

⁶¹ Apesar de se falar no plural, o destaque de Said será para a importância das dimensões da cultura e da política na conformação histórica de hegemonias e de ideias. Para tanto, Siracusa (2024) concorda que Said se envereda, metodologicamente, pelas análises filológicas e de genealogia histórica.

⁶² Nota-se que não necessariamente essa é uma novidade de análise literária proposta por Said, senão que é uma perspectiva com a qual o palestino se coaduna inclusive metodologicamente. O que se atine da análise saidiana, como ficará evidente em Said (1993; 2003), são os intercâmbios da economia e da política para uma análise literária que desvele certos pilares da fundamentação de um “Eu ocidental” – mais particularmente, europeu ou estadunidense – comparativamente a um Outro – oriental, árabe etc. Vale constar que aquilo que há de estético na literatura não é reduzido ao político e ao econômico, e que a literatura proporciona um contato significativo com aspirações humanistas.

⁶³ Aqui, os estudos publicados de Said são tomados também como fatores participantes de sua biografia, haja vista a conexão entre eles e sua projeção como acadêmico e intelectual.

produção sistemática de um Outro – o heterogêneo, o diferente – oriental distorcido como forma-conteúdo do cerne de uma noção de Ocidente, ou até de ocidentalização. Afinal, o Oriente é uma invenção do Ocidente, e o que muda nessa criação pode ser o agente criativo ou a fórmula com que a elaboração é fabulada. O uso da dominação como fato constitutivo do ato de conhecer só passa a ter sentido heurístico com a desumanização de algum agrupamento humano ou de algum indivíduo.

A desumanização transladada para o eixo cultura-política, a experiência de ser palestino se torna um epicentro de colonização – com muitos argumentos, pensamentos e atitudes descritos em *The Arab Portrayed* (Said, 1968) – a partir de fatos que são reificados – ou porque são entendidos como naturais, ou porque o argumentador parte da premissa de que a autoridade do fato ou sua é inquestionável –, mas dos quais a experiência social e os processos históricos são extirpados. Siracusa (2024, p. 70), exemplifica esse tópico: “Israel é apresentado como um fato com o qual os árabes são incapazes de lidar - e este é um fato sobre os árabes”. Metalinguisticamente, o exemplo captura um dos panos de fundo sobre os quais se funda a dialética entre desumanização-humanização: a provisão de um povo como vazio. Isto é, um povo – no caso, os árabes –, ao não conseguir lidar com o novo, com o inusitado, com o repentino, precisa de um guia, de um tutor, de um governador. Isso porque as definições sobre o que se é, ou sobre quais são os interesses ou perspectivas de um povo sobre si mesmo, são definidas por outro país ou outro povo. Tudo o que acontece para o “árabe”, ou tudo o que o “árabe” faz, é resultado de um fator externo ou de uma repetição involuntária de sua experiência enquanto ser humano. Além disso, aquilo que é novo é o que fecunda e o que nutre o povo vazio. O modo de ser fatalista – os árabes são vazios – faz parte do que se é e do que se faz. O árabe, finalmente, está lá para ser fecundado, para ser engravidado. E é na fecundação que o Outro se subsume – ou, se reduz – ao fertilizador. A visibilidade do “árabe” só ganha vida em contato com o “ocidental” e em face ao conhecimento que um suposto Ocidente presume ter sobre o “árabe”. O ponto inexorável de todo esse processo é que, se não descortinado o véu alienante do processo, parte significativa de uma população pode o entender como um ato de

humanização – levar a civilização, ou a democracia, para uma população cujo governo pode ser teocrático, por exemplo⁶⁴.

É também com *The Arab Portrayed* (Said, 1968) que o Edward Said questiona a si mesmo, a colegas de trabalho e a todo um contexto de produção intelectual estadunidense: examinam-se as informações disponíveis ao ponto de se ter garantia, com bases factuais, de que o objeto de que se fala não se trata de uma produção deslocada ou mesmo existe? A ideia de deslocamento, tratada anteriormente com Said (2000), atinge um patamar político – e politizado, porque consciente – de produção ao se ter em conta que os palestinos passam a se definir como um grupo nacional próprio⁶⁵, fato que o Ocidente reluta em reconhecer⁶⁶. De maneira mais aprofundada, a ideia desse deslocamento, mesmo que não seja uma ideia naturalmente operada por toda e qualquer pessoa que se coloca a seu favor, é que há uma disputa discursiva sobre determinado consenso acerca de quem é o palestino e sobre a descrição de qual é a sua experiência enquanto ser humano. Tal aspecto, sobretudo, é prestativo do ponto de vista de que a construção de uma Palestina secular e democrática pode representar uma afronta ao *establishment* das estruturas político-econômicas dos Estados Unidos ou à presença estadunidense na Ásia Ocidental – logo, a Palestina e seus movimentos são necessariamente entendidos como um perigo subversivo na sua instabilidade. A capacidade operativa deste último, por sua vez, de acordo com o próprio Said (1973; 1975), precisa financiar estudos não somente capazes de sedimentar as bases de atuação da política externa estadunidense, mas igualmente interessados em delinear um fio condutor epistemológico que diz respeito sobre a natureza humana com que se lida quando se dialoga com ou batalha contra os palestinos, os árabes etc.

Há uma inversão: a informação sobre a realidade concreta existe, mas as conclusões quantitativas ou qualitativas desenvolvidas são diretamente proporcionais à interferência econômico-política desejada, aspecto que não dispensa

⁶⁴ Em *The Question of Palestine*, Said (1979) irá expor como tais descrições estão, com maior ou menor intensidade, ligado com o sionismo na qualidade de um colonialismo *sui generis*.

⁶⁵ Uma mudança de autoconsciência analisada por Said e que teria ocorrido após 1967.

⁶⁶ Mesmo assim, como Said (1973) destaca em *U.S. Policy and the Conflict of Powers in the Middle East*, as relações entre potências estrangeiras e a Ásia Ocidental têm plausibilidade de envolver casos de compatibilidade ideológica, de objetivos ou de interesses. Não sendo esse um texto de Relações Internacionais, o foco reside em afunilar o debate acerca da tese do terceiro comentário tecido.

vultosos financiamentos como um dos motores da existência desses estudos. Isso não isenta escritores e jornalistas, por exemplo, de produzirem os maiores absurdos sobre massas de populações “árabes”, contudo, colore uma outra frente da atuação do intelectual público e politizado: a disputa discursiva, mais especificamente, direcionada para que base teórica mobilizar para compreender a realidade. Said (1973; 1975) – assim como será reiterado em outros de seus escritos, como Said (2003) – desponta o entendimento de que a desumanização perseguida por esse jogo entre real-imaginário-interessado, em geral, calca-se radicalmente na simplificação da profissão de pesquisador e de professor universitário, assim como da posição de intelectual, qual seja: tais profissionais meramente escolhem que recurso teórico usar para apreender a realidade. Em outros termos, nesse processo de desumanização, escolher uma teoria como ferramenta descritiva-operativa sobre a realidade é como ir a um supermercado em que há, à disposição de um cliente, várias marcas para as mercadorias dispostas. E as consequências práticas de tal ou qual teoria? São tratadas como infelizes. E o fato de populações inteiras serem colocadas em um *status* de permanente exílio? É uma tragédia qualquer. E os impulsos econômicos e políticos que favorecem unilateralmente uma potência estrangeira a par da desestabilização de um país, ou população, “árabe”? São a cimeira naturalizada, ou essencial, de um processo civilizatório. Nenhum intelectual está independente ou autônomo das disputas na sociedade. Os paralelos dessa condição com o meio ambiente são irrevogáveis, tanto em um caso como em outro, do papel da crítica que deve estar atrelado à análise da estrutura de conhecimento⁶⁷ que acompanha os testamentos sobre a realidade.

Os julgamentos até aqui ponderados por Said (1968; 1973; 1975) serão detidamente retrabalhados em *Orientalismo: O Oriente como invenção do Ocidente* (Said, 2003) e *Cultura e Imperialismo* (Said, 1993), escritos que possuem suas primeiras edições em 1978 e 1993, respectivamente. Ambos são publicados, portanto, em um período de recrudescimento do neoliberalismo como consenso político-econômico e da entrada de temáticas até então pouco presentes na academia – como é o caso do feminismo e dos estudos de raça; e, individualmente, o *Orientalismo* chega como escrito em uma época em que os estudos literários

⁶⁷ Aquela que provê e omite possibilidades de conhecimento.

estavam protagonizando uma abertura para as coligações com a realidade político-econômica subjacente às obras (Siracusa, 2024). Além disso, sabe-se que os termos Orientalismo e Imperialismo trazem relações com dimensões de poder e ideologia, e tais relações buscam ser explicitadas por Said tendo como panorama o papel desempenhado por termos como “Oriente”, “árabe” e “oriental” e pelo exercício de estruturação de uma contemporaneidade, dentre outras dimensões, usufruído pela cultura – que, por vezes, está associada à noção de nação ou Estado por meio de um eterno retorno a determinado fundacionalismo ou essencialismo. Ora, a força de um discurso está na dominação – no alastramento de sua hegemonia – subjacente à disposição da fundamentação de uma dimensão de poder. Como consequência, é imprescindível desnaturalizar um discurso, oferecendo-lhe contexto e conteúdo. Isso faz com que os trabalhos iniciais do autor que envolviam a questão da experiência da Palestina e de outros países da Ásia Ocidental passam a ser envoltos, com ambos os escritos (Said, 1993; 2003), de uma ótica mais ampla dos constrangimentos perpetrados pelo imperialismo e pela colonização e da realidade contemporânea.

Além disso, as publicações de *Orientalismo* e de *Cultura e Imperialismo* acompanham um período de Guerra Fria em que a política internacional estadunidense levava em consideração os perigos levantados por um “Leste” – designação generalizada para uma conurbação geográfica extensa que incluía a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). A forma instrumental como o Imperialismo e a cultura vão se entrelaçando no período da Guerra Fria trabalha na produção, reprodução e ampliação das expectativas essencialistas tanto em obras de cultura como em universidades e associações da sociedade civil. Na Guerra Fria, há erudição nas dimensões de poder para esquadrihar um “Leste”. E a sociedade racional? E a cultura literária neutra, ou, com valores analítico e estético intrínsecos a si mesma? Complementarmente, há conveniência e a conivência entre o intelectual e o Estado e, para tanto, é preciso saber de que emanção de poder se fala e quais dimensões a sustentam principalmente, para que o erudito tenha sentido dentro de um todo emaranhado da estrutura de conhecimento.

Ademais, Said leva às últimas tribulações as linhas tênues, mas flexíveis, decantadas de se produzir orientações – textos, normas, leis, até mesmo programas

televisivos, entre outros exemplos – que dizem respeito desumanização de uma outridade, cuja figura é ora convocada como subalternizada e desprovida de humanidade, ora provida de humanidade degenerada, ora cumprimentada como estando além da condição humana, e que dizem respeito à apropriação indevida dessa estrutura. Para elucidar, Said (1993; 2003) está propondo que nos questionemos enquanto “ocidentais”: até que limites somos orientalistas? Melhor ainda: até que ponto respaldamos e reproduzimos as estruturas de desumanização? Said se apropria de representações que ele designa pelo termo Orientalismo para compreender certas configurações de poder existentes dentro de um recorte temporal. A autocrítica faz parte do deslocamento vivido pela sua pessoa e tem resultados preciosos no seu processo de conscientização. Não obstante, o autor não está apressado – ou, ingênuo – em concluir que atacou todas – ou, as principais – bases que engendram a produção de uma realidade com base em preceitos orientalistas, pois inclusive continuam a haver casos em que o sonho dos oprimidos é se tornar o opressor.

Isso porque, sendo o princípio teórico-metodológico que dá coerência à argumentação de Said (1993; 2003) a vinculação entre conhecimento, poder e dominação, recorrer a estes três últimos conceitos é retomar as dimensões subjacentes às disputas e pressões, aos sentidos de urgência conferidos sobre a sociedade civil, às lutas pelo consenso e às fricções criadas nos e por interesses. Ora, pelo princípio, é plausível deduzir que a vinculação tem uma função a ser efetivada na conformação de ideias e subjetividades. Consequentemente, é preciso uma interação entre dimensões para se definir de que correlação de forças se trata, que hegemonia está em construção – por conseguinte, sobre quem e de que maneira tal hegemonia se direciona – e que estrutura de conhecimento virá à tona.

Cai-se muito pertinente utilizar dos dois escritos postos (Said, 1993; 2003) para definir parte substancial da crítica saidiana como estando circunscrita ao paradigma filosófico humanista (Higgins, 2014). Mais singularmente, Said está se dirigindo a relatos, fatos e evidências acerca de um recorte do desenvolvimento histórico que prezou pelo fomento da ideia de uma natureza humana, que fustigou os não civilizados – os brutos, os selvagens etc. – e que incluiu o mundo como um espaço a ser moldado por faculdades nobres humanas – como a vontade e a razão

– em conjunto com a defesa de leis gerais ou naturais. No enredar da produção de certas tradições de pensamento, cristaliza-se uma noção de essência – ou crença autoevidente⁶⁸ – sobre aqueles que são considerados como diferentes, de modo a tentar compreender a sua existência. Tal essência – ou crença – faz parte do trâmite epistemológico que controla, em um cenário histórico, que, como e porquê informações são recebidas, quais representações são passíveis de elaboração e quais tarefas são servidas pelas representações. O trâmite cria uma coerção produtiva atrelada à estrutura de conhecimento. Tudo isso ocorre a partir de certa soberania do sujeito – patentemente, europeu ou estadunidense – que, no conflito de significações de uma cultura, ainda mais em momentos que as críticas efervescem, disputa o trâmite epistemológico. Nessa linha de raciocínio, seja qual for o ser humano engastado no conceito de Outro, tal ser é incrustado de desumanização pois o cerne do tratamento a ele direcionado é deletério por excelência, sem quaisquer obrigações recíprocas entre as partes relacionais. A produção e reprodução de um conceito – o Outro – aproxima-se da transhistoricidade como que subitamente substituído pela reiteração verídica da natureza ou pela predestinação normativa do fatalismo.

Aqui, a caracterização como deletéria é oportuna para a desumanização, pois, enquanto uma dinâmica direcionada a uma figura, toda desumanização procura enraizar uma ordem sobre a qual operar. Uma vez determinista, não há história como um devir humano: a desumanização precisa que o princípio de causalidade seja o intermediário entre concepções e adaptação da, ou à, realidade. No bojo dessa desumanização, o Orientalismo, entendido como um sistema de conhecimento de caráter cumulativo e corporativo e composto por orientalistas (intelectuais)⁶⁹, instituições políticas, científicas e sociais e tradições fundamentais que lhe dão materialidade e sentido, não guarda pretensões modestas: existe um

⁶⁸ Baseada em experiência própria ou premissas lógicas.

⁶⁹ Mais estritamente, “orientalista” é aquele que ensina, escreve ou pesquisa sobre o Oriente, o que necessariamente inclui figuras como historiadores, por exemplo. Tal ponto de partida é indispensável pois dá indícios de uma subjetivação desses profissionais em fundamentos orientalistas. É como evadir a pergunta pela busca, numa perspectiva individual, de que ou quem é mais ou menos orientalista, infrutífera por si só, e focar no desacobertamento das correlações de força, da hegemonia discursiva e das implicações concretas do Orientalismo. É interessante também ver que são tais intelectuais se especializam em determinada área de conhecimento concernente ao Orientalismo, fator que paradoxalmente não garante que eles cometam, pela especificidade do objeto que estudam, generalizações.

espaço geográfico, cultural, linguístico e étnico, potencialmente unitário, chamado Oriente; nesse espaço habita um ser humano oriental, com modos de agir e pensar, traços de caráter e características próprias. Mesmo assim, o principal escopo do Orientalismo tem sido se tornar mais abrangente ao longo do tempo na compreensão do recorte analítico de Said (2003) – inevitavelmente conduzindo a generalizações ou condensações exageradas no que diz respeito a uma miríade de populações –, e não mais seletivo. Resultado disso é a lenta mas eficaz instrumentalização de um discurso orientalista para que ele seja consumido no senso comum.

Um dos motivos para essa gana expansionista é o reconhecimento entre pares – procedimentos de citação recíproca são generosos entre orientalistas, sem contar que o Orientalismo afeta uma ampla gama de áreas de conhecimento – e toda uma sorte de fundos financeiros e posições de destaque que, em diferentes proporções, lidam com um aparato teórico que pode escalar formas de agir para a política externa de países. Outro motivo é o foco do próprio Orientalismo se dar exclusivamente a partir de sua prerrogativa estrutural interna, desconsiderando demandas da realidade concreta – e, por consequência, dos seus objetos que pretende estudar. Um último e plausível motivo é a utilização do repertório foucaultiano para consolidar o termo Orientalismo: a noção teórica de discurso pressupõe regras bem estabelecidas que configuram o escopo no qual teorias e práticas serão criadas e estarão passíveis para disputa da hegemonia com outras teorias e práticas.

Sem um corpo de teorias e práticas que tornem material certa experiência com o Oriente, não é suportável operar colônias ou engendrar extrações de riquezas. Impérios devem ser sábios e precisam de um aparato ideológico para a resolução de tensões sem uso direto de violência e com foco na firmação de consensos. Em Said (2003), argumenta-se que a Europa, durante um período considerável de tempo, não foi o centro econômico, político, cultural e intelectual do mundo. Esse fator não impediu que os povos europeus realizassem intercâmbios dos mais diversos com o Oriente, que se torna parte integrante dos materiais civilizacional e histórico europeus e que, no decorrer dos séculos, também será a fonte de contestação para a Europa – todo um contexto histórico recheado de

cruzadas, presença árabe-muçulmana na Península Ibérica, batalha pelo controle da Bacia do Mediterrâneo etc., fez com que bem lentamente um inimigo religioso fosse transformado em “oriental”. De maneira geral, esse e outros processos evidenciam que o que é propriamente europeu ganha identidade, propósito e legitimação ao implicar quais povos ou espaços geográficos devem ser pastoreados e ao elencar os motivos – especialmente morais e religiosos – pelos quais realizará o amparo civilizacional. O princípio de oposição binária garante que a Europa seja representada gradativamente como superior, e o Oriente, como inferior. Isso significa que, a partir de um acúmulo de intenções, ações e recursos empíricos e imaginativos, o Oriente e o oriental foram consubstanciados em naturalizações culturais e comportamentais, e que a Europa usufruiu cultural e materialmente das colônias que estabeleceu nesse território. Assim sendo, a despeito de teses e sistematizações, é igualmente válido para o *Orientalismo* debater sua complexidade hegemônica correlata a escritos canonizados e a erudição tradicional, a autoridade que oferece aos processos de colonização e a dúvida se um orientalista faz referência de maneira consciente ou inconsciente a uma variegada lista de obras deixada por inúmeros autores (Said, 2003).

Sendo um processo autodeletério pelas vias da não reciprocidade e não alteridade, o “Ocidente” barra a humanização do ou a confluência com – deixar-se afetar pelo diferente e por um vínculo relacional ser modificado – o Outro. Primeiro, o Orientalismo sustenta uma condição específica sobre a difusão e produção de informações ou análises: o valor, a veracidade e a legitimação de estatutos, passagens, escritos e testamentos sobre um Outro abjeto têm maior potencial para trazerem uma representação inverossímil dessa figura que, portanto, depende instrumental e processualmente muito pouco no que realmente se pode saber sobre o Oriente. Segundo, as informações e análises produzidas em atenção ao Orientalismo têm seu viés curvado para uma assunção da dominação como pressuposto básico nos processos relacionais que se delimitam entre dois povos ou duas culturas. Isto é, é a negação da coexistência dada a negação da heterogeneidade. Terceiro, a desumanização galga na ideia de que o ser humano só existe e, portanto, só prospera nas localidades em que floresçam algo idêntico àquilo já conhecido e onde seja possível encontrar sua imagem e semelhança. É a

identidade não crítica e estática que elimina a probabilidade de confluência em uma coordenação separatista. Por uma via ou outra, ao tramitar a tese de que a desumanização do Outro é a desumanização de si, esse trabalho faz questão de apontar o levantamento de que os danos em múltiplas dimensões da sociedade parecem ser muito mais irresolutos que uma elevação histórica. Isso significa que, por mais que o “ocidental” – ou a Europa – tenha se promulgado como tal ante a desumanização de um outro povo, vale lembrar que as condições e fundamentos esperados do Orientalismo sobre a realidade trabalham não apenas pela estruturação desta última, senão que também pela omissão – de fatos, consequências, outras formas de pensamento etc. Não é preciso ir longe para observar que se trata de um desastre educacional; mas, mais ainda, trata-se de subjetivar pessoas a partir de condicionamentos sobre um não-ser - o oriental - ou sobre um não-lugar – o Oriente. A força deletéria de tal empreendimento, então, retroalimentativo de acordo com o ponto de vista que se toma, torna-se fatigante.

Aliás, o período do avanço das instituições e dos conteúdos relativos ao Orientalismo coincide com a expansão europeia: entre os anos de 1815 e 1914, a dominação colonial europeia mais do que dobra, passando de 35% da superfície da Terra para aproximadamente 85% do planeta. Essa é uma acusação forte que reside na distribuição da estrutura formal-ideológica de impérios por meio de uma dupla tentativa: estancar as bases de imersão ideológica interna e externamente ao império; facilitar os processos formais de sujeição de um povo em termos reducionistas, ou seja, sobre povos são produzidos conhecimentos - estatísticos, históricos, entre outros - que se ligam aos padrões de opressão e que reproduzem os paradigmas ecléticos e axiomáticos consolidados sobre o Outro. Lord Cromer, um dos agentes administradores ingleses, em um testamento que diz respeito à dominação britânica no Egito:

[...] O Europeu é um raciocinador rigoroso; suas declarações de fatos são desprovidas de qualquer ambiguidade; ele é um lógico natural, embora ele possa não ter estudado lógica; ele é por natureza cético e requer provas antes de que possa aceitar a verdade de qualquer proposição; sua inteligência treinada trabalha como a peça de um mecanismo. A mente do Oriental, por outro lado, como suas ruas pitorescas, é eminentemente carente de simetria. Seu raciocínio é da descrição mais desleixada. Mesmo que os árabes ancestrais tenham adquirido a ciência da dialética em um grau um pouco mais elevado, seus descendentes são singularmente

deficientes na faculdade da lógica. Eles são geralmente incapazes de traçar as conclusões mais óbvias de premissas simples a partir das quais admitem a verdade. Esforce-se para obter uma declaração clara dos fatos de qualquer egípcio comum. Sua explanação será, de maneira geral, longa, e carente de lucidez. Ele provavelmente se contradirá meia dúzia de vezes antes de finalizar a sua história. Ele costumeiramente se desconcerta diante do mais brando processo de interrogatório (Cromer *apud* Said, 2003, p. 38)⁷⁰.

Tal é uma descrição do escrito *Modern Egypt*, publicado no início do século XX. Conclamar conhecimento sobre o Egito não era uma preocupação somente de Cromer, e teses sobre o Egito e outras colônias prevaleciam também em outros espaços, como na palestra de 13 de junho de 1910 oferecida por Arthur James Balfour na Câmara dos Comuns. Agora, a passagem de Cromer serve para ilustrar a precisão de conhecimentos que ele acredita que tenham sido efetivos e úteis para governar o Egito. As nuances de ambos os casos, Cromer e Balfour tangenciam-se ao esperar que uma autoridade disserte sobre quais comuns argumentos se devem engajar de modo a melhor descrever algo que existe, que pode ser aferido por diferentes ciências e com que se deseja interagir. Consciente ou inconscientemente, esse legado particular de conhecimento sobre o Egito para ambos os intelectuais perfaz e é de fato o Egito que pode – e deve – ser vivido e enxergado a despeito do que os egípcios tivessem para dizer sobre si mesmos - interlocução potencialmente improvável para a época dado os fatos que Cromer apresenta na passagem supracitada.

Considerando que Lord Cromer teve conhecimentos e experiências com os “orientais” vivendo no Egito e na Índia, Cromer acreditava que livrar os egípcios de qualquer nacionalismo e que colocar o futuro do país em um emaranhado cosmopolita seriam opções viáveis para os egípcios. Esse cosmopolitismo, por sua vez, tem uma conotação singular, dado que a publicação do livro se dá no pleno

⁷⁰ Lê-se no original, “[...] The European is a close reasoner; his statements of fact are devoid of any ambiguity; he is a natural logician, albeit he may not have studied logic; he is by nature sceptical and requires proof before he can accept the truth of any proposition; his trained intelligence works like a piece of mechanism. The mind of the Oriental, on the other hand, like his picturesque streets, is eminently wanting in symmetry. His reasoning is of the most slipshod description. Although the ancient Arabs acquired in a somewhat higher degree the science of dialectics, their descendants are singularly deficient in the logical faculty. They are often incapable of drawing the most obvious conclusions from any simple premises of which they may admit the truth. Endeavor to elicit a plain statement of facts from any ordinary Egyptian. His explanation will generally be lengthy, and wanting in lucidity. He will probably contradict himself half-a-dozen times before he has finished his story. He will often break down under the mildest process of cross-examination”.

vigor do imperialismo inglês (Said, 2003). O escrutínio do império vem na medida em que do Outro são expurgadas certas chances – não todas – de elaborar narrativas de si; o Outro precisa, então, subjetivar-se na emancipação que a luta pela independência e pela alteridade oferta fundamentalmente. Não é a ideia de que conhecimento e poder do homem coincidem e que, dadas as circunstâncias, requisitam-se mutuamente? A realidade subjacente tem suas possibilidades de autodeterminação estranguladas, por consequência sendo condizente com um espaço explicativo rarefeito e autodeclaratório. Completemos com Balfour:

Primeiro de tudo, olhem para os fatos do caso. Nações Ocidentais, assim que despontam na história demonstram os prelúdios daquelas capacidades de autogoverno [...]. Você pode consultar toda a história dos Orientais no que é chamado amplamente de Leste e você não encontra traços de autogoverno. Todos os seus séculos – e eles foram muito grandes – foram caminhados com despotismos, sob governo absoluto. Todas as suas grandes contribuições para a civilização – e elas foram grandes – foram feitas sob aquela forma de governo. Conquistador sucedeu conquistador; uma dominação seguiu a outra; mas nunca em todas as revoluções do destino e da fortuna você viu uma destas nações, por iniciativa própria, estabelecer o que nós, de um ponto de vista Ocidental, chamamos de autogoverno. Esse é o fato. Não é uma questão de superioridade ou inferioridade. Suponho que um verdadeiro sábio Oriental diria que o governo que assumimos no Egito e em outras localidades não é um trabalho digno de um filósofo – esse é o trabalho sujo, o trabalho inferior, de levar a cabo o trabalho necessário (Balfour *apud* Said, 2003, p. 32-33)⁷¹.

Observações quanto às expedições napoleônicas para o Egito, iniciadas em 1798, alargam o entendimento de que intelectuais e instituições alastraram o modo imperialista de apreender o mundo. Essas expedições, junto com os vinte e três volumes publicados entre 1809 e 1828 de um monumento coletivo, o trabalho *Description de l’Egypte*, providenciam os preparativos do time de químicos, historiadores, arqueólogos, biólogos e outras áreas para que o Egito se disponibilizasse ao escrutínio europeu. As primeiras páginas do *preface historique*

⁷¹ Lê-se no original, “First of all, look at the facts of the case. Western nations as soon as they emerge into history show the beginnings of those capacities for self-government [...]. You may look through the whole history of the Orientals in what is called, broadly speaking, the East, and you never find traces of self-government. All their great centuries—and they have been very great—have been passed under despotisms, under absolute government. All their great contributions to civilisation—and they have been great—have been made under that form of government. Conqueror has succeeded conqueror; one domination has followed another; but never in all the revolutions of fate and fortune have you seen one of those nations of its own motion establish what we, from a Western point of view, call self-government. That is the fact. It is not a question of superiority and inferiority. I suppose a true Eastern sage would say that the working government which we have taken upon ourselves in Egypt and elsewhere is not a work worthy of a philosopher — that it is the dirty work, the inferior work, of carrying on the necessary labour”.

do *Description* são escritas pelo secretário do *Institut d’Egypte*, Jean Fourier, declarando o acesso que os funcionários teriam, durante seu trabalho com a França, a uma cultura de singular sentido e não maculada:

Disposto entre a África e a Ásia, e de comunicação fácil com a Europa, o Egito ocupa o centro do continente antigo. Esse país apresenta somente grandes memórias; ele é a terra natal das artes e conserva inumeráveis monumentos; seus templos principais e palácios habitados por seus reis ainda existem, mesmo que os seus edifícios menos antigos tenham sido construídos nos tempos da Guerra de Troia. Homero, Licurgo, Sólon, Pitágoras e Platão todos foram ao Egito para estudar as ciências, a religião, e as leis. Alexandre fundou uma opulenta cidade lá, que por um bom tempo se regozijou de supremacia comercial e que presenciou Pompeu, César, Marco Antônio, e Augusto decidindo entre eles o futuro de Roma e do mundo inteiro. Portanto é próprio a esse país que atraia a atenção de príncipes ilustres que governam o destino das nações (Jean-Baptiste-Joseph Fourier *apud* Said, 2003, p. 84)⁷².

Napoleão vai ao Egito com um projeto em mente, do qual participam os seguintes motivos: conquistas militares do final do século XVIII; a rivalidade histórica entre franceses e ingleses nas disputas por posses; e o próprio interesse de juventude do imperador pelo país – que o atrai para uma sorte de questões estratégicas e históricas pertinentes para a empreitada. Os impulsos de orientalistas de resgatar uma porção do passado para saber lidar com seu objeto no presente é indiscutivelmente compatível com a utilização, por parte da invasão napoleônica, de orientalistas como expertise especial colocada diretamente ao uso da funcionalidade colonial, cuja divisão intelectual tinha por tarefa a construção de um arquivo da expedição, conectando os estudos conduzidos pelos membros de diferentes tópicos do *Institut d’Egypte*. Não à toa Napoleão toma por assertivos os registros de um viajante francês, Comte de Volney, que tanto mira o Oriente como um candidato para a realização das ambições coloniais francesas como igualmente enumera, em ordem ascendente de dificuldade, os obstáculos que seriam enfrentados por qualquer missão expedicionária (Said, 2003).

⁷² Lê-se no original, “Placed between Africa and Asia, and communicating easily with Europe, Egypt occupies the center of the ancient continent. This country presents only great memories; it is the homeland of the arts and conserves innumerable monuments; its principal temples and the palaces inhabited by its kings still exist, even though its least ancient edifices had already been built by the time of the Trojan War. Homer, Lycurgus, Solon, Pythagoras, and Plato all went to Egypt to study the sciences, religion, and the laws. Alexander founded an opulent city there, which for a long time enjoyed commercial supremacy and which witnessed Pompey, Caesar, Mark Antony, and Augustus deciding between them the fate of Rome and that of the entire world. It is therefore proper for this country to attract the attention of illustrious princes who rule the destiny of nations”.

A dinâmica da fala de Fourier também denota o mecanismo representacional pelo qual o Orientalismo se manifesta (Said, 2003). Quando o secretário fala, quem se torna responsável pela expressão, pela legitimidade e pelas análises conclusivas ali propostas? Quem conta a história e quem é apagado das memórias ou dos registros nela feitos? O que a finalidade do empreendimento orientalista-imperialista diz sobre o esforço consciente humano, e vice-versa? A expansão sobre o Egito seria a forma natural com que uma nação moderna reencenaria sua força, comentaria a história e comunicaria suas necessidades. Antigamente, Homero, Platão e outros europeus agradeceram o Oriente com sua presença; com a invasão napoleônica, o país anexado se juntaria ao legado dessas figuras – restaurando o seu papel de apêndice europeu. Nessa dignificação do Outro apenas na e para a presença do “Eu”, a natureza humana faz parte da civilização ou da barbárie? O que é naturalmente aceitável para o ser humano: estar nos acervos europeus ou egípcios? Ser humano é sinônimo de autogoverno ou de ser governado?

O Imperialismo se caracteriza por uma dinâmica de atualidade e de atualização da supressão da autodeterminação e da autossuficiência de um determinado povo. O colonialismo, ou seja, a disposição de assentamentos em territórios além-mar, usufrui dos territórios considerados vazios – ou, férteis – para a Europa. É interessante apontar que os novos meios técnicos midiáticos comentados em *Covering Islam* (Said, 1997) principiam, em uma escalada tecnológica, uma familiarização mais imediata a respeito de acontecimentos mundiais – como guerras – ao passo que usufruem de intelectuais especializados para movimentar a mentira como método de governo; um dos sintomas dessa nova face midiática é que o consumo de notícias acerca de um Oriente deslocado e tornado uma caricatura censura a população da capacidade de apreender as causas e efeitos reais relativo àquilo que é noticiado. Said (1993), assim, amplia o termo Imperialismo ao o utilizar para expressar o conjunto mais ou menos delimitado de uma filosofia política que fomenta a compatibilização entre: (i) o sentimento de posse e a posse efetiva de povos ou territórios que aguardam a inculcação estrangeira; (ii) a aproximação com conhecimentos – filológico, filosófico, biológico etc. – e seus efeitos e riscos concretos para que a prática imperial se valha de uma disputa por hegemonia que, dentre outros aspectos, convença as pessoas que de elas de fato conhecem e

possuem o ponto de vista correto acerca do Oriente e do oriental; (iii) as cadeias globais de valores consolidadas ou em processo de formação; (iv) a dominação metropolitana com respectiva instrumentalização de um povo. No panorama da estrutura de conhecimento do império, sua suposta presença irreversível (Said, 1993) caminha entre práticas e teorias que recorrem não só à força física, mas a artifícios intelectuais e morais responsáveis por tornar a experiência humana imperial aceitável ou verossímil.

Contudo, no que pese a descompensação de força e poder existentes entre conquistados e conquistadores, o Imperialismo opera uma contextura conflitual no recebimento e compartilhamento de experiências entre colonizados e colonizadores. Isso porque há uma interdependência forçada que aparta indivíduos e os aglutina simultaneamente, abismo não solucionado gerado pela desumanização entre os partícipes, ofertando memórias e registros desproporcionais – o aparato institucional e jurídico israelense é um ótimo exemplo quando se comenta sobre essa interdependência forçada (Said, 1979) semelhante a um patriotismo involuntário. Participemos da frase abaixo calcada por John Stuart Mill em seu *Princípios de Economia Política*, segundo Said (1993, p. 59):

Essas (possessões periféricas nossas) são dificilmente vistas como países, ... mas mais propriamente como propriedades agrícolas e manufatureiras periféricas pertencentes a uma comunidade maior. Nossas colônias nas Índias Ocidentais, por exemplo, não podem ser consideradas como países com um capital produtivo próprio ... [mas são, antes disso,] o local onde a Inglaterra acredita ser conveniente continuar a produção de açúcar, café e outras commodities tropicais⁷³.

Quando o autor comenta sobre *Heart of Darkness*, percebem-se as elucubrações em torno da força redentora europeia e seus respectivos horrores conurbados com a maestria dos atos imperiais performados sobre a África. O autor deste primeiro escrito, Joseph Conrad, um polonês expatriado, comunga a sua experiência de exilado como forma propositiva de se manter distante o suficiente do Imperialismo de modo que a experiência com *Heart of Darkness* encarna uma

⁷³ Lê-se no original, “These (outlying possessions of ours) are hardly to be looked upon as countries, ... but more properly as outlying agricultural or manufacturing estates belonging to a larger community. Our West Indian colonies, for example, cannot be regarded as countries with a productive capital of their own. ... [but are rather] the place where England finds it convenient to carry on the production of sugar, coffee and a few other tropical commodities”.

narrativa qualificada com a transitoriedade que tange simultaneamente entre o mundo imperial e outro mundo ainda não palpável: o Imperialismo começou e, como todo esforço e empreendimento humanos, haveria de acabar. Mesmo que o Imperialismo tenha monopolizado aspectos territoriais e fundamentais do planeta, sua dinâmica não se trata de uma predestinação quanto menos de uma naturalização de algum aspecto do ser humano – ambas são visões incompatíveis com a história como devir humano pois não correspondem a uma materialidade factível. Contudo, o Imperialismo extrai uma identidade fixa suficientemente satisfatória, sedutora e auto-evidente. Em complementaridade ao trecho anterior:

É uma boa coisa para essas grandes nações – admito a sua grandeza – que esse governo absoluto seja exercido por nós [ingleses]? Creio que é uma boa coisa. Penso que a experiência demonstra que eles tiveram um governo ainda muito melhor do que em qualquer outro momento da história do mundo, e o qual não é somente um benefício para eles, mas indubitavelmente um benefício para todo o Ocidente civilizado. ... Estamos no Egito não meramente pelo bem dos egípcios, apesar de que estamos lá por eles; estamos lá também pelo bem de toda a Europa (Balfour *apud* Said, 2003, p. 33)⁷⁴.

Já Rudyard Kipling, uma figura ativa em situações anglo-indianas, assume o império como incontestável. Seu escrito *Kim* denota um sistema colonial cuja economia, funcionamento e história adquiriram o *status* de um fato virtual da natureza. Não obstante, *Kim* é um escrito que perpassa as relações anglo-indianas especialmente no momento em que elas transitam por grandes mudanças, tal qual a independência da Índia. O romance, envolvendo jornadas e também ações do serviço secreto britânico, terá concretizações indicando que aquilo que diz respeito à experiência humana da figura do Outro – a estética, a política e outras possibilidades – somente se faz possível pela existência imperialista britânica (Said, 1993).

Os movimentos em Said (1993; 2003; 2004) são impreteríveis para compreender sobre que humanismo o autor está falando. É só tendo a humanização e a desumanização como tropos narrativos de uma dinâmica dialética que, na história enquanto devir humano, o humanismo é mediado com, revisado e

⁷⁴ Lê-se no original, “Is it a good thing for these great nations – I admit their greatness – that this absolute government should be exercised by us? I think it is a good thing. I think that experience shows that they have got under it far better government than in the whole history of the world they ever had before, and which not only is a benefit to them, but is undoubtedly a benefit to the whole of the civilised West. ... We are in Egypt not merely for the sake of the Egyptians, though we are there for their sake; we are there also for the sake of Europe at large”.

transformado por – novos – interlocutores que entendam a tradição humanista como passível – e necessária – de modificações ou explicações mais detalhadas e de deter capacidade de analisar fatos e questões trabalhados por forças sociais concretas (Higgins, 2014). Em ponderação às passagens *Kim* e *Heart of Darkness*, o temor posto está na continuidade de argumentos infrutíferos, excludentes e detentores de proposições acríticas. Isto é, é possível ter consciência, na dinâmica dialética humanização-desumanização, que *Kim* e *Heart of Darkness* expressam, hoje em dia, fundamentos incompatíveis com a continuidade da vida humana no planeta que precisam ser explicitados e discutidos⁷⁵. É dizer (Said, 2004): de que adianta a contemplação e o compartilhamento de tudo que é considerado humano, um dos fundamentos do humanismo, se uma das aspirações históricas do ser humano foi o relato de atributos ou características que o separavam da natureza ou que o separavam do diferente? Abaixo, Moody-Adams (2024) retoma um dos pilares da desumanização da figura do Outro, qual seja, a ideia de sobre-humano.

O caso de George Floyd, estadunidense morto em 2020, teve repercussão midiática significativa, com especial atenção ao protocolo de abordagem adotado pelos policiais envolvidos no homicídio. Ainda mais: o caso teve avolumadas suas contradições com base na tentativa da defesa dos policiais em apresentar Floyd não como menos humano do que qualquer outra pessoa, mas como uma figura cuja principal característica é estar para além das condições de um ser humano. Floyd estava para uma condição além da humana assim como os policiais envolvidos estavam para a condição de ser humano. Floyd deveria ter algo a mais no seu físico, algo a mais na sua presença ou algo a mais na sua inteligência que contemplasse a ordem de subjugar-lo com uma conduta para além da esperada para outro ser humano típico. A amargura de um caso como esses no século XXI leva Moody-Adams (2024) a se questionar sobre a extensão da reciprocidade e do reconhecimento da alteridade como princípios norteadores para o humanismo que não minguassem diante de dualismos indefensáveis e de inverossimilhanças com que seres não humanos – e o planeta de maneira geral – têm sido tratados.

⁷⁵ O próprio Said (1993) se incomoda com o fato de que autores os quais ele admira não tomaram como problemáticas as noções de “raças inferiores” ou “raças subjugadas”.

O unísono da evocação de um momento humanista para o século XXI enfrenta, então: a repetição e atualização de práticas que não têm como objetivo final a extensão seja de direitos, seja de necessidades, a potencialmente todos os seres humanos; e o ceticismo com respeito às argumentações que envolvem universalidades ou normatividades. A história na posição de devir humano é estipulada na seguinte passagem de Said (1993, p. 244-245): “A história não corre mais unilateralmente, como Hegel acreditava, do Leste para o Oeste, ou do Sul ao Norte, tornando-se mais sofisticada e desenvolvida, menos primitiva e atrasada conforme avança”. A contestação desse trecho: repugna, no mínimo, o sentido da história como mais avançada ou mais sofisticada na medida em que, no plano maior de entendimento de Said (2004), a existência de um humanismo para o século XXI precisa acolher a crítica como uma forma de entender o que significará a positividade da diferença enquanto núcleo propositivo de estranhamento, e não de exclusão, nos processos relacionais entre seres humanos; materializa a independência de colônias, a despeito de consequências posteriores, no exercício de uma dialética fundamental que diz respeito à incompatibilidade de um império com a existência humana plena; e dá indícios de uma história não linear que, portanto, não tem um critério universal e unívoco para progresso. Em que circunstâncias é possível falar de progresso e como seu condicionamento está datado na vanguarda orientalista, por exemplo?

As palavras “estranhamento” e “positividade da diferença” mais foram cunhadas pelo autor deste trabalho do que por Said (2004), e elas concordam com a posição de que quaisquer pessoas ou culturas têm potencial para ser contraponto ao modo de vida e aos fundamentos do interlocutor. Mais vale a assunção de uma diferença do que sua exclusão, e mais vale essa diferença como uma forma de convergência ou contestação do que de deleção. A subversão do modo como o Outro foi retratado na história é a melhor forma de entendimento do “Eu”. A consciência do condicionamento histórico anteriormente comentado dispõe que a existência de algo só assim se presuma se em estado de permanente transformação e, conseqüentemente, em constante mediação entre um “Eu” e um “Tu” ao considerar seus potenciais de variação histórica e extensão fundamental. Essa é uma proposta de entendimento do humanismo concordante com a ressignificação de

momentos históricos específicos – se preferir, uma metalinguagem para o termo “momento humanista” – que se dá dialeticamente pela emersão de contradições da realidade (Said, 2004; Higgins, 2014)⁷⁶ – sejam contradições no sentido propositivo de contestações nas mediações eu-tu; sejam contradições no seu sentido material. Isso adiciona outra camada para a dinâmica dialética entre humanização-desumanização. Faz parte, então, do momento humanista ponderar que nem os desígnios da racionalidade técnica nem a cimeira do debate sobre o domínio da natureza conseguem, aparentemente, conduzir a um abandono da relação predatória entre ser humano e meio ambiente e a uma satisfação plena do que se considera como direitos e necessidades que deveriam ser acessíveis pelos e estar à disposição dos seres humanos.

Said é fatídico ao apontar que os códigos intelectuais, materiais e morais que se achavam pertinentes para o entendimento do mundo no que se circunscreve ao Orientalismo e ao Imperialismo sejam postos em uma nova seara interpretativa. Desse modo, o autor (Said, 1993; 2003; 2004) paulatinamente retira o Orientalismo e o Imperialismo de seu véu inquestionável e encapsulado em que foram guardados, dialeticamente contrastando os termos com a dinâmica global que auxiliaram a produzir. Esse discernimento deve ser o princípio de ação do humanismo enquanto momento que orienta o intelectual na qualidade de ser público e politizado. Como tal, o princípio é um desafio secularista em última instância (Said, 2004): como incutir, em análises atuais, a multiplicidade de fundamentações acerca de uma temática, mormente as perspectivas excluídas pelos discursos imperialistas e orientalistas, de maneira rigorosa e argumentando a falibilidade inerente ao conhecimento? Ao se desejar abarcar a diversidade de experiências humanas no processo analítico, e ao tentar incidir em novos nexos de interpretação do presente com foco na não-hegemonia, retoma-se: a resposta precisa para a questão precisa se consolidar tendo os princípios do estranhamento com e da positividade da diferença da figura do Outro como basilares, o que não significa escapar totalmente de estruturas condicionantes.

⁷⁶ Aliás, o humanismo está aqui sendo disposto como um momento e não como movimento ou período histórico por causa das limitações relativas ao processo da periodização e porque, em consequência, acredita-se que tal periodização escapa à proposta analítica do objeto de estudo deste trabalho.

Também parte da resposta irá repousar no argumento de Said (2004) que salienta a história da experiência social individual de um ser humano como entrelaçada ou sobreposta a outras experiências subjetivadas em uma estrutura. Isso faz com que uma comunidade humana secular-cosmopolita seja reconhecida como tal ante o compartilhamento de formas – e não de essências ou leis gerais – de palavras e de estéticas. No compartilhamento, todos se embrenham na e contribuem para a história da experiência e de sua respectiva interpretação – mesmo que sem contato direto explícito. Caso obras de cultura e outras produções não pudessem ser reunidas sob uma baliza comunitária – Imperialismo –, os esforços feitos em Said (1993) seriam em vão. Em outras palavras, se a forma – a comum unidade – Imperialismo é a égide relacional e inclusiva que força a imbricação entre culturas, a interpretação do e a crítica ao conteúdo do vasto conjunto de produções humanas aí encetadas pressupõe uma universalidade a ser construída de caráter mais amplo – uma universalidade porvir. Com mais partícipes na construção do legado da humanidade, pelo menos o que se espera: é que mais representações culturais sejam angariadas para a análise; é que seja desajeitada a posição de elites privilegiadas nos trâmites epistêmicos de condução hegemônica – uma posição afrontosa uma vez que delega à cultura a ideia de refinar, ou elevar, algo ou alguém. Daí a preocupação de Said (1993) e de outros teóricos que a resposta ao Imperialismo dos povos colonizados seja retroceder ao nacionalismo exclusivista.

Por que? Para começar, porque uma identidade fixa e separatista é uma das facetas iniciais que causa a forma investigada. A interculturalidade da resposta cosmopolita pressupõe identidades não rígidas, transigentes e uma condição social permanentemente de combate às desigualdades. Por que? Porque a redução do Outro ao Eu, ou o inadvertido apagamento do primeiro, tem sido o princípio mais proeminente e mais constante do aspecto narrativo da desumanização. O eterno retorno a que a identidade se lança na história como devir humano é a comum unidade “confluência”, e não “simbologias nacionalistas”. Parafraseando o argumento de Said (1993), o engodo da subjetivação em uma suposta nação brasileira faz com que se pense que só ao brasileiro está reservado falar sobre a experiência de ser brasileiro; continuando, só o paulista pode comentar sobre ser paulista, e só o manauara, de ser de Manaus. É uma busca por uma purificação que,

na melhor das hipóteses históricas, está a serviço de delimitações geográficas e legais para o sustento do capitalismo e de demarcações de fronteiras epistemológicas de maior ou menos coincidência ao tema em questão.

Nessa esteira, em que conhecimento não implica necessariamente na dominação, como é que ficam os intercâmbios entre as dimensões de poder? Têm utilidade, a política e a cultura? A luta contra-hegemônica saidiana se dá de modo proeminente nas esferas legitimadas – a crítica de sua resposta secular se dirige para as formas justificadas de apagar o Outro. Porém, tal luta também abre espaço para que, nas dimensões de poder, o vínculo mundano cosmopolita entre seres humanos seja realçado como imanente da condição humana na hipótese de se considerar a universalização – a universalidade porvir – das crises – ou seja, das representações hegemônicas –, dos conflitos de significação – ou seja, da agência humana – e da humanização. Não-hegemonia é a constante perturbação de determinações, o que horizontaliza o debate antes centrado sobre a correlação de forças, sobre unidades identitárias nacionais e sobre coesão e totalidade social com a coexistência confluyente.

A resposta também precisa deslocar a posição da e o processo pelo qual se dá a crítica. Quais são as formas de colonialismo permitidas atualmente e como, tendo tais formas como alicerce balizador, se estuda a história? O que se apreende dos conceitos de Imperialismo e Orientalismo e como, com eles, depurar fundamentos de noções de crítica – marxista, kantiana, pós-estruturalista etc.? Qual a perspectiva dos desumanizados na elaboração da crítica e da história? Para além da desumanização, levanta-se a hipótese sobre em qual experiência social a noção de crítica suscitada foi erigida – experiência essa diversificada de modo exponencial com novidades como a indústria cultural e a inteligência artificial. Tanto é assim que, em *The Question of Palestine* (Said, 1979), o imperativo do pesquisador é se deter sobre a organização da narrativa palestina dos fatos, oposição evidente e prestativa contra o avanço da perspectiva sionista por variados motivos, sendo três deles a predominância, o alcance e a criação de mitos acerca do povo palestino. O destaque de Said (1979) que incha e deixa atordoado o desafio secularista-cosmopolita é a experiência palestina por se tratar da organização de comunidades que problematizam a formação de um Estado democrático multiétnico no seu processo

de autodeterminação, o que eleva à última potência a compreensão mútua situada na mediação eu-tu e, na solução de Said para tal Estado, a difusão de plenos direitos em um espaço plurinacional.

O presente pode reencenar e reconfigurar o passado. Cânones são reapropriados proporcionalmente a estilos ou fundamentos que classicamente a eles não se ligavam e que propiciam uma releitura da atual condição humana: “Ler [Jane] Austen sem também ler Fanon ou Cabral – e assim por diante – é dissociar a cultura moderna de seus compromissos e apegos” (Said, 1993, p. 60)⁷⁷. Isso evita intercâmbios que envolvam dominação, supressão ou apropriação forçada? A transcrição de Said é oportuna pois ela perfaz o ato de pensar a partir do ou em conjunto com o não-ser, incorporando-o como partícipe dialógico e horizontal do legado atribuído à humanidade e da reimaginação do terreno comum outrora ocupado pela distinção entre europeus e não-europeus. Tal requisição da realidade concreta se dá como maneira primordial para a reconstituição, em coexistência, desse legado, o que impinge que este último seja universalizado para a categoria de escrutínio público.

O humanismo enquanto momento é expansivamente autocrítico, ofertando a mesma oportunidade aos seres humanos. Dado que é impossível ao ser humano escapar às prescrições valorativas e normativas de uma hegemonia, a consciência crítica secularista tem alicerce em uma epistemologia descentralizadora que presume a coexistência, e assim a comparação, de diversas perspectivas a partir das quais a formação estratégica de contradiscursos coincide com o atravessamento das fronteiras de identidades. Tal consciência é mundana em todos os seus sentidos: é local e global; é condicionada historicamente – e, por consequência, trabalha pela noção de interconectividade entre todas as formas de cultura na mediação eu-tu, base sólida de suas proposições. A instabilidade das identidades provém de serem instadas a participarem dos conflitos por significação nas dimensões de poder. Assim, no humanismo saidiano, a comparação de formas sincretizadas de imaginação fundamentadas em significados relacionais e abertos a novas combinações entre si é etapa integral do método de análise contrapontístico –

⁷⁷ Lê-se no original, “To read Austen without also reading Fanon and Cabral – and so on and on – is to disaffiliate modern culture from its engagements and attachments”.

de qualquer cânone, de qualquer situação etc. – voltado para o alargamento de horizontes interpretativos. Tal método cria uma sociabilidade transversal intencionalmente não definida a um público *a priori*.

Além de se questionar sobre que bases fundamentais se inscreve a resposta saidiana, é inevitável se proteger de um cosmopolitismo, ou um secularismo, normativo-filosófico – até porque, se em hipótese atingido um ou outro, tal se torna uma especificação anti-saidiana. A desconexão da integração social proporcionada pela nação não fortalece uma identidade em pleno exílio, sobressaltando riscos e problemas compulsórios de dimensões outras, como as globais ou de organismos internacionais? E em quais circunstâncias o contato permanente com culturas outras pode dar indícios de consequências não esperadas da interdependência? É possível que os modelos de imaginação nacional aos quais a crítica saidiana não faz referência possuam teses ou relações de tradição, territorialidade, entre outras, não limitadoras a fim de serem realçadas e avaliadas pelo humanismo? Em certa medida, a assunção da continuidade das dimensões de poder não desvincula totalmente o ser humano das implicações sobre sua ação delas provenientes, o que somente significa reconhecer limites com elementos de risco, residuais e emergentes. Sobretudo, não dá para despolitizar a cultura, e vice-versa. Isto posto, e pressupondo a autocompreensão equitativa da sociedade brasileira na universalização de direitos e necessidades, estipula-se que a experiência humanista brasileira parta da compreensão da sua condição colonial como alma-máter para a articulação cosmopolita entre povos brasileiros, territorializando políticas públicas e educacionais na valia da mundanidade e da reflexividade secular-cosmopolita como tropos narrativos de um giro rizomático para a produção de outra humanidade.

Parte da insistência em um momento humanista respondido pelo secularismo cosmopolita por Said (2004) também se dá por meio de aprendizagens retiradas de Giambattista Vico. Uma das questões para Vico era indicar que o ser humano apenas consegue entender algo que foi criado ou pela maneira que esse algo foi criado, e portanto há intento de proporcionar às produções humanas o escrutínio da racionalidade. Criticando a ausência de história no pensamento cartesiano, Vico busca elucidar que, mesmo que produções humanas aparentem ser irreais ou fantásticas, o papel do pensador é melhor compreendê-la ao correlacionar tal

produção e teorias subjacentes com o contexto histórico apropriado. Ao mesmo tempo que esse autor dá a Said ferramentas para trabalhar com evidências de maneira complementar, levando-o a uma demarcação importante entre as categorias começo e origem, Vico também dispara uma suspeita em Said de que o antagonismo ao e a desconstrução do humanismo como um momento – prática, por exemplo, de teóricos franceses – são instâncias refinadas de um ceticismo que, ao fim e ao cabo, na perspectiva viconiana, levam à decadência da humanidade⁷⁸. Uma questão em aberto parece ser, então, o que fazer desde que ou muito produtos, ou práticas, da imaginação humana são irracionais, ou que muitos produtos são constrangidos por regras e práticas irracionais?

Desde que os últimos dois séculos produzem efeitos em dimensões socioculturais atuais, a pergunta do parágrafo anterior reitera a dificuldade em que a mudança e a respectiva percepção da sociedade perpassam ao tentar se apropriar e estender certas críticas. Há sempre uma relação dialética não resolvida com o legado da humanidade; a condição humana é um laborioso processo de contradição, complementação, sobreposição e de articulação com a realidade tendo a finitude como uma de suas características permanentes que garantem a aceitação da agência humana para renunciar a subjetivação em uma estrutura, e vice-versa. É considerando esses aspectos que Said (2004) aponta uma noção indispensável para o humanismo, a de mundanidade⁷⁹, que é a dinâmica dialética entre humanização e a desumanização cuja operação permite o reconhecimento da condição humana nos seus limites finitos e na sua indefinição ilimitada histórica.

Este trabalho entende que a mundanidade se veicula como um conceito articulador para o entendimento de seu objeto de estudo, qual seja, a EDS como política pública. Portanto, tem-se como substrato orientador desse conceito os seguintes princípios conurbados com a proposta de orientação de políticas públicas: (i) alteridade para a produção e reprodução radical da diferença e da realidade; (ii) existência de um interesse comum para a humanidade, qual seja, o ambiental; (iii) autodeterminação e autossuficiência de povos e comunidades; (iv) elevação do concreto ao abstrato, e vice-versa; (v) a história, enquanto devir, se sustenta na

⁷⁸ Ver Mitchell (2005) e Hussein (2007).

⁷⁹ É possível ler no original *worldliness*.

radicalidade transformativa anexada às condições de existência, encontradas e produzidas, e à agência humana. É patente reconhecer que, no destes princípios, a orientação com base nas demandas da realidade concreta – e não somente condizente à estrutura teórica interna de um campo – faz com que ambas as dimensões pedagógica e política oportunizem a expressão de identidades nos processos de afirmação de interesses comuns, de promoção de direitos e de moções que elaborem a radicalidade do presente.

Além do debate até aqui tecido, existem extensões do humanismo para se pensar o DS? E que EDS se pensa se se pretende o seu respectivo encontro com a Política Educacional? O próximo capítulo tenta delinear respostas para essas perguntas, inculcando em substratos históricos que levaram à preparação da EDS e do DS e trazendo uma compreensão particular quando se fala de DS e da sua relação com as áreas e setores destacados pelos documentos pesquisados por este trabalho (ONU, 1987; 1992a; 2005; 2012; 2019).

4. Educação para o Desenvolvimento Sustentável

Ao discutir as bases fundamentais do EDS e DS, este capítulo trará, a partir da subseção 4.2, a análise do material empírico previamente descrito articulado com o aprofundamento teórico que balizou a pesquisa. Notoriamente, como se observa ao longo do capítulo, a especificidade da política educacional paulista não é evidente ou não está relatada de maneira precisa. Isso pode ter motivos. Primeiro, assim como ocorre em nível nacional, a aposta do Estado é pela Educação Ambiental, cujas legislações e orientações estão tratadas de maneira apropriada, e não por definir uma política estadual de EDS. Não obstante, este estudo não se embrenhou nas raízes das diferenciações entre Educação Ambiental e EDS, até porque isso não era um de seus objetivos iniciais. Ainda, são encontrados escassos exemplos de estudos que tratam da EDS perante uma análise estadual, como é o caso de Bastos e Lemes (2017) que, inclusive, criticam a baixa correlação entre propostas político-educacionais do Estado de São Paulo e a EDS. Ainda, é de se observar estudos como os de Moreira e Loureiro (2023), mas cujo tratamento de alguma temática ligada à EDS ou ao DS se dá no nível administrativo municipal.

Não obstante, especialmente no que concerne às análises dos resultados presentes neste capítulo, este estudo se esforçou em expressar reflexões quanto a questões atinentes ao trabalho docente e às práticas pedagógicas. Acredita-se que, dessa maneira, a pesquisa possa fazer avançar as discussões, em escolas estaduais, da EDS e do DS.

4.1. Balizas teóricas para a Educação para o Desenvolvimento Sustentável

Para se teorizar sobre a EDS enquanto política pública, é preciso fazer emergir os contextos que permeiam a sua relação mais basal com a regulação da educação. Isso porque termos como sustentável e sustentabilidade carregam polissemias e distinções, seja em documentos, em estudos ou em propostas governamentais. Para tanto, esse capítulo foca tanto em distinções conceituais bem como nas implicações que elas passam a ter internacionalmente.

Assim, retomemos brevemente o capítulo sobre políticas públicas, o que faz emergir dois apontamentos. Primeiro, um dos mecanismos estatais para a promoção, ampliação ou garantia de direitos são as políticas públicas. Agora, esse

primeiro apontamento sugere um segundo: é preciso ser estabelecida uma relação entre um determinado direito – no âmbito internacional, a educação é entendida como um direito humano fundamental – e o desenvolvimento, mais particularmente o DS. É uma questão presente também em Mastrodi e Ifanger (2019) que refazemos aqui: os direitos são o objetivo fundamental do DS ou são os meios para atingir o DS? Como será observado na explicação dessa subseção, este trabalho oferece uma resposta particular para essa questão ao evocar a perspectiva sistêmica e subsumir a educação, direito fundamental, como um meio para se atingir o DS.

O que se constata no quinteto de documentos internacionais consultado (ONU, 1987; 1992a; 2005; 2012; 2019): a EDS – e, portanto, sua manifestação enquanto política pública – é um programa de diretrizes educacionais cuja relevância se dá no interior da perspectiva sistêmica do DS. Assim sendo, é preciso entender o desenvolvimento sustentável como uma forma com nidificações teórico-práticas para se referir e se relacionar às relações estabelecidas entre o mundo social e o ambiental e que proporciona determinado acesso às condições materiais e não materiais relativas à existência humana. Nesse sentido, este trabalho defende que, para se pensar sobre a educação envolvida no debate sobre DS, é preciso traçar quais recortes e quais demandas da realidade esse conceito de desenvolvimento prioriza, critica ou estipula. Além disso, dada a polissemia relacionada à EDS (Araújo, 2023), este trabalho igualmente defende que é necessário entender a EDS como uma proposta: difundida internacionalmente na medida em que proporciona, de maneira instrucional, um conjunto de princípios, valores e objetivos para se atingir o DS; tem parte significativa de seus fundamentos sustentados em documentos internacionais na medida em que é entendida como um programa internacional e em que os documentos funcionam como parâmetros gerais de referência político-conceituais (ONU, 1987; 1992; 2005; 2012; 2019).

Em um primeiro momento, vale destacar que a introdução de termos como sustentável, sustentabilidade e semelhantes no debate, seja político, acadêmico, entre outros espaços, não é exclusividade do século XX. Purvis, Mao e Robinson (2019) reúnem autores que datam dos séculos XVII e XVIII as primeiras aparições

desses termos que tiveram relevância em questões relativas à silvicultura⁸⁰; também, historicamente, economistas políticos se propõem a questionar os limites dos crescimentos demográfico e econômico e reconhecem que as compensações e o equilíbrio entre certos setores da sociedade e a economia sancionam motivos para aprofundamentos teóricos. Essa breve contextualização é indispensável pois é possível entender que a galgada internacional daquilo que se convencionou chamar de DS corresponde ao estabelecimento de bases de regulação normativas para Estados e políticas públicas em comum entre os países (Mendonça; Piovesana; Pissolito, 2025a).

Contudo, no caso do DS, para articular sua regulação, uma questão primordial é apontar os fundamentos antiquados, as teorias desajustadas ou, em suma, quais perspectivas são incompatíveis com a vida humana no planeta Terra. Tais questões são patentes e ganham força no século XX. Reitera-se: ganham força, o que não significa a ausência de ações anteriores a esse período; mas, sobretudo, o período é de interesse por causa dos documentos que serão cotejados (ONU, 1987; 1992a; 2005; 2012; 2019). Aqui, busquemos alguns exemplos: a Segunda Guerra Mundial, em particular a utilização de bombas nucleares, lança questões acerca da paz e da capacidade autodestrutiva dos seres humanos⁸¹; fortalecem-se movimentos ou ações ambientalistas que terão, a depender do caso analisado, proposições políticas irrevogáveis na contestação de fundamentos capitalistas⁸²; intensificam-se as publicações e os eventos relativos à denominada questão ambiental – noção que engloba as dimensões social, ambiental e econômica; Rachel Carson publica *Primavera Silenciosa*⁸³ em 1962, denunciando impactos ambientais causados por pesticidas. Entre outras citações plausíveis, esses exemplos ilustram certa insatisfação acumulada e acumulativa decorrente de discontinuidades na relação entre meio ambiente e seres humanos, ou entre os próprios seres humanos.

⁸⁰ Silvicultura é o estudo, manejo e cultivo de florestas.

⁸¹ Como já apontado no capítulo anterior, tanto a destruição do meio ambiente como a desumanização de outros seres humanos são formas históricas do indivíduo provocar uma desumanização de si mesmo.

⁸² Vale a menção, aqui arbitrária, do legado de Wangari Muta Maathai. Ativista política e professora universitária queniana, Maathai luta contra o movimento monopartidário do Quênia e parte do seu legado se demonstra pelo Cinturão Verde na África, também conhecido como *Green Belt Movement*.

⁸³ Título original: *Silent Spring*.

As porções de críticas radicais visam a produção de nova racionalidade produtiva, preferencialmente fundada na diversidade humana e em certa reapropriação do meio ambiente – ou seja, da capacidade, ou potencialidade, ecológica – compatível com uma nova forma política, calcada na consciência de classe, que a crítica toma (Barreto, 2017; Purvis; Mao; Robinson, 2019; Biagi, 2023; Mendonça; Piovesana; Pissolito, 2025a). Por outro lado, os caminhos conciliatórios procuram especialmente focalizar o progresso e a economia capitalistas enquanto desvirtuados: se ambos incidem somente em fatores econômicos, em desconsideração a componentes sociais e ambientais, de nada adianta desenvolver as nações e relegar condições ecológico-sociais aceitáveis de reprodução do sistema social de produção material.

Há, além dessas e de outras vias, a consolidação de publicações que igualmente auxiliam para abalar as certezas quanto a um suposto desenvolvimento, tais como os escritos *Os Limites do Crescimento*⁸⁴, publicado pelo Clube de Roma em 1972, e *World Conservation Strategy: Living Resource Conservation for Sustainable Development*⁸⁵, publicado pela União Internacional para a Conservação da Natureza (IUCN) em 1980. Já em *Os Limites do Crescimento*, a própria orientação dos capítulos dirige os leitores para uma articulação integrativa entre diferentes componentes, ou partes, da sociedade. O documento auxilia a popularizar a questão ambiental em conjunto com outros escritos e a caracterizar os recursos providos pelo meio ambiente como um dos componentes significativos quando se discute desenvolvimento. A aproximação internacional entre o desenvolvimento e o meio ambiente é o que formaliza o início da aglutinação semântica entre o social, o ambiental e o econômico que caracteriza a questão ambiental; mas, mais ainda, as publicações internacionais concentram representações significativas das disputas simbólicas e políticas em torno da questão ambiental, cuja propulsão permitirá, então, que sejam perseguidas tentativas de sua institucionalização na agenda política nacional e internacional. Nesse processo de legitimação, do qual participam

⁸⁴ O Clube de Roma foi uma associação de intelectuais cujo escrito diz respeito sobre a contradição da expectativa de um crescimento ilimitado e irrestrito em um mundo com recursos finitos.

⁸⁵ Essa, segundo Purvis, Mao e Robinson (2019), parece ter sido a primeira ocorrência mais proeminente do termo DS, dado que outras publicações já haviam formalizado o termo em outros contextos de estudo.

ativamente os documentos internacionais, é de suma importância para se enxergar a EDS enquanto política pública.

O limiar que esses debates iniciais pavimentam ao desenvolvimento e ao progresso, enquanto jargões profusamente utilizados, pode ser resumido nas seguintes perguntas: o crescimento econômico falhou como uma solução para as dificuldades e desigualdades sociais? Quais são, por que e como escolher indicadores ou variáveis que demonstrem, com maior precisão, a real situação de um país? Que tipo de modelo de desenvolvimento se deseja se a mudança é concebida enquanto imanente ao ser humano, possuindo caráter direcional? Acima de tudo, uma das concepções cerne contida na contradição que essas perguntas suscitam é a progressão linear e obrigatória da história da humanidade em direção a um destino cujo rompimento com o passado se expressa na antítese de um espaço de experiência; outra concepção é a justificativa e a legitimação de um arquétipo político-econômico determinado, com pouca possibilidade de contestação e que estrangula a possibilidade de autodeterminação e autossuficiência que cada cultura e que cada povo mantêm com seu território e com sua ancestralidade (Barreto, 2017). Esses argumentos vinculam um caráter positivo para a agência, as potencialidades ou as faculdades humanas – exatamente o oposto que se encontra nas análises de Said (1993; 2003; 2004) em vista de que são os indivíduos e suas condições materiais de existência, tanto aquelas encontradas como aquelas produzidas, capazes de engendrar a história.

Said (1993; 2003; 2004) consubstancia a seguinte régua teórica: a invasão do Egito pelos franceses é um fato; o racismo é um fato; o que essas constatações dizem respeito sobre o ser humano que se está sendo e se quer ser? O que a continuidade de atos racistas, por exemplo, revigora das tradições que os engendraram? De nada adianta um olhar passivo para tais questões, e as políticas públicas e educacionais têm um papel central ao incutir a emancipação na agência humana pela disputa da consciência e das concepções em voga. Não se trata portanto de ter caráter positivo, mas de retrabalhar os fundamentos teórico-práticos na sincretização de contrapontos.

Assim, que conceitos fizeram parte da trajetória de consolidação do DS? O eco nas políticas públicas é sentido ao se tentar tornar interdependentes fatores

ponderados como atinentes ao desenvolvimento e antes representados com conexões mais espaçadas. Ignacy Sachs (Biagi, 2023) e a publicação de 1980 da IUCN (Purvis; Mao; Robinson, 2019) tem a contribuir com a pavimentação de uma transição conceitual para o DS: tanto o primeiro como o segundo trazem fundamentações partindo do pressuposto de que o desenvolvimento econômico é o que motiva a existência de integridades ecossistêmica e social que precisam ser respeitadas. O debate recai sobre o direcionamento de um equilíbrio sistêmico, ou um ajuste fino, passível de ser alcançado entre seres humanos e meio ambiente como pressuposto para a continuidade da vida humana no planeta.

A Conferência das Nações Unidas de 1972 em Estocolmo marca uma convergência mundial em torno da reconciliação entre integridade ambiental e desenvolvimento econômico com finalidade de superar problemas, precisão que, em 1973, tem a alcunha de ecodesenvolvimento. Ignacy Sachs⁸⁶ é um dos propulsores teóricos desse conceito a partir da harmonização do desenvolvimento com objetivos e valores sociais e com o manejo ambiental adequado, ou saudável, rejeitando a degradação ambiental. A não exclusividade da economia já é ponderada, e os objetivos de desenvolvimento são entendidos por Sachs como explicitamente sociais desde que o avanço envisioned respeite condicionalidades ambientais e seja economicamente viável. Ecodesenvolvimento também aponta para um desenvolvimento que considera os níveis mais basais de planejamento local e participativo (Oliveira; Monteiro, 2015; Biagi, 2023).

No ecodesenvolvimento, a solidariedade com futuras gerações é seu princípio gerador: há solidariedade sincrônica com a geração atual, deslocando o exercício econômico para a provisão social comunitária; e há solidariedade diacrônica com a geração futura, garantindo sua existência a partir da integração e do respeito mútuo entre meio ambiente e seres humanos (Oliveira; Monteiro, 2015; Biagi, 2023). De pronto, encontra-se um primeiro problema com a provisão: os seres humanos têm necessidades e essas necessidades mudam. Então, é mais impreciso advogar pela garantia do desconhecido no futuro ou não ter parâmetros exatos para, ao menos qualitativamente, ser assertivo com respeito às mudanças que irão transformar, a

⁸⁶ Ignacy Sachs é considerado um economista ecológico e foi consultor Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA).

partir de múltiplos fatores, as necessidades humanas do presente? Se convergir o desenvolvimento em um único conceito pode entravar medidas nas políticas públicas, é possível que o embate entre as gerações atual e futura sujeite o desenvolvimento a uma dinâmica diacrônica?

De qualquer forma, a provisão toma cena porque há uma intenção de se redefinir a Ciência Economia enquanto estudo da provisão social, isto é, da provisão de bens e serviços para sustento do ser humano, de suas necessidades materiais e não materiais e de suas respectivas singularidades comunitárias. Aí implícito está a noção de que a Economia se trata, na sua constatação mais basal, do reconhecimento das maneiras específicas com que os seres humanos coletivamente se organizam para produzir, reproduzir e distribuir toda sorte de meios para sua sobrevivência. Ou seja, a Economia não se formaliza pela somatória de escolhas individuais independentes ou pela aplicação de leis em contextos sociais ou ambientais com foco em maximizar a utilidade; a Economia se volta para objetivos integrados entre diferentes dimensões e diretamente amparados pelo horizonte de manutenção da vida humana. Em outras palavras, se os problemas ambientais geram custos sociais adicionais para uma entidade – um país, diga-se –, o exercício da Economia é corrigir as falhas do desenvolvimento por meio de uma adequação da preferência subjetiva dos seres humanos em conformidade com a internalização dos bens e recursos disponíveis. Calca-se em uma remediação dado que se concebe que os problemas ambientais são inevitáveis ante as tentativas de desenvolvimento humanas (Oliveira; Monteiro, 2015; Biagi, 2023).

É nesse sentido que parte significativa das relações de valores – equidade, respeito etc. – previstas pelo ecodesenvolvimento não podem dar como resposta estrita o sentido antropocêntrico e utilitarista. Tais relações se voltam para algo prévio aos seres humanos, não obstante alterado por eles: princípios ecológicos fundamentais que garantem manutenção ecossistêmica global. Essas ponderações abrem espaço para que o social, o ambiental e o econômico sejam alçados de maneira interdependente e deliberada; para que sejam discutidos e reconhecidos, de modo pormenorizado, os efeitos e as condições ideológicas, políticas e institucionais da Economia sobre as dinâmicas dos ecossistemas; e para que o desenvolvimento coincida com a melhora da qualidade de vida dos seres humanos. Em detrimento da

deterioração o ecossistema não é relegado desde que seus potenciais sejam eficientemente considerados. Por sua vez, a escala global com que os princípios ecológicos se projetam auxilia na compreensão do tratamento de valores humanos, cuja alçada global busca superar gradativamente assimetrias sociais. No bojo do ecodesenvolvimento, a mudança na integração entre o social, o ambiental e econômico ultrapassa a idealização de que qualquer acréscimo no produto nacional bruto gera como consequência lógica bem-estar populacional, dado que essa relação de causa-consequência é denotada em um período histórico em que parte majoritária da população vivia em condições abaixo ou iguais aos níveis exigidos para sobrevivência (Oliveira; Monteiro, 2015; Biagi, 2023).

Agora, com respeito ao *World Conservation Strategy: Living Resource Conservation for Sustainable Development* (IUCN, 1980), o DS aparece na medida em que é capaz de integrar o desenvolvimento econômico com objetivos e fatores sociais e ecológicos em consideração à limitação de recursos e à capacidades ecossistêmicas de existência e de suporte à vida humana. Desenvolvimento e conservação, mutuamente dependentes, tratam dos usos particulares dos recursos disponibilizados pelo planeta, servindo para atingir necessidades básicas humanas e para aprimorar a qualidade da vida. A publicação tem forte aderência aos recursos vivos, focalizando a manutenção da diversidade genética e os processos ecológicos e evitando assuntos controversos à época.

A Conferência da IUCN em 1986 em Ottawa volta a confirmar essa perspectiva ao denotar cinco requerimentos amplos para o DS: satisfação das necessidades básicas humanas; provisão para autodeterminação social e diversidade cultural; manutenção da integridade ecológica; integração de conservação e desenvolvimento; perseguir e alcançar a equidade e justiça social. O modelo político do desenvolvimento adotada pelo documento IUCN (1980), então, é relativo à adoção de lacunas no processo de conservação⁸⁷, da racionalidade como princípio para as atividades humanas e do reconhecimento das capacidades e das

⁸⁷ Tais como legislação inadequada ou que paralisa o desenvolvimento; baixa organização, inclusive de agências governamentais; falta de profissionais treinados; ausência de uma consciência sobre os benefícios da conservação; falha em elaborar estratégias de desenvolvimento baseadas na conservação dos locais mais necessitados; dentre outros

limitações produtivas dos ecossistemas como cerne conceituais dos requisitos para o desenvolvimento.

Vale apontar que o foco de IUCN (1980) já se concentra nas mudanças atitudinais dos seres humanos e na adaptação de setores humanos. Nesse cenário, a prospecção da educação – e a constatação de que existe “[...] insuficiente educação ambiental”⁸⁸ (IUCN, 1980, p. 46) – tem a finalidade de analisar e cotejar os múltiplos aspectos da formação, das atitudes e do comportamento humanos: “A necessidade da educação ambiental é contínua porque cada nova geração precisa aprender por si mesma a importância da conservação”⁸⁹ (IUCN, 1980, P. 47). Os debates e escritos sucessores àqueles prestados pela IUCN (1980) também retomarão esse foco de uma formação humana que mitigue impactos negativos causados nos ecossistemas (Purvis; Mao; Robinson, 2019). Nesse sentido, a passagem abaixo é um prelúdio aos requerimentos de como o ser humano deve utilizar do ou se relacionar com o meio ambiente e talvez exemplifique uma das manifestações políticas do DS, qual seja, a aproximação dos sistemas humano e ambiental por meio de deduções que usufruem de constatações biológicas. Tal incursão política pode acordar com duas premissas, sendo elas: a integração entre seres humanos e meio ambiente; e a sugestão de uma das doutrinas principais que deve guiar o desenvolvimento, qual seja, a ecológica, cujos princípios tomam uma analogia de generalização conceitual – se desenvolver é alterar o meio ambiente e se direcionar por necessidades humanas – e universalização conceitual:

As atividades de todo organismo modificam o seu ambiente, e aquelas dos seres humanos não são exceção. Embora a modificação ambiental seja tanto natural como uma parte necessária do desenvolvimento, isso não significa que toda modificação leva ao desenvolvimento (nem que a preservação o impede). Ainda que seja inevitável que a maior parte do planeta será modificada pelas pessoas e que muito será transformado, não é de modo algum inevitável que essas alterações atinjam os objetivos sociais e econômicos do desenvolvimento. A não ser que seja guiado por considerações ecológicas, além de ambientais, sociais, culturais e éticas, parte significativa do desenvolvimento continuará a ter efeitos indesejados, a providenciar benefícios reduzidos ou até mesmo a fracassar totalmente⁹⁰ (IUCN, 1980, p. 19).

⁸⁸ Leia-se no original, “[...] insufficient environmental education”.

⁸⁹ Leia-se no original, “The need for environmental education is continuous because each new generation needs to learn for itself the importance of conservation”.

⁹⁰ Leia-se no original, “The activities of every organism modify its environment, and those of human beings are no exception. Although environmental modification is both natural and a necessary part of

No caso, uma das convergências entre o ecodesenvolvimento e a IUCN (1980) está na definição de modos de ação e suas respectivas expectativas no decurso do desenvolvimento – e esse é um dos ônus carregado pelos documentos da ONU (1987; 1992a; 2012). Além das duas orientações teóricas aqui compreendidas, Purvis, Mao e Robinson (2019) revisam um conjunto de autores acadêmicos apontando que, a despeito da publicação de 1980 pela IUCN, o termo DS recebeu pouca atenção e, somente depois da publicação do Relatório *Nosso Futuro Comum* (ONU, 1987) – ou, Relatório Brundtland – o conceito começa a ganhar fôlego nas universidades. Mesmo assim, o DS se alçou como um dos instrumentos mais adequados para se enfrentar as problemáticas da questão ambiental – mesmo que a relação direta contida nos componentes da questão ambiental, por vezes, esteja diluída em questões não captadas pelo DS. Também é de valia identificar que parte significativa da orientação da ONU está no estabelecimento de laços mais solidários entre os países do Norte e Sul globais. Isso inclui o compartilhamento de recursos ambientais, o fomento ao desenvolvimento mutuamente benéfico e o oferecimento de financiamentos com participação de Organismos Internacionais (OI). É dizer: são necessárias soluções de caráter transnacional e cooperativo que ojerizem a degradação ambiental, que oportunizem os países continuarem o seu percurso de desenvolvimento e que provoquem o mínimo possível de distorções no mercado. Abaixo, este trabalho entende que a perspectiva sistêmica oferece irrevogavelmente uma formulação teórica para o DS presente nos documentos aqui estudados (ONU, 1987; 1992; 2005; 2012; 2019), fazendo parte da trajetória de entendimento da EDS enquanto política pública.

A perspectiva sistêmica⁹¹ é a fundamentação incrustada no DS que parte da separação da realidade concreta em sistemas relacionais, a saber, humano e ambiental, que são constituídos por partes ou componentes – que podem ser

development, this does not mean that all modification leads to development (nor that preservation impedes it). While it is inevitable that most of the planet will be modified by people and that much of it will be transformed, it is not at all inevitable that such alterations will achieve the social and economic objectives of development. Unless it is guided by ecological, as well as by other environmental, and by social, cultural and ethical considerations, much development will continue to have undesired effects, to provide reduced benefits or even to fail altogether”.

⁹¹ É essa perspectiva que orienta a escolha dos termos, além de outras questões, citados no Quadro 2, referente ao questionário dos estudantes, do capítulo metodológico.

representadas por setores, seres vivos, entre outros exemplos. Essas partes atuam de maneira conjunta pelo princípio da interdependência, fator que tem por consequência: (i) uma parte potencialmente tem influência sobre si e sobre outras partes; (ii) a função, o sentido e o êxito de uma parte somente são considerados quanto pertencentes ao todo sistêmico; (iii) retiradas do sistema, tanto a parte perde a sua capacidade ou propósito de funcionamento como também seus resultados são dispensáveis, isso sem contar que o sistema se torna disfuncional e desequilibrado.

Resumindo: cada parte é condição *sine qua non* para o DS. É patente aqui a questão da causalidade funcional e o resgate que ela proporciona da noção de causa final. Quando se trata de DS, essas são características básicas presentes no *Nosso Futuro Comum* (ONU, 1987) e que seguem para a Agenda 21 (ONU, 1992a) e para o *The Future We Want* (ONU, 2012). Educação, saúde, tecnologia e outros setores podem ser entendidos como as partes cujo funcionamento no sistema humano somente tem sentido em função da, ou na função aplicada à, problemática central levantada, que é ambiental e que continuamente será coligada com os aspectos sociais e econômicos. Aqui, se qualquer aspecto, seja ele social, ambiental ou econômico, não for atendido, agrava-se a situação humana no planeta⁹². Assim, a interdependência entre educação e demais partes busca garantir, como artifício teórico, que os princípios, valores e objetivos do DS sejam partilhados pelos seus componentes. Desse modo, as saídas de um sistema – por exemplo, o descarte de resíduos – devem ser equilibradas com as entradas no outro sistema – diga-se, a aceção ou decomposição dos resíduos –, e vice-versa.

Há, aqui, uma racionalidade instrumental das partes constituintes dos sistemas cuja orientação teórica predestina quais relações e quais funções essas partes prestarão. Qual a base dessa racionalidade? Qualquer exercício teórico ou prático de um ser humano, assim como de outros componentes dos sistemas existentes, deve ser devidamente embasado a partir de critérios regulatórios primordiais. É dizer, a existência dos seres humanos ocorre posteriormente aos processos de regulação estabelecidos pelo planeta; as questões e situações humanas não podem desprezar a regulação primordial do sistema ambiental. Esses

⁹² A título de exemplo, esse é o motivo pelo qual o Relatório Brundtland e a Agenda 21 (ONU, 1987; 1992) desejam inadvertidamente a erradicação da pobreza.

processos regulatórios não ignorados, imprimem-se ajustes finos, ou adaptações, às atividades humanas a fim de que elas alcancem um equilíbrio dinâmico entre si e com os componentes do meio ambiente com os quais faticamente interagem. O meio ambiente é anterior à existência humana, mas é a ação consciente do homem que transforma a natureza: é dessa subjetividade produtora que se calca, na agência humana, a perspectiva sistêmica. Em decorrência, a educação direciona os seres humanos à promoção do DS.

Sejam observadas as passagens abaixo, é possível balizar os principais desempenhos – entende-se, observação e cumprimento de padrões – do DS, sendo eles: no primeiro trecho, endossar a flexibilidade de qualquer componente à perspectiva sistêmica no oferecimento de respostas às necessidades e direitos humanos; no segundo e terceiro trechos, a distribuição proporcional dos danos e prejuízos ambientais nos processos produtivos; no quarto excerto, alinhamento do crescimento econômico como propositor de ganhos sociais e ambientais; e, na última citação, distribuição de tarefas para se atingir o DS proporcionalmente à degradação provocada ao meio ambiente. O princípio de proporcionalidade com que se trata a agência humana traz como pressuposto a capacidade de tornar intergeracional e individual a responsabilização pelo DS:

Contudo, no final, o desenvolvimento sustentável não é um estado fixo de harmonia, mas um processo de mudança no qual a exploração de recursos, a direção dos investimentos, a orientação do desenvolvimento tecnológico e as mudanças institucionais são tornados compatíveis com futuras e presentes necessidades. Não pretendemos que o processo seja fácil ou simples. Escolhas dolorosas devem ser feitas. Assim, em última análise, o desenvolvimento sustentável deve residir na vontade política (ONU, 1987, p. 15)⁹³.

Impor o ônus da prova àqueles que afirmarem que a atividade proposta não causará dano significativo e fazer com que os grupos sejam responsabilizados pelo dano ambiental (ONU, 1992b, p. 2).

Incluir totalmente os custos ambientais e sociais de bens e serviços no preço de venda e habilitar os consumidores a identificar produtos que satisfaçam as mais altas normas sociais e ambientais (ONU, 1992b, p. 2).

Reafirmamos que o comércio internacional é um motor para o desenvolvimento e o crescimento econômico sustentável, e também reafirmamos o papel fundamental que um sistema multilateral de comércio

⁹³ Lê-se no original, “Yet in the end, sustainable development is not a fixed state of harmony, but rather a process of change in which the exploitation of resources, the direction of investments, the orientation of technological development, and institutional change are made consistent with future as well as present needs. We do not pretend that the process is easy or straightforward. Painful choices have to be made. Thus, in the final analysis, sustainable development must rest on political will”. Um excerto semelhante se encontra na página 38 do mesmo documento.

universal, regulamentado, aberto, não discriminatório e equitativo, assim como uma liberalização significativa do comércio, podem desempenhar ao estimular o crescimento econômico e para o desenvolvimento em escala mundial, conseqüentemente beneficiando todos os países em seus diferentes estágios de desenvolvimento na medida em que avançam em direção ao Desenvolvimento Sustentável (ONU, 2012, p. 52)⁹⁴.

Os Estados deverão cooperar com o espírito de solidariedade mundial para conservar, proteger e restabelecer a saúde e a integridade do ecossistema da Terra. Tendo em vista que tenham contribuído notadamente para a degradação do ambiente mundial, os Estados têm responsabilidades comuns, mas diferenciadas (ONU, 1992c, p. 1).

O trabalho do conceito de meio ambiente como um recurso a ser utilizado pelos seres humanos participa dos desempenhos esperados pelo DS (ONU, 1987; 1992a; 2012) e é condicional à perspectiva exposta: o meio ambiente não deve ser degradado pois é um objeto-meio sujeito ao conhecimento e à intervenção de seres humanos de modo que seja organizada uma produtividade condizente ao acesso a necessidades. A visibilidade do meio ambiente se dá na manutenção do presente e na projeção de estabilidade para o futuro. Mesmo que não se saibam quais valores, necessidades e atividades serão elaboradas ou exercidas por gerações futuras, o ato de caracterizar o meio ambiente como recurso presume que é possível capturar o fio tênue do devir histórico pelo exercício cotidiano de um conceito em singular:

Mas a esperança da Comissão para o futuro é condicionada a uma ação política decisiva agora, para começar a gerir os recursos ambientais de modo a assegurar tanto o progresso humano sustentável quanto a sobrevivência humana. Não estamos prevendo um futuro; estamos emitindo um alerta — um alerta urgente, baseado nas melhores e mais recentes evidências científicas — de que chegou o momento de tomar as decisões necessárias para garantir os recursos que sustentarão esta e as próximas gerações (ONU, 1987, p. 11)⁹⁵.

Sendo o sentido político dos desempenhos aqui discriminados: o porte relacional entre os dois sistemas em questão condiciona uma subsunção desmedida do meio ambiente ao sistema humano. É uma mediação entre partes em que o

⁹⁴ Lê-se no original, “We reaffirm that international trade is an engine for development and sustained economic growth, and also reaffirm the critical role that a universal, rules-based, open, non-discriminatory and equitable multilateral trading system, as well as meaningful trade liberalization, can play in stimulating economic growth and development worldwide, thereby benefiting all countries at all stages of development, as they advance towards sustainable development”.

⁹⁵ Lê-se no original, “But the Commission's hope for the future is conditional on decisive political action now to begin managing environmental resources to ensure both sustainable human progress and human survival. We are not forecasting a future; we are serving a notice - an urgent notice based on the latest and best scientific evidence - that the time has come to take the decisions needed to secure the resources to sustain this and coming generations”.

ulterior resultado é a redução do “eu” ao “tu” que, segundo Barreto (2017), não expressa nenhuma novidade histórica quando se trata de desenvolvimento – o que é um rasgo teórico nas bases que justificam a origem do DS. Nesse sentido, os comportamentos abaixo colocados têm a pretensão de delimitar, antecipar, prevenir e remediar o escopo de atuação de cada parte.

Tais reflexões sobre os principais desempenhos gerados pressupõe os seguintes comportamentos – entende-se, disciplinamento multidimensional da agência humana e da participação de agentes públicos e privados – por parte dos componentes do DS: adaptação e equilíbrio em ambos os sistemas, englobando a estabilização do crescimento populacional, a segurança alimentar, a eficiência no uso, na distribuição e nos resultados dos recursos usufruídos, o crescimento econômico e a prosperidade no desenvolvimento urbano, industrial e tecnológico, a transição para atividades mais sustentáveis e que garantam melhor qualidade de vida – “Reduzir, reutilizar e reciclar materiais usados nos sistemas de produção e consumo e garantir que os resíduos possam ser assimilados pelos sistemas ecológicos” (ONU, 1992b, p. 2) e “[...] os Estados devem reduzir e eliminar os sistemas de produção e consumo não-sustentados” (ONU, 1992c, p. 2); fomento a instituições ou arranjos institucionais que exortem efetividade nas suas ações, em contrapartida ao modelos existentes que “[...] tendem a ser independentes, fragmentados e a atuar com mandatos relativamente estreitos, com processos decisórios fechados” (ONU, 1987, p. 212)⁹⁶; corresponsabilidade público-privada na garantia de direitos e necessidades humanas, na integração entre o social, o ambiental e o econômico e na cooperação multilateral e supranacional para criar capacidades exógenas e endógenas para o DS – “Reconhecemos que a implementação do desenvolvimento sustentável dependerá do engajamento ativo de ambos os setores público e privado” (ONU, 2012, p. 8)⁹⁷; mudança na qualidade do desenvolvimento e dos recursos em uso, bem como no oferecimento de trabalhos e na apresentação de soluções viáveis para os problemas atacados pelo DS; fomento aos direitos humanos e aos valores de equidade, justiça, paz, prosperidade e bem-

⁹⁶ Lê-se no original, “[...] tend to be independent, fragmented, and working to relatively narrow mandates with closed decision processes”.

⁹⁷ Lê-se no original, “We acknowledge that the implementation of sustainable development will depend on the active engagement of both the public and the private sectors”.

estar – “Enfatizamos que o desenvolvimento sustentável deve ser inclusivo e centrado nas pessoas, beneficiando e envolvendo a todos” (ONU, 2012, p. 6)⁹⁸; planejamento, monitoramento e avaliação das ações tomadas e das metas concluídas.

Ser um componente do DS significa se adaptar e se explicar em torno do cumprimento de seus propósitos que, de forma direta ou indireta, precisam ser condizentes com a questão ambiental. Em suma, a conciliação que o DS provoca é subsumir as partes afirmadas pelos documentos (ONU, 1987; 1992a; 2005; 2012; 2019) à perspectiva sistêmica. As partes existentes, mesmo que com seus desenvolvimentos históricos particulares, prestam a sua utilidade e suas características a fim de que o DS se conclua como conceito e atinja os objetivos de cooperação e de comércio extensivamente traçados pelos documentos. Assim, a educação – e sua expressão no ODS 4, mais singularmente – posiciona-se explicitamente para proporcionar, durante a formação humana, os princípios, os valores e os objetivos do DS. Acercar-se da EDS, portanto, significa que os indivíduos estarão mais aptos a cumprir aquilo que é discriminado pelo DS, e ensinar uma educação de caráter sustentável é uma tarefa indispensável – inclusive, nas políticas públicas – para que todos os 17 ODS sejam concluídos no prazo estipulado. Como se tratam de documentos internacionais, o interesse é fomentar mecanismos de atuação nos países, dentre eles as políticas públicas, compatíveis com os princípios, valores e objetivos difundidos. Do ponto de vista argumentativo, isso parece favorecer melhor acesso a um potencial de crescimento mais elevado pelo país. A avaliação e a qualidade da educação, cumpre dizer, se dão de forma que os princípios, os valores e os objetivos do DS sejam revisitados e aprimorados. Estabelece-se uma rede de relacionamentos entre práticas e teorias que se requisitam mutuamente e se validam finalmente. Correspondente a esse sentido, as conferências internacionais funcionam para viabilizar as relações e os acordos que se esperam da semântica de promoção do DS.

Adaptar-se também significa que as partes destacadas pelos documentos (ONU, 1987; 1992a; 2005; 2012; 2019) mantêm interação com suas consequências.

⁹⁸ Lê-se no original, “We emphasize that sustainable development must be inclusive and people-centred, benefiting and involving all people”.

Isso pode ser exemplificado pela incorporação, na definição de uma parte, dos efeitos que desejam produzir. Tais efeitos podem ser expressos por palavras específicas, como treinamento ou capacitação. O próprio DS também é um exemplo, sendo sua definição colocado como o (ONU, 1987, p. 37) “[...] desenvolvimento que atende as necessidades do presente sem comprometer a habilidade de as futuras gerações atenderem as suas”⁹⁹. Na vitalidade e na lógica circular que a interdependência traz, se as partes e as relações que estabelecem também exercem certo nível de influência entre si, suas consequências são causas de sua causa, e vice-versa. No caso, se uma parte se adapta, outras partes não somente podem como devem passar por uma adaptação, caso contrário o sistema sofre disrupção. Há certo padrão esperado de interação circunscrito àquilo que é possível controlar das funções exercidas e àquilo que é útil, aplicável e possível herdar da trajetória histórica particular de cada componente. Nessa relativa estabilidade, admite-se que, se um sistema varia ao longo da história e, sendo as variações, de certa maneira, produzidas a partir de causas factíveis, tanto é possível prever as variações como apalpar seus possíveis resultados. O comportamento de adaptação auxilia que a produtividade de cada componente esteja acoplada a suas metas e objetivos – atualmente, traduzidos nos ODS.

Um primeiro problema dessa visão é que ela aloca o que é concretamente produzido para dentro de um suposto ajuste fino. O agregado funcional do DS constrói uma essência duplamente comportamental e de desempenho para cada componente seu. Esse é o ponto nodal de como a subsunção da educação é praticada pelo DS, imbricando sugestões de fontes autônomas ou não de variação para as atividades no campo educacional. Abaixo, serão oferecidos exemplos para traçar as linhas gerais da perspectiva que foi aqui incluída, iniciando com estudos da revisão de literatura e depois comentando os documentos em si.

O estudo de Hernández-Barco *et al.* (2022) é cirúrgico, uma vez que a defasagem que o título sugere entre a preocupação ambiental e a proficiência emocional se trata do balanço entre as emoções geradas, ou capazes de se gestar,

⁹⁹ Lê-se no original, “[...] development that meets the needs of the present without compromising the ability of future generations to meet their own needs”. Essa é considerada uma definição clássica de DS que, com o tempo, apenas salientará a pujança do papel e da importância dos seres humanos na dinâmica definida.

na constituição de um ser humano. Observa-se uma parte significativa das discussões do estudo centradas em passagens da sua quinta seção, em que a ocorrência de emoções correlata a determinada promoção de autoeficácia é indispensável para que os professores se “[...] sintam competentes e preparados para ensinar, uma vez que se tem afirmado que o fortalecimento de características psicológicas contribui para tornar o ensino mais eficaz”¹⁰⁰ (Hernández-Barco *et al.*, 2022, p. 6). Gerar [...] emoções positivas que revertam as experiências ruins e as emoções negativas que eles [os licenciandos] sentiram durante o período escolar e que os previne de aprender ciências entusiástica e motivacionalmente”¹⁰¹ (Hernández-Barco *et al.*, 2022, p. 6) é um desafio encontrado. A resposta para a pergunta que inicia o título do texto – a sustentabilidade é um conceito esgotado^{102?} – encontra no contrabalanço de emoções presentes e passadas o apoio teórico e argumentativo enquanto núcleo de variação autônomo e articulador.

Há uma continuidade dessa argumentação, focalizada na individualidade do processo de ensino-aprendizagem, nos estudos de Aleixo, Leal e Azeiteiro (2021) e Aye, Win e Maw (2019): para o primeiro, as Instituições de Ensino Superior (IES) são importantes agentes quando se trata da sustentabilidade¹⁰³; a integração entre docentes e discentes, no que diz respeito a atitudes e comportamentos, é definitiva para cumprir os ODS e para sustentar práticas com aderência às demandas provenientes da realidade concreta. Para o segundo, atuando na promoção do DS, os professores têm o potencial de trabalhar problemas comunitários e refletir sobre mudanças nos componentes curriculares que incutam em habilidades e competências pertinentes à escola. Pelo equilíbrio dinâmico mantido entre diferentes gerações e pelo controle do que se espera da agência humana, as margens de confluência e de sincretização de imaginação das identidades incluem apenas o conjunto articulado de normatização do DS, e não contradiscursos que suscitem a produção de outra humanidade.

¹⁰⁰ Lê-se no original, “[...] feel competent and prepared for teaching, since it has been stated that improving their psychological features contributes to make their teaching more effective”.

¹⁰¹ Lê-se no original, “[...] positive emotions that reverse the bad experiences and negative emotions that they felt during their time as schoolchildren and which now prevent them from learning science motivationally and enthusiastically”. A expressão “emoções positivas” guarda relações com a taxonomia de emoções disposta na fundamentação teórica.

¹⁰² Lê-se no original, “Is sustainability an exhausted concept?”.

¹⁰³ Sustentabilidade e DS são usados alternadamente.

Ora, se se deseja um EDS como política pública, o que também se quer dizer é que as propostas e soluções em potencial logradas não devem entender questões relativas à educação como oriundas da, ou exclusivamente associadas com, a estrutura interna e o funcionamento da escola. Ou seja, em última instância, a EDS não é ou não deve ser somente uma questão curricular, um ajuste fino de emoções concordantes com práticas ou aplicações comunitárias. O não aprofundamento dos termos e expressões conceituais utilizados nas alternativas dos questionários de Aleixo, Leal e Azeiteiro (2021) e Aye, Win e Maw (2019) pode causar essa redução ou, adicionalmente, provocar uma extensão de interpretações não possível de ser capturada pelo instrumento de pesquisa. Mesmo que essa seja uma limitação inerente à utilização do questionário, esse fato não isenta os estudos de não especificarem conceitos.

Em Silva (2019, p. 62), o ponto de inflexão que gostaria de se comentar é o que se segue: “[...] mais uma vez ficou claro que quanto mais se conhece sobre sustentabilidade mais se entende os limites de exploração dos recursos naturais e a necessidade de ir além da preservação ambiental”. Esse é um ponto de percepção que pode ser abstraído de outros autores, como Bastos e Lemes (2017). A questão que não parece respondida, em Silva (2019), é em que medida o trabalho do licenciando acompanhado, na escola, mobiliza as identidades escolares para além de mudanças internas da escola como uma das frentes de colocação educacional do DS. De fato, vale também se questionar se uma determinada “[...] mudança paradigmática [que vem] acontecendo de forma gradativa: primeiro vai sendo construída pelo licenciando/professor e, aos poucos, sendo trabalhada em sala de aula, chega aos alunos” (Silva, 2019, p. 71) fica abrupta, dado que essa “mudança paradigmática” tem raízes comportamentais e de desempenho no DS.

Conforme Bastos e Lemes (2017, p. 173), após a leitura do documento *Década da educação das Nações Unidas para um desenvolvimento sustentável, 2005-2014*, “Pelo fato de o processo ser essencialmente revestido pelo manto democrático, caberia à própria sociedade decidir se a EDS consistiria em uma necessidade real do cotidiano”. Esse argumento coloca a EDS enquanto condizente com a discriminação de direitos, necessidades e problemas advindos das percepções e concepções oriundas da realidade concreta dos seres humanos.

Igualmente, os autores dão relevo à agência humana como porção significativa da dimensão autônoma da regulação da educação. É pertinente, nesse sentido, explicitar mais detidamente outros dois documentos que alinham a fundamentação pedagógica requerida pelo DS.

Começa-se com o *Década da educação das Nações Unidas para um desenvolvimento sustentável, 2005-2014* (ONU, 2005). O documento é célere em apontar a consolidação, durante as últimas décadas do século XX, mais precisamente a partir de 1970, a concentração do debate em torno da questão ambiental. Assim, a educação é um instrumento para se atingir um determinado fim e deve “[...] alcançar um tipo de desenvolvimento que respeitasse e protegesse o meio ambiente natural” (ONU, 2005, p. 25). Não obstante, é interessante que tanto esse documento (ONU, 2005) como os outros (ONU, 1987; 1992a; 2012) destacam a educação como um direito humano fundamental. Consequentemente, mobilizar outros direitos faz o ser humano atingir algo progressivo, ou óbvio, no que diz respeito a sua própria condição como ser humano – no caso, desenvolver-se.

Afinal, como se denota da pregação política deste trabalho, se o exercício de direitos é feito por um ser humano, isso significa que deliberada e necessariamente outro ser humano também deve estar apto a exercer seus direitos. Direitos são extensivos e contínuos. No caso do documento de 2005, há uma coligação direta entre o desenvolvimento – que não é descrito como direito – e o que se entende como determinado conjunto de direitos que são, presumivelmente, destinados a toda a humanidade. Seja visto: “Como pessoas, procuramos mudanças positivas para nós mesmos, para nossos filhos e netos; devemos fazer isto respeitando o direito de todos de fazer o mesmo” (ONU, 2005, p. 25), que é um trecho que denota expressivamente a responsabilidade intergeracional da qual o conceito de DS parte; e “O programa Educação para o Desenvolvimento Sustentável deve dotar as pessoas dos conhecimentos necessários para fazer valer seu direito de viver em um meio ambiente sustentável” (ONU, 2005, p. 49).

ONU (2005) está, entre outros objetivos, consolidando que o DS vai além da educação, afeta todos os aspectos da estrutura social e planeja uma articulação abrangente entre teoria e prática. Essa consolidação é importante para se propor uma primeira definição de EDS em diálogo com o documento, qual seja, a de não

período. Trata-se de uma definição por meio da negação daquilo que a EDS é, e isso acaba tendo a sua relevância. Uma periodização denota um espaçamento histórico e temporal delimitado, e a finalização de um período suscita um vazio que imputa a delimitação de outro período que engolfe e retrabalhe o conjunto de princípios do período anterior; a periodização, assim, não é um processo separativo neutro. A periodização, com suas limitações teóricas, é a primeira impressão que se tem do título do documento: *Década da educação das Nações Unidas para um desenvolvimento sustentável, 2005-2014*. Entretanto, o período aí presente, 2005 a 2014, mais tem relação com o cumprimento dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM), que servem de base para o estabelecimento dos ODS, do que com a finalização abrupta da EDS no ano de 2014. O DS não pode concertar uma coerção produtiva de comportamentos e desempenhos na realidade sem lançar uma proposta educação.

Assim, na condição de componente do DS e pela definição de não período, a educação precisa, em primeiro plano, respeitar os comportamentos e os desempenhos advindos do DS. Isso somente significa que o documento ONU (2005) está interessado na delimitação de diretrizes educacionais pervasivas aos valores, princípios e objetivos do DS. A atividade fim da educação pode ser significada de diferentes maneiras, como as que se seguem: “[...] a educação é fundamental para promover o desenvolvimento sustentável e melhorar a capacidade das pessoas em entender os problemas do meio ambiente e do desenvolvimento” (ONU, 2005, p. 36); “fortalecer a capacidade humana em todos os aspectos relativos ao desenvolvimento sustentável” (ONU, 2005, p. 40); “A educação deve inspirar a crença que cada um de nós tem o poder e a responsabilidade de introduzir mudanças positivas em escala global” (ONU, 2005, p. 43) e em outras escalas de pertinência nacional; “A educação para o desenvolvimento sustentável é um processo em que se aprende a tomar decisões que levem em consideração o futuro em longo prazo de igualdade, economia e ecologia de todas as comunidades” (ONU, 2005, p. 44); e “A educação fortalece a capacidade de reflexão orientada para o futuro” (ONU, 2005, p. 44).

Os aspectos até aqui comentados reverberam em 2019 com o *Framework for the Implementation of Education for Sustainable Development (ESD) Beyond 2019* (ONU, 2019). Haja vista o cumprimento dos ODS até o ano de 2030, o

direcionamento oferecido pela EDS continua explicitamente propositivo em termos das metas e objetivos que estão mundialmente delimitados. Há uma tríade para a aproximação que se deseja para a EDS, consolidada em três “[...] noções centrais” (ONU, 2019, p. 5)¹⁰⁴. Cada noção, tomada como um desempenho da educação, elencará os principais comportamentos previstos nos documentos até então visitados.

A primeira dessas noções é a ação transformativa e tem por escopo “[...] prestar mais atenção nos processos de transformação de cada indivíduo e em como eles acontecem¹⁰⁵” (ONU, 2019, p. 5). As principais diretrizes à educação são: os indivíduos adquirem conhecimento e passam a ficar mais cientes das complexidades da realidade; a partir de uma análise crítica, a realidade é discriminada e potencialmente debatida entre pares; entrar em contato com experiências humanas faz com que sejam desenvolvidos valores e habilidades e faz o estudante conectar-se de maneira empática com o contexto de que faz parte. Fatores contextuais e instituições são baluartes para as contribuições individuais. É somente na conexão com a realidade e na percepção de seus desafios intrínsecos que há relevância no processo de ensino-aprendizagem, premissas centrais para

[...] sair da segurança do *status quo* ou do jeito “usual” de pensar, agir ou viver. Isso requer coragem, persistência e determinação, as quais podem se mostrar presentes em diferentes graus e as quais são sustentadas por convicção pessoal, discernimento ou o simples sentimento daquilo que é certo¹⁰⁶ (ONU, 2005, p. 45).

Para essa noção, a tomada de decisão e a instrução são fatores-chave. Aqui, encontra-se que os “[...] Os sistemas de tomada de decisão vigentes em muitos países tendem a separar os fatores econômicos, sociais e ambientais nos planos político, de planejamento e de manejo” (ONU, 1992a, p. 77). Quando se trata dos componentes do DS, a mera apuração da fragmentação erode o planejamento das atividades e os resultados almejados, encarcerando a opinião e ação dos agentes

¹⁰⁴ Leia-se no original: “[...] key notions”.

¹⁰⁵ Lê-se no original, “to pay more attention to each learner’s individual transformation processes and how they happen”.

¹⁰⁶ Lê-se no original, “[...] to step outside the safety of the status quo or the usual way of thinking, behaving or living. It requires courage, persistence and determination, which can be present at different degrees, and which are best sourced from personal conviction, insight, or the simple feeling of what is right”.

públicos e privados e agravando os efeitos da crise ambiental. Portanto, e comentando sobre o fator instrução, é premente que todos os membros da sociedade civil estejam ativamente engajados na participação ativa na sociedade e no suporte a decisões úteis, em qualquer nível administrativo plausível. Porções inevitáveis da capacitação dos agentes são o acesso à informação e a conscientização sobre quais os problemas são atualmente enfrentados pela humanidade. O acesso à informação e a conscientização estão, sim, interligados com a escolarização, mas igualmente envolvem a transparência de dados – públicos e privados –, dos processos decisórios e das atividades, sejam comunitárias, sejam dos níveis administrativos, sejam de empresas e grupos privados (ONU, 1992a; 2012).

Melhor capacitação é uma das bases para melhorar a integração intersetorial e para possibilitar a interdependência entre o social, o ambiental e a economia, ainda fomentando valores e princípios de interesse. Assim, é interessante que os OI assegurem que seus “[...] programas encorajem e suportem o desenvolvimento sustentável” (ONU, 1987, p. 22). Por sua vez, a noção de mudanças estruturais evoca a imprescindibilidade de se “[...] considerar as condições específicas de vida das pessoas e lhes providenciar habilidades a fim de assegurar seus meios de subsistência” (ONU, 2019, p. 5)¹⁰⁷. Essa noção tem clara comunhão com a anterior, de modo que é apenas com a conjugação de habilidades, competências e conhecimentos que é permitido avaliar os problemas e encaminhar as principais formas de solução, concretizar mudanças atitudinais, de valores e de princípios e articular conceitos com aplicações cotidianas que melhorem as condições de vida da população, proporcionem escolhas e decisões assertivas, protejam o meio ambiente e consagrem a produtividade de setores da economia sem prejuízos ambientais. Ao conhecimento são engastadas premissas práticas e de manejo daquilo que implica, direta ou indiretamente, no DS. É nessa conjugação que os governos devem propor alterações em todos os níveis de ensino: “[...] atualizar ou preparar estratégias destinadas a integrar meio ambiente e desenvolvimento como tema interdisciplinar ao ensino de todos os níveis (ONU, 1992a, p. 356) a fim de que exista uma “[...]”

¹⁰⁷ Lê-se no original, “[...] should consider people’s specific living conditions and provide them with skills to ensure their livelihood”.

revisão exaustiva dos currículos para assegurar uma abordagem multidisciplinar, que abarque as questões de meio ambiente e desenvolvimento e seus aspectos e vínculos sócio-culturais (ONU, 1992a, p. 356); “Destacar a importância das interligações entre questões e desafios centrais e a necessidade de uma abordagem sistemática para eles em todos os níveis relevantes” (ONU, 2012, p. 14)¹⁰⁸.

Isso é necessário sejam vistos os contextos de extrema pobreza e de outras situações que desafiam a sobrevivência dos indivíduos a partir dos quais “[...] o conceito de desenvolvimento sustentável não imediatamente ressoa com as pessoas que estão tentando sobreviver diariamente” (ONU, 2019, p. 5)¹⁰⁹. Assim, a EDS “[...] deveria promover o desenvolvimento como um ato de equilíbrio, o que implica em adaptar a mudanças enquanto que se respeita os valores de conservação, suficiência, moderação e solidariedade” (ONU, 2019, p. 5)¹¹⁰. Essa segunda noção reverbera uma explicação encontrada aproximadamente três décadas antes, como pode ser observado abaixo:

Como persuadir ou levar indivíduos, no mundo real, a agir em favor do interesse comum? A resposta está, em parte, na educação, no desenvolvimento institucional e na aplicação da lei. Mas muitos problemas de esgotamento dos recursos e de estresse ambiental decorrem de disparidades no poder econômico e político. Uma indústria pode escapar impune de níveis inaceitáveis de poluição do ar e da água porque as pessoas que mais sofrem com isso são pobres e incapazes de reclamar de forma eficaz. Uma floresta pode ser destruída por extração excessiva de madeira porque os moradores locais não têm alternativas ou porque os madeireiros geralmente têm mais influência do que os habitantes da floresta (ONU, 1987, p. 39)¹¹¹.

O trecho e a noção de mudanças estruturais arrecadam certa compatibilidade entre a trajetória de formação individual do ser humano e a aptidão para: agir em sociedade e participar da coletividade; acessar e exercer direitos; aprender ao longo

¹⁰⁸ Lê-se no original, “Underscore the importance of interlinkages among key issues and challenges and the need for a systematic approach to them at all relevant levels”.

¹⁰⁹ Lê-se no original, “[...] the concept of sustainable development does not immediately resonate with people trying to survive on a daily basis”.

¹¹⁰ Lê-se no original, “[...] should promote development as a balancing act, which implies adapting to changes while respecting the values of conservation, sufficiency, moderation and solidarity”.

¹¹¹ Lê-se no original, “How are individuals in the real world to be persuaded or made to act in the common interest? The answer lies partly in education, institutional development, and law enforcement. But many problems of resource depletion and environmental stress arise from disparities in economic and political power. An industry may get away with unacceptable levels of air and water pollution because the people who bear the brunt of it are poor and unable to complain effectively. A forest may be destroyed by excessive felling because the people living there have no alternatives or because timber contractors generally have more influence than forest dwellers”.

da vida e ter ser flexível a mudanças trabalhistas, ambientais e de outras ordens a fim de manter um grau de humanidade. O teto teórico da agência humana está disposto, portanto, a partir do quanto a proposição das heterogeneidades historicamente negadas – os “pobres”, por exemplo, conforme os documentos – é simultânea à determinada mobilização teórico-prática que, por sua vez, deve ter utilidade para e deve ser aplicável em algum contexto. A viabilidade da conduta da agência humana, mais do que prevista nos documentos originais, deve partir do autocontrole e também da vigília sobre a agência de outros seres humanos. O alvo? As anomalias relativas ao DS, que perdem o conflito diametral de interesses entre os agentes envolvidos e que, para serem alvejadas, são, do ponto de vista argumentativo, construídas como desafios ou contradições que se originam do caráter natural da existência humana no planeta e que, para sua resolução, deve haver maior consciência dos seres humanos sobre o caminho correto na tomada de decisões. Nesse aspecto, a utilização de palavras e expressões que generalizam, ou tornam polissêmicas, as ideias nelas contidas é recorrente nos documentos visitados.

Seja a partir de transformações intrasubjetivas, seja a partir do equilíbrio que um indivíduo vigia no outro, a funcionalidade da agência dá prerrogativa a uma padronização das partes humanas. A confluência entre identidades acaba sendo sinônimo de vigília radicada nos comportamentos e desempenhos atrelados ao DS, que no seu turno passa a ser o conceito central da produção radical da diferença. Não obstante, é no horizonte de uma melhor capacitação e de uma mais ativa participação dos indivíduos que os documentos investigados endossam ações como redução da taxa de analfabetismo, maior equidade de gênero em termos holísticos, universalização do acesso ao ensino básico, qualidade da educação, entre outros exemplos. Desse modo, a formação de professores, inicial e continuada, deve ser condizente com a atividade interventiva e propositiva esperada das gerações formadas sob os auspícios do DS a partir de métodos pedagógicos inovadores e deve estimular os professores a terem experiências de reconhecida relevância local. Ainda, diversos agentes ou setores podem elaborar programas e atividades de cunho educacional que auxiliem na formação humana. Por fim, a EDS reflete uma preocupação com uma

[...] educação de qualidade, que em parte se define a partir dos resultados da aprendizagem – o que a educação habilita os aprendizes a ser e a fazer, incluindo a importância das habilidades práticas. O EDS promove os mesmos saberes, bem como o desejo de continuar aprendendo, de cultivar o espírito crítico, de trabalhar em grupo e de procurar e aplicar os conhecimentos (ONU, 2005, p. 45)¹¹².

A última noção de ONU (2019) é a de futuro tecnológico e providencia soluções para se atingir o DS. A EDS tange essa noção ao propiciar o pensamento crítico e maior consciência sobre a questão ambiental – “Por exemplo, com construções equipadas com sensores, o comportamento de desligar as luzes para economizar energia pode se tornar extinto, mas o valor de se economizar energia deve permanecer relevante” (ONU, 2019, p. 5)¹¹³ – e ao oportunizar a aproximação da comunidade com as partes interessadas na promoção de tecnologias verdes. Notadamente, essa noção discorre sobre o uso mais efetivo das tecnologias, da comunicação e daquilo que é produzido por setores da sociedade, reorientando os padrões de produção e de consumo e a investigação científica de modo que a difusão de informações e práticas sustentáveis esteja imbricada com a reutilização de resíduos, a mitigação dos impactos antrópicos no meio ambiente e a formulação de políticas que ensejem estratégias sustentáveis e criem oportunidades de emprego e de pesquisa científica. Um dos alvos principais da noção é o fortalecimento de um país no que diz respeito a técnicas, recursos humanos e redes de políticas e programas, incorporando considerações ambientais e sociais nas propostas de desenvolvimento e entendendo, nacionalmente, as respostas da população às mudanças exógenas e endógenas. Segue uma citação, tangente com a noção, que aproxima a educação dos ODS:

A melhoria da saúde, a redução da fertilidade e uma melhor nutrição dependerão de maior alfabetização e de responsabilidade social e cívica. A educação pode induzir tudo isso e pode ampliar a capacidade de uma sociedade de superar a pobreza, aumentar a renda, melhorar a saúde e a nutrição e reduzir o tamanho das famílias (ONU, 1987, p. 81)¹¹⁴.

¹¹² “O EDS” refere-se ao trecho anterior que dispõe da EDS como “programa”.

¹¹³ Lê-se no original, “For example, with sensor-equipped buildings, the behaviour of switching off lights to save energy may become extinct, but the value of saving energy should remain relevant”.

¹¹⁴ Lê-se no original, “Improved health, lower fertility, and better nutrition will depend on greater literacy and social and civic responsibility. Education can induce all these, and can enhance a society's ability to overcome poverty, increase incomes, improve health and nutrition, and reduce family size”.

A finalização do documento de 2019 evidentemente trava a permeabilidade que a EDS deve ter em termos de políticas públicas e comenta que os educadores – prostrados como facilitadores da aprendizagem – devem estimular os estudantes na caminhada para o DS (ONU, 2019). É assim que os panoramas congregados por ambos os documentos (ONU, 2005; 2019) promovem uma segunda concepção de EDS, associada diretamente com a de não período: a de programa. A EDS é um programa de diretrizes que fundamenta de forma holística o processo de formação integral do ser humano. Por que integral? Primeiro, porque a EDS não é uma disciplina curricular, mas constituída de comportamentos e desempenhos para a escola, para seus profissionais e para os componentes curriculares. Segundo, porque os princípios delimitados para a EDS devem ser pervasivos a outros setores em maior ou menor grau e, sobretudo, orientam uma transformação na forma de estar e agir em sociedade. É uma fundamentação que versa sobre que seres humanos se quer formar, qual a correlação dessa formação com a sociedade do presente e do futuro e sobre as balizas em que se calca tal transformação.

Em suma, a EDS fundamenta que: (i) a educação é um direito humano; (ii) a formação do indivíduo é para exercer influência na realidade concreta mediante a discriminação de comportamentos e desempenhos; (iii) a adaptação e o reconhecimento da diversidade da experiência social humana se dão ao serem ambas concernentes ao DS; (iv) conhecimento, habilidades e competências são aplicáveis, obedecem metas e objetivos prévios e atuam na solução de problemas “[...] no cotidiano tanto pessoal quanto profissional” (ONU, 2005, p. 47) e acadêmico; (v) a educação precisa ser localmente relevante; (vi) o DS se integra de maneira holística no trabalho docente, seja em aspectos trabalhistas, seja em aspectos formativos, seja na prática pedagógica.

Essa segunda definição da EDS tem relação direta com a pretensão inicial dos documentos aqui analisados, que não é difundir um caráter normativo e sim “[...] preparar o mundo para os desafios do próximo século. Reflete um consenso mundial e um compromisso político no nível mais alto” (ONU, 1992a, p. 5). Esse objetivo fortalece o caráter prescritivo que se encontra para a educação, torna mais oportuna a avaliação sobre o que tem sido cumprido ou não no firmamento mundial do âmbito educacional, e possibilita comparações entre os países. Perguntas que

permanecem, aqui, na finalização desta subseção: é realmente plausível que diferentes grupos humanos compartilhem um único conceito de desenvolvimento e produzam experiências sociais compatíveis e ulteriormente comparáveis? As identidades subjetivadas no DS procuram formas de resistência aos desempenhos e comportamentos elencados pela subseção? Destaca-se um nível que funciona como melhor núcleo analítico para os princípios propostos pela EDS: individual ou internamente a uma profissão ou instituição?

Said (1993; 2003; 2004) aposta na seguinte direção: um escrito, ou uma obra literária, decanta parte de uma cultura e a rasga, se possível. A preservação do que é literário indica uma maneira secular de, supostamente, sujeitar um autor e sua produção ao escrutínio público. É uma dinâmica histórica de assunção, de subsunção ou de rejeição do que está escrito e de como o que está escrito dialoga com a realidade. O período pode não funcionar *ad infinitum*, efusivamente, mas as disposições relacionais entre seres humanos recebem e precisam operacionalizar, mediante interpretação e tradução, os aspectos fundamentais contidos em textos e em políticas públicas.

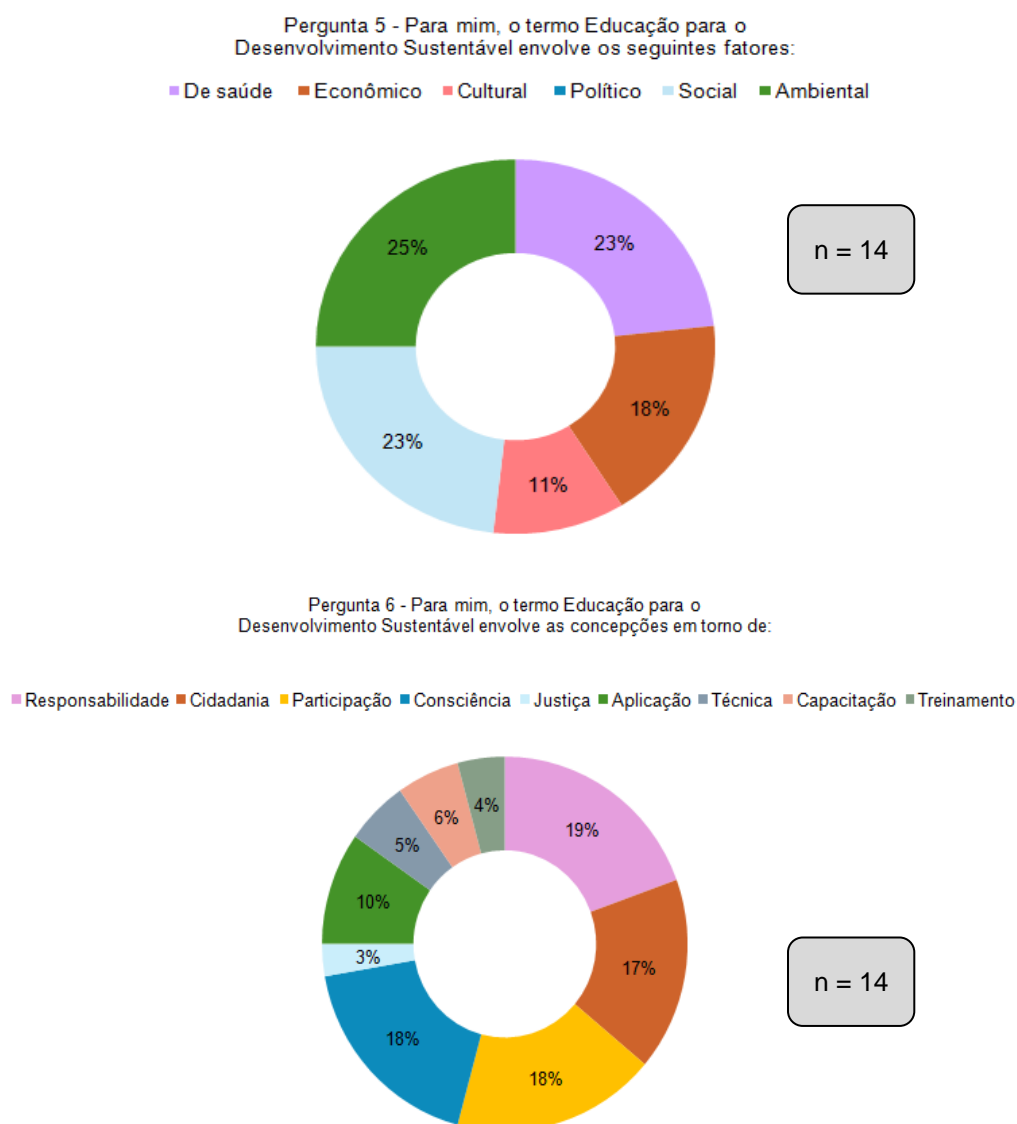
Ao permitir entender que a preservação do legado da humanidade expande, concentra ou diminui o que se entende por condição humana a partir da mundanidade e da reflexividade secular-cosmopolita, o humanismo saidiano se justificar como um aporte teórico para a EDS. O DS, ao patentear a EDS como programa que delimita diretrizes, distorce e inverte o núcleo de uma política pública que este trabalho veio reiterando: que necessidades e direitos humanos serão satisfeitos no cumprimento da perspectiva sistêmica? A restrição reside na subsunção. A próxima subseção irá se enveredar na análise dos questionários e das entrevistas, elencando elementos discursivos e de regulação para a compreensão da EDS penetrados por aspectos contextuais e características relativos à materialização da política educacional paulista.

4.2. Eixo temático: EDS: discursos e indícios

Nesta subseção, serão expostas em ordem crescente as perguntas 5, 6, 8, 11, 15 e 16 desenvolvidas pelos estudantes. Concomitante às inferências, serão

resumidas e analisadas excertos das entrevistas trabalhadas com os professores¹¹⁵ pertinentes ao debate. Memora-se: para cada pergunta do questionário, são 14 respondentes. Seguem-se as perguntas 5 e 6¹¹⁶ (Figura 4).

Figura 4. Perguntas 5 e 6, respectivamente, de cima para baixo



Fonte: figura elaborada pelo autor deste trabalho com base no questionário.

¹¹⁵ Vale salientar que todas as respostas aqui analisadas, sejam dos professores, sejam dos estudantes, contemplam perguntas sobre EDS e não sobre Educação Ambiental.

¹¹⁶ Os números das questões não estão escritos conforme a normatização prevista pela universidade (PUC-Campinas, 2023) justamente por se tratar da identificação das perguntas dos questionários e não confundir os leitores. Além disso, as perguntas 5 e 6 são perguntas de múltipla escolha, e como estão dispostas em gráficos de *pizza* (ou de setores), daí a opção em deixar o resultado em porcentagem.

Aqui, o primeiro comentário é sobre a escolha do tipo de gráfico para representar as respostas. Uma recomendação quando se trata de gráficos de *pizza* é não os utilizar para apresentar resultados de perguntas com muitas alternativas. Como é possível ver, a questão 6, por exemplo, possui nove alternativas. Entretanto, a boa prática de utilização dos gráficos de *pizza* foi usufruída de maneira reversa, dado que: (i) quase todas as alternativas, de ambas as questões, são assinaladas, causando uma difusão visual de informações no gráfico; (ii) mesmo quase toda as alternativas sendo assinaladas, existem predominâncias em ambas as questões. No caso da pergunta 5, a alternativa mais selecionada é a “Ambiental”, o que é compatível com uma distinção preliminar de que se trata tanto a EDS como o DS. Por sua vez, na pergunta 6 a opção mais selecionada é a “Responsabilidade”, o que poderia ser um indicativo de, pelo menos, da esfera individual de atuação. Há um caso em que um participante assinala todas as alternativas na pergunta 6.

Ademais, a disposição dos resultados de ambas as questões tende a identificar uma falta de precisão com respeito ao que se quer sobre a EDS: ela trata de fatores e concepções específicos ou é transversal a vários termos? Se são selecionadas diferentes alternativas de um questionário para outro – o que foi o caso –, isso significa que há uma orientação precisa sobre o que os professores devem trabalhar como EDS? Como foi apontado, as alternativas de ambas as perguntas foram escolhidas conforme a consulta a três documentos principais deste trabalho (ONU, 1987; 1992; 2012). Ora, o relatório *Nosso Futuro Comum* tem quase quarenta anos completos: os conceitos continuam os mesmos ou, imperativamente, as instâncias e entes nacionais devem retrabalhar os fatores e as concepções dispostos nas perguntas? E o conceito de DS? As considerações dos documentos e seus conceitos parecem encontrar barreiras práticas, ainda mais quando as orientações nacionais que consideram as especificidades da EDS são transversais ao Programa Nacional de Educação Ambiental (2023). Ao que parece, a incidência comunitária da EDS deve seguir uma orientação adequada dos profissionais que irão desenvolver seus fundamentos. A resposta de Aguapé é patente nessa situação. Quando perguntado sobre a caracterização da EDS, Aguapé responde que

EDS é “na realidade tudo tá” e, em seguida, volta-se à responsabilidade intergeracional:

Bom aí, eu acho que na realidade tudo tá, né? Porque assim: eles já têm essa noção, tá? Eu dou aula para os mais velhos, não é, e eles têm essa noção já de que se não tomar cuidado, vai acabar, entendeu?

Quando questionado sobre a mesma pergunta, Lírio comenta sobre as ODS, já indicando uma formulação política mais direcionada para a EDS, qual seja, sua discriminação das práticas concernentes aos 17 Objetivos perpetrados pelo DS e com a produção de resultados:

Eu acho que o governo tem feito algumas ações e com tentativa de melhorar. É, por exemplo, nós temos aqui na escola uma sala que tem as ODS. É, foi feito um quadro como esse [Lírio demonstra um mural da escola, apontando-o com a mão]. Aí lá na sala tem as ODS. E a gente tem trabalhado bastante porque os sétimos anos agora estão falando sobre os mecanismos ou a água como um autotransmissor de doenças. Aí entra no cuidado com os córregos, com os rios; como não poluir, como cuidar dos leitões, como ter um cuidado com as nascentes.

Vale também apontar que a pergunta 5 traz um dado interessante, qual seja: nenhum dos 14 participantes, escolhe o fator “Político”. Foram inclusive identificados quatro casos em que os estudantes assinalam todas as opções dispostas, menos a alternativa “Político”. Não existe nenhum fator político concernente à EDS? Pelo menos a formulação do DS não recorre ao impacto na formulação de políticas públicas nacionais e na formação de parcerias bilaterais ou multilaterais entre os países? Araújo e Pedrosa (2014a, p. 77) constata que, dos 121 estudantes do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, as dimensões “[...] ecológica e ambiental foram quase unânimes”, ao passo que “[...] cerca de 30% não considerou que as dimensões cultural e política estejam ligadas a desenvolvimento sustentável”. No mesmo ano, Araújo e Pedrosa (2014b, p. 313) identificam que 63% do total de 121 estudantes em formação relatam ser difícil trabalhar o DS, dentre outros motivos, seja porque “É difícil mudar cultura, costumes e valores de uma sociedade” (15 estudantes descrevem esse motivo), seja porque “Exige conhecimentos sobre várias áreas (ecologia, política, economia, educação) e o professor não é qualificado pra isso” (13 estudantes escrevem esse outro motivo). Mas a ausência do fator “Político” é um ponto mais nevrálgico do que apenas questões formativas e pode

ressaltar um aspecto que já tem se concretizado como uma camada mais sólida, ainda que sutil, da EDS.

Por mais que pesquisas destaquem questões que permeiam aspectos concernentes àquilo que é político (Silva, 2019; Mendonça; Piovesana; Pissolito, 2025a), outros textos tratam o político superficialmente ou como um pressuposto a partir do qual suas pesquisas partem e, sobretudo, sobre o qual suas pesquisas retornam inadvertidamente ao se tratar da discussão dos resultados (Aye; Win; Maw, 2019; Leal; Azeiteiro, 2021; Hernández-Barco *et al.*, 2022). Reincide-se sobre o estudo de Silva (2019), que pode ser um bom exemplificador desta questão. O trabalho desenvolvido com o licenciando, acompanhado durante a aula descrita na última seção do capítulo três, tem potencial indiscutível para se relacionar com temas pertinentes à comunidade escolar que, por extensão, transpassam questões políticas – como financiamento da educação, currículo e outros temas. Como apontado – e talvez por se tratar de uma dissertação de mestrado – a mobilização das identidades ali contidas não está explícita ou se apresenta incipiente na análise deste estudo.

Em meio às observações deste trabalho, ressalta-se particularmente uma fala da Seriguela, da escola Verão, que evidencia certas condições que estão circunscritas à comunidade escolar e que impactam, direta ou indiretamente, no trabalho desempenhado pelos professores, na vida dos estudantes e de suas famílias e até mesmo em questões curriculares:

É que, assim, eu não sei se você conhece a comunidade aqui, né? A gente está numa região bem vulnerável. Então, para eles esse assunto é um assunto muito fora da realidade deles... Então, assim, eu tenho alguns conteúdos dentro da disciplina que trabalha sustentabilidade, que trabalha, é, esses temas aí, né? Só que para eles, aqui, isso... é uma coisa, parece, que não existe, é? [...]. Assim, é uma comunidade muito vulnerável. A gente tem a favela aqui do [nome oculto da comunidade], então eles moram em uma comunidade assim, com uma renda muito baixa. A gente tem aluno aqui que nunca nem saiu desse bairro, entendeu? Então, assim, a visão deles de mundo é muito diferente da nossa... mas a questão da sustentabilidade, proteger o meio ambiente, que isso é importante, para eles não existe.

Aguapé, da escola Inverno, complementa Seriguela:

Então, mas é assim, a parte prática eu já acho que é mais complicado pelo... Eu sempre dei aula em escola pública, então sempre tem dificuldade de espaço, dificuldade de espaço físico mesmo, de locais, entendeu?

Ambos os testemunhos são cruciais em destacar certos contingentes associados com a EDS que dificilmente encontram espaço de citação, articulação ou interpretação nos estudos consultados pela revisão, como se observa em Boccia (2018). Retomando Araújo e Pedrosa (2014b, p. 310), as autoras argumentam que “[...] os currículos criam dificuldades, por impedirem a interdisciplinaridade, mantendo professores presos às suas áreas específicas” e que “As razões dadas para justificar as dificuldades em se ensinar muitos dos temas citados são ligadas a aspectos educacionais como a falta de qualificação do professor ou à complexidade conceitual própria do tema” (Araújo; Pedrosa, 2014b, p. 315). A análise do questionário apresentado no artigo (Araújo; Pedrosa, 2014b) não aprofunda as questões sociais ou culturais relacionadas ao ensino de biologia – ou, quando destacadas, as análises remetem que “O maior obstáculo, segundo os dados, deve-se à dificuldade de serem mudados os costumes e valores das pessoas” (Araújo; Pedrosa, 2014b, p. 314).

Não obstante, as diferenças entre estudos parecem se originar de seus focos ou objetivos. Trabalhos como os de Nicolás-Castellano *et al.* (2021) e Jónsdóttir e Byhring (2023) aprofundam questões culturais e sociais relativas às salas de aula urbanas, a disponibilidade de recursos da escola, mudanças institucionais com foco nos estudantes e na sua motivação e os resultados de aprendizagem dos estudantes. Mesmo assim, indicam que a noção de que a atuação de professores em exercício deve ser mudada é um consenso mesmo não explicando as contradições aí envolvidas (Nicolás-Castellano *et al.*, 2021; Jónsdóttir; Byhring, 2023). Retornando a exposição de Serigueta, é possível delinear que: (i) questões culturais e sociais têm interferência, direta ou indireta, sobre um currículo; (ii) a parte que se presume ser relativa à EDS, mais relacionada à conservação e alocação de resíduos e recursos, aparenta não gerar efeitos porque “esse assunto é um assunto muito fora da realidade deles...” ou porque “a visão deles de mundo é muito diferente da nossa...”; (iii) as identidades dessa comunidade escolar são tão importantes quanto questões técnicas.

As entrevistas dos professores não dispensam o fator político. Aquilo que é político: permeia a aplicação de conhecimentos; está presente na formação

individual e na responsabilização comunitária respectiva; consagra a função social da escola; e implica em que infraestrutura e em que trabalho docente serão parametrizados na instituição escolar. Singularmente, o DS constrange quais normas entre teoria e prática se desejam na realidade local da escola e imprime quais identidades podem ser subjetivadas no processo – isto é, qual o direcionamento para a cidadania e para a formação de estudantes e professores. A EDS, na qualidade de diretriz educacional, discrimina o atendimento da agência humana àquilo que é parametrizado pelo DS. Esse entendimento da relação entre DS e EDS sinaliza uma dimensão mais estrutural da regulação da educação (Reis, 2013). Os trechos abaixo destacam, sobre EDS: (i) a correlação que a formação deve estabelecer com a realidade concreta do ser humano; (ii) a difusão de conhecimentos, saberes e práticas a serem desempenhados a partir de dada formação; (iii) a ausência, por vezes, de condições materiais para que as situações instadas pelos itens “i” e “ii” se concretizem:

Bambu: *Aí, quer ser arquiteto. Vou pensar em como eu posso ser um arquiteto sustentável. Engenheiro, trabalhar numa fábrica, com descarte de lixo. Então eu acho que a ciência, a gente tendo a base, conhecendo o processo de como tudo, de onde veio, para onde vai, que não existe fora, né? Não existe jogar fora o lixo, o lixo não desaparece. Aí ele vai entendendo a importância dele aplicar isso e discutir, saber colocar a opinião dele, não é?*

Seriguela: *Então, é pacote de salgadinho, pacote de bolacha, caixinha de suco que eles jogam no lixo que não é pra jogar. E a questão, assim, já... eu já falei, eu já expliquei, eu já trabalhei lá aquele... ODS, né?*

Aguapé: *Hum, então, na parte teórica eu acho que até sim, mas a parte prática eu acho que já fica um pouco mais... Porque na realidade, assim... A parte prática, eu acho que é um pouco mais difícil, né?*

Lírio: *Eu tenho sétimos, oitavos e nonos: a gente tem falado bastante sobre, é... as ODS, que são as metas. E outra coisa que eu acho de grande importância é falar bastante também com preocupação do carbono, não é? Da emissão. Então eu acho que... estamos sim fazendo um trabalho e o mecanismo tem sido esse. [...]. E eu fiz com os meus alunos um processo de filtração, né? Como a terra ou como a natureza é importante e como o solo é importante nesse processo de termos água potável. Então eles fizeram lá, pega uma garrafa PET [Polietileno Tereftalato], corta a garrafa, coloca sedimentos diferentes, areia e tal; e esses sedimentos são colocados na garrafa, eles têm que pegar um litro de água, um pouco de barro e aí, numa garrafa, coloca só um paninho na ponta da garrafa, e na outra com sedimentos. E aí eles conseguiam ver nitidamente a importância da filtração. E aí vai também... eles vão construir uma maquete do DAE [Departamento de Águas e Esgotos] como a importância do DAE no tratamento do esgoto e na água que chega na nossa torneira.*

Chuchu: *E não é simulador, não é nada. É o mão na massa que precisa ser trabalhado. É a escola ter materiais disponíveis, ter recursos financeiros para que isso aconteça de forma efetiva. Não é só pôr no papel. Entendeu?*

[...] Eu não consegui sair para fazer o relógio do Sol. Como que eu vou tirar quarenta alunos da sala de aula para fazer uma atividade lá fora? Trinta eu perco no caminho? E vinte vai bater na sala do outro ? [...] E não é falar: professor, você tem que procurar. Não é só isso. Porque você trabalha quarenta horas aqui, são duzentas horas mensais. Você tem vida, né, fora da escola?

Sequoia: *É, e na indústria eu atuava diretamente com temas relacionados a isso e me envolvia muito com esses assuntos. [...].*

Não menos saliente é o estranhamento que a fala de Seriguella oferta ao interlocutor: o DS não trata, também, de vulnerabilidades sociais? A agência humana, mesmo que, até certo ponto, limitada pela normatização do DS, tem também o seu caráter político associado à dimensão autônoma da regulação, isto é, àquilo que seres humanos elaboram no cotidiano a partir de delimitações mais macrossociais (Reis, 2013). Para Said (1993; 2003; 2004), esse é um argumento indispensável, dado que uma das etapas prementes para a crítica secular é a autocrítica da subjetivação individual em uma estrutura social. Tal pode ser o caminho seguido por Seriguella quando se comenta o formato prescritivo do currículo, no caso, correspondente a objetivos bem delimitados, sem grande flexibilidade e cujo envolvimento da figura do Estado é notável. O embasamento em Said (1993; 2003; 2004) faz catapultar a agência de Seriguella, a saber, enquadrando-a em formas mais participativas de produção e de efetivação de políticas públicas:

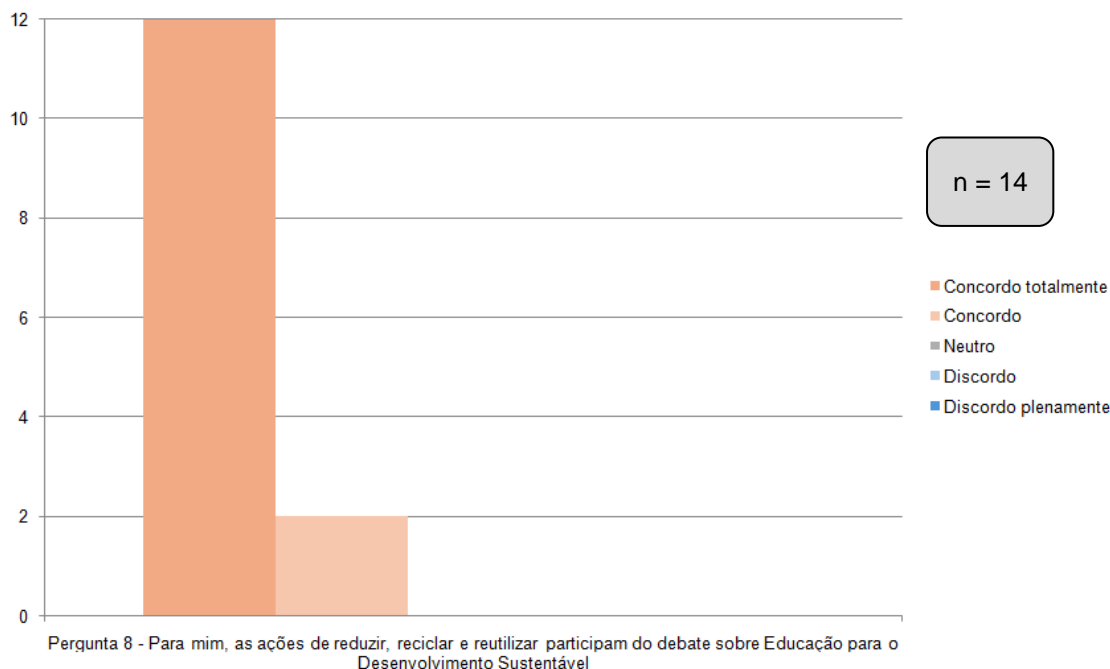
É, porque eu fico presa a cumprir um currículo que vai me ser cobrado, depois... da prova, da meta que eles têm que cumprir, dessa nota dessa prova. [...] Eu gosto de trabalhar fora da sala de aula, só que eu fico presa aqui, por quê? Porque eu tenho que cumprir meu conteúdo. Eu tenho tantas aulas pra cumprir tudo aquilo de conteúdo. Para cumprir todo aquele conteúdo. Se eu paro para fazer outra coisa, meu conteúdo fica atrasado. Se meu conteúdo tá atrasado, eles não conseguem fazer a prova. Eles vão mal na prova, a culpa é minha, porque eu não cumpri o meu conteúdo.

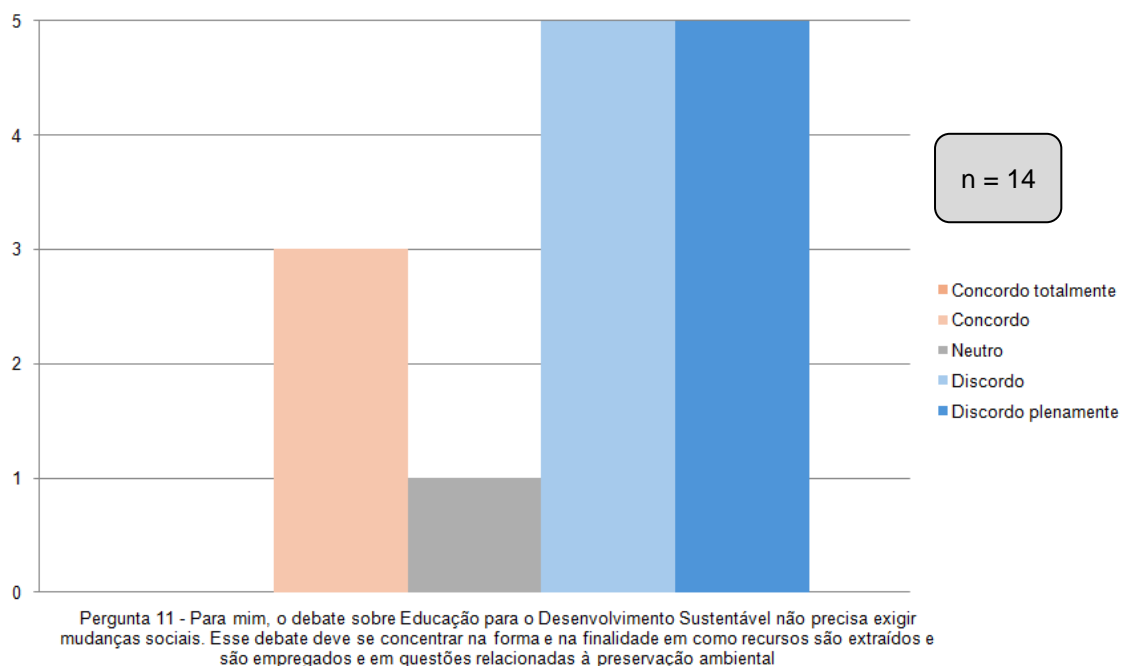
Inadvertidamente, essa reflexão congela a suposta ausência do fator “Político” observada nas respostas da pergunta 5, seja porque se fala de regulação (Reis, 2013) ou dos mecanismos subjacentes às ações de OI (Shiroma, 2020); seja porque o DS não é neutro nas suas atividades (Morosini, 2022). Nesse cenário, a crítica saidiana, que parte de uma reflexividade secular-cosmopolita, auxilia a evadir o debate puramente setorial e técnico relativo ao DS e a discussão exclusivamente instrucional concernente à EDS. Isso engendra a identificação de elementos de

risco, residuais e emergentes quando há necessidade de se falar a projeção de uma hegemonia discursiva no que diz respeito ao relacionamento entre DS e EDS. O risco: a crise ambiental emergente exige uma resposta coordenada entre países de ordem mundial, sejam eles membros ou não de OI. Residuais: o DS insta normas de comportamento e de desempenho para setores, e a operacionalização de tal conjuntura se dá na educação pela EDS. Emergentes: o desafio de imbricar a formação e a agência humanas na perspectiva sistêmica, uma vez que a relevância do local está não somente contrastada entre as dimensões autônoma e estrutural da regulação mas também referenciada em fatores práticos que interferem no alcance das ações escolares e de seus profissionais. Nesse contexto em que a autonomia da escola é uma ficção necessária, o debate é, antes de técnico, primordial e ulteriormente político.

Para além das questões até então tratadas, o político se estende de igual maneira para as perguntas 8 e 11, que seguem abaixo (Figura 5).

Figura 5. Perguntas 8 e 11, respectivamente, de cima para baixo





Fonte: figura elaborada pelo autor deste trabalho com base no questionário.

A pergunta 8, que se encontra preenchida apenas com as alternativas “Concordo” e “Concordo totalmente” expressa um ponto de ancoragem com o que se espera conceitualmente da normatização comportamental explícita no DS. O resultado geral da pergunta 8 também converge com os achados de Araújo e Pedrosa (2014a) sobre as ações, as dimensões e as concepções que estudantes de Licenciatura em Ciências Biológicas – futuros professores das redes públicas e privadas – quando questionados sobre DS. Na perspectiva sistêmica entendida pelo DS, o equilíbrio entre as entradas e saídas dos sistemas humano e ambiental evita desajustes e sobrecargas sistêmicas. Nesse sentido, a perspectiva sistêmica gera uma reação em cadeia de absorção de valores e conceitos. Isso já é apurado tanto em produções textuais a nível federal (Barreto; Mansano; Piga, 2016; Medeiros, 2018) como em outros entes federados do Brasil (São Paulo, 2009; 2021; 2022). Um parêntese quanto a esse assunto que deve ser feito concentra-se nos mecanismos de regulação de que os OI desfrutam – a standardização, a imposição e a instalação de interdependência são exemplos práticos e com diferentes utilidades e efeitos sobre os entes regulados e sobre os organismos reguladores.

Dale (1999), já no século passado, fez uma apuração pertinente a esses mecanismos. Não obstante, autores brasileiros recentes (Shiroma, 2020, Oliveira;

Junior; Neto, 2025) retomam o assunto a partir de exemplos práticos ou conceitos de suas pesquisas, pondo em relevo: a viabilidade de mudanças na agenda de políticas educacionais em atenção ao modo como a solução de problemas proporcionada faz desposar os vieses administrativos correntes e interesses políticos dominantes; a entrada como membro de um OI, cuja aderência se assume perante a paridade do país com o recorte de estratégias, problemas, normas, recursos e princípios requisitados pelo OI para a respectiva participação; a aceitação de problemas comuns para toda a humanidade amplamente dependentes de bases discursivas e operacionais que institucionalizam práticas em setores. Tais rubricas difundem, acima de tudo, pressões, custos de violação de regras para membros e diretrizes que atingem a Educação Básica e o Ensino Superior.

A descrição é atinente à maior sistematicidade com que determinados desempenhos e comportamentos ficam em evidência ante a EDS. Será que, originalmente, os documentos não deixam claro que mudanças sociais são requeridas? Tal ponderação é relevante às respostas da pergunta 11, da qual se retiram 3 respostas na opção “Concordo” e uma resposta na opção “Neutro”. Mesmo que a dimensão estrutural da regulação não seja a ulterior explicação para a realidade, é de se questionar a concordância com a assertiva de que “o debate sobre Educação para o Desenvolvimento Sustentável não precisa exigir mudanças sociais”.

Uma explicação plausível pode advir do próprio instrumento utilizado. O questionário destinado aos estudantes é do tipo fechado, contendo perguntas objetivas. Questionários são um conjunto de questões sequenciais e predefinidas que, articuladas entre si, podem ser apresentadas por meio de via direta pelo pesquisador – este último instrui sobre o instrumento – ou por meio de via indireta – o contato entre pesquisador e participante se dará por correspondência física ou eletrônica. Evidentemente, existem críticas aos questionários, e uma se destaca quanto à pergunta 11: o aprofundamento teórico de determinados termos é breve e sucinto, característica que é uma contrapartida à economia de tempo e amplitude abrangida pelo instrumento (Lüdke; André, 2018). Em outras palavras, e tal é uma consideração também para outras perguntas: não houve oportunidade para a

retomada da pesquisa com os estudantes, grupo com que o pesquisador teve menor tempo de contato durante a coleta de dados.

No entanto, outras especulações podem ser feitas sobre que termos o DS escolhe para pautar a sua projeção internacional. Exploremos, então, as dez respostas, ao todo, nas alternativas “Discordo” e “Discordo plenamente” da pergunta 11. É de se encontrar uma predominância, inclusive intergeracional, de que debater meio ambiente significa circunscrever uma maior equidade entre gêneros em diversos aspectos, garantir justiça socioambiental e trazer bem-estar humano (Hernández-Barco *et al.*, 2022). Tal parece ser o sentido que Bambu buscou oferecer para as práticas relativas à EDS no trecho abaixo:

[...] se ninguém em casa recicla, mas se você reciclar a sua mãe vai achar legal que você está reciclando, que você está reutilizando alguma coisa, então ela pode falar assim, “Ó, o fulano ali gosta de reciclar a nata, então eu vou ajudar ele a recolher”, avisa a família, avisa o bairro, então todo mundo, através de uma pessoa, pode influenciar essa ação e ter consequência.

No que concerne à perspectiva sistêmica, a passagem destacada de Bambu indica a coesão entre as partes presentes em uma comunidade, a respectiva autopreservação dessas partes a partir da interdependência de funções e o enfoque no equilíbrio a ser gerado entre o sistema humano e o sistema ambiental. Outro trecho de Bambu volta a destacar a interdependência entre gerações disposta a partir da conscientização individual: “*Eu falei, os netos, como vai ser? E os bisnetos? Você está fazendo agora, vai influenciar, não é? Não é hoje que vai mudar o clima, que vai mudar o ambiente, é lá na frente*”. Em maior ou menor grau, as ações e os modos de intervenção que podem ser depreendidos das perguntas 8 e 11 denotam a falibilidade de estruturas sociais que causam degradação ambiental, corroendo as condições necessárias para a vida humana. A destruição do planeta é uma forma de desumanização. Ora, compreende-se que o inverso tem validade: ações que recuperem ou protejam o meio ambiente produzem humanidade na medida em que destacam uma forma de resistência a impulsos tecnocráticos ou às ordens de lucro existentes. Nesse sentido, a comunidade escolar é um dos contextos apropriados para o desenvolvimento de giros rizomáticos que ultrapassam aspectos determinantes que impingem modos de ser e modos de viver.

As falas de Bambu solicitam a responsabilidade intergeracional e a interdependência entre seres humanos de uma comunidade que partilham, em última instância, do cuidado intrínseco que desenvolvem uns para com os outros. Recortar formas para entender a realidade faz parte do processo de elaboração intrasubjetiva da condição humana: o DS está embrenhado em diversas ações presentes na escola e deve ser universalmente compartilhado – Bambu: *Desde faxineiro entender o que tá sendo feito, outros professores também aplicar isso na aula deles [...]. Tipo, todo mundo que se conversar para saber: “a nossa escola é uma escola sustentável”.*

Então, as práticas de que Bambu fala irrevogavelmente serão adaptadas pela comunidade que delas se apropriam? Ou elas serão desajeitadas e esquecidas conforme a passagem do tempo? A preocupação que tinge a experiência social e cotidiana humana parte de averiguações prévias que impingem algum nível de mobilização face a contradições apreciadas. A gangorra entre continuidade e descontinuidade, entre ampliação ou rearticulação de propostas iniciais, no entanto, parece só ganhar êxito e sentido quando capaz de surtir efeitos para além da ordem individual de concertação, algo também observado por Praxedes (2019). Ordinariamente, a reflexividade secular-cosmopolita aponta àquilo que outros professores também comentam:

Aguapé: *Então eles têm essa noção de que o sustentável tem que, tipo assim, usar, só que tem que pensar naquele que está por vir ainda, né? Que ele tem que usar o que a natureza oferece, porém, ele sabe que tem outras gerações que estão por vir.*

Lírio: *Uma escola sim tem trabalhado e aqui, particularmente, a nossa escola tem feito um trabalho bem legal preocupado justamente com o meio ambiente, com os ecossistemas próprios do local – a gente fala bastante da Serra do Japi. Então temos sim, e eu acho que é... a caminhada é longa, mas o processo está acontecendo.*

Chuchu: *[...] mas não é um barulho desorganizado, é um barulho organizado. É um barulho de criatividade. E muitos não entendem isso. [...] A prática, ela tem que ser trabalhada e muito bem trabalhada. Pra você desenvolver o interesse no aluno, pra você desenvolver a criatividade.*

Sendo o sentido: (i) faz parte das novas gerações entender e ter contato com conceitos, como o DS e a EDS, a fim de que eles explorem suas respectivas propensões e limitações; (ii) especula-se que, no reconhecimento das propensões e limitações, as ações humanas levariam a práticas sociais mais eficientes e eficazes. Porém, este último argumento tem validade abstrata, depende inerentemente de

múltiplos fatores e endossa uma autocrítica constante de si como o aspecto mais elementar do cotidiano. A confluência entre heterogeneidades insta que a crítica secular se concretize no material; o novo só pode surgir quando a disputa pública e politizada de uma determinada concepção de mundo tem ramificações e progressões suficientemente convincentes. Isso faz saltar as conotações das respostas “Concordo” para a pergunta 11: que DS tem sido disputado ostensivamente que não abarca o ramo social? E, por consequência, que narrativas circundam a função da educação enquanto componente urgente do DS?

Vale lembrar que parte significativa da disputa em torno do conceito de DS – o que tem efeitos diretos nas perspectivas educacionais que serão construídas – está centrada em torno da catacrese “recursos naturais”. Fala-se em catacrese pela propensão com que o termo e suas variações aparecem em documentos internacionais. Este trabalho expõe abaixo, a título de problematização, excertos da subsunção do meio ambiente a uma noção de utilidade. As vezes que a catacrese ou variantes aparecem estarão grifadas:

O objetivo a longo prazo – de capacitar todas as pessoas a atingir meios sustentáveis de subsistência – deve ser um fator de integração que permita às políticas abordar simultaneamente questões de desenvolvimento, de manejo sustentável dos **recursos** e de erradicação da pobreza (ONU, 1992a, p. 19, grifos nossos).

A mudança dos padrões de consumo exigirá uma estratégia multifacetada centrada na demanda, no atendimento das necessidades básicas dos pobres e na redução do desperdício e do uso de **recursos finitos** no processo de produção (ONU, 1992a, p. 24, grifos nossos).

Malgrado o reconhecimento crescente da importância dos problemas relativos ao consumo, ainda não houve uma compreensão plena de suas implicações. Alguns economistas vêm questionando os conceitos tradicionais do crescimento econômico e sublinhando a importância de que se persigam objetivos econômicos que levem plenamente em conta o valor dos **recursos naturais** (ONU, 1992a, p. 24, grifos nossos).

A Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável possui em sua essência uma idéia simples com implicações complexas. Após vivermos durante séculos sem nos preocupar com o esgotamento dos **recursos naturais do planeta**, temos que aprender, agora, a viver de forma sustentável. E a maior parte deste desafio é estimular mudanças de atitude e comportamento na sociedade mundial (ONU, 2005, p. 9, grifos nossos).

Meio ambiente: consciência em relação aos **recursos** e a fragilidade **do meio ambiente físico** e aos efeitos das atividades e decisões humanas relativas ao meio ambiente, com o compromisso de se incluir as questões ambientais como elemento primordial no desenvolvimento de políticas sociais e econômicas (ONU, 2005, p. 18, grifos nossos).

O programa Educação para o Desenvolvimento Sustentável trata fundamentalmente de valores tendo como tema central o respeito: respeito ao próximo, incluindo às gerações presentes e futuras, à diferença e à

diversidade, ao meio ambiente e aos **recursos** existentes no planeta que habitamos (ONU, 2005, p. 18, grifos nossos).

O movimento para o desenvolvimento sustentável começou e cresceu a partir das preocupações expressas nas décadas de 1970 e 1980. De acordo com o movimento, os padrões de produção e consumo como evidenciados nas sociedades industrializadas não poderiam ser mantidos, levando-se em consideração os **recursos do planeta** (ONU, 2005, p. 28, grifos nossos).

Processos de desenvolvimento não-sustentáveis pressionam os **recursos naturais** enquanto padrões não-sustentáveis de produção e consumo, especialmente nos países desenvolvidos, ameaçam a fragilidade do meio ambiente natural, intensificando a pobreza em outros lugares (ONU, 2005, p. 28, grifos nossos).

A pobreza está ligada à degradação ambiental, já que os pobres não têm outra escolha a não ser procurar e se beneficiar de **recursos naturais** escassos, como, por exemplo, usar madeira, como combustível, e água. Problemas de superconsumo e superdesenvolvimento são fatores-chave para a conservação e proteção ambiental e para a produção e o consumo sustentáveis (ONU, 2005, p. 29, grifos nossos).

Reafirmamos a necessidade de se alcançar um desenvolvimento sustentável por meio da promoção de um crescimento econômico equitativo, inclusivo e sustentável, criação de mais oportunidades para todos, redução de desigualdades, da elevação dos padrões básicos de vida, fomento ao desenvolvimento social e à inclusão equitativos e promoção de gestão integrada e sustentável de **recursos naturais** e ecossistemas que apoie, *inter alia*, desenvolvimento humano, social e econômico ao mesmo tempo que facilite a resiliência, restauração, regeneração e conservação ecossistêmica diante do enfrentamento de novos e emergentes desafios (ONU, 2012, p. 1, grifos nossos)¹¹⁷.

Respeitar a soberania nacional de cada país sobre seus **recursos naturais** levando em consideração suas circunstâncias, objetivos, responsabilidades, prioridades e o espaço de políticas nacionais no que diz respeito às três dimensões do desenvolvimento sustentável (ONU, 2012, p. 10)¹¹⁸.

Reafirmamos a necessidade de promover, aprimorar e apoiar uma agricultura mais sustentável, incluindo cultivos, criação de animais, silvicultura, pesca e aquicultura, que aumente a segurança alimentar, erradique a fome e seja economicamente viável, enquanto conserva a terra, a água, **recursos genéticos de plantas e animais**, os ecossistemas, e a biodiversidade e fortalece a resiliência às mudanças climáticas e aos desastres naturais (ONU, 2012, p. 22, grifos nossos)¹¹⁹.

¹¹⁷ Lê-se no original, "We also reaffirm the need to achieve sustainable development by promoting sustained, inclusive and equitable economic growth, creating greater opportunities for all, reducing inequalities, raising basic standards of living, fostering equitable social development and inclusion, and promoting integrated and sustainable management of natural resources and ecosystems that supports, *inter alia*, economic, social and human development while facilitating ecosystem conservation, regeneration and restoration and resilience in the face of new and emerging challenges".

¹¹⁸ Lê-se no original, "Respect each country's national sovereignty over their natural resources taking into account its national circumstances, objectives, responsibilities, priorities and policy space with regard to the three dimensions of sustainable development". É um trecho que corresponde à uma passagem, no texto original, acerca de políticas de economia verde.

¹¹⁹ Lê-se no original, "We reaffirm the necessity to promote, enhance and support more sustainable agriculture, including crops, livestock, forestry, fisheries and aquaculture, that improves food security, eradicates hunger and is economically viable, while conserving land, water, plant and animal genetic resources, biodiversity and ecosystems and enhancing resilience to climate change and natural disasters".

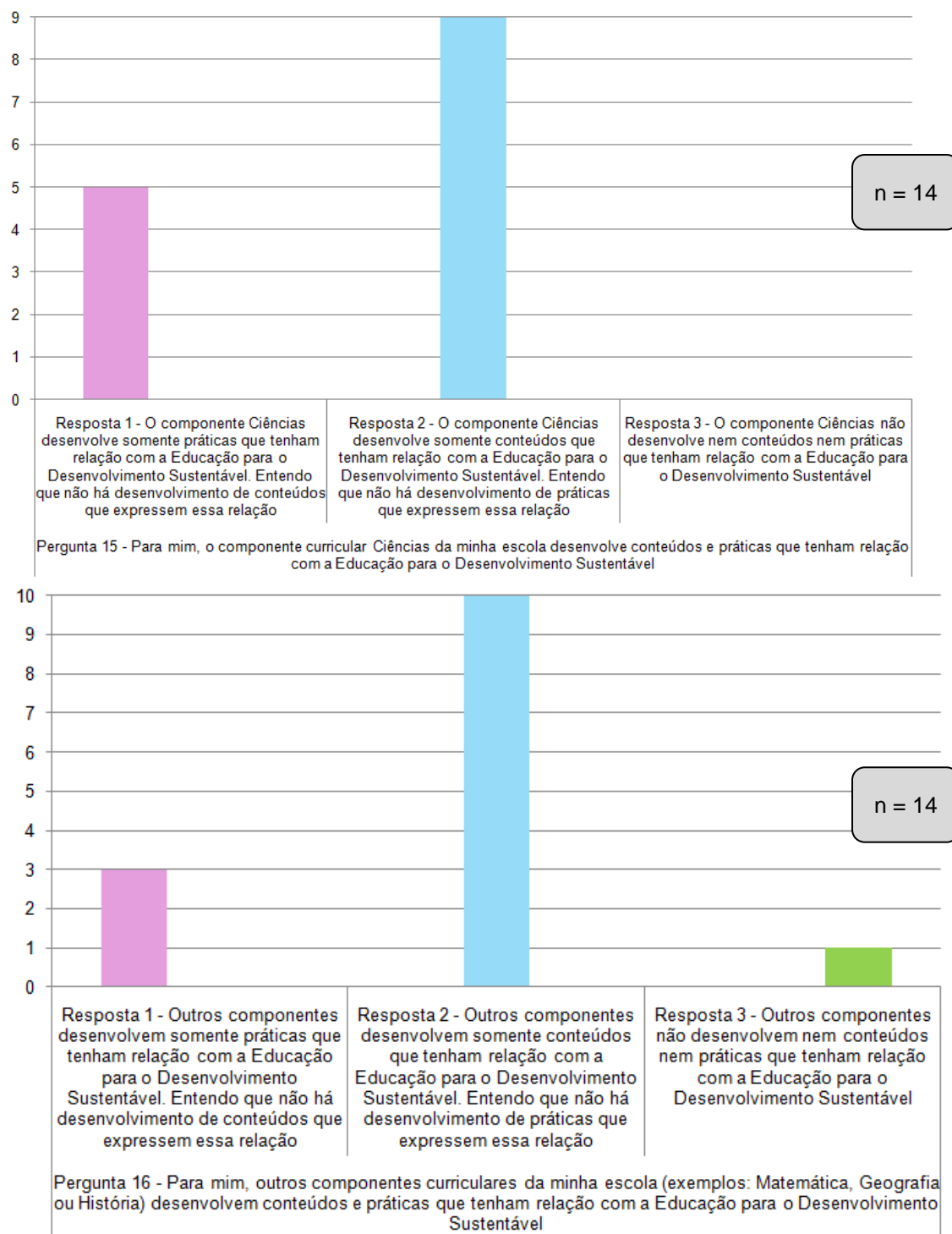
Salientamos a importância da conservação e do uso sustentável dos oceanos e mares e de seus **recursos** para o desenvolvimento sustentável, incluindo, por meio de suas contribuições para a erradicação da pobreza, crescimento econômico sustentável, segurança alimentar e a criação de meios de subsistência sustentáveis e trabalhos decentes, ao mesmo tempo em que protege a biodiversidade e o ambiente marinho e enfrenta os impactos das mudanças climáticas (ONU, 2012, p. 30, grifos nossos)¹²⁰.

Não obstante o termo meio ambiente possa vir ao lado do termo recurso, estes e outros trechos denunciam a introjeção, no meio ambiente, de algo que representa ou alguma utilidade – direta ou indireta – para o ser humano, ou de algo que possui valor – não necessariamente monetário. Quando se toma o DS como tema para discussão – o que não significa que os documentos consultados são os únicos em que a introjeção se realiza – os textos se tornam um tipo de instrumento que disputa a hegemonia em torno de que noção de meio ambiente será perpetrada internacionalmente a fim de que sejam atingidas certas metas. Ao abordar esse lado não neutro do desenvolvimento, Ferreira (2024) expõe algumas correntes teóricas que permitem enxergar o entrelaçamento entre saber e poder em um estudo de caso. Outro caso acompanhado nesta dissertação foi o termo Orientalismo, de Said (2003).

Dispõem-se, então, as perguntas 15 e 16 (Figura 6).

¹²⁰ Lê-se no original, “We stress the importance of the conservation and sustainable use of the oceans and seas and of their resources for sustainable development, including through their contributions to poverty eradication, sustained economic growth, food security and creation of sustainable livelihoods and decent work, while at the same time protecting biodiversity and the marine environment and addressing the impacts of climate change”.

Figura 6. Perguntas 15 e 16, respectivamente, de cima para baixo. Destaca-se que a legenda para cada alternativa está disposta logo acima do título da pergunta



Fonte: figura elaborada pelo autor deste trabalho com base no questionário.

Em ambas as perguntas, há uma predominância da alternativa 2 em relação às outras duas alternativas. Isso significa que há uma propensão, no contexto das

três escolas consultadas para essa pesquisa, para que o componente Ciências e outros componentes curriculares desenvolvam conteúdos que tenham relação com a EDS, mas sem que esses conteúdos necessariamente disponham de práticas correspondentes.

Ainda, podem ser nomeadas diretamente certas dificuldades enfrentadas provocam a ausência da prática, e se entende que essa nomeação contempla também aqueles estudantes que assinalaram a Resposta 1. Assim, neste trabalho, foram encontradas as seguintes dificuldades: disponibilidade de tempo e de financiamento; prazo para o cumprimento de exigências curriculares e presença de avaliações externas; indisponibilidade para atividades práticas; e quantidade de estudantes por sala. Seguem-se trechos que os professores comentam, indicando para cada professor as dificuldades levantadas:

Bambu (disponibilidade de tempo e de financiamento): *A gente não tem verbas extras nem tempo. A gente tem o tempo para aplicar o conteúdo. Tempo para prepará-lo pra Prova Paulista, Saesp, então tem muita coisa pra fazer e não sobra tempo nem dinheiro para fazer projetos. Eu gostaria muito, mas não tem muito projeto aqui.*

Seriguela (diretividade do conteúdo sobre Desenvolvimento Sustentável): *É, eu acho que, por exemplo, eles poderiam ter uma coisa, assim, mais específica, porque toda vez que a gente fala de Desenvolvimento Sustentável, ele aparece em algum momento dentro de algum conteúdo, de uma maneira bem pincelada, entendeu? Ele não é aprofundado. Eu não sei o conteúdo do Ensino Médio, porque eu não nunca dei aula para o Ensino Médio. Eu não, não conheço. Eu sei que no Fundamental, dentro da Ciência [refere-se ao componente curricular], eles têm muito pouco essa parte aí desse Desenvolvimento Sustentável.*

Aguapé (indisponibilidade para atividades práticas): *[...] Conteúdo sim, porque faz parte do conteúdo. Mas eu confesso pra você que, assim, como a gente tem aquela coisa muito regradinha, né, então a gente trabalha o conteúdo que realmente está ali... não dá para fugir muito daquilo, né? Em termos de. A gente até gostaria de poder trabalhar, mas é complicado para você pedir, por exemplo, um material... para você pedir para fazer um... pra sair pra campo...*

Chuchu (prazo para o cumprimento de exigências curriculares; presença de avaliações externas; e disponibilidade de financiamento): *[...]. O conteúdo tá engessado, tá amarrado e é ali que você tem que dar conta. Você é cobrado desse conteúdo pra prova, que vem a prova externa [...]. Então eu fiz esse projeto dentro da eletiva por conta própria, não por [...] incentivo. Pelo contrário: eu tive muito problema lá na escola para fazer esse projeto. Não tive recurso financeiro nenhum da escola. A escola não tem recurso. Tudo o que a gente faz é do próprio bolso... o que eu não acho justo.*

E são preocupações encontradas não unicamente neste trabalho (Corrêa; Ashley, 2018; Melo, 2019; Ramineli, 2021; Nicolás-Castellano *et al.*, 2021) que faz esse estudo se questionar sobre a verossimilhança e a factibilidade da EDS. Afinal,

quando os professores comentam sobre projetos nas entrevistas, eles não falam exclusivamente da EDS. Ou seja, os entraves encontrados se tornam cumulativos e exponenciais haja vista que o DS é tratado transversalmente no currículo, não dispondo de um componente curricular exclusivo (São Paulo, 2019). É plausível que também haja uma ausência de conexão entre os conteúdos e as práticas exercidas pelos componentes curriculares? O aprofundamento da EDS não é evidente, ou ainda, a transversalidade do DS torna seu estudo difuso, com muitas projeções que não encontram foco preciso justamente por causa das dificuldades que atravessam a escola e não são pelo DS diretamente tratadas? Tal aspecto pode ser reforçado pelo único estudante que assinalou a alternativa 3 na pergunta 16 (Melo, 2019; Ramineli, 2021). Nesse sentido, Sequoia tenta oferecer uma proposta que se encaixe na realidade profissional vivenciada e que corresponda à interdisciplinaridade:

Mas eu acho que deveria ter alguns momentos, sei lá, de bime... encerramento de bimestre ou de semestre é... no qual tivesse uma aula multidisciplinar que o contexto de todas as disciplinas fosse trabalhado numa aula só. É... talvez uma aula mais longa, de três, quatro horas, mas que tivesse juntos, na mesma sala, sei lá, o professor de Ciências, o de Geografia, o de História, é... e eles fizessem um resumo do que foi ensinado naquele bimestre, ou semestre, é... fazendo a interdisciplinaridade. A junção dos temas, para eles verem que, na verdade, todos os temas que foram trabalhados são relacionados.

Mesmo assim, trata-se de uma permitida solução em termos locais relativos à equipe pedagógica da EE Primavera, o que é contrastante com estudos como os de Barbosa *et al.* (2022), Jacomini, Nascimento e Stoco (2023) e Maldonado e Jacomini (2025). Esses e outros estudos aprofundam condições relativas ao trabalho docente que não foram diretamente consubstanciadas neste estudo, mas que transpassam, em maior ou menor grau, as falas dos professores – e são raramente apuradas em estudos que falam sobre EDS. Isso teria motivo no fato de o DS não se aprontar como componente curricular?

Na revisão de literatura, são notórias as tentativas de contextualizar teorias e práticas ambientalmente sustentáveis, seja por parte dos professores (Aye; Win; Maw, 2019), seja por parte dos licenciandos (Silva, 2019). A gama de práticas observadas – atividades interativas com propulsão para gerar soluções aplicáveis a problemas da sociedade; exemplificações e experimentos detidos nos conteúdos

relativos ao Ensino de Ciências; a utilização de tecnologias digitais como patentes para a formação cidadã do ser humano; entre outras –, no entanto, varia nas nuances e nas exposições que fazem quanto a questões sociais e políticas (Boccia, 2018; Lazarim, 2023). O sintoma de ausência dessas questões – ora nas respostas da pergunta 11, ora nas respostas da pergunta cinco – não expressa que função vem sendo construída pela escola e pelas pessoas que a frequentam? É se questionar sobre as possibilidades de atuação de uma escola, sobre os espaços que um estudante e que professores deveriam ocupar enquanto cidadãos e sobre as limitações físicas e abstratas da sala de aula e do conteúdo programático. Se Ciências e outros componentes curriculares devem se dedicar aos objetivos, princípios e valores do DS – a base fundamental da EDS enquanto diretriz – o caráter desse aprofundamento deve ser instrucional? É se questionar sobre o mundo que é formulado na medida em que o DS é lido. Tais questionamentos ensejam a possibilidade de a instituição escolar tornar as suas particularidades (Masschelein; Simons, 2019) parte do escrutínio público e politizado da sociedade. E a escola, mais especificamente, e a educação, de maneira geral, têm sido conceitos em disputa justamente no que concerne aos agentes que são capazes de influenciar sobre ambas.

É dizer: historicamente, por exemplo, pesquisas regidas pela atividade de OI têm demonstrado a influência de agentes públicos e privados e de novos arranjos interinstitucionais na reconfiguração não só a função do Estado, que passa a se corresponsabilizar junto a outros agentes na promoção de políticas públicas, mas também nas prioridades que se tem na educação. No bojo dessa discussão, Shiroma (2020, p. 6) define que as “Redes de governança reúnem representantes de agências multilaterais, governos nacionais, organizações sociais, *think tanks*, empreendedores sociais e corporações multinacionais”. Shiroma (2020) busca constatar se e como especialistas influem diretamente sobre a organização educacional de um país, aspecto que possui efeitos diretos sobre que função social da escola é compartilhada pela população. Charlot (2021), por sua vez, investiga raízes plausíveis para o conceito de qualidade da educação, levando em conta a sua ambiguidade e critérios utilizados para apoiar o referido conceito em processos avaliativos. Esses e outros casos ilustram como a definição do que se tem para a

educação, internacionalmente discutindo e nacionalmente traduzindo, possui franjas econômicas, escolhas políticas e orientações para o mercado de trabalho.

Além disso, é difícil atestar uma relação de causalidade existente entre uma formação e uma conscientização mais sustentável da sociedade e todas mais científicas e éticas no que diz respeito à crise climática. A análise ética, proativa ou formativa da crise climática parece ser apenas uma parte do problema como um todo. É justamente um dilema enfrentado nas análises de obras literárias de Said (1993): em que momento a substância e a entonação crítica de uma obra, ou de um escrito, provocam mudanças concretas e efetivas na estrutura social na medida em que demonstram consciência histórica de seus autores? É também perguntar: uma diretriz educacional pautada internacionalmente deixaria de ter influência de agentes com interesses privados? Esses e outros levantamentos atendem ao DS como um discurso, ou seja, um conjunto de condições e fundamentos de acordo com o qual se pode exercer a prática, a partir do qual o próprio discurso pode ser moldado e cuja concertação de coerção-consenso produz hegemonia.

Lazarim (2023, p. 39) traz um resumo para a presente subseção ao falar que o Ensino de Ciências e a formação de profissionais correlatos a esse componente curricular não pode se “[...] limitar apenas ao domínio dos conteúdos científicos, mas sim, englobar estratégias inovadoras, metodologias alternativas de ensino e uso de recursos didáticos e tecnológicos nas práticas pedagógicas”. Nessa esteira argumentativa, há uma aproximação com o que Bambu comenta sobre as contribuições do Ensino de Ciências:

[...] Eu gosto muito da ciência, acredito muito na ciência. Eu acho que em todos os sentidos, todas as áreas, a ciência te dá uma base para saber como tudo funciona, para saber, tipo, é... de onde vem o material? Porque ele é reciclado, porque ele não é [reciclado]? Como ele é reciclado? Como ele vai voltar a ser utilizado? Se ele voltar a ser utilizado, ele vai deixar de ser tirado da natureza? [...] Eu acho ele ter a base de entender o que que é a ciência. Ele entendendo todo o conceito, como tudo funciona no planeta, na natureza, é, ele vai saber aplicar isso, aplicar em discussão, aplicar em projetos, aplicar na própria família, na própria casa, que seja. Entendeu?

Nesse sentido, tanto Lazarim (2023) como Bambu e Melo (2019) parecem concordar com um argumento patente com repercussões no arcabouço epistemológico da formação para o Ensino de Ciências, sendo ele: o domínio tecnológico-científico não é garantia de maior conscientização, de melhor formação

acadêmica ou de tomadas de decisão mais bem apuradas por parte da população em geral. Reitera-se a questão da causalidade porque, caso contrário, o domínio tecnológico-científico acerca de uma temática consagra-se como único imperativo transversal ao modelo escolar brasileiro. Além disso, toda ciência possui interesses. Caso contrário, não seria possível refletir sobre o fato de que o histórico da disciplina de Ciências por entre diferentes legislações educacionais pretendia ora a formação de uma elite científica, ora a preparação de cidadãos e de mão de obra, entre outros casos. Especialmente quando Lazarim (2023) discute alfabetização científica, a deficiência que parece vigorar, na realidade, é até que ponto é possível disputar e questionar as cadeias epistemológicas e a orquestração didática da intencionalidade docente.

Haja vista um interesse comum compartilhado pela humanidade – a questão ambiental –, a aposta nessa deficiência remete a imbricações emancipatórias que, por natureza, precisam partir da produção e reprodução radical da diferença na realidade. Para tanto, não é possível haver negação da horizontalidade de diálogos entre heterogeneidades. A instituição escolar e o professor são componentes irrevogáveis quando se trata de concertações de coerção-consenso.

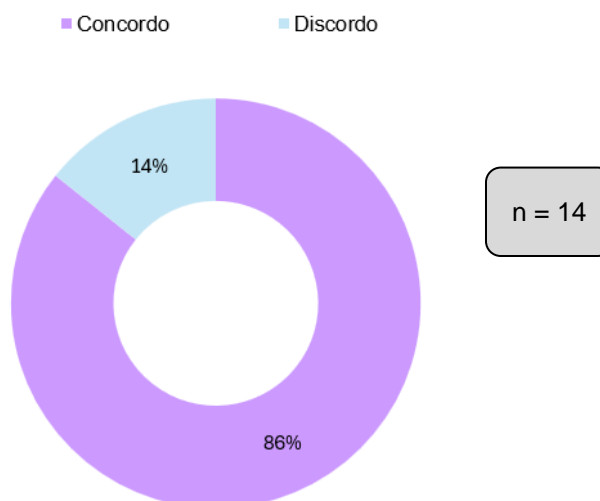
4.3. Eixo temático: Escola e identidade do professor

Nesta subseção, serão expostas as perguntas 4, 7, 12, 13 e 17 desenvolvidas pelos 14 estudantes, também em ordem crescente. A entonação final da última subseção, feita a partir das perguntas 15 e 16, dá pistas sobre que autonomia está engastada na agência dos professores e suas respectivas práticas escolares. Vale lembrar que as perguntas 15 e 16 fazem parte da intersecção entre o eixo temático EDS: discursos e indícios e o presente eixo, qual seja, Escola e identidade do professor, e, portanto, suas reflexões são ininterruptas necessariamente ao eixo desta subseção. Segue abaixo a pergunta 4¹²¹ (Figura 7).

¹²¹ A pergunta quatro aparece em porcentagem, mesmo não sendo de múltipla escolha, para seguir a regra reservada aos gráficos de *pizza* (ou de setores).

Figura 7. Pergunta 4

Pergunta 4 - Tive contato com o termo "Educação para o Desenvolvimento Sustentável" pela primeira vez na escola:



Fonte: figura elaborada pelo autor deste trabalho com base no questionário.

A maior parte (12) dos estudantes teve o primeiro contato com o termo EDS na escola. Esse dado aponta, a princípio, para a escola na qualidade de instituição que pauta uma formação contextual e atualizada dos estudantes e dos seus profissionais que aí exercem seus cargos. É pertinente que o dado também revigora o debate de como a instituição propicia a articulação de novos conhecimentos, de maneira intersubjetiva, entre professores e estudantes e de como tais conhecimentos estão conectados com diretrizes que exigem comportamentos e desempenhos esperados da e na escola. Chuchu e Bambu identificam que o DS deveria estar mais próximo do cotidiano dos estudantes como também poderia ser mais divulgado para a comunidade como um todo. Não obstante, os seus comentários veiculam posições divergentes quando se trata da presença ou ausência da EDS na formação inicial:

Chuchu: *Isso precisa estar mais focado. E não só vim no currículo, né? Porque como é um assunto novo, como é um assunto que, pra gente que até, que é mais velho do estado, nós não tivemos essa formação. Talvez hoje, na faculdade, esteja aí, ou na universidade os novos tenham esse assunto. A gente que é mais antigo, nós não vimos. Então a gente tá sempre estudando, sempre procurando. Então a gente também precisaria ter uma reciclagem, vamos dizer assim. Uma formação.*

Bambu: *Na minha formação eu tive, eu lembro. Me formei em 2004. Eu lembro disso, mas lembro de poucos projetos. Eu fui para a área de Genética...*

O que é interessante debater é a promoção que a escola faz da continuidade da formação de professores em atenção a camadas de exigências que incutem novidades na prática pedagógica. Nesse sentido de que a escola implica em que professor se formará juntamente com um quadro mais ou menos arranjado de prerrogativas, Chuchu tanto identifica que é urgente discutir qual progressividade da socialização profissional tem se dado no Estado de São Paulo como é patente que a escola e que a universidade ofereçam bases substanciais para a consolidação dos processos formativos dos professores. Assim, a identidade docente é confluyente ao reger o contato com todos aqueles componentes da comunidade escolar mediante os quais há possibilidade de criação de condições para a sua produção, sua desconstrução e sua reorganização. Isso significa que, minimamente, alguma dimensão da crítica e da pesquisa está no inventário de ferramentas arranjadas na formação de professores por meio do seu processo constitutivo e do seu trabalho cotidiano. A continuidade da identidade do professor se dá proporcionalmente, este trabalho aposta, àquilo que Nóvoa (2023, p. 4) aponta como “[...] modo como se renova a própria profissão docente”, ou seja: ao modo como a universidade propõe conexões com a formação inicial e continuada de docentes; à constituição de políticas públicas propositivas e que engastem, intertextualmente, requisitos e direitos relativos ao acesso, à permanência e à saída da profissão; e à receptividade da escola e dos professores em exercício de colegas recém-licenciados.

Dentro da revisão de literatura, ressaltam-se alguns exemplos que dialogam com a formação de professores. Melo (2019) e Ramineli (2021) analisam cursos de licenciatura da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Ambos os autores revelam tensões e tentativas diferentes da Universidade ao tomar a EDS e os ODS na sistematização e na operacionalização do seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o que por consequência revela diferentes tonalidades dos compromissos programáticos da instituição em atenção a acordos de relevância internacional. A atualização do PDI supostamente induz mudanças nas ações respectivas aos pilares de ensino, pesquisa e extensão. Melo (2019), analisando os projetos pedagógicos para os cursos de Licenciatura em Química, Física e Ciências

Biológicas em acordo com o PDI 2010-2019, observa que, por exemplo: (i) o perfil do egresso do curso de Física não faz alusão “[...] aos princípios da EDS” (p. 72); o curso de Química não especifica componentes curriculares de natureza humanística, inseridos na matriz curricular dos cursos¹²²; (iii) falta, aos estudantes dos três cursos, “[...] uma melhor compreensão dos impactos das ações humanas na vida do planeta” (p. 58).

Esses e outros motivos levam a autora a concluir que “[...] embora a UFRN atue nas dimensões da sustentabilidade, sugeridas na literatura, ainda está em fase inicial no que se refere ao encadeamento institucional” de propostas mais densas no que se refere à EDS e aos ODS e à interligação destes dois últimos com os cursos de Licenciatura analisados. Por outro lado, Ramineli (2021), comparativamente a Melo (2019), teve a oportunidade de comparar a versão do PDI 2010-2019 com aquela proposta para a próxima década, ou seja, a versão do PDI 2020-2029. Algumas mudanças realizadas: (i) a versão mais recente incorpora em seu texto palavras-chave – como Direitos Humanos, ODS, EDS, e igualdade de gênero – bem como demonstra um maior foco nos ODS e na Agenda 2030; (ii) há, na leitura do autor, falhas, como é o caso da perda da temática “Respeito à diversidade de gênero” (Ramineli, 2021, p. 124) na versão mais recente. Tais aspectos, ao passo que exemplificam um dinamismo intrínseco ao PDI da Universidade, exploram a volatilidade com que a EDS é delineada em uma instituição, impactando finalmente as turmas de Licenciatura formadas sob diferentes formatos de adesão aos princípios, objetivos e valores do DS.

Já Praxedes (2019) e Bastos e Lemes (2017) são exemplos, respectivamente, de situações em entes federados do país. A tese de Praxedes (2019) investiga referenciais dos componentes curriculares para o Ensino Fundamental do município de Natal, tanto dos Anos Iniciais como dos Anos Finais. No caso do componente Ciências dos Anos Finais, a sugestão da interdisciplinaridade vem acompanhada da circunscrição da EDS à “[...] consideração e o zelo com a biodiversidade, tanto em relação ao seu resguardo como a atenção para a recuperação de áreas degradadas ou não, nas quais são encontradas diferentes espécies de seres vivos” (Praxedes, p. 76, 2019), assumindo a postura investigativa, crítica e participativa como parte da

¹²² Verificar página 77 de Melo (2019).

exploração transversal dos conteúdos legalmente previstos. Bastos e Lemes (2017) analisam a base curricular adotada para a rede estadual paulista definida no ano de 2011. Entendem, em suma, um baixo comprometimento dos currículos com a EDS – com base em escassas e dispersas menções feitas nos textos oficiais.

Medeiros (2018), ao fazer análise de conteúdo de documentos provenientes do MEC de pertinência para o Ensino de Ciências, relata: (i) que, além das diferenças respectivas às áreas ou níveis da educação de que dissertam, os documentos apresentam nuances nas orientações quanto ao DS; (ii) a ênfase das discussões sobre DS no Ensino de Ciências destacada nos Parâmetros Curriculares Nacionais ocorre em áreas ligadas à biodiversidade e à biologia; (iii) que o texto da BNCC é um dos documentos analisados com melhor discriminação do DS entre os componentes curriculares. Com Melo (2019) e Ramineli (2021), são acolhidas as alterações de detalhes institucionais cujos resultados influem no percurso e nas iniciativas de professores em formação; naturalmente, à luz de Praxedes (2019), Medeiros (2018) e Bastos e Lemes (2017) e da construção que vem sendo tecida neste estudo, sedimenta-se que a complexidade com que a EDS e o DS se portam no momento em que precisam ser traduzidos em especificações educacionais: (i) é uma das condições primordiais para que o DS, como discurso, seja moldado – a complexidade de manter uma diretividade aparente para o discurso cria situações-problema para os quais o discurso não disporá de respostas prévias, brecha útil para a qual a criatividade da agência humana precisa se atentar; (ii) acaba por salvaguardar contradições impraticáveis – o caso relatado por Ramineli (2021) referente à perda da temática “Respeito à diversidade de gênero” na versão do PDI para 2020-2029 acende um debate já urdido em outras circunstâncias educacionais sobre a incapacidade de se manter uma linha diretiva entre a proposta original e a materialidade com que essa proposta se concretiza.

Os professores Lírio e Aguapé fazem exposições nesse sentido e são oportunos por estarem na mesma escola. Na sua entrevista, Aguapé considera que trabalhar a teoria com os estudantes é relativamente mais fácil do que desenvolver práticas – em parte, por causa de condições estruturais escolares; em parte, por causa das limitações de se avaliar os estudantes naquilo que se refere ao entendimento dos conceitos que foram trabalhados pela teoria. Por outro lado, a

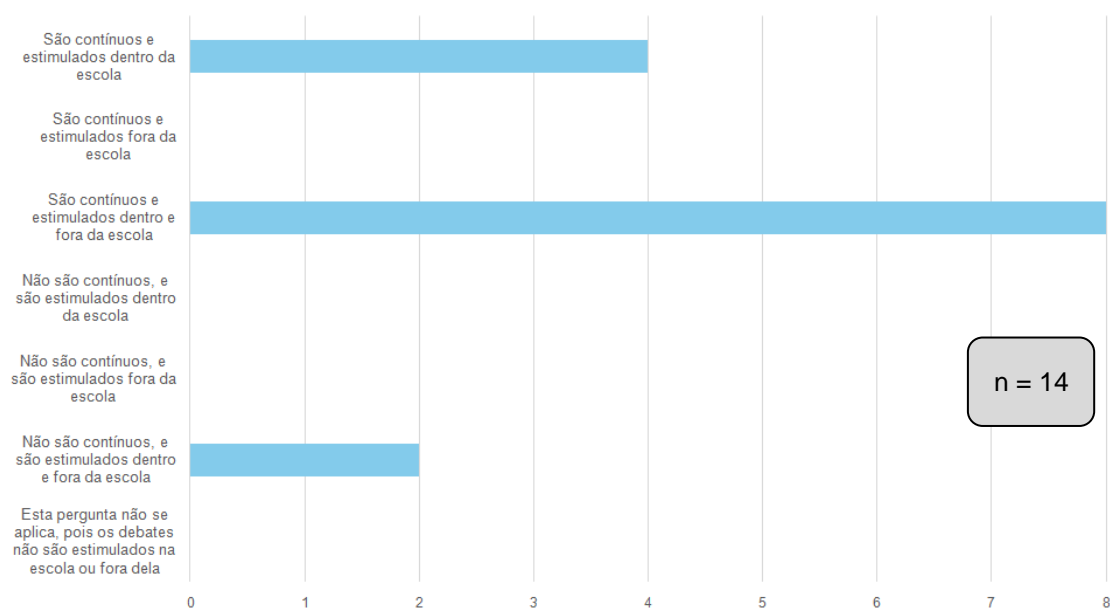
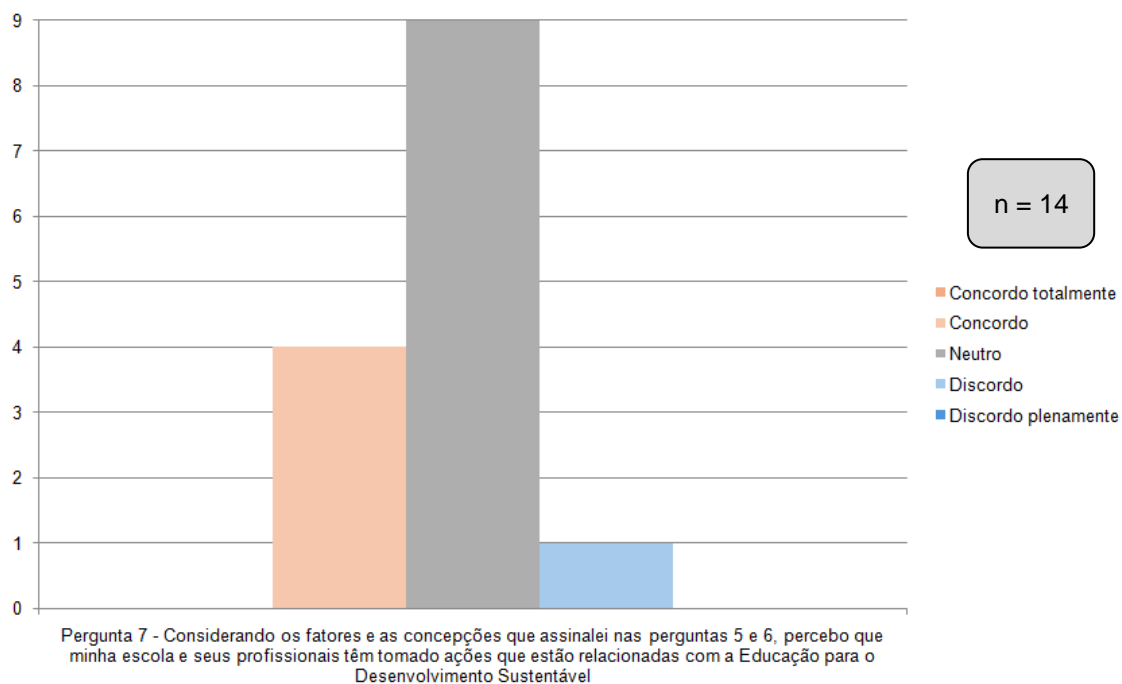
entrevista com Lírio gravita em torno de contrapontos, no caso, de erros e acertos quanto à EDS que Lírio julga quando comenta sobre ações da escola ou do governo do Estado de São Paulo – por exemplo, quando Lírio nota que as luzes da escola estão ligadas durante o momento da entrevista, realizada em período diurno, o(a) professor(a) fala: *A nossa energia... você pode chegar em qualquer escola pública de dia está assim*. Lírio ainda chama, durante sua exposição, a atividade que desenvolveu com Aguapé, reiterando um ponto de vista colaborativo para a prática pedagógica. Dentro da mesma instituição, conglomerados, Lírio e Aguapé mostram como ramificações teóricas ou práticas da EDS causam assunções e decisões diferentes:

Lírio: *No currículo, de São Paulo, vem tratando com bastante ênfase isso [a EDS]. A gente tem feito um trabalho legal. Inclusive, nós temos agora, sábado, a Feira Cultural, e uma das atividades que vai ser exposta, eu e o(a) Aguapé nós criamos, nós vamos trabalhar com a sala sensorial.*

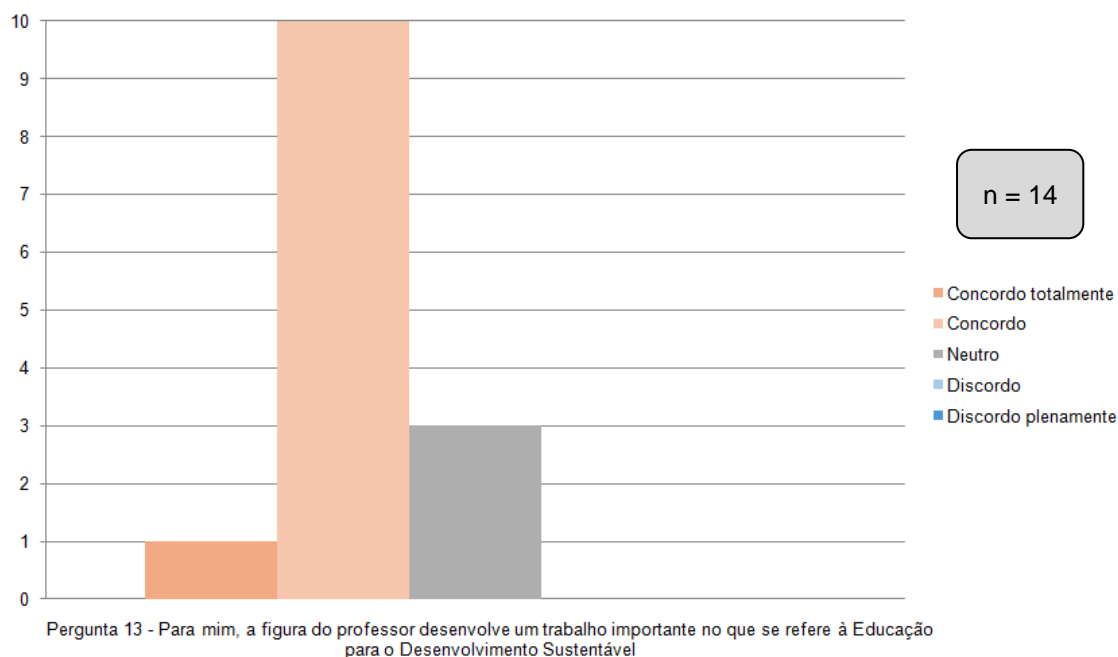
Aguapé: *Escola pública é muito complicada. Não é assim: você dá a listinha de material e eles trazem, sabe? Você pede, chega no dia uma pessoa traz material, o restante não.*

Abaixo, passa-se às perguntas 7, 12 e 13, tratadas em conjunto (Figura 8).

Figura 8. Perguntas 7, 12 e 13, respectivamente, de cima para baixo



Pergunta 12 - Para mim, os debates sobre o termo Educação para o Desenvolvimento Sustentável:



Fonte: figura elaborada pelo autor deste trabalho com base no questionário.

As três perguntas são tratadas simultaneamente pois denotam interpretações contrastantes entre si. Anteriormente, na pergunta 4, um total de 12 estudantes relatava que conheceu o termo EDS pela primeira vez na escola. Na pergunta 12 todos os estudantes atestam que, pelo menos, a escola continua a trabalhar, atualmente, com o termo. Do total, apenas dois estudantes entendem que a abordagem do tema é feita de maneira descontínua. Apesar de nenhum estudante assinalar que discorda que o(a) professor(a) é importante para trabalhar a EDS, como aponta as respostas à pergunta 13, a pergunta 7 tem uma quantidade curiosa de respostas “Neutro” (nove) e, ainda, “Discordo” (uma). Entre as perguntas 7 e 13 há também mudança de perspectiva, demonstrando descontinuidade: (i) todos os nove estudantes que selecionam “Neutro” para a 7 respondem “Concordo” na pergunta 13; um(a) estudante seleciona “Discordo” para a 7 e “Neutro” para a 13; dois estudantes selecionam “Concordo” para a 7 e “Neutro” para a 13; apenas outros dois estudantes selecionam a mesma alternativa, no caso, “Concordo”, para ambas as perguntas 7 e 13.

As discordâncias entre as respostas às perguntas 7 e 13 indicam descompassos internos à escola. Isso devido à razão de que a pergunta 7 remete a duas perguntas anteriores – tratadas no Eixo EDS: discursos e indícios –, quais

sejam, 5 e 6. Desviando do fato de que se espera certa harmonia entre as perspectivas e ações da escola e aquelas do professor: (i) assinalar “Neutro” para a 7 e “Concordo” para a 13 pode ser um indício de que os professores desenham uma linha diretiva para a EDS na escola, aspecto que não necessariamente é perseguido por outros cargos, pela comunidade escolar ou até pelas regras e formas de atuação que estão implicadas no cotidiano escolar; (ii) ainda, assinalar “Concordo” ou “Discordo” para a 7 e “Neutro” para a 13 pode estar atrelado ao fato de que o cargo de professor(a) não é o único em torno do qual gravitam as teorias e práticas relativas à EDS. Ademais, essas considerações se chocam com a situação da pergunta 12, em que 12 respondentes entendem que há estímulo contínuo ao debate sobre EDS pela escola, mesmo que os nove estudantes que assinalaram “Neutro” para a pergunta 7 optem por assinalar que os estímulos caracterizam-se como contínuos na pergunta 12. A percepção dos estudantes, conurbada com aquela dos professores entrevistados, pode mostrar fragilidades quando se discutem fatores de regulação do processo de ensino-aprendizagem relativo à EDS.

Fatores podem ser: (i) exógenos e endógenos a cada indivíduo ou instituição; (ii) físicos ou socialmente construídos. Além disso, fatores conjugados criam sistemas relacionais que, inadvertidamente, deduzem aquilo que está sendo disputado em determinado período histórico (Reis, 2013). No caso do DS, parte do que está em litígio são os desempenhos e comportamentos esperados. Ora, comportamentos e desempenhos evocam implicações éticas, econômicas, políticas, dentre outras, e buscam caracterizar regularidades cotidianas sem as quais não se encontram fluxos normativos ou ativações situacionais da agência humana. Em um primeiro momento, a ponderação abaixo de fatores demanda a interpenetração de diferentes possibilidades de se consumir a EDS que, na prática, dão cabo de argumentar a favor da inclusão de novos arranjos interinstitucionais e de agentes privados na ideia de corresponsabilização pela promoção de políticas públicas. De uma forma ou de outra, a assunção do DS é a parte argumentativa para solucionar problemas organizacionais, individuais, psicológicas, dentre outros, de diferentes setores da sociedade – e não exclusivamente da educação. Por isso que se difunde, entre diferentes estudos, que é preciso “[...] explorar os métodos e objetivos da

educação e assumir compromissos de valor, para dar início a mudanças sustentáveis” (Oliveira, 2021, p. 44).

Praxedes (2019, p. 89), ainda que sua pesquisa trate da rede municipal de ensino, aponta que 68% dos professores atestam que não possuem conhecimento para a realização de atividades quando o assunto é se eles possuem “[...] formação suficiente e adequada para trabalhar a sustentabilidade”. Ramos (2022) identifica algo semelhante, quando, com uma única exceção, todos os outros entrevistados¹²³ não sabem detalhar aspectos envolvidos na temática ODS, tais como os temas abordados pelos Objetivos e os desdobramentos de suas metas. Esses fatores de caráter endógeno estão envolvidos diretamente com o julgamento dos professores e de outros profissionais pedagógicos quanto à pertinência ou não de inserir o DS e a repercussão de sua perspectiva sistêmica na prática pedagógica e em outras ações e estratégias institucionais.

As concepções e os fundamentos pervasivos às orientações curriculares e pedagógicas podem funcionar tanto como fatores endógenos – quando se elabora, por exemplo, o projeto político-pedagógico – ou como exógenos – no caso da formalização de uma Base Nacional Curricular (Krebsbach, 2019; Ramos, 2022). Tais orientações são indispensáveis: para se conhecer de que perspectiva a instituição e seus profissionais partem quando se trata das noções de transdisciplinaridade e de interdisciplinaridade; para implicar em articulações que professores e demais profissionais pedagógicos precisam fazer com termos comumente veiculados no Brasil, tal como ocorre com os conceitos de “competências” e “habilidades”; e até para discorrer se documentos oficiais e didáticos revisam seus fundamentos em face a novos acordos internacionais (Medeiros, 2018). Adicionalmente, Zhang e Bourassa (2021) evidenciam como a infraestrutura e as redes de programas e políticas públicas preexistentes fazem parte de estruturas públicas e privadas de ação nas quais o DS pode se enredar, solidificando um caráter sustentável para os resultados consubstanciados. Na mesma toada das estruturas públicas e privadas existentes, Dlouhá e Pospíšilová (2018) endossam a necessária adesão da porção majoritária da população no que concerne às estratégias previstas para atingir o DS, fator cuja garantia pode ser

¹²³ São entrevistados os cargos de professor, coordenador e diretor.

alçada pelos debates públicos enquanto nexos aglutinadores de agentes em torno de interesses comuns da humanidade.

Esses e outros exemplos têm comum acordo na cadeia processual e interconectada de familiarização dos entes federados com o encadeamento público-privado das matrizes de princípios, valores e objetivos do DS. Por consequência, em quaisquer espaços em que a agência humana esteja situada, a elevação do concreto ao abstrato – e vice-versa – terá significado na interpretação do DS e na correspondente tradução de práticas que agentes realizam em seus contextos profissionais. Em última instância, trata-se de como receber perspectivas e normas a partir das quais seja possível traçar um conjunto mais ou menos aceitável de problemas cujas soluções deduzam o cumprimento de metas que, em maior ou menor escala, estejam costuradas com uma noção sustentável para as teorias e práticas humanas. No que concerne ao conceito de DS, ONU (1987, p. 37)¹²⁴ afirma que:

Assim os objetivos econômicos e sociais de desenvolvimento devem ser definidos em termos de sustentabilidade em todos os países – desenvolvidos e em desenvolvimento, orientados pelo mercado ou centralmente planejados. As interpretações irão variar, mas precisam compartilhar certas características gerais e precisam fluir a partir de um consenso acerca do conceito básico de desenvolvimento sustentável e de uma diretriz estratégica geral para atingi-lo.

Por sua vez, (ONU, 1992a, p. 307) orchestra a inter-relação entre as populações indígenas e suas comunidades com o meio ambiente na medida em que considera que “Sua capacidade de participar plenamente das práticas de desenvolvimento sustentável em suas terras tendeu a ser limitada, em consequência de fatores de natureza econômica, social e histórica”. Assim sendo, os esforços duplamente nacionais e internacionais devem garantir um “[...] desenvolvimento ambientalmente saudável e sustentável” (ONU, 1992a, p. 307) a fim de fortalecer as funções desempenhadas por essas populações. Em outras palavras, como é possível ver abaixo (ONU, 1992a, p. 308), a multiplicidade ancestralmente rica dessas populações é absorvida pelo DS:

¹²⁴ Leia-se no original, “Thus the goals of economic and social development must be defined in terms of sustainability in all countries - developed or developing, market-oriented or centrally planned. Interpretations will vary, but must share certain general features and must flow from a consensus on the basic concept of sustainable development and on a broad strategic framework for achieving it”.

Talvez algumas populações indígenas e suas comunidades precisem, em conformidade com a legislação nacional, de um maior controle sobre suas terras, manejo de seus próprios recursos e participação nas decisões relativas ao desenvolvimento que os afetem, inclusive, quando apropriado, participação no estabelecimento ou manejo de zonas protegidas.

Assim, ao longo das décadas, consensualmente se reafirma o protagonismo do DS (ONU, 2012, p. 7)¹²⁵:

Reafirmamos o papel central de todos os níveis de governo e órgãos legislativos na promoção do desenvolvimento sustentável. Ademais, assinalamos os esforços e o progresso realizados nos níveis locais e subnacionais, e reconhecemos o papel importante que tais autoridades e comunidades podem desempenhar na implementação do desenvolvimento sustentável, inclusive ao engajar cidadãos e partes interessadas e ao lhes providenciar informações relevantes, quando pertinente, sobre as três dimensões do desenvolvimento sustentável. Também assinalamos a importância de envolver todos os responsáveis pelas decisões relevantes no planejamento e na implementação de políticas de desenvolvimento sustentável.

Em outras palavras, quando se falam de dificuldades ou de ajustes que devem ser enfrentados – pela EA (Pérez; Llorente, 2006; Mendonça; Barreto, 2015; Mendonça; Piovesana; Pissolito, 2025a); pela educação ou pela política educacional (Barreto, 2015; Pimentel, 2019; Kadel Jr. *et al.*, 2024); entre outros exemplos –, resumem-se as performances estruturais e individuais que são advogadas entre pares e entre arranjos institucionais. A agenda educacional disposta pode ser usufruída, então, para uma variedade de finalidades: (i) as instituições de Ensino Superior podem gozar de comunidades de aprendizagem pautadas na equidade, na inclusão e na educação para toda a vida, da internacionalização de soluções e conhecimentos considerados sustentáveis e da governança (Morosini, 2022), ou ainda de *rankings* e premiações condizentes a sua postura em relação ao DS; (ii) a teoria educacional ganha franjas ambientais – cujas repercussões políticas, econômicas e epistemológicas não necessariamente são consultadas, trabalhadas ou conhecidas pelos profissionais da educação (Layrargues; Lima, 2014; Loureiro,

¹²⁵ Lê-se no original, “We reaffirm the key role of all levels of government and legislative bodies in promoting sustainable development. We further acknowledge efforts and progress made at the local and subnational levels, and recognize the important role that such authorities and communities can play in implementing sustainable development, including by engaging citizens and stakeholders and providing them with relevant information, as appropriate, on the three dimensions of sustainable development. We further acknowledge the importance of involving all relevant decision makers in the planning and implementation of sustainable development policies”.

2015) – e enseja dúvidas sobre qual o fio condutor mais plausível para as mudanças sociais – tal mudança é por uma análise materialista da realidade (Moreira; Loureiro, 2023; Costa; Zucchini, 2023)? Ou a ética é o cerne da teorização se se deseja uma maior conscientização dos seres humanos em direção a uma cidadania ativa e propositiva (Mendonça; Pissolito; Piovesana, 2025b)? Ademais, é o foco da teoria educacional a operacionalização da solução de problemas (Boccia, 2018; Oliveira, 2021)?; (iii) as divergências diametrais entre países ou porções geográficas são tratadas a partir de princípios requeridos pelo DS – equidade, inclusão etc. – e a partir de desafios intrínsecos à formalização política da EDS (Wals; Kieft, 2010).

Essas reflexões podem trazer à tona que, se a escola e seus professores estão em descompasso com o DS, há algum nível de autodeterminação ou autossuficiência nas escolhas políticas e pedagógicas da instituição e de seus profissionais. Até porque a adesão ao DS não é causa definitiva para uma maior competitividade ou financiamento para a escola. Em compensação, sendo as escolas investigadas partícipes da rede pública estadual, é de se observar um comprometimento do Estado de São Paulo com as campanhas *Race to Zero* e *Race to Resilience*, voltadas para a neutralização de emissões e para o fortalecimento da resiliência climática ante o Acordo de Paris (São Paulo, 2021). Além do decreto que rege tal comprometimento, outras ações oficiais do Estado (São Paulo, 2009; 2022) acrescem a regulamentação intertextual de respostas às exigências supranacionais e multilaterais, criando consensos acerca das iniciativas de gestão pública e parametrizando que critérios de desempenho e comportamento aludem à posição das respostas do Estado à crise ambiental. Não obstante, todas e quaisquer preocupações com o meio ambiente são também formas políticas de reflexão-ação-reflexão acerca de qual legado está sendo construído para novas gerações de seres humanos. Um participante de cada escola comenta sobre a crise ambiental:

Seriguela: *E eu acho que as questões ambientais hoje, elas precisam ser trabalhadas. Eles precisam entender desde pequeno, desde o sexto ano, que o meio ambiente faz parte da vida da gente. Se a gente não tem o meio ambiente, a gente tem vida, não tem nada. Só que não é uma coisa que se fala muito em sala de aula.*

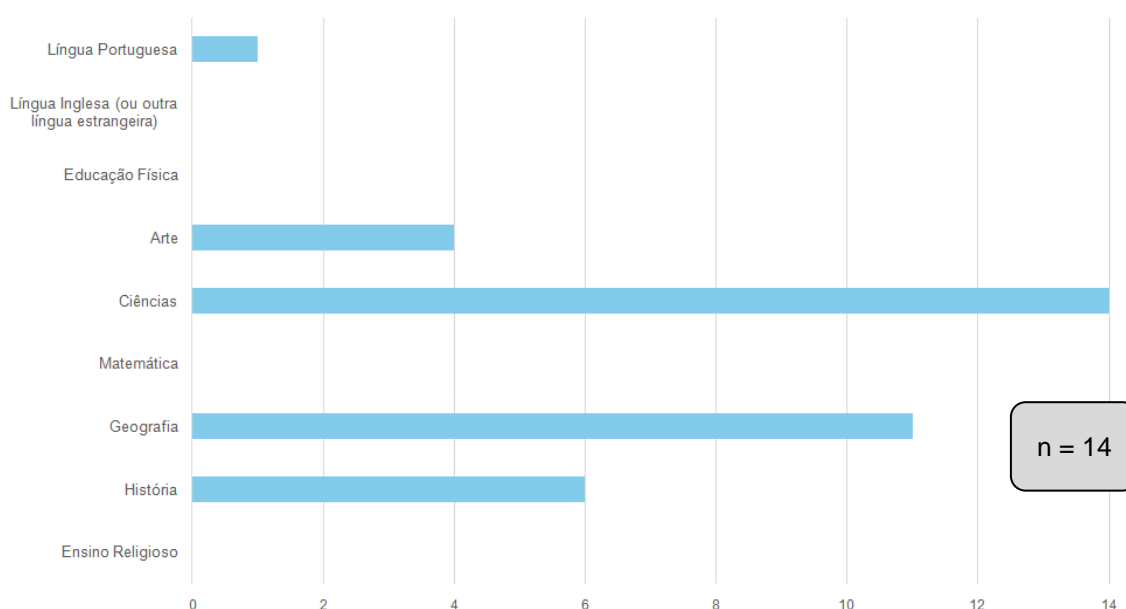
Lírio: *A, como eu visualizo? É que eu acho que poderia ser mais divulgado. Pra ter um alcance maior... e pra que esse desenvolvimento sustentável, quando você fala nas escolas públicas, é, eu acho que, por exemplo: a gente fala em uso da água; a escola não trata uma gota de água. Nós temos*

aquí, só no Fundamental II, mais de setecentos alunos. Todos lavam as mãos, todos usam o banheiro; essa água, ela vai embora. Não existe uma preocupação com essa água.

Chuchu: WALL-E, né? Que a Terra tá lá acabando, e eles vivem numa nave espacial onde não tem nem uma planta. A gente está partindo pra isso. E vai esperar chegar nisso pra limpar a Terra, vamos dizer assim? Não precisa, né? Dá pra fazer, dá pra fazer a prevenção nisso antes. Já este... já tem uma... uma previsão de que isso vai acontecer. Vamos trabalhar isso antes pra que isso não aconteça.

Na pergunta 17¹²⁶, a conjugação entre diferentes componentes curriculares no bojo da EDS pode ser aprofundada de forma mais detida (Figura 9).

Figura 9. Pergunta 17



Pergunta 17 - Se fosse possível escolher um componente curricular (ou mais de um) para desenvolver conteúdos e práticas que tenham relação com a Educação para o Desenvolvimento Sustentável, eu escolheria:

Fonte: figura elaborada pelo autor deste trabalho com base no questionário.

Primeiro, é de se notar que parte significativa das respostas dos estudantes concentra-se nos componentes curriculares de Ciências e de Geografia. Por um lado, a questão também pode ser vista como um retrato dos componentes que já abordam a EDS dentro da escola em que os estudantes estão. Assim coloca Sequoia sobre alguns componentes que trazem intersecções com a EDS:

Pra mim, a educação, ela já contempla em muitas das partes, a que do Desenvolvimento Sustentável, principalmente algumas disciplinas mais

¹²⁶ Pergunta que permite múltipla escolha.

específicas que tratam temas bem relacionados com isso, como Ciências, que é principalmente a matéria que eu dou. Mas também acho que História, Geografia ... acho que todas tenham têm um pouco de envolvimento.

Seriguela complementa Sequoia, indicando componentes da Escola Verão, a saber, Ciências e Robótica, que trabalham a EDS:

Sim, dentro de algumas disciplinas a gente tem. Então, por exemplo, de Robótica, vai ter agora esse projeto que vai trabalhar as questões da mudança climática, de clima e tal. Dentro de Ciências do sexto ano, do sétimo ano, do oitavo ano, eles têm alguns temas que falam desse assunto. E a questão da escola mesmo, sabe? De falar, de explicar e orientar eles que ó o lixo orgânico, você vai jogar nesse cesto; o reciclado você joga nesse; por que que não pode misturar?

Os relatos e a pergunta 17 são uma ampliação do que se constata na pergunta 12, reiterando: todos os participantes que respondem ao questionário entendem que a EDS é tratada dentro da escola. Igualmente, a pergunta 17 pode indicar a intenção dos próprios estudantes ou de expandirem os componentes que tratam da EDS; ou de estudarem conteúdos que partam de uma perspectiva transversal, isto é, ou que não estejam fixados em um componente curricular – que representa a lógica básica de fragmentação – ou que não estejam circunscritos a uma seção específica do componente – que é, em outras palavras, expressão da separação em semestres ou anos letivos. Inclusive, também é de se destacar a pauta que os estudantes trazem, misturando componentes com, atualmente, arcabouços epistemológicos distintos e, até certo ponto, conflitantes. Ambos os professores abaixo trazem posições pertinentes quanto à pergunta. No seu turno, Sequoia aprova uma ideia complementar a dos estudantes e a do próprio Chuchu, que entende reiteradamente durante a entrevista que o componente Ciências está focado significativamente no conteúdo que precisa ser cumprido:

Sequoia: *Mas eu acho que falta muita... prática. Então, eu acho que deveriam ter momentos, é, estabelecidos no calendário mesmo, pra ver isso na prática. Então, talvez visitar, é, visitas guiadas, né, por exemplo, a estações de tratamento água, esgoto. Sei lá, visitas é, é, em parceiros que poderiam ser, talvez, indústrias mesmo, né? Que fazem um trabalho bacana de meio ambiente, de sustentabilidade, que talvez os alunos pudessem ir visitar, ver isso na prática.*

Então, às vezes nós estamos estudando poluição atmosférica. Talvez criar vínculos com esses parceiros para, de tempo em tempo, falar, ó, então a gente sabe que a empresa X, ela tem uma prática que na chaminé da caldeira tem um filtro que reduz a poluição e nã, nã, nã, nã, nã. Ó, nós aprendemos agora sobre poluição. Vamos lá, conhecer lá, o que essa empresa faz de diferente, porque ela tem um selo de garantia, né?

Chuchu: A gente tem a Agenda 2030. Eu vou trabalhar com ela hoje no oitavo ano, ela é a quarta aula que eu começo com a Agenda 2030, mas só que a gente só está na teoria. A gente precisa ter isso na prática, as crianças precisam, as crianças e adolescentes, precisam viver isso. E não é só teoria, eles precisam ter noção do que está acontecendo no mundo.

A perspectiva da Sequoia é justamente expandir os espaços em que a escola está presente ou aumentar as chances da instituição ter mais conexões prestativas ou significativas com determinados ramos da sociedade. Vale ressaltar que tal perspectiva é já uma proposta canonizada quando se comenta a distribuição funcional que o DS faz: há previsão de múltiplos agentes – públicos e privados – no processo de controle de qualidade das partes de modo que suas metas sejam concluídas. De modo congruente, cumpre colocar que a integração das reflexões sobre as respostas dos estudantes com aquelas dos professores é partícipe de novas formas de equacionar aspectos relativos à produção de conhecimento na escola e à reorganização da capacidade reflexiva das ciências ali presentes (Biagi, 2023). Tais são elementos caros quando se fala da transdisciplinaridade que perpassa a EDS: uma vez que não será componente curricular, como que a escola há de lidar com esse conjunto de diretrizes? O cuidado com o caráter, com a função e com o posicionamento direcionados à escola em relação ao DS reverbera diretamente na autonomia facultada à instituição para a produção daquilo que é considerado como novo (Masschelein; Simons, 2019).

No entanto, catapultar a escola como a promotora de novas formas de assumir pontes propositivas entre teorias e práticas antes intocadas, ou como a propulsora da gestão democrática, ou como a comprometedora de um mundo fragmentado, é um trabalho opaco que exige aspectos comentados durante este trabalho. A escola consegue, na medida que esboça uma nova forma de aceção da realidade e de produção de conhecimento, ser fonte disruptiva? Como expresse, a autonomia da escola é uma ficção necessária (Barroso, 2006; 2013) que irá requisitar uma corresponsabilidade de outras áreas congruentes à proposta almejada. Com outras palavras, Said (1993) aponta que não foram as produções literárias mais ou menos críticas, mais ou menos conscientes de seu condicionamento histórico que causaram mudanças na configuração interna do Imperialismo. Isso parece até minar o caráter transformador da escola, mas é devido

à complexidade com que estruturas sociais se modificam que é titubeante definir esse caráter como inabalável ou como a causa direta de um mundo – entenda-se, o sistema humano – mais sustentável.

Daí que ancorar a confiança de analisar a experiência social na escola mediante a mundanidade e a reflexividade secular-cosmopolita fazem sentido. Na carreira de que a proposta de Said (2004) permite formas decoloniais e contrapontísticas de elaboração de conhecimento, de escolarização e de produção da humanidade, a continuidade produtiva entre componentes curriculares pode ser tomada na constituição da escola por variados ângulos. No currículo, a operatividade de atividades a partir da comum unidade de componentes curriculares oferta novos contextos pedagógicos em que a utilização de ferramentas e espaços escolares disponíveis auxilia na conjugação de conhecimentos, competências e habilidades previstas e na ambientalização de estratégias e metodologias ativas (Carvalho, 2024). Em termos de prática pedagógica, é enfático o caráter propedêutico da comunhão de componentes curriculares, com especial atenção para professores iniciantes¹²⁷ (Silva, 2019; Lazarim, 2023), porquanto que tal comunhão esteja embasada na troca de experiências formativas e pedagógicas entre a equipe docente e que reúna esforços conjuntos para a sua materialização no contexto escolar em questão. Salienta-se que professores iniciantes beneficiam-se decididamente da socialização de conhecimentos e de experiências profissionais e de relações colaborativas no ambiente escolar (Nóvoa, 2023).

Eventualmente, o empenho e a persistência da comunhão de componentes pode também suscitar a participação de setores singulares da comunidade escolar, tais quais os responsáveis pelos estudantes. Fatidicamente, a atratividade da profissão docente transpassa a concentração da escola em objetivos, proposta pedagógica e institucionalização de práticas comuns a seus profissionais (Ramineli, 2021). Porém, é delicado fazer emergir o tema da atratividade da profissão docente, isso porque essa atratividade é multifatorial e atravessa colocações de interesse explicitamente político. No caso específico do trabalho docente paulista, o recorte temporal de 1995 a 2018 demonstra sucessivas e ininterruptas gestões do Partido

¹²⁷ Professores de início de carreira podem atuar tanto durante a graduação como após sua finalização.

da Social Democracia Brasileira cujos resultados sobre o quadro de profissionais escolares e a carreira, jornada, contratação e vencimento de docentes foram relatados na rede estadual por Barbosa *et al.* (2022). No bojo dessa discussão, a plataformização gesta certa continuidade com a precarização trabalhista consubstanciada no Estado de São Paulo, seja porque a gestão escolar transita para um modelo acoplado à capacidade de monitoramento e utilização de informações, seja porque a prática pedagógica se vê imbuída da apreciação e do uso de tecnologias antes mais singela ou timidamente usufruídas no ambiente escolar (Maldonado; Jacomini, 2025). Seriguella acrescenta a essa discussão o fato de receber materiais prontos da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo que atendem a demandas da escola:

Então eu tenho um material pronto que vem da Secretaria da Educação, e eu preciso trabalhar aquele conteúdo porque esse conteúdo cai na avaliação deles do bimestre, que é a Prova Paulista.

Durante sua entrevista, Aguapé, com seu comentário, reitera a perspectiva de Seriguella:

Então a gente tem que seguir aquilo, tem que dar conta; porque depois eles são cobrados por provas externas. Então a gente tem que trabalhar aquele conteúdo e não dá tempo, né? Então a gente não pode fugir muito, a gente tem que... sabe, ir como se fosse mesmo uma linha, uma linha de produção, vamos dizer assim, né? Você vai falando, você vai explicando, mas você não tem como fugir daquilo e estender um pouco mais porque senão depois, lá na frente, você não vai dar conta de terminar o conteúdo que você precisa terminar, né, então...

As possibilidades de crítica e de confluência entre identidades em Said (1993; 2003; 2004) estão diretamente ligadas às condições materiais que perfazem a vida de qualquer ser humano. Primeiro que, do ponto de vista individual, a carreira e a obra saidianas não foram solidificadas fora de circunstâncias particulares a sua trajetória de vida. Os testemunhos e testamentos de Said (2000) em *Out of place* contrastam, por vezes, as especificidades de seu cotidiano com as condições ligadas à maioria da população – um fato de especial relevo durante a sua infância e adolescência. Sem desejar uma relação de causalidade entre as condições materiais de vida do autor e os resultados perseguidos acadêmica e pessoalmente, *Out of place* é um relato singular sobre a conscientização e autocrítica de um ser humano que, geralmente, têm vantagem a partir do distanciamento histórico. Mais ainda,

oferecendo substratos sobre que processos de desumanização Edward Said passou durante sua vida, *Out of place* acaba se tornando um alerta proeminente para o fato de que a criação proposital de desigualdade e de miséria entre seres humanos é uma das premissas gerais para a disputa de suas consciências (Said, 2000) – a fascistização ou a radicalização de pessoas notoriamente ocorre a partir dessa e de outras premissas. É inconsequente, portanto, não atrelar o caráter público e politizado ao exercício e formação profissionais dos seres humanos.

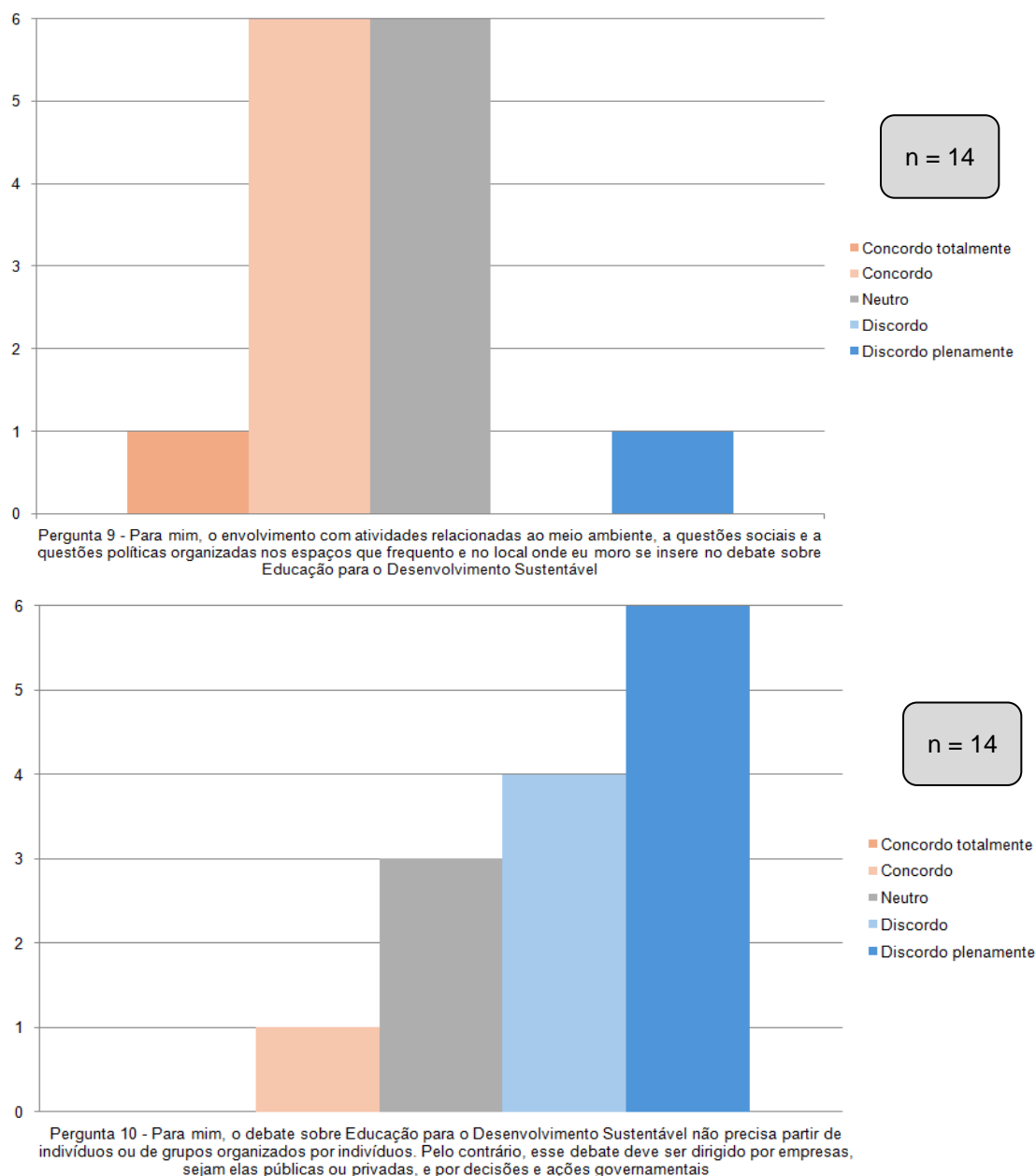
Por conseguinte, atrelar esse caráter à profissão docente tanto é um arrefecimento do impulso quase exclusivamente técnico ou instrucional que por vezes se dá ao se refletir sobre a tangência entre EDS, prática pedagógica e escola (Carvalho, 2024) como é academicamente condizente com outras correntes teóricas existentes – tal qual a freireana. Disputar a consciência de seres humanos é ir mais além, na escola, do meio ambiente na qualidade de recurso natural: é relatar, na matriz produtiva brasileira, quais são os setores econômicos mais poluidores; é trabalhar os interesses políticos e os conluícos econômicos que impulsionam propostas legislativas e programas governamentais – seja visto Brasil (2025), cujo Projeto de Lei (PL) ficou conhecido por “PL da Devastação”; é discriminar os trâmites epistemológicos que apreendem a realidade brasileira e concertam coerções produtivas associadas a uma estrutura de conhecimento. A profissão do DS enquanto discurso deturpa a exclusividade funcional, técnica e tecnológica dos componentes a ele relacionados na direção de impingir uma crítica secular ao conceito. Defender a escola na qualidade de coisa pública (Masschelein; Simons, 2019) é um núcleo rizomático tanto para que cada escola produza seu desenvolvimento e sua sustentabilidade como para que tais conceitos só tenham sentido na proposição de exterioridades heterogêneas anteriormente negadas. Tais exterioridades, inevitavelmente, só podem ser reconhecidas se houver palavras para apreendê-las – ou seja, se houver propostas epistemológicas de descortinamento das relações entre conhecimento, poder e dominação e de confecção de identidades confluentes como bases para o fomento de experiências sociais.

Finalmente, ainda falta debater de maneira mais detida o eixo temático mais detido sobre a obra saidiana.

4.4. Eixo temático: Mundanidade e reflexividade saidianas

Nesta subseção, serão expostas as perguntas 9, 10, 14 e 18 desenvolvidas pelos 14 estudantes, novamente em ordem crescente. As perguntas 9 e 10 são as primeiras a serem tratadas (Figura 10).

Figura 10. Perguntas 9 e 10, respectivamente, de cima para baixo



Fonte: figura elaborada pelo autor deste trabalho com base no questionário.

Na pergunta 9, metade (sete) dos respondentes concordam com a assertiva. Dessas sete respostas, um(a) participante assinala a alternativa “Concordo” para a pergunta 10, o que a princípio evidencia uma incongruência haja vista a negação da agência humana que se presume mediante a resposta. Ainda na pergunta 9, um(a) respondente assinala “Discordo”, e há certo padrão em relação à esquivia que os participantes têm quando se trata de questões políticas e sociais, fator que pode ser observado pela quantidade expressiva de respostas “Neutro” (seis), próxima da metade do número total de respondentes. Já na pergunta 10, há um total de dez respostas que discordam da assertiva da pergunta, o que pode ser indício de que a EDS precisa partir da comunhão de ações em diferentes níveis e de diversos agentes.

Ações de impacto comunitário constam na revisão de literatura, circundando a noção de que a escola é vetor proponente da territorialização de orientações e concepções, legais ou não, procurando superar deficiências acumuladas no processo de ensino-aprendizagem e interagir com contextos de vulnerabilidade socioambiental (Montenegro, 2018; Silveira, 2018; Kadel Jr., 2024). Há três proposições principais aqui: (i) professores e estudantes são agentes de transformação cujas ações locais, combinadas com setores interessados em partilhar de projetos de envolvimento comunitário, são propulsoras de redes de fomento ao DS; (ii) a prática pedagógica, para além da promoção do conteúdo programático, agrega valores e participa do processo de inclusão do educando em questão no convívio social, na cultura e no mundo do trabalho, desenvolvendo princípios de cidadania. Silveira (2018) pontua decididamente como a prática pedagógica no ambiente carcerário proporciona uma reflexão-ação recíproca entre educadores e educandos, dando relevo à superação de desafios profissionais, à qualidade da educação e à desconstrução dos espaços prisionais.

Além disso, a terceira proposição coloca que professores e estudantes podem ser agentes que disputam a consciência de outros seres humanos em sociedade. Seja retomada a consciência de Said (2000) quanto a um de seus primeiros contatos com a palavra “árabe”, e seja visto que o DS pleiteia cotidianamente o sustento de sua hegemonia discursiva, a agência humana é subentendida na qualidade de pública e politizada. Desde que toda produção humana carregue intenções e

interesses, a agência transformadora de professores e estudantes só assim pode ser entendida se ela for capaz de disputar e de concertar condições abstratas e materiais que indiquem novos caminhos de produção da humanidade. Isso presume o recrudescimento da universalização ininterrupta e indisponível de direitos prevista para uma política pública, mas mais ainda engaja o princípio de não retorno a condições prévias desumanizantes.

O anverso da dialética da mundanidade é a desumanização. Isso significa que, de um modo ou de outro, é plausível notar que o caráter relacional da mediação eu-tu é, até certo ponto, consumido por uma redução da heterogeneidade. O verso drástico dessa ideia propõe, então, que a reflexividade secular-cosmopolita disponha de condições suficientes para que seja encetada, uma vez que a humanização não é inerente ou naturalmente desenvolvida pelo ser humano. Humanizar-se, portanto, consolida a identificação de que a diferença é o princípio geral para a aceitação da condição humana. Naturalmente, encarar a EDS como política pública insta a aceitação de que cada ente federado tem autonomia na elaboração de propostas condizentes com suas condições, mas tal colocação parece estar quebrada ante as elucubrações hegemônicas que subjetivam dos seres humanos metas e soluções técnicas. Em outras palavras, a radicalidade da agência humana deveria ser o fator intrínseco de transformação do sistema social de produção material não fossem as pautas estruturais que regem uma determinada realidade.

Parte da saída saidiana para esse imbróglio está em versar sobre que essências são destinadas ao objeto de que se fala, atitude que leva ao reconhecimento da estrutura de conhecimento correlata. O ato de humanização, em uma constelação instrumental em que a educação reproduz seu caráter heurístico somente perante a observação de desempenhos e de comportamentos, vulgariza a confluência entre identidades por meio do arremate de uma noção essencialista de causa final. O princípio orientador da agência humana é a predestinação e não o condicionamento humano. O novo, na não-hegemonia horizontal, exige uma estética e uma prática não produtiva, não acelerada e não comercializável. Quando Said (2003) confronta o termo Orientalismo, o autor questiona precisamente se, subtraída toda noção essencialista, restaria algum espaço para a relação entre teoria e prática a partir desse termo. A resposta para a pergunta vem ao se ponderar se as bases

teóricas do que Said (2003) aponta como Orientalismo teriam ligação com a dominação de um povo sobre o outro – o que, fatidicamente, termina na redução do “tu” ao “eu”. Isso leva a duvidar se o DS alastra algum nível de dominação, seja entre sujeitos, seja entre nações, seja entre OI etc. Problematizar uma suposta dominação só é possível, reforça-se, visto que uma das colocações centrais deste trabalho leva em conta a perspectiva sistêmica do DS enquanto parte inerente de sua estrutura de conhecimento.

O governo de condutas que o DS consegue oferecer está incluso na sua projeção hegemônica dirigida por uma vigília de si e dos outros, em que a preocupação ulterior da agência humana é o respeito que a experiência social presta à perspectiva sistêmica. Nas últimas consequências dessa ideia, apregoa-se que todos os seres humanos remetem a um propósito único, o de desenvolvimento. A continuidade desse desenvolvimento, com maiores ou menores fragilidades, com maiores ou menores escaladas de contradições e interrupções, é indubitável e inquestionável. Talvez este seja um outro motivo pelo qual a justaposição entre as palavras “desenvolvimento” e “sustentável” é um oxímoro¹²⁸: a ideia de um DS prevê um futuro cujos limites sejam dados pelas mensurações ambientais e socioeconômicas, mas não combate estruturalmente as contradições que enviesaram em primeiro plano a construção de um futuro sem limites. Não obstante o depósito de confiança que o DS faz na EDS, a atividade substancial de que o primeiro parte aprofunda a complexidade dos problemas para os quais os seres humanos devem prestar soluções e contas futuramente.

É dizer, desde que o Acordo de Paris e os ODS estejam sendo desrespeitados por alguns setores ou sejam perseguidos em ritmo desacelerado a fim de ter seus marcos cumpridos¹²⁹ (Copernicus, 2024; ONU, 2025; SEI; IISD, 2025), o DS está alargando o conjunto de problemas originalmente alvejado de maneira proporcional às contradições que os países criam ao introduzir conceitos e

¹²⁸ Um autor que utiliza dessa ideia é Redclift (2005).

¹²⁹ O relatório produzido em conjunto pelos institutos SEI e IISD (2025, p. 14) tem como uma de suas principais mensagens que os “Governos ainda planejam produzir muito mais combustíveis fósseis em comparação ao que seria consistente para manter o aquecimento global abaixo de 2°C e com os esforços para limitá-lo a 1.5°C” (Leia-se no original, “Governments still plan to produce far more fossil fuels than would be consistent with holding warming to well below 2°C and pursuing efforts to limit this to 1.5°C”).

práticas no debate de políticas públicas que não são efetivados de fato. Mesmo que os interesses de corporações privadas sejam elencados como um dos motivos que barra a conclusão das expectativas do DS (ACT, 2024), a não efetividade deste último na realidade concreta muito diz sobre as limitações de modelos democráticos em agirem mesmo diante de situações que ameaçam as condições de vida da maioria dos seres no planeta.

Tal ponderação é curiosa porque os efeitos e as práticas da agência humana, produzidos contextualmente e paralelos a uma autonomia facultada a uma performance de si, descobrem o Outro e a diferença como limiares não radicais na sobreposição entre todas e quaisquer experiências sociais e um governo de condutas. No caso do DS, de que concertação de coerção-consenso e de que hegemonia está se falando? A principal baliza da concertação de coerção-conceito de que se tem notícia é a colocação de um controle intersubjetivo como um fator adicional em todas as esferas de atuação do indivíduo. Ou seja, a dimensão autônoma de regulação da agência humana dispõe que a mediação eu-tu enxergue a humanização mediante os modos de agir-refletir, o que se produz e o que se cumpre (Morosini, 2022; Hernández-Barco *et al.*, 2022). O modelo é: desenvolve-se coletivamente, mas o coletivo acaba sendo a soma das condutas controladas por uma mediação entre humanos que precisa apreender todas e quaisquer experiências sociais mediante regras sem as quais não é possível sobreviver à crise ambiental.

Nessa óptica, antes de tudo, deve haver alguma explicação plausível para a existência de metas e a incongruente demora em atingi-las. Conforme observado, as considerações do DS se depositam no engajamento de cidadãos e de partes interessadas. A escalada de que o DS suscita conceitos generalizados de modo que os mecanismos de atuação de governos – um deles, as políticas públicas – tenham margem para exercício acaba apresentando a contrapartida de abertura, nesses conceitos, de espaços satisfatórios de introjeção dos modos de produção da vida material e da estrutura de conhecimento dominantes. Tal é o significado da hegemonia do DS. Aqui, qualquer universalidade porvir – cidadania global; problemas comuns para a humanidade etc. – está dependente de elementos relacionais de poder que incutem em quais propostas e documentos políticos serão

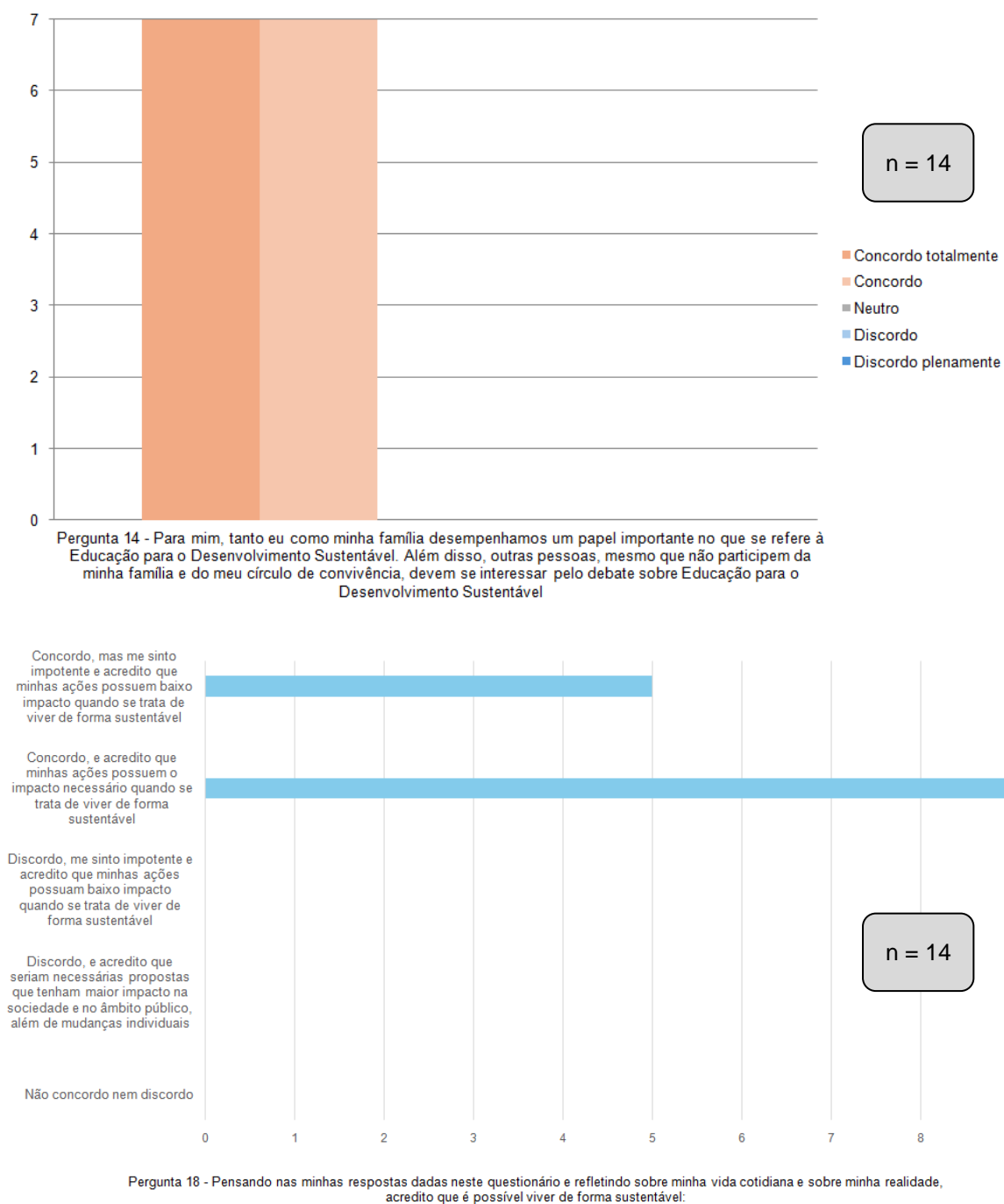
aprovados ou poderão ser contestados. É uma inversão do processo de universalização de contradiscursos porque estes últimos são colocados de escanteio, resultando em um efeito moroso decidido sobre o cosmopolitismo.

O recente caso da Margem Equatorial no atual governo brasileiro sedimenta algumas perguntas pertinentes (Ives *et al.*, 2024). De que transição energética se fala: daquela financiada pela exploração de petróleo ou daquela que propõe a progressiva diminuição da participação de combustíveis fósseis na matriz energética? Ou não falamos de uma transição e sim de uma diversificação energética, ou seja, da permanência de combustíveis fósseis quando se discutem questões e políticas de energia? Aliás, essa permanência de combustíveis fósseis não causaria um efeito polêmico e conturbado de estagnação tal qual aquele legitimado pelos créditos de carbono, um instrumento de solução financeira para a poluição atmosférica? Essas e outras perguntas denotam interesses muito particulares que são atendidos quando se discute DS – ainda mais quando números recordes de lobistas da indústria de combustíveis fósseis estão credenciados na 30ª Conferência das Partes das Nações Unidas sobre Mudanças Climáticas (COP30) – em uma espiral de não-horizontalidade característica.

Mesmo que a pergunta 10 reavive a autodeterminação e a autossuficiência como princípio na definição de ações e perspectivas, ou a autocrítica que propicie uma consciência de equidade jurídica e de oportunidades, ainda há uma desproporção estatística nos números concernentes às ações individuais quando comparadas a setores econômicos brasileiros que possuem interesses, em maior ou menor escala, diametralmente diferentes da maior parte da população brasileira¹³⁰. Assim, sejam exploradas as duas últimas perguntas, 14 e 18 (Figura 11).

¹³⁰ A conjuntura do uso dos recursos hídricos no Brasil é um exemplo disso (ANA, 2024).

Figura 11. Perguntas 14 e 18, respectivamente, de cima para baixo



Fonte: figura elaborada pelo autor deste trabalho com base no questionário.

Apesar de todos os estudantes (14), na pergunta 14, entenderem o papel e o interesse individuais como proponentes da EDS, a primeira alternativa da pergunta 18, com cinco respostas, ressalta a impotência que determinadas pessoas sentem diante de questões ambientais. Ainda, das seis pessoas que assinalam “Neutro” na

pergunta 9, quatro assinalam “Concordo” e duas selecionam “Concordo Plenamente” na pergunta 14. Os professores comentam:

Lírio: *Porque é o que eu falo para os meus alunos, né: a natureza, ela nos deu tudo. E nós que vamos destruindo, poluindo, degradando. Então, nós temos como recuperar e fazer uma parceria com o ambiente: ele nos dá e em troca nós cuidamos dele. E isso eu acho que está acontecendo. Então talvez, talvez é preciso que haja é uma... uma... eu não sei, talvez a palavra não seria uma conexão maior, mas eu acho que talvez precisasse ter uma conexão, uma ligação maior entre comunidade, escola e governo, então eu acho que isso ainda falta bastante... mas está caminhando.*

Chuchu: A, na escola talvez fazer palestras. Aproximar, isso, dá pra aproveitar, aproximar os pais... trazer pra escola os pais, porque hoje, também aproveitando o gancho, né, a gente tem uma ausência muito grande dos pais, uma distância muito grande dos pais na escola [...] Olha que interessante trazer os pais para fazer um curso sobre o que é uma Agenda 2030, né? A prevenção. Talvez aí, nesse, nesse momento, um curso sobre isso, uma palestra sobre isso, começar a estudar sobre esse assunto do que é sustentabilidade.

Os comentários dos professores representam uma das concentrações em torno da qual o eixo foi moldado em termos de agência humana: o presente deve ser feito para que um outro futuro seja praticado; mas as transformações sociais e políticas só possuem sentido se feitas com e direcionadas para o coletivo. Ao passo que Lírio posiciona uma precaução intergeracional e intersubjetiva quando se fala de meio ambiente, ambos os professores destacam a maior integridade da comunidade escolar de modo que a constituição de uma gestão democrática seja arraigada nas perspectivas futuras de suas instituições.

Visar a garantia de recursos para futuras gerações? Colaborar com a resolução de problemas socioambientais e localmente relevantes? Enfatizar uma formação ética com valores civis para atacar a vulnerabilidade social? Trabalhar conhecimentos, competências e habilidades que permitam um engajamento específico do cidadão na prática social a fim de se promover o desenvolvimento socioambiental e econômico? Propor uma perspectiva de instrução ou transmissão de conhecimentos acerca das partes de ambos os sistemas – humano e ambiental – , do equilíbrio entre elas e de quais são as implicações educacionais da perspectiva sistêmica? Os limites da EDS são tanto físicos quanto socialmente permitidos. É importante que, existindo a exigência de aderir ao DS ou de trabalhar práticas e conteúdos sustentáveis a partir do currículo, a escola e seus profissionais estejam pareados com a interpretação do DS e a correspondente tradução de práticas de

EDS no contexto de que falam. Se existe possibilidade de resistência ao DS enquanto discurso, potencialmente os momentos de tradução e de interpretação escolares têm muito a contribuir com opções ou contradiscursos que estejam imbuídos de conexões com as comunidades de que fazem parte.

O livro de Said (2003) que articula a sua visão sobre o Orientalismo foi assim produzido. O trabalho do autor surge também das percepções e das concepções trazidas por ou trabalhadas com movimentos sociais e políticos de sua época. Edward Said se lança como autor a partir da significância que esse movimento individual teria para a causa política palestina que estava ligada, direta ou indiretamente, com o país – Estados Unidos – onde o autor construiu sua carreira enquanto crítico literário. Marcadamente com o termo “Orientalismo”, Said (2003) está recortando a confluência de sua identidade dentro de uma experiência histórico-temporal de se tornar árabe. Mais do que ter uma personalidade, Edward Said foi feito árabe junto e em contestação com as condições que perpassaram a sua vida. Igualmente, como autores e partícipes do legado da humanidade, a escola e seus profissionais, particulares no trabalho que exercem na comunidade, são adjetivados de sustentáveis na medida em que adquirem consciência desse processo de caracterização ininterrupta. Não obstante, tal consciência exige a perseguição constante de noções de crítica. Para Said (2004), se é possível que a noção de que nada é ou deixa de ser tenha singular utilidade, é quando o argumento da natureza humana ganha força discursiva para justificar decisões político-econômicas.

Isto é, na perspectiva saidiana: no decorrer do caminho para um mundo mais sustentável, aqui, que cumpra hipoteticamente os ODS e mantenha a temperatura em níveis compatíveis com a vida no planeta, que ponto é considerado como indicador de que a sociedade foi realmente transformada? Exatamente ao atingir as metas elencadas pelos ODS e ao estabilizar o aquecimento global? Ou quando forem mudadas as condições em que a humanidade é produzida? Como validar que os seres humanos estão tendo uma formação – mais – ética e cidadã? A desconfiança que se deixa escapar em Said (2000; 2003) é o estranhamento de se degladiar sobre o adjetivo “árabe” sendo que seu eterno retorno, geração após geração, só é válido por causa, em última instância, das finalidades políticas, econômicas e culturais que o adjetivo presta. Digladiar-se sobre o adjetivo “árabe” a

fim de que cumprir uma satisfação pessoal, nessa esteira argumentativa, é, no mínimo, promíscuo. Não só o conhecimento das respectivas finalidades que o termo “árabe” presta contas acabam se tornando parte do combate à questão alvejada, como naturalmente há de se ter uma linha traçada entre diferentes setores de modo que possuam ações combinadas e com a mesma expectativa.

Nesse sentido, propor que a agência humana seja pública e politizada também significa que os princípios, os fundamentos e as políticas públicas desenvolvidos em comunidade disponham, suficientemente, de sementes de vida. Ou seja, nem as comunidades devem sobrepujar umas às outras como a autodeterminação e a autossuficiência devem ser princípios prezados de maneira intergeracional. De fato, a oportunidade de viver não pode apagar outras e futuras oportunidades que igualmente tenham capacidade de produzir formas de se viver. Isso também importa para a perspectiva de que os fundamentos mobilizados por correntes teóricas tenham o cuidado de não serem deletérios nas suas principais colocações. Na mundanidade, todo anverso deve contemplar a oportunidade de existência do seu respectivo verso – essa tomada da mundanidade encaixa-se na perspectiva sistêmica do DS, em que uma dada causa é consequência de sua consequência. Não obstante, uma vez que a desumanização seja a trava principal de qualquer ação sem uma contraposição evidente que geste a humanização, o sonho do oprimido é se tornar o opressor.

Apreender a EDS pela crítica secular contrabalanceia a posição da educação na tentativa de construção de hegemonia discursiva por parte do DS. É dizer, faz parte da retomada da função de diretriz educacional da EDS o entendimento de como as concepções e práticas engastadas no seu conceito estão relacionadas com finalidades que podem ter franjas produtivas, voltadas para o mercado de trabalho ou deletérias de heterogeneidade. Nesse processo, a política educacional é campo e produto, pois tem diante de si a oportunidade de desvelar quais os nexos o conhecimento relativo ao DS constrói com as correlações de poder e exercício de dominação que se dão local e mundialmente.

Considerações finais

Esta pesquisa partiu da seguinte pergunta: que aspectos da fundamentação relativa à Educação para o Desenvolvimento Sustentável podem ser cotejados por uma interpretação humanista com base nas mediações de professores e estudantes de escolas públicas estaduais? A hipótese indica que o DS discrimina de maneira assertiva uma definição e uma função para a educação. É entendido que tal proposta do DS ocorre quando se trata de alvejar a crise ambiental, de entrelaçá-la com aspectos sociais e econômicos e de oferecer soluções plausíveis em um período de tempo aceitável. Além disso, compreende-se que é possível elencar desempenhos e comportamentos que são exigidos pelo DS das partes que considera pertinentes para atacar a crise ambiental, e, portanto, a educação não deve ser desprezada como uma área que forma e conscientiza seres humanos e que pode circunscrever espaços, práticas e profissionais aos interesses do DS.

A EDS concatena que diretrizes gerais devem ser esperadas para a educação como um todo. Em maior ou menor grau, a EDS impacta universidades, as redes públicas e privadas de ensino, organizações não governamentais com foco em atividades educacionais, programas e redes de políticas públicas pré-existentes em um país etc. A coordenação intertextual de políticas públicas em conjunto com mecanismos de regulação praticados por OI auxilia para que haja uma especificidade da manifestação da EDS em diferentes níveis administrativos – estadual, nacional, local, entre outros. O interesse em trabalhar com professores e estudantes é justamente porque tais agentes produzem direcionamentos escolares para temas oriundos de textos oficiais a partir da interpretação de seu conteúdo e da respectiva sua respectiva tradução em práticas que fazem sentido e que oportunizam a observação de formas de resistência e apropriação dos fundamentos do DS e da EDS.

Após a apresentação da revisão de literatura e da proposta metodológica: o capítulo terceiro focalizou uma resposta humanista para a política educacional, com base na obra de Edward Wadie Said que compreende o humanismo como um momento de intervenção, notadamente traçando elementos substanciais dessa resposta que tenha utilidade para a análise da EDS; o capítulo quarto se apropriou

dos conceitos de DS e EDS, comentando seus aspectos históricos e fundamentais, para então analisar o material empírico coletado nas escolas. A partir das evidências deste penúltimo capítulo, e considerando a circunscrição da presente pesquisa a três escolas estaduais situadas no município de Jundiaí, descrevem-se as teses abaixo.

A Educação para o Desenvolvimento Sustentável, na qualidade de programa internacionalmente difundido que traça diretrizes educacionais, é parte de um dispositivo que trabalha na concertação de coerção-consenso a partir da qual se pleiteia uma hegemonia discursiva. Dispositivos são conjuntos de elementos, como políticas e discursos, que produzem identidades e que elencam regras para a agência humana. No caso desta dissertação, foram trabalhados comportamentos e desempenhos que circundam a noção de DS e de EDS, o que indica que nenhuma descrição ou análise desta última deve ficar somente circunscrita aos desafios da prática pedagógica ou aos resultados gerais da formação humana.

Ou seja, falar de Educação para o Desenvolvimento Sustentável é tratar de uma concepção educacional em particular, com aspectos instrucionais e instrumentais bem discriminados em documentos internacionais e nacionais e que possuem diferentes repercussões a depender do nível, da modalidade e da etapa que se estuda e da unidade administrativa brasileira em questão. A investigação aqui perpetrada na rede pública estadual evidencia não somente desafios internos à escola e à prática pedagógica, como também pauta interligações com a precarização do trabalho docente, com a desestruturação de uma infraestrutura escolar que suporte a prática pedagógica cotidiana e com as formações inicial e continuada dos professores.

A intervenção humanista saidiana na Educação para o Desenvolvimento Sustentável se dá a partir das estratégias de apropriação, negação e resistência desenvolvidas pela agência humana em um contexto. No caso da escola, a dimensão estrutural da regulação implica em horizontes permitidos, enquanto que a dimensão autônoma da regulação perpassa os limites que tornam complexos a situação contextual do DS na medida em que se imbricam com outras políticas públicas e o panorama geral de práticas e orientações existentes, com aspectos formativos individuais e com as intenções da agência humana.

O Desenvolvimento Sustentável implica diretamente em que práticas e fundamentos são perseguidos pela agência humana. Isso acontece em conjugação com as práticas de resistência perante a constatação, que complexifica o DS, de que a destruição do meio ambiente é, em última instância, um ato de desumanização. Abranger a crítica secular indica que, na percepção do DS como discurso, a diretividade de práticas e fundamentos que tal discurso oferece não necessariamente desposa uma crítica ao sistema social de produção material existente, senão que uma continuação adaptada e socialmente repaginada desse sistema. Abranger o cosmopolitismo significa se perguntar por quais identidades têm sido consultadas nos processos de adaptação em curso e que descompasso no exercício de poder é elaborado nas novas formas de corresponsabilização entre agentes públicos, agentes privados e rearranjos interinstitucionais pela universalização de direitos no Brasil.

Reivindicar a Educação para o Desenvolvimento Sustentável como política pública pode ter diferentes resultados uma vez que este trabalho delimitou que, no Brasil, as políticas públicas precisam responder a objetivos fundamentais da constituição e promover direitos de maneira universal, ininterrupta e indisponível. No primeiro plano, a EDS como política pública funciona na elevação da questão ambiental como prerrogativa educacional, convencendo que a totalidade da Educação Básica e do Ensino Superior, entre outros níveis, modalidades ou etapas educativas, têm um compromisso objetivo cuja expressão pode tomar diferentes toadas. Neste caso, múltiplas práticas escolares podem ser engajadas para a aproximação com o DS, desde ações com forte envolvimento da comunidade escolar e cujos impactos sejam pervasivos à sociedade até questões infraestruturais, como determinações internas à instituição sobre separação e coleta de resíduos. Por segundo plano, entende-se que a EDS como política pública está calcada na regulação educacional que foi, em partes, atenção desta pesquisa. Não obstante, este trabalho não mergulhou nas aproximações e distanciamentos entre Educação Ambiental e Educação para o Desenvolvimento Sustentável, cujo detalhamento seria interessante para investigar casos como os de Programa Nacional de Educação Ambiental em termos do que o esboço do programa procura discriminar quando se consideram os valores, princípios e objetivos de DS. A Educação Ambiental é um

tema caro para o país e a investigação dos motivos, da definição e das expressões de seu entrelaçamento com o DS tem potencial, na teoria e na política educacionais, de sustentar avanços nos mecanismos de regulação educacional de OI, nas assunções discursivas brasileiras entre educação e meio ambiente e na fundamentação dos atos de interpretação e tradução perpetrados pela agência humana nas escolas quanto aos textos e diretrizes oficiais brasileiros.

Já no terceiro plano, a tomada da EDS como política pública se refere a um giro rizomático. Como que componentes curriculares têm lidado com o tema do, ou termo, meio ambiente? Que limites existem para relevância de ações locais? De que mobilização política se fala no Brasil quando se discute a questão ambiental? Até por causa de alterações legais recentes, como o apelidado PL da Devastação, é mais do que evidente que a constância da ameaça sobre direitos humanos é um fato quando se discutem discursos. Por mais que a entonação de um discurso seja estrutural, há certa flexibilidade gestada nas correlações de forças existentes que oportunizam ações destoantes. Há, então, a questão de qual será o direcionamento dessas ações, isto é, se elas agravam a ou são uma possível resposta à crise ambiental; se elas permitem uma disputa mais arraigada da consciência das pessoas ou se elas tornam mais robustos artifícios de desinformação; se elas permitem a coexistência de contradições que demarcam interesses diametralmente opostos; entre outros pontos.

A intervenção humanista saidiana começa no momento em que algo planeja a sua essência. Pelas características com que se coloca, o DS enrijece a repercussão de seus valores, princípios e objetivos: DS significa cumprir ODS? Em que momento os componentes do DS estão sobrepostos, ou ainda, presumem se sobrepor? Até que ponto é aceitável que um currículo, ou uma avaliação, não disponha de conteúdos ou rubricas relativas ao DS? A concertação de coerção-consenso do DS cria as próprias condições tanto para a crítica ao termo como também para certa derrocada teórico-prática. Em suma, o humanismo saidiano abre espaço para que se desconfie que cada componente DS e, em peculiar atenção, o meio ambiente ultrapassem a conclusão de comportamentos e desempenhos. Na intervenção humanista saidiana, o ato de educar cumpre aceitar a historicidade e a vulnerabilidade humanas, premissas diretamente ligadas com o legado passível de

ser reconhecido ou produzido, mas cuja utilidade instrumental é dificilmente averiguável. Ainda mais, o ato de ser humano é circunscrito à leitura de normas ou à obediência a uma estrutura de conhecimento apenas de modo contingencial. Educar é humanizar no erro e na discordância, disputando consciências. A exigência primeira de um discurso é a possibilidade de sua contestação, o que torna o ato de tornar públicas e politizadas as teorias e as informações acerca do discurso uma precisão científica. Esse trabalho entende que buscou caminhar nestas duas últimas asserções ao trabalhar a EDS e o DS.

É patente notar também focos não explorados por este trabalho. Como se denota nas frases dos próprios professores entrevistados, a singularidade da política educacional paulista aflorou em diversos momentos dessa pesquisa. Isto é, em maior ou menor grau, temas como plataformização da rede pública do Estado de São Paulo e o cumprimento de conteúdos em atenção aos prazos de avaliações externas são transversais às discussões realizadas. Sejam da ordem do trabalho docente, sejam da ordem da prática pedagógica, os apontamentos transversais relatados pelos participantes enfrentam a questão sobre qual DS se torna factível. Isso porque, o DS não é exclusivo no que se refere à exigência de condições trabalhistas mínimas, existindo outras instâncias nacionais brasileiras, como o Plano Nacional de Educação, que buscam articulação com certa valorização da carreira docente. Na alínea de democratizar o acesso ao tempo livre e de que a utilidade prática acerca de algum tema seja apenas uma das dimensões plausíveis de ser trabalhada, a assertividade sobre que desempenhos e comportamentos tendem a ser seguidos pela educação torna-se uma sentença arbitrária no sentido de cercear – e, conseqüentemente, escolher – de que DS – e, de maneira geral, de que sustentabilidade – se trata. Suspeita-se que a contradição entre certa inexistência de condições trabalhistas mínimas e a conclusão do DS e dessas outras instâncias de valorização docente seja outro caso sintomático da constatação do DS na qualidade de um discurso, assim como o caso dos desempenhos e comportamentos nesta pesquisa abordados, questão que inclusive exige investigações mais aprofundadas.

Ademais, seja discutido se o Brasil e outros países planejam uma transição ou uma diversificação energética, seja pesquisado se as condições da carreira docente devem ser consideradas dignas do ponto de vista do DS, entre outros

assuntos, as colocações teóricas a que o DS se presume definir na tentativa de influenciar a atividade de países acabam por absorver um dos aspectos mais básicos quando se trata da política: a balança acerca de que interesses são favorecidos ao fim e ao cabo. É essa uma das constatações que torna estranha a premissa de que uma maior conscientização da população acerca da crise climática implica em comportamentos correlatos, por exemplo, atos de preservação do meio ambiente ou de redução de consumo. Na disputa de consciências, a escola precisa também indicar se tais comportamentos são suficientes no que concerne à crise climática e quais outras correntes teóricas são tão, ou mais, pertinentes quanto o DS se se deseja uma conscientização da população de um país – ou de outra unidade geográfica de que se fale.

Mais ainda, a escola e o contato que seus profissionais constroem com o público que na instituição incide criticam os conhecimentos existentes e presumem a continuidade do legado da humanidade. De modo paralelo, Said toma tais premissas quando se pergunta, por exemplo, sobre a imagem do “árabe” veiculada na mídia ou sobre a perspectiva de uma pessoa considerada palestina acerca de conflitos com escaladas geopolíticas. Assim, é importante inquirir sobre a permeabilidade desse certo protagonismo da escola e de seus profissionais, assunto que este estudo buscou trabalhar. Sobretudo e em uma mirada mais geral, é de se questionar se, fatidicamente, todas e quaisquer políticas públicas promovem direitos de maneira universal, ininterrupta e indisponível. Portanto, é de se questionar sobre as próprias balizas conceituais que esta pesquisa apostou para responder sobre que noção de política pública e, por consequência, de política educacional se comentava. Tais questionamentos podem significar uma derrocada teórico-prática no que se refere, por exemplo, à difusão de ideias por este estudo perseguidas, ainda mais se se memora o terceiro capítulo que termina comentando sobre certa comum unidade entre educação e outras esferas da sociedade quando o assunto pautado são possibilidades de resistência e de produção de humanidades outras.

Não obstante tais comentários, este trabalho entende que seus apontamentos acabam sendo sintomáticos de uma ordem cotidiana baseada, mais justamente, no atendimento a interesses que não necessariamente beneficiam uma parcela significativa da sociedade ou mesmo da humanidade. Isso pode ter como resultado o

fato de que aqueles trabalhos que levam o DS ao fim e ao cabo como uma alternativa inteiramente viável para a crise climática deixem de associar que o exercício relacional de poder faz parte da disposição do DS como um conceito cuja conclusão impinge que os componentes, de alguma forma, estabeleçam relações com interesses ao termo associados e que dependem da pauta em questão. Esse argumento denota que o componente educacional do DS, sendo fundamentalmente condizente com uma adaptação da formação humana, deixa evidente que a subsunção da educação ameaça a autonomia da escola e a interpretação e a tradução esperadas dos agentes no que concerne à dimensão autônoma de regulação. O argumento também aponta para o contraponto entre ambos a relevância e o impacto locais da escola e percepção, seja de professores ou de estudantes, se o protagonismo da escola ao pautar o DS de maneira propositiva tem potencial para ultrapassar precisamente o caráter local com que se dá a permeabilidade mais direta da influência escolar.

Em outras palavras, é um tanto quanto confuso quando relatórios apontam a continuidade de combustíveis fósseis no planejamento das matrizes energéticas de países concomitantemente ao fato de que os dados que foram comentados de Copernicus (2024) já alarmam a situação em que se encontra o aquecimento global. Que posicionamento esperar da escola mediante tão explícita contradição? Seja reservado, entre outros, o caráter de resistência, é patente a incapacidade da educação em mudar o mundo. Seja reservado, entre outros, o caráter transversal e de reformulação de certas noções educacionais, o DS terá tanto espaço de atuação quanto aquele que for alojado por interesses político-econômicos que podem ou não perpassar pela ponderação dos ODS. O que se encontra, inclusive, é um congelamento ambíguo, porque situacional ou arbitrário, do conceito intergeracional do DS. Agora, apesar de o DS adicionar outra camada de dificuldade quando se fala sobre o caráter público e politizado da formação do ser humano, tal camada sanciona outro espectro de possibilidade: aquele de que qualquer análise da agência humana leva em conta aspectos discursivos.

Por conseguinte, ofertam-se outras condições de entendimento de que conhecimento, poder e dominação são conceitos irrevogáveis especialmente quando se tem na escola e em seus profissionais a figura de crítica e de democratização do

tempo livre que foi por este estudo perpetrada. Espera-se que essas e outras considerações não somente catapultem a utilização da obra de Edward Said na teoria educacional, como igualmente se deseja que um dos aspectos mais básicos sobre a crítica saidiana, a saber, a dúvida sobre que humanidade é produzida e sustentada no relacionamento entre as dimensões culturais, políticas e econômicas, fomente o usufruto da intervenção humanista de Said na educação.

É notório que a relação humanização-desumanização perpetrada no lastro histórico também há de envolver um cosmopolitismo que, em suma, questiona-se sobre qual o sentido e o êxito da agência humana. A mediação entre o “eu” e o “tu” só tem êxito se procurar o diferente e só tem sentido se arrefecer as possibilidades deletérias dessa mediação. Não parecem que tais ideias de êxito e sentido sejam perseguidas quando se projetam desempenhos e comportamentos, por mais que tais conceitos e suas consequências permitam certa flexibilidade de interpretação e tradução. O que se encontra é que a proposta da EDS é transversal a dois núcleos de dificuldades no que se refere aos professores, a saber, trabalho docente e prática pedagógica. Além disso, o traçado geral das inferências relativas aos questionários dos estudantes também deixa em evidência as oportunidades formativas que se abrem ao se disputar que conceito de meio ambiente e de crise ambiental são interessantes para a política educacional e para a escola quando se discute a formalização contraditória que é o DS.

Este trabalho gostaria de terminar reiterando a desumanização de que se trata a destruição do meio ambiente. Nesse cenário, o dilema da educação e da política educacional é fazer valer, dentre outras questões, a impossibilidade, em última instância, prática da presença constante de contradições. Isso significa, na formação humana, que o reconhecimento das consequências da escolha de correntes teóricas e de ideologias possui um valor heurístico indispensável. Isso também propõe um gerenciamento horizontal dos processos dialógicos para que múltiplos modos de viver e de produzir a realidade sejam validados. Por fim, isso demonstra que a utilidade, a aplicação e outras noções atreladas ao conhecimento continuam como aspectos válidos de serem compreendidos, mas não se apresentam como os únicos critérios que respaldam a validade daquilo que se elenca como educacionalmente prestativo.

Referências

- ACT. **Dossiê big food 2.0: como a indústria interfere em políticas de alimentação**. São Paulo: ACT Promoção da Saúde, 2024.
- AGOSTINI, C. C. **As artes de governar o currículo da educação infantil: a base nacional comum curricular em discussão**. 2017. 166 f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas) – Universidade Federal da Fronteira do Sul, Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, Erechim, 2017.
- ALEIXO, A. M.; LEAL, S.; AZEITEIRO, U. M. Higher Education Students' perceptions of Sustainable Development in Portugal. **Journal of Cleaner Production**, v. 327, p. 1-35, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2021.129429>.
- AMADO, J. A investigação em Educação e seus paradigmas. *In*: AMADO, João. (org.). **Manual de Investigação Qualitativa em Educação**. 3. ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2017. p. 21-73.
- ANA. **Conjuntura dos recursos hídricos no Brasil 2024: informe anual**. Brasília: ANA, 2024. Disponível em: https://biblioteca.ana.gov.br/sophia_web/Acervo/Detalhe/106160?returnUrl=/sophia_web/Home/Index&guid=1734307203948. Acesso em: 24 jun. 2025.
- ARAÚJO, M. F. F.; PEDROSA, M. A. Desenvolvimento Sustentável e concepções de professores de biologia em formação inicial. **Revista Ensaio**, v. 16, n. 2, p. 71-83, 2014 (2014a). DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1983-21172014160204>.
- ARAÚJO, M. F. F.; PEDROSA, M. A. Ensinar ciências na perspectiva da sustentabilidade: barreiras e dificuldades reveladas por professores de biologia em formação. **Educar em Revista**, v. 30, n. 52, p. 305-318, 2014 (2014b). DOI: 10.1590/0104-4060.35890.
- ARAÚJO, R. A. M. **Sustentabilidade no Panorama das Pesquisas em Educação Ambiental**. 2023. 560 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências) - Universidade de São Paulo, Programa de Pós-Graduação Interunidades em Ensino de Ciências, São Paulo, 2023.
- AVELAR, M. Entrevista com Stephen J. Ball: uma análise de sua contribuição para a pesquisa em política educacional. **Archivos Analíticos de políticas educativas**, v. 24, n. 24, p. 1-14, 2016.
- AYE, S.; WIN, Y. M.; MAW, S. S. In-service teachers' perception towards Education for Sustainable Development (ESD) in Myanmar. **Journal of Physics: Conference Series**, v. 1280, p. 1-9, 2019. DOI: 10.1088/1742-6596/1280/3/032043.
- AZANHA, J. M. P. **Uma ideia de pesquisa educacional**. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2011.
- BALCH, J. K. *et al.* The fastest-growing and most destructive fires in the US (2001 to 2020). **Science**, v. 386, n. 6720, p. 425-431, 2024. Disponível em: <https://www.science.org/doi/10.1126/science.adk5737>. Acesso em: 03 mar. 2025.
- BALL, S. J. **Education Plc: private sector participation in public sector education**. London: Routledge, 2007.

- BALL, S. J. **Education reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.
- BALL, S. J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. *In*: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (org.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 21-53.
- BALL, S. J. **The education debate**. 3. ed. Bristol: Policy Press, 2017.
- BALL, S. J.; BOWE, R.; GOLD, A. **Reforming education and changing schools: case studies in policy sociology**. Nova Iorque: Routledge, Taylor & Francis, 1992.
- BALL, S. J.; GERWITZ, S. Do modelo de gestão do “Bem-Estar Social” ao “novo gerencialismo”: mudanças discursivas sobre gestão escolar no mercado educacional. *In*: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (org.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 143-172.
- BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **How Schools do policy: policy enactments in secondary schools**. Nova Iorque: Routledge, 2012.
- BARBOSA, A. *et al.* Contratação, Carreira, Vencimento e Jornada dos Profissionais da Educação Estadual Paulista (1995-2018). **Educação & Sociedade**, v. 43, p. 1-20, 2022.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARRETO, C. L. P. **As origens históricas do conceito de Desenvolvimento Sustentável segundo as Conferências da ONU para o Meio Ambiente**. 2017. 78 f. Dissertação (Mestrado em História) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em História, Goiânia, 2017.
- BARRETO, M. D. T.; MANSANO, S. R. V.; PIGA, T. R. Políticas educacionais e desenvolvimento sustentável: algumas conexões em curso. **Org & Demo**, v. 17, n. 2, p. 81-94, 2016.
- BARRETO, M. D. T. **Sustentabilidade e Educação: desafios contemporâneos**. 2015. 113 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Centro de Estudos Sociais Aplicados, Universidade Estadual de Londrina, Programa de Pós-Graduação em Administração, Londrina, 2015.
- BARROSO, J. A emergência do local e os novos modos de regulação das políticas educativas. **Educação: Temas e Problemas**, n. 12_13, p. 13-25, 2013.
- BARROSO, J. O estado e a educação: a regulação transnacional, a regulação nacional e a regulação local. *In*: BARROSO, J.; VISEU, S. **A Regulação das Políticas Públicas de Educação: Espaços Dinâmicas e Actores**. 1. ed. Lisboa: Educa/Unidade de I&D de Ciências da Educação, 2006. p. 41-71.
- BASTOS, A. M.; LEMES, S. S. A educação para o desenvolvimento sustentável no contexto curricular da rede pública de ensino do governo do estado de São Paulo: uma breve reflexão pela perspectiva da década da educação para o desenvolvimento sustentável da UNESCO (2005-2014). **Revista online de Política e Gestão Educacional**, n. 19, p. 160-186, 2017. DOI: 10.22633/rpge.v0i19.9382.

BASTOS, R. F.; FERREIRA, E. B. Perspectivas de reforma educacional nos periódicos da área da Educação no Brasil. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 8, p. 1-18, 2023.

BERNAL, D. M. Challenging methodologies: Deploying liberatory epistemologies to unlock creative research practices. **Qualitative Research**, v. 24, n. 3, p. 669-689, 2024. DOI: 10.1177/14687941231176938.

BIAGI, A. M. **Construção Epistemológica das Ciências da Sustentabilidade**. 2023. 234 f. Tese (Doutorado em Tecnologia e Sociedade) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2023.

BOCCIA, P. L. **A experiência de professores com um recurso educacional aberto sobre sustentabilidade**. 2018. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura, São Paulo, 2018.

BONETI, L. Fundamentos epistemológicos de las políticas educativas: de la razón moderna al discurso de inclusión social. *In*: TELLO, C. G. (org.). **Los objetos de estudio de la política educativa**: Hacia una caracterización del campo teórico. 1. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Autores de Argentina, 2015. p. 63-78.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 15.190, de 08 de agosto de 2025. Dispõe sobre o licenciamento ambiental; regulamenta o inciso IV do § 1º do art. 225 da Constituição Federal; altera as Lei nºs 9.605, de 12 de fevereiro de 1998 (Lei dos Crimes Ambientais), 9.985, de 18 de julho de 2000, e 6.938, de 31 de agosto de 1981; revoga dispositivos das Lei nºs 7.661, de 16 de maio de 1988, e 11.428, de 22 de dezembro de 2006; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 08 ago. 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/lei/L15190.htm#:~:text=DISPOSI%C3%87%C3%95ES%20PRELIMINAR%20ES-,Art.,meio%20ambiente%2C%20previsto%20no%20art. Acesso em: 03 nov. 2025.

BRASIL. **Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE Escolas Sustentáveis - Guia de Orientações Operacionais**. Brasília, DF: MEC, 2014. Disponível em: https://www.gaspar.sc.gov.br/uploads/sites/421/2021/12/699706_Guia_PDDE_Sustentavel_20142016_.pdf. Acesso em: 03 mar. 2025.

BRASIL. Resolução CD/FNDE, nº 18, 21 de maio de 2013. Orientações operacionais para apoiar a implementação da Resolução CD/FNDE no 18, de 21 de maio de 2013, que destina recursos financeiros, nos moldes operacionais do PDDE, a escolas públicas municipais, estaduais e distritais que possuam alunos matriculados na educação básica, de acordo com dados extraídos do Censo Escolar do exercício imediatamente anterior ao do repasse, a fim de favorecer a melhoria da qualidade de ensino e a promoção da sustentabilidade socioambiental nas unidades escolares. **Diário Oficial da União**, Brasília, 21 maio. 2013. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/legislacao/resolucoes/2013/resolucao-cd-fnde-no-18-de-21-de-maio-de-2013>. Acesso em: 03 mar. 2025.

CARVALHO, B. S. Entre o Universalismo e a Condição Contextual: concepções e limites do humanismo secular de Edward Said. **Sociologia & Antropologia**, v. 3, n. 6, p. 465-488, 2013.

CARVALHO, S. F. O. **Inserção da Educação para o Desenvolvimento Sustentável e Formação Docente Continuada**: um estudo de caso em uma Instituição de Ensino Superior (IES) na região do Cariri Cearense. 2024. 186 f. Tese (Doutorado em Administração de Empresas) – Universidade de Fortaleza, Programa de Doutorado em Administração de Empresas, Fortaleza, 2024.

CHARLOT, B. “Qualidade da educação”: o nascimento de um conceito ambíguo. **Educar em Revista**, v. 37, p. 1-15, 2021.

CLARK, J. N. Post-research reflexivity in qualitative research: Through cloaks and cross-threading. **Qualitative Research**, v. 24, n. 4, p. 1076-1085, 2024. DOI: 10.1177/14687941231196386.

CLARK, T. From Interpretation to Interruption: Embracing disruptive analysis. **Qualitative Research**, v. 25, n. 1, p. 299-310, 2025. DOI: 10.1177/14687941241230240.

COPERNICUS. Why do we keep talking about 1.5°C and 2°C above the pre-industrial era. **Copernicus: Climate Change Service**, 17 de julho de 2024. Notícias. Disponível em: <https://climate.copernicus.eu/why-do-we-keep-talking-about-15degc-and-2degc-above-pre-industrial-era>. Acesso em: 04 mar. 2025.

CORRÊA, M. M.; ASHLEY, P. A. Desenvolvimento Sustentável, Sustentabilidade, Educação Ambiental e Educação para o Desenvolvimento Sustentável: Reflexões para ensino de graduação. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 35, n. 1, p. 92-111, 2018.

COSTA, A. S. G.; ZUCCHINI, L. G. C. A dimensão do currículo no Programa Nacional Escolas Sustentáveis: análise a partir da Pedagogia Histórico-Crítica. **Geofronter**, v. 9, p. 1-20, 2023.

DALE, R. Specifying globalization effects on national policy: a focus on the mechanisms. **Journal of Education Policy**, v. 14, n. 1, p. 1-17, 1999.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DEGOLA, M. A. El método de revisión de la literatura. *In*: HUARCAYA, A. O. S. *et al.* **Los métodos de investigación para la elaboración de las tesis de maestría en educación**. 1. ed. Lima; PUCP, 2020. p. 23-33.

DINIZ, N. S. M. Década da ONU da Educação para o Desenvolvimento Sustentável: o dito e o não dito no caminho de mudanças. **Pesquisa em Educação Ambiental**, v.11, n. 2, p. 46-57, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.18675/2177-580X.vol11.n2.p46-57>.

DLOUHÁ, J. POSPÍŠILOVÁ, M. Education for Sustainable Development Goals in public debate: The importance of participatory research in reflecting and supporting the consultation process in developing a vision for Czech education. **Journal of**

Cleaner Production, v. 172, 4314-4327, 2018. DOI:
<http://dx.doi.org/10.1016/j.jclepro.2017.06.145>.

DYE, T. R. **Understanding Public Policy**. 15. ed. Tallahassee: Pearson, 2016.

EASTON, D. **A Framework for Political Analysis**. 1. ed. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1965.

EMILIO, R. M. **Base nacional comum curricular: um estudo sobre o processo de implantação**. 2020. 275f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2020.

FERNANDES, D. Acerca da articulação de perspectivas e da construção teórica em avaliação educacional. *In*: Esteban, M. T. e Afonso, A. J. (org.). **Olhares e interfaces: Reflexões críticas sobre a avaliação**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 15-44.

FERNANDES, D. Avaliação de programas e projetos educacionais: das questões teóricas às questões das práticas. *In*: Fernandes, D. (org.). **Avaliação em educação: olhares sobre uma prática social incontornável**. Pinhais: Editora Melo, 2011. p. 185-208.

FERNANDES, D. Avaliação em Educação: uma discussão de algumas questões críticas e desafios a enfrentar nos próximos anos. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 21, n. 78, p. 11-34, 2013.

FERREIRA, A. C. Desenvolvimento e geocopolítica da energia: uma antropologia da transição energética e dos confrontos por hegemonia no sistema interestatal. **Horizontes Antropológicos**, v. 30, n. 70, p. 1-39, 2024.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAG, B. **Escola, Estado e Sociedade**. 4. ed. São Paulo: Editora Moraes, 1980.

FREITAS, J. P. C. 2018. **Narrativas acerca da educação científica e articulações com a base nacional comum curricular**. 2018. 100f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Programa de Pós-Graduação em Educação, Campinas, 2018.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva: Um (re) Exame das Relações entre Educação e Estrutura Econômico-Social Capitalista**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, G. A produtividade da escola improdutiva 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas. **Trabalho Necessário**, v. 13, n. 20, p. 206-233, 2015. DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.13i20.p8619>.

FSJ – Fundação Serra do Japi. **Educação Ambiental**. Disponível em:
<https://serradojapi.jundiai.sp.gov.br/>. Acesso em: 03 mar. 2025.

GULSON, K. N.; WEBB, P. T. Policy scientificity 3.0: theory and policy analysis in-and-for this world and other-worlds. **Critical Studies in Education**, v. 56, n. 1, p. 161-174, 2014.

HARNECKER, M. **Os Conceitos Elementares do Materialismo Histórico**. 3. ed. São Paulo: Global, 2000.

HARNECKER, M. **Un mundo a construir (nuevos caminos)**. 1. ed. El Viejo Topo: 2014.

HENCKE, J.; SILVA, G. R. Educação para o Desenvolvimento Sustentável x Educação Ambiental: atravessamentos sob a óptica da “ciência maior”. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 39, n. 1, p. 73-93, 2022.

HERNÁNDEZ-BARCO, M. A. *et al.* Is sustainability an exhausted concept? Bridging the gap from environmental awareness to emotional proficiency in science education through integral sustainability. **Heliyon**, v. 8, p. 1-9, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e12546>.

HIGGINS, C. The humanist moment. **Asian Pacific Educational Review**, v. 15, p. 29-36, 2014.

HRW. Relatório Mundial 2025: Nossa Revisão Annual dos direitos humanos ao redor do mundo. **Human Rights Watch**, 16, jan. 2025. Brasil. Disponível em: <https://www.hrw.org/pt/world-report/2025>. Acesso em: 16 jan. 2025.

HUSSEIN, A. A. "Copernican" Revolution: Said's Critique of Metaphysics and Theology. **Cultural Critique**, n. 67, p. 88-106, 2007.

IBGE. IBGE – Cidades e Estados do Brasil. **Home – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**, 28 fev. 2025. Cidades e Estados. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/sp/jundiai.html>. Acesso em: 28 jan. 2025.

IDSC. Perfis das cidades brasileiras – detalhes para cada cidade nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. **Índice de Desenvolvimento Sustentável das Cidades – Brasil**. Cidades. Disponível em: <https://idsc.cidadessustentaveis.org.br/profiles/>. Acesso em: 28 jan. 2025.

Ipea. A Focalização do Programa Bolsa Família (PBF) no Período 2012-2018, a Partir dos Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua). Rio De Janeiro: Ipea, 2020.

IUCN. **World Conservation Strategy**: Living Resource Conservation for Sustainable Development. IUCN, 1980. Disponível em: <https://portals.iucn.org/library/efiles/documents/WCs-004.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2025.

IVES, D. *et al.* A transição energética em disputa no Estado brasileiro: coalizões político-burocráticas e a exploração de petróleo na Foz do Amazonas. **Cadernos do CEAS: Revista Crítica de Humanidades**, v. 49, n. 261, p. 148-177, 2024.

JACOMINI, M. A.; NASCIMENTO, I. S.; STOCO, S. Política Educacional na Rede Estadual Paulista sob a Nova Gestão Pública (1995–2018). **Educação em Revista**, v. 39, p. 1-21, 2023.

JADALLAH, C. C. Positionality, relationality, place, and land: Considerations for ethical research with communities. **Qualitative Research**, v. 25, n. 1, p. 227-242, 2025. DOI: 10.1177/14687941241246174.

JÓNSDÓTTIR, G.; BYHRING, A. K. When a common future for all enters the science classroom. **Cultural Studies of Science Education**, v. 18, p. 1081-1100, 2023.

JUNDIAÍ. Conheça seu Bairro. **Prefeitura de Jundiaí**. A cidade. Disponível em: <https://jundiai.sp.gov.br/conhecaseubairro/>. Acesso em: 28 jan. 2025.

JUNDIAÍ. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica Municipal de Jundiaí SP**. Jundiaí: CEDUCAMP, Prefeitura Municipal de Jundiaí SP, 2016. Disponível em: <https://jundiai.sp.gov.br/educacao/curriculo-em-acao/>. Acesso em: 28 jan. 2025.

JUNDIAÍ. História. **Prefeitura de Jundiaí**. A cidade (2015). Disponível em: <https://jundiai.sp.gov.br/a-cidade/historia/>. Acesso em: 28 jan. 2025.

JUNDIAÍ. Lei nº 2.723, de 07 de fevereiro de 1973. Cria as secretarias municipais; cria os cargos e funções que especifica; autoriza crédito adicional especial, no valor de CR\$ 235.000,00, para instalação da Secretaria de Saúde, Higiene e Bem-Estar Social e da Secretaria de Serviços Públicos; e dá outras providências. **Imprensa Oficial do Município de Jundiaí**, Jundiaí, 07 fev. 1973. Disponível em: https://sapl.jundiai.sp.leg.br/consultas/materia/materia_mostrar_proc?cod_materia=M Tc1NTc1. Acesso em: 28 jan. 2025.

KADEL JR., N. *et al.* Educação para sustentabilidade em uma região mineradora de carvão: mobilizando escolas e alunos de Candiota (RS). **Revista em Agronegócio e Meio Ambiente – RAMA**, v. 17, n. 1, p. 1-25, 2024.

KOHL-SANTOS, P.; MOROSINI, M. C. O revisitar da metodologia do estado do conhecimento para além de uma revisão bibliográfica. **Revista Panorâmica**, v. 33, p. 123-145, 2021.

KOPNINA, H. Education for sustainable development (ESD): Exploring anthropocentric–ecocentric values in children through vignettes. **Studies in Educational Evaluation**, v. 41, p. 124-132, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2013.12.004>.

KREBSBACH, G. M. Educação para o desenvolvimento sustentável no ensino médio: análise da base nacional comum curricular. 2019. 122 f. Dissertação (Mestrado em Gestão Ambiental) – Universidade Positivo, Programa de Pós-graduação em Gestão Ambiental, Curitiba, 2019.

KRENAK, A. **A vida não é útil**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KRENAK, A. **Futuro Ancestral**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

LASSWELL, H. D. **Politics: who gets what, when, how**. 1. ed. Whitefish: Literary Licensing, LLC, 1936.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

LAYRARGUES; P. P.; LIMA, G. F. C. As macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. **Ambiente & Sociedade**, v. 17, n. 1, p. 23-40, 2014.

LAZARIM, C. A. P. **Ensinar ciências no ensino fundamental II: possibilidades e desafios na percepção de professores iniciantes**. 2023. 133 f. Dissertação (Mestrado

em Educação em Ciências e Educação Matemática) – Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Educação Matemática, Cascavel, 2023.

LINDBLOM, C. E. **El proceso de elaboración de políticas públicas**. 1. ed. México: MA Porrúa, 1991.

LINDBLOM, C. E. Still Muddling, Not Yet Through. **Public Administration Review**, v. 39, n. 6, p. 517-526, 1979.

LINDBLOM, C. E. The Science of "Muddling Through". **Public Administration Review**, v. 19, n. 2, p. 79-88, 1959.

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

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: Abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

MAINARDES, J. A pesquisa no campo da política educacional: perspectivas teórico-epistemológicas e o lugar do pluralismo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, p. 1-20, 2018 (2018b).

MAINARDES, J. A Pesquisa sobre Política Educacional no Brasil: Análise de Aspectos Teórico-Epistemológicos. **Educação em Revista**, v. 33, p. 1-25, 2017.

MAINARDES, J. Reflexiones sobre el objeto de estudio de la política educativa. *In*: TELLO, C. G. (org.). **Los objetos de estudio de la política educativa**: Hacia una caracterización del campo teórico. 1. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Autores de Argentina, 2015. p. 25-42.

MAINARDES, J. Reflexões sobre o objeto de estudo da política educacional. **Laplage em Revista**, v. 4, n. 1, p. 186-201, 2018 (2018a).

MAINARDES, J. TELLO, C. G. A Pesquisa no Campo da Política Educacional: Explorando Diferentes Níveis de Abordagem e Abstração. **Arquivos Analíticos de Política Educacional**, v. 24, n. 75, p. 1-13, 2016.

MAINARDES, J. TELLO, C. G. La posición epistemológica de los investigadores en Política Educativa: Debates teóricos en torno a las perspectivas neomarxista, pluralista y pos-estructuralista. **Arquivos Analíticos de Política Educacional**, v. 20, n. 9, p. 1-37, 2012.

MAINARDES, J. TELLO, C. G. Pluralismos y Investigación en Política Educativa: una perspectiva epistemológica. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, v. 20, n. 66, p. 763-788, 2015 (2015b).

MAINARDES, J. TELLO, C. G. Revisitando o enfoque das epistemologias da política educacional. **Práxis Educativa**, v. 10, n. 1, p. 153-178, 2015 (2015a).

- MALDONADO, L. R. S.; JACOMINI, M. A. Da secretaria escolar digital ao *business intelligence* total: plataformização na rede estadual paulista. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 41, p. 1-24, 2025.
- MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **Em defesa da escola**: uma questão pública. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.
- MASSON, G.; FLACH, S. F. O materialismo histórico-dialético nas pesquisas em Políticas Educacionais. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 3, p. 1-15, 2018.
- MASTRODI NETO, J. Políticas Públicas: conceito. *In*: SAYEG, R. H. (org.). **Enciclopédia Jurídica da PUCSP, tomo XIII**. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2024. p. 1-14.
- MASTRODI NETO, J.; IFANGER, F. C. A. Sobre o conceito de política pública. **Revista de Direito Brasileira**, v. 24, n. 9, p. 05-18, 2019.
- MEDEIROS, M. L. Q. **A perspectiva sobre a sustentabilidade em documentos do Ministério da Educação e do Ministério do Meio Ambiente e as possíveis aplicações no contexto escolar do semiárido nordestino**. 2018. 102 f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento e Meio Ambiente) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Biociências, Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente, Natal, 2018.
- MELO, A. V. **Educação para a Sustentabilidade em licenciaturas da área das Ciências da Natureza na Universidade Federal do Rio Grande do Norte**: abordagem curricular e ideias e atitudes de estudantes. 2019. 169 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Natal, 2019.
- MELO, D. M. **As Políticas Públicas de Educação Enquanto Campo Multidisciplinar**. 2020. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2020.
- MENDONÇA, S.; PIOVESANA, G. F.; PISSOLITO, V. Geoethics and Sustainability: Addressing Challenges in Environmental Education for Achieving the SDGs. **Sustainability**, v. 17, n. 2, p. 1-12, 2025 (2025a). Disponível em: <https://www.mdpi.com/2071-1050/17/2/574>. Acesso em: 03 mar. 2025.
- MENDONÇA, S.; PISSOLITO, V.; PIOVESANA, G. F. Geoética e Sustentabilidade. *In*: MAINARDES, J.; SIQUELLI, S. A. **Ética e pesquisa em educação**: subsídios. 4. ed. Rio de Janeiro: ANPEd, 2025 (2025b). p. 28-38.
- MINATTI, W.; GASS-QUINTERO, F. G. 'Being affected': The epistemic value of vulnerability in fieldwork. **Qualitative Research**, p. 1-20, 2025. DOI: 10.1177/14687941241308712.
- MITCHELL, W. J. T. Secular Divination: Edward Said's Humanism. **Critical Inquiry**, v. 31, n. 2, p. 462-471, 2005.
- MONTENEGRO, L. A. **Educação para a Sustentabilidade em escolas públicas localizadas em áreas de vulnerabilidade socioambiental**. 2018. 118 f. Tese

(Doutorado em Desenvolvimento e Meio Ambiente) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Programa Regional de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente, Natal, 2018.

MOODY-ADAMS, M. M. XIII – Reclaiming the Idea of ‘The Human’. *In: Meeting of the Aristotelian Society*, 20., 2024, Senate House, University of London. **Proceedings of the Aristotelian Society**, London: The Aristotelian Society, 2024, 1-22.

MOREIRA, L. T. S.; LOUREIRO, C. F. B. Análise crítica do discurso do documento Diretrizes de Aprendizagem dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) no Currículo na Cidade de São Paulo. **Revista Sergipana de Educação Ambiental**, v. 10, p. 1-15, 2023.

MOROSINI, M. C.; NEZ, E.; WOICOLESCO, V. G. Organismos internacionais e as perspectivas para a formação de professores no marco da Agenda 2030. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 30, n. 116, p. 813-836, 2022.

MOROSINI, M. C. O desenvolvimento sustentável como cerne das proposições da UNESCO. **Educação**, v. 47, p. 1-34, 2022.

MMA - Ministério do Meio Ambiente e Mudança do Clima. **Relatório de Gestão 2024**. Brasília: MMA, 2024.

NASCIMENTO, P. H. C. **Por uma cartografia da Política e Gestão Educacional no Brasil**. 2023. 160 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2023.

NICOLÁS-CASTELLANO, C. *et al.* Is it possible to reach a sustainable change in Science Teaching at primary schools? A plan for achieving it. **Journal of Physics: Conference Series**, v. 2490, p. 1-8, 2021. DOI: 10.1088/1742-6596/2490/1/012007.

NÓVOA, A. Jovens professores: o futuro da profissão. **Revista Internacional de Formação de Professores**, v. 8, p. 1-15, 2023.

OLIVEIRA, D. A.; JUNIOR, E. A. P.; NETO, J. L. H. Quality of Basic Education: beyond large-scale cognitive tests. **Cadernos de Pesquisa**, v. 55, p. 1-16, 2025.

OLIVEIRA, D. F.; MONTEIRO, L. V. G. Ecodesenvolvimento: uma abordagem sob o contributo de Ignacy Sachs. **Revista de Direito, Economia e Desenvolvimento Sustentável**, v. 1, n. 2, p. 29-48, 2015.

OLIVEIRA, S. D. S. **Educação para a Sustentabilidade**: proposta de uma escala da concepção multidimensional da sustentabilidade. 2021. 159 f. Dissertação (Mestrado em Gestão Governamental e Social) – Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública e Cooperação Internacional, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021.

ONU. **Agenda 21: Programme of Action for Sustainable Development**. Nova York: ONU, 1992 (1992a). Disponível em: <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/Agenda21.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2025.

ONU. **Carta da Terra**. Brasília: Câmara dos Deputados, Comissão de Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável, 1992 (1992b). Disponível em: <https://antigo.mma.gov.br/educacao-ambiental/pol%C3%ADtica-nacional-de->

educa%C3%A7%C3%A3o-ambiental/documentos-referenciais/item/8071-carta-da-terra.html. Acesso em: 20 mar. 2025.

ONU. **Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável**. Brasília: ONU, UNESCO, 2005. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139937_por. Acesso em: 20 mar. 2025.

ONU. **Declaração do Rio sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento**. Rio de Janeiro: ONU, 1992 (1992c). Disponível em: https://cetesb.sp.gov.br/proclima/wp-content/uploads/sites/36/2013/12/declaracao_rio_ma.pdf. Acesso em: 04 fev. 2024.

ONU. **Framework for the Implementation of Education for Sustainable Development (ESD) Beyond 2019**. ONU, 2019. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370215>. Acesso em: 20 mar. 2025.

ONU. **Nationally determined contributions under the Paris Agreement: Synthesis report by the secretariat**. Belém: ONU, UNFCCC, 2025.

ONU. **Our Common Future: Report of the World Commission on Environment and Development**. ONU, 1987. Disponível em: <https://www.are.admin.ch/are/en/home/media/publications/sustainable-development/brundtland-report.html>. Acesso em: 04 fev. 2024.

ONU. **The Future We Want – Rio+20 United Nations Conference on Sustainable Development**. Rio: ONU, 2012. Disponível em: <https://digitallibrary.un.org/record/3826773>. Acesso em: 04 fev. 2024.

ORTEGA, Y. Charlas y Comidas: Humanising focus groups and interviews. **Qualitative Research**, v. 24, n. 4, p. 773-792, 2024. DOI: 10.1177/14687941231176947.

PENA, S. C. S. **Estudo Quantitativo da Carência e da Formação de Professores de Ciências Naturais para Ensino Fundamental**. 2017. 87 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2017.

PÉREZ, J. G.; LLORENTE, T. P. Modelos Teóricos Contemporâneos y Marcos de Fundamentación de la Educación Ambiental para el Desarrollo Sostenible. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 41, p. 21-68, 2006.

PIMENTEL, G. S. R. O Brasil e o desafio da educação e dos educadores na Agenda 2030 da ONU. **Revista Nova Paideia – Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, v. 1, n. 3, p. 22-33, 2019.

PISSOLITO, V. **Educação ambiental e geoética: o que dizem educadores de escolas públicas sobre a transição energética**. 2024. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2024.

PRAXEDES, G. C. **Cenário da educação para a sustentabilidade em uma escola pública do ensino fundamental**. 2019. 153 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática) – Centro de Ciências Exatas e da Terra, Universidade

Federal do Rio Grande do Norte, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Natal, 2019.

PUC-CAMPINAS. **Guia de Normalização de Trabalhos Acadêmicos da PUC-Campinas**. Edição revisada. Campinas, SP: PUC-Campinas, 2023.

PURVIS, B.; MAO, Y.; ROBINSON, D. Three pillars of sustainability: in search of conceptual origins. **Sustainability Science**, v. 14, p. 681-695, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11625-018-0627-5>.

RAMINELI, J. L. F. **Educação para a Sustentabilidade em cursos de formação docente da Universidade Federal do Rio Grande do Norte**: documentos norteadores e estratégias docentes. 2021. 212 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Natal, 2021.

RAMOS, P. O. **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), Educação Ambiental e o Currículo da Cidade de São Paulo**. 2022. 106 f. Dissertação (Mestrado em Ciência Ambiental) - Universidade de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Ciência Ambiental, São Paulo, 2022.

RANAWEERA, N. Beyond Numbers: Embracing the Depth of Qualitative Research in Criminology. **International Journal of Qualitative Research**, v. 3, n. 3, p. 315-325, 2024. DOI: 10.47540/ijqr.v3i3.1346.

REDCLIFT, M. Sustainable Development (1987–2005): An Oxymoron Comes of Age. **Sustainable Development**, v. 13, n. 4, p. 212-227, 2005.

REIS, I. Governança e regulação da educação: Perspectivas e conceitos. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 39, p. 101-118, 2013.

RIBEIRO, J. Q. **Ensaio de uma teoria da administração escolar**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 1988.

RIBEIRO, J. Q. **Fayolismo na Administração das Escolas Públicas**. São Paulo: Linotécnica, 1938.

RIPPLE, W. J. *et al.* The 2023 state of the climate report: Entering uncharted territory. **BioScience**, v. 73, n. 12, p. 841-850, 2023. Disponível em: <https://academic.oup.com/bioscience/article/73/12/841/7319571>. Acesso em: 03 mar. 2025.

RODRIGUES, D. A. M. C.; ANDRADE, A. I. Prática Pedagógica na Formação Inicial de Professores e Educação para o Desenvolvimento Sustentável: uma revisão sistemática de literatura. **Educação & Formação**, v. 7, p. 1-22, 2022.

RODRIGUES, V. A. C. **A Base Nacional Comum Curricular em questão**. 2016. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Educação e Currículo, São Paulo, 2016.

ROJAS, L. F. O. El estructuralismo como epistemología y como método. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 4, p. 1-12, 2019.

ROSA, G. L. R.; TROJAN, R. M. A Política Educacional como disciplina: revisão de literatura. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 4, p. 1-18, 2019.

ROSA, S. S. Uma introdução às ideias e às contribuições de Stephen J. Ball para o tema da implementação das políticas educacionais. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 4, p. 1-17, 2019.

RUELA FILHO, M.; BARBOSA, A. **As origens da gestão democrática do ensino público**. 1. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024.

RUSS, E. *et al.* Co-operative inquiry: Qualitative methodology transforming research 'about' to research 'with' people. **Qualitative Research**, v. 25, n. 1, p. 43-64, 2025. DOI: 10.1177/14687941241234272.

SAID, E. D. **Covering Islam: How the Media and the Experts Determine How We See the Rest of the World**. London: Vintage, 1997.

SAID, E. W. **Culture and Imperialism**. Nova York: Knopf, 1993.

SAID, E. W. **Humanism and democratic criticism**. Nova York: Columbia University Press, 2004.

SAID, E. W. **Orientalism: Western conceptions of the Orient**. Londres: Penguin Group, 2003.

SAID, E. W. **Out of place: a memoir**. Nova York: Vintage, 2000.

SAID, E. W. Shattered Myths. *In*: MACFIE, A. L. (org.). **Orientalism: a reader**. New York: New York University Press, 1975.

SAID, E. W. The Arab Portrayed. *In*: ABU-LUGHOD, I. (org.). **The Arab-Israeli Confrontation of June 1967: an Arab Perspective**. Evanston: Northwestern university press, 1968.

SAID, E. W. **The Question of Palestine**. Nova York: Vintage Books, 1979.

SAID, E. W. U.S. Policy and the Conflict of Powers in the Middle East. **Journal of Palestine Studies**, v. 2, n. 3, p. 30-50, 1973.

SANDER, B. A pesquisa sobre política e gestão da educação no Brasil: uma leitura introdutória sobre sua construção. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 23, n. 3, p. 421-447, 2007 (2007b).

SANDER, B. **Administração da Educação no Brasil: genealogia do conhecimento**. 1. ed. Brasília: Liber Livro, 2007 (2007a).

SANDER, B. Gestão educacional: Concepções em disputa. **Revista Retratos da Escola**, v. 3, n. 4, p. 69-80, 2009.

SANTOS, W. G. **Cidadania e justiça: a política social na ordem brasileira**. 1. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1979.

SÃO PAULO. **Currículo Paulista: 1º edição**. São Paulo: SEDUC, COPED, 2019. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/>. Acesso em: 03 mar. 2025.

SÃO PAULO. Decreto nº 65.881, de 20 de julho de 2021. Dispõe sobre a adesão do Estado de São Paulo às campanhas "Race to Zero" e "Race to Resilience", no âmbito da Convenção-Quadro das Nações Unidas sobre Mudança do Clima, e dá providências correlatas. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 20 jul. 2021.

SÃO PAULO. Lei nº 13.798 de 09 de novembro de 2009. Institui a Política Estadual de Mudanças Climáticas – PEMC. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 09 nov. 2009.

SÃO PAULO. Mapa de Escolas por Diretoria. **Secretaria da Educação do Estado de São Paulo**, 18 nov. 2011. Conheça a rede pública. Disponível em: <https://transparencia.educacao.sp.gov.br/Home/Index>. Acesso em: 28 jan. 2025.

SÃO PAULO. **Plano de Ação Climática e desenvolvimento sustentável para São Paulo**. São Paulo: SEMIL, 2022

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHNEIDER, M. P. Pesquisa em política educacional: desafios na consolidação de um campo. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 19, n. 1, p. 5-13, 2014.

SEI; IISD. **The Production Gap Report**. Estocolmo: SEI, IISD, 2025.

SHIROMA, E. O. Redes, experts e a internacionalização de políticas educacionais. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 5, p. 1-22, 2020.

SILVA, M. L. D. **A questão da sustentabilidade nas concepções e práticas docentes: um estudo com licenciados em ciências biológicas**. 2019. 99 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, Recife, 2019.

SILVEIRA, A. L. N. **Educação e Sustentabilidade: um estudo sobre as práticas laborais sustentáveis com pessoas privadas de liberdade no maciço de Baturité/CE**. 2018. 116 f. Dissertação (Mestrado em Sociobiodiversidade e Tecnologias Sustentáveis) - Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, 2018.

SIMON, H. A. **Administrative behavior: a study of decision-making processes in administrative organizations**. 4. ed. Nova Iorque: The Free Press, 1957.

SIRACUSA, G. P. **Edward Said: o intelectual entre a política e a cultura**. 2024. 255 f. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Programa de Pós-Graduação em Ciência Política, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2024.

SOUSA, M. Apontamentos teórico-metodológicos: contribuições de Stephen J. Ball para as pesquisas de políticas educacionais. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 3, p. 1-22, 2019. DOI: 10.5212/retepe.v.3.016.

- SOUZA, A. La investigación en políticas educativas en Brasil: ¿de qué estamos hablando? *In*: TELLO, C. G. (org.). **Los objetos de estudio de la política educativa**: Hacia una caracterización del campo teórico. 1. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Autores de Argentina, 2015. p. 207-222.
- STREMEL, S. **A constituição do campo acadêmico da política educacional no Brasil**. 2016. 315 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2016.
- TELLO, C. G. Los objetos de estudio de la política educativa: tres argumentaciones epistemológicas para su análisis. *In*: TELLO, C. G. (org.). **Los objetos de estudio de la política educativa**: Hacia una caracterización del campo teórico. 1. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Autores de Argentina, 2015 (2015a). p. 43-62.
- TELLO, C. G. O campo teórico da política educacional: modelos, abordagens e objetos de estudo. **Revista de Ciências Humanas**, v. 16, n. 26, p. 140-158, 2015 (2015b).
- TELLO, C. Notas históricas y epistemológicas sobre el campo de la política educativa en latinoamérica. **Educação & Sociedade**, v. 40, p. 1-20, 2019. DOI: 10.1590/ES0101-73302019205680.
- THERBORN, G. **From Marxism to Post-Marxism?**. Nova York: Verso, 2018.
- TOMOZII, S. E.; TOPALĂ, I. Why do we need to change the educational paradigms? **Procedia – Social and Behavioral Sciences**, v. 142, p. 586-591, 2014. DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.07.670.
- VILANI, R. M.; FERRANTE, L.; FEARNSIDE, P. M. The first acts of Brazil's new president: Lula's new Amazon institutionalality. **Environmental Conservation**, v. 50, n. 3, p. 148–151. DOI: 10.1017/S0376892923000139.
- WALS, A. E. J.; KIEFT, G. **Education for Sustainable Development: Research Overview**. Estocolmo: SIDA, 2010. Disponível em: <https://cdn.sida.se/publications/files/sida61266en-education-for-sustainable-developmentresearch-overview.pdf>. Acesso em: 25 maio. 2025.
- WHEATON, B.; OLIVE, R. The challenges of 'researching with responsibility': Developing intersectional reflexivity for understanding surfing, place and community in Aotearoa New Zealand. **Qualitative Research**, v. 24, n. 5, p. 1162-1185, 2024. DOI: 10.1177/14687941231216643.
- YIN, C. *et al.* Key axes of global progress towards the Sustainable Development Goals. **Journal of Cleaner Production**, v. 385, p. 1-19, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2022.135767>.
- ZAMORA-POLO, F.; SÁNCHEZ-MARTÍN, J. Teaching for a Better World. Sustainability and Sustainable Development Goals in the Construction of a Change-Maker University. **Sustainability**, v. 11, n. 15, p. 1-15, 2019. DOI: <https://doi.org/10.3390/su11154224>.
- ZHANG, R.; BOURASSA, D. Undergraduate Sustainability Education Programs and National Security. **Orbis**, v. 65, n. 4, p. 657-672.