

## EDUCAÇÃO AMBIENTAL POPULAR NA AMÉRICA LATINA E CARIBE E EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL: INCONGRUÊNCIAS E DESAFIOS

### POPULAR ENVIRONMENTAL EDUCATION IN LATIN AMERICA AND EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT: INCONGRUITIES AND CHALLENGES

DOI: 10.31072/rcf.v13i1.1050

#### Vilmar Alves Pereira

Filósofo. Educador Ambiental. Doutor em Educação. Professor na Universidad Internacional Iberoamericana - UNINI e Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE. Bolsista de Produtividade do CNPq - Nível 2 em Educação.  
E-mail: vilmar1972@gmail.com

#### Rodrigo Florêncio da Silva

Doutor em Meio Ambiente e Desenvolvimento e professor pesquisador na ESIME Ticomán do Instituto Politécnico Nacional do México. Membro do Sistema Nacional de Investigadores - Nível 1.  
E-mail: rflorcencio@ipn.mxcom

#### Miguel Ysrrael Ramírez-Sánchez

Doutor em Educação com especialização em pesquisa. Membro do Conselho Mexicano de Investigação Educativa (COMIE), do Speakers International e da Sociedade Latino-Americana de Estratégia (SLADE).  
E-mail: miguelyramirez@hotmail.com

**Submetido:** 14 mar. 2022.

**Aprovado:** 28 jul. 2022.

**Publicado:** 3 ago. 2022.

**E-mail para correspondência:**  
vilmar1972@gmail.com

Este é um trabalho de acesso aberto e distribuído sob os Termos da *Creative Commons Attribution License*. A licença permite o uso, a distribuição e a reprodução irrestrita, em qualquer meio, desde que creditado as fontes originais.

Imagem: StockPhotos (Todos os direitos reservados).



Open Access

**Resumo:** Este trabalho tem como objetivo apresentar os horizontes educacionais da Educação Ambiental Popular (EAP) e da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS). Através de uma abordagem hermenêutica, apresenta e discute os fundamentos de cada perspectiva. Uma das conclusões dessa pesquisa bibliográfica é reconhecer a impossibilidade de fundir esses horizontes. Também reconhece a força das políticas neoliberais no alcance dos objetivos das agendas internacionais que, muitas vezes sem aprofundar o debate, oferecem soluções mágicas que não promovem a emancipação. O estudo defende o horizonte da Educação Ambiental Popular (EAP) para a América Latina e o Caribe, considerando um horizonte crítico que problematiza os caminhos colonialistas, reforça a identidade e o pertencimento e se orienta por um projeto coletivo de sociedade muito além da lógica do mercado. Representada nos casos do Brasil e do México, essa educação pode servir de referência para outros contextos em que se busca a transformação da sociedade através da educação.

**Palavras-chave:** Perspectivas; Educação; Políticas Ambientais; Desigualdade Social.

**Abstract:** This work aims to present educational horizons of Popular Environmental Education and Education for Sustainable Development. Through a hermeneutic approach, it presents and discusses the foundations of each perspective. One of the conclusions of the bibliographical research is to recognize the impossibility of merging these horizons. It also recognizes the strength of neoliberal policies in achieving the goals of international agendas that, often without going deeper into the debate, offer magic solutions that do not promote emancipation. The study defends the horizon of Popular Environmental Education for Latin America and the Caribbean, as it considers a critical horizon that problematizes colonialist paths, reinforces identity and belonging and is guided by a collective project of society far beyond the logic of the market. Represented in the cases of Brazil and Mexico, this education can serve as a reference for other contexts in which the transformation of society through education is sought.

**Keywords:** Perspectives; Education; Environmental Policies; Social inequality.

## Introdução

Pensar a Educação Ambiental Popular (EAP) na América Latina e Caribe como perspectiva decolonial pressupõe esforço hermenêutico compreensivo de muitos fatores. Esses fatores vão desde compreensões epistemológicas cujas concepções traduzem modos de fazer a Educação Ambiental (EA) até concepções políticas enraizadas na identidade e nos processos de colonização cujos legados mitigaram e mitigam a autonomia e a emancipação da população. Nesse sentido, “A colonialidade do poder foi notavelmente útil e eficaz para levar as promessas desse horizonte de significado ao pântano da estupidez que flui com as promessas do neoliberalismo” <sup>(1)</sup>.

Desse modo, ainda que seja considerada uma das regiões mais biodiversas do mundo, com grandes riquezas culturais e materiais, vive-se em uma América Latina em que um dos maiores problemas a ser enfrentado é a desigualdade social <sup>(2)</sup>. Ela é fruto de alianças e dependências históricas, reforçadas na perspectiva de desenvolvimento do sistema capitalista e pela economia neoliberal no qual a educação é vista como a possível alavanca para o crescimento e desenvolvimento ocupando um papel de destaque na sociedade do conhecimento <sup>(3)</sup>.

Buscando compreender os grandes desafios da região há um estudo que levanta uma pergunta central: a América Latina e o Caribe estão condenados a desigualdade? Como resposta a pesquisa apresenta os principais problemas que reforçam e afetam diretamente a desigualdade na região sendo: o esgotamento das grandes narrativas nacionais; adoção e aliança com políticas que reforçam o modelo desenvolvimento capitalista neoliberal cujas práticas apontam para o uso exacerbado da natureza pelo humano em favor do aumento do lucro e do poder; a fragilização das esferas públicas, as emergências de novas classes média e a apropriação do estado por parte das elites econômicas, e o retorno de governos de extrema direita, como é o caso do Brasil (2018-2022), cuja perspectiva de governo não está voltada para os mais excluídos ao contrário os culpabiliza, permite e incentiva práticas extrativistas que vulnerabilizam ainda mais os povos tradicionais e de periferias, são aspectos que fragilizam a garantia de direitos alcançados em movimentos e lutas democráticas <sup>(4)</sup>.

Nesse contexto são reconhecidas as potencialidades da Educação Ambiental Popular (EAP) como uma Educação Decolonial Sociopolítica, comprometida com a mudança social, a emancipação e a humanização da sociedade em diferentes planos <sup>(5)</sup>. Mas como surgiu essa concepção? Que fatores permitiram sua emergência? Quais os pontos de confluências entre

Educação Ambiental (EA) e Educação Ambiental Popular (EAP) na América Latina? Em que aspectos a Educação Ambiental Popular (EAP) diverge da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS)?

O enfrentamento dessas questões tem por objetivo maior apresentar as duas perspectivas a partir do seu nascedouro na América Latina e Caribe em um primeiro momento. Em um segundo momento, apresentar alguns aspectos divergentes a partir da concepção de desenvolvimento e finalmente propor alguns desafios a região com possibilidades de revitalização da Educação Ambiental Popular (EAP) na direção de outra América Latina e Caribe com o reconhecimento de tamanha diversidade.

A Educação Ambiental (EA), surge enquanto campo, no final da década de 1960 e início da década de 1970. Surge como resposta do movimento ecológico mediante a ampla crise emergente. O termo Educação Ambiental (EA) foi utilizado a primeira vez em 1948 num encontro da União Internacional para a Conservação da Natureza (UICN). No entanto, vai ser a partir da Conferência de Estocolmo – 1972, Belgrado -1975, Tbilisi -1977 que toma força política por um esforço conjunto de agências internacionais, dentre elas a Unesco como parceira <sup>(6)</sup>.

Nesse nascedouro tem se a origem de uma Educação Ambiental do mundo anglo-saxão com preocupações sobre o esgotamento de recursos naturais e com vertente preservacionista-conservacionista. Cabe ainda ser acrescentado que a concepção epistemológica que orienta essa Educação Ambiental (EA) é a de matriz epistemológica positivista <sup>(7)</sup>.

Já no que consiste a Educação Popular (EP) estamos falando de raízes latino-americanas cujos movimentos têm referência em grandes pensadores, dentre eles, Paulo Freire. Trata-se de uma educação que reconhece a potencialidade dos saberes populares e ancestrais que estão, desde já, com o povo e as suas possibilidades políticas de intervenção no mundo. Trata-se de um modo de ser latino-americano. É por esse horizonte que se almeja uma educação emancipadora na busca da construção de um mundo mais solidário. Nela constata-se um esforço coletivo de luta pela busca de um mundo possível que todos sonhamos <sup>(8)</sup>.

Portanto, na concretização desses objetivos, podem orientar nossas práticas três grandes eixos: 1. A compreensão política da educação por entender que a educação transforma a realidade; 2. Uma perspectiva humanística da educação por entender o valor e o protagonismo que assumimos nos processos educativos como sujeitos; 3. Uma perspectiva

metodológica, pois, a partir desses dois elementos nos educamos com metodologias participativas, nos quais se reconhece os saberes que os educandos possuem <sup>(9)</sup>.

Esse horizonte de educação surge e se reforça na década de 1960 no Brasil e em se espalha em diferentes pontos do continente. A grande potencialidade da Educação Popular (EP) se destaca na relação direta com os movimentos sociais populares. Alimentam esses movimentos as obras *Pedagogia do Oprimido* <sup>(9)</sup> e *Educação Como Prática da Liberdade* <sup>(10)</sup>, ambas de Paulo Freire que por suas concepções foi exilado entre 1964-1979. Elas contribuem de modo muito especial nos enfrentamentos dos movimentos ditatoriais na América Latina e Caribe. Na década de 1980 ocorreu uma maior aproximação entre o campo dos Movimentos Sociais Populares com o campo dos movimentos Ambientais Populares. São movimentos por justiça socioambiental, que existem em permanente conflito em defesa da vida, pois muitas vidas foram ceifadas nesses embates, dentre elas a do seringueiro sindicalista, ativista político e ambientalista Francisco Alves Mendes Filho, conhecido como Chico Mendes (1988) e mais recentemente Dom Phillips e Bruno Pereira (2022) que morreram assassinados em defesa Amazônia <sup>(6)</sup>.

A aproximação e os pontos de confluência entre os dois campos será um marco da década de 1980, no qual, conforme Barbosa <sup>(11)</sup>, a terminologia de uma Educação Ambiental Popular (EAP) apareceu em 1987 pela primeira vez na ocasião da Assembleia Geral do “Consejo de Educacion de Adultos na América Latina- CEEAL”, no México. Nesse contexto, há um grande consenso de que quando estamos falando de questões ambientais há evidentes convergências com questões sociais e populares. O referido conselho tem ampla atuação até os tempos atuais.

O CEAAL é uma rede latino-americana de cerca de 200 organizações não-governamentais, situadas em 21 países do nosso continente e que, desde princípios dos anos 1980 que busca articular e sistematizar o movimento da Educação Ambiental Popular (EAP) na América Latina e Caribe a partir da concepção educação de Paulo Freire, que foi seu primeiro presidente. Esta rede vem, ao longo de sua existência, procurando reunir grande parte das instituições e educadores(as) que desenvolvem práticas de Educação Popular (EP) comprometidas com os processos de construção de uma cidadania ativa e de uma democracia integral em nosso continente <sup>(12)</sup>.

Alguns desdobramentos desse reconhecimento ocorrem no campo dos Fundamentos da Educação Ambiental (EA) com a tessitura da concepção de uma Educação Ambiental Crítica (EAC) que compreende o lugar da educação como lugar constitutivo do ser humano.

Nesse sentido, a educação vai muito além dos processos de escolarização, mas é o processo em que nos humanizamos e nos constituímos como humanos. Essa perspectiva parte da vertente crítica na qual considera a educação nas relações humanidade-mundo. Por esse olhar, não há possibilidades de mudança sem educação. Partindo de Marx, Freire, Frigotto, Saviani entre outros, Loureiro considera a Educação Ambiental Crítica (EAC) como modo de ser e como instrumento de luta. A partir dessas referências entende a Educação Ambiental Crítica (EAC) como uma prática social, como instrumento de intervenção na realidade e de existir na natureza. Isso envolve todas as dimensões que nos constituem nas relações que estabelecemos no e com o mundo. Por isso, é uma educação que reconhece ao mesmo tempo a complexidade da vida e a nossa condição de sínteses dessa complexidade que nos constitui e, ao mesmo tempo, nos permite reconhecer a potencialidade criativa e transformadora da natureza, de onde podemos intervir positivamente para mudança socioambiental <sup>(13,14)</sup>.

A Educação Ambiental Crítica (EAC) consiste em uma macrotendência da Educação Ambiental (EA) na qual Educação Ambiental Popular (EAP) é uma das vertentes críticas da Educação Ambiental (EA) <sup>(15)</sup>. Ela é mais conhecida no Brasil, mas tem servido para sustentar amplos debates em toda a região. Já no que concerne à Educação Popular (EP) possui maior expressão e maior reconhecimento enquanto concepção decolonizante, além de alimentar inúmeros movimentos sociais na América Latina e Caribe, no reconhecimento dos saberes populares ancestrais, da *Pachamama*, do *Buen Vivir*, dos movimentos dos trabalhadores camponeses, e das periferias, na luta por uma filosofia e teologia da libertação, na adoção de uma pedagogia social latino-americana e também orienta grandes Centros de Pesquisas com destaque para o Conselho de Educação de Adultos da América Latina (CEAAL) (MX), o Instituto Paulo Freire, (BR), Red de Educación Popular entre Mulheres da América Latina e Caribe (REPEM) (UY) entre tantos como é o caso da Colômbia que possui mais de 30 anos de experiência na Educação Popular e de protagonismo social.

Outro estudo sobre Educação Ambiental (EA) e Movimentos Sociais Populares na América Latina e Caribe demonstra que o horizonte de uma Educação Ambiental Popular (EAP) na região, mesmo tendo sido reconhecido, ainda necessita de muitos avanços no sentido de reafirmação. Um dos resultados aponta que na América Latina e Caribe, no atual contexto, a maioria dos países ainda trabalham na perspectiva da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) e na busca do atingimento dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS), do que na perspectiva da Educação Ambiental Crítica (EAC) com seus desdobramentos <sup>(16)</sup>.

Essa compreensão permite o entendimento sobre o quanto na América Latina os países são orientados pela lógica do modelo de desenvolvimento capitalista bem como pelas políticas neoliberais das grandes agências que determinam o horizonte de nossas práticas. O que se pode afirmar com base nesse estudo é que o horizonte da Educação Ambiental Popular (EAP) destoa dos princípios e da lógica das políticas neoliberais. Um exemplo desse movimento é a constituição da Rede de Investigação Ibero Latino Americana e do Caribe na Educação e Intervenção Ambiental para o desenvolvimento da Universidade Autónoma Chapingo (MX), o Ministério de Ambiente e Desenvolvimento Sustentável (AR), Governos de Costa Rica, Uruguai e Chile com posturas explícitas em impulsar a educação para o desenvolvimento através de uma agenda verde, inclusiva, transformadora e inovadora para a consecução do Desenvolvimento Sustentável (DS). Esses esforços são percebidos por exemplo, na busca pelo atingimento do Primeiro *Ranking* Latino-americano de Sustentabilidade a qual coloca Costa Rica em Primeiro lugar, seguido pelo Uruguai e pelo Brasil <sup>(17)</sup>.

O que fica reforçado nos estudos é que há uma predominância na região de uma Educação Ambiental (EA) de base conservacionista na maioria dos países que é reforçada pelas alianças do projeto neoliberal com suas políticas que consideram a educação como a grande alavanca para o atingimento dos objetivos fins da sociedade capitalista. Isso reivindica ainda mais a necessidade da EAP na região com sua vertente crítica.

Do ponto de vista epistemológico, temos que considerar na região quais epistemologias orientam as grandes vertentes ou macrotendências da Educação Ambiental (EA). Há uma classificação com três grandes macrotendências na Educação Ambiental (EA) brasileira pelo olhar e contribuição da ecologia política. São elas: Conservacionista, Pragmática e Crítica. A primeira para os autores <sup>(18)</sup> vai mais no horizonte ecológico comportamentalista, de alfabetização ecológica, de autoconhecimento, atividades ao ar livre onde manifesta a busca da conservação em diferentes campos como no ecoturismo, por exemplo.

A segunda, a pragmática, se orienta no sentido de reforçar as correntes voltadas para o Desenvolvimento Sustentável (DS), como expressão de um ecologismo de mercado com estreita aliança com a lógica neoliberal. A terceira, vertente crítica, reúne e aproxima as correntes da Educação Ambiental Popular (EAP), Emancipatória, Transformadora e no Processo de Gestão Ambiental. A partir disso, estabelece a crítica tendo por horizonte a crítica a sociedade capitalista e as suas patologias socioambientais <sup>(18)</sup>.

Tomando a classificação epistemológica de Sanchez <sup>(19)</sup> das vertentes: 1. Empírico-analíticas; 2. Crítico-dialéticas; 3. Fenomenológico-hermenêuticas. Há um estudo que compara

as produções Brasil e México entre dois periódicos no decorrer de dois anos buscando perceber as principais tendências em Educação Ambiental (EA) reconhecem que há um predomínio da perspectiva da Educação Ambiental (EA) Empírico-analítica com pesquisas de base conservacionistas, seguido pela afirmação da Educação Ambiental Crítica (EAC) e finalmente como emergente a perspectiva da Educação Ambiental (EA) Fenomenológica-hermenêutica <sup>(19, 20)</sup>.

Uma primeira inferência dessa discussão permite uma análise mais ampla sobre o predomínio histórico dessa perspectiva de uma Educação Ambiental (EA) conservacionista e da sua associação ao modo de produção capitalista e as políticas neoliberais de desenvolvimento cujas alianças e agendas vão na contramão da Educação Ambiental Popular (EAP). No entanto, convém ressaltar que há autores que reconhecem que a Educação Ambiental (EA) e a Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) podem coexistir e devem ser problematizadas no plano da vida dos educadores (as) ambientais. Reconhecendo a complexidade dessa relação, o caminho apontado é uma Educação para o Desenvolvimento de Sociedades Responsáveis <sup>(21)</sup>.

A posição assumida é a de que, mesmo coexistindo, trata-se de vertentes diferentes e inconciliáveis. Nessa perspectiva, é necessária uma Educação Ambiental (EA) de natureza crítica que possa ultrapassar o discurso ingênuo e reducionista de caráter biologizante e enfrentar a Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) que se encontra alinhada à discursos e práticas que seguem o horizonte do neoliberalismo ambiental <sup>(22)</sup>.

### **Material e Métodos**

Trata-se de um estudo bibliográfico que, a partir de uma abordagem da hermenêutica filosófica como método, ressalta que não existe um método único, uma vez que a perspectiva gadamerina se baseia no interesse “por outras experiências reais para as quais o método científico não dispõe” <sup>(23)</sup>.

Essa abordagem privilegia a proposta de *interpretação e compreensão* no processo de discussão e análise buscando o sentido do texto sobre o tema, revelação coberta não apenas dos erros interpretativos atuais, despidos de criticidade, mas buscando o sentido que a Educação Ambiental Popular (EAP) assume no contexto das políticas neoliberais na América Latina onde a Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) surge como uma alternativa em toda a região.

Esse movimento *interpretativo e compreensivo* foi realizado ao longo do texto a partir de um *diálogo permanente* entre textos, autores e contextos. Assim foram num primeiro momento, foi realizado a leitura das fontes; num segundo momento, ocorreram reuniões diversas (via plataformas digitais) entre os pesquisadores Brasil-México e a definição das temáticas emergentes e posteriormente a construção compartilhada das interpretações e compreensões pela sistematização coletiva do texto com seus resultados.

## Resultados e Discussão

### Incongruências entre Educação Ambiental Popular e Educação para o Desenvolvimento Sustentável

Do exposto até então, convém reforçar algumas premissas: uma primeira refere-se ao fato de que a região da América Latina e Caribe ter produzido e produz um pensamento próprio diferente de outras regiões do mundo como do norte global, por exemplo. Dentre essas construções a (EAP) contribui significativamente em uma perspectiva de (EAC), demarcando possibilidades e lugares de Pedagogias Ambientais e Populares que emergem a partir dos saberes, que desde já, fazem parte da vida do povo, em especial, dos povos tradicionais que a partir dos seus arranjos existenciais nos ensinam novos modos de ser e de conviver, orientados por cosmovisões mais ontológicas; uma segunda premissa consiste no fato de que na América Latina, os movimentos ambientalistas estão amplamente associados aos movimentos sociais populares, aos povos originários (indígenas), povos das florestas, caboclos, quilombolas, comunidades ribeirinhas, pescadores artesanais, povos de periferias, trabalhadores sem-terra, mulheres camponesas, entre outros, envolvendo grande reconhecimento à diversidade cultural e as suas amplas relações socioambientais. Na raiz desses movimentos está a luta contra a desigualdade e a busca por justiça socioambiental. Portanto, compreendemos a (EAP) como uma Educação Sociopolítica.

Uma perspectiva muito diferente é a do Desenvolvimento Sustentável que tem sido foco de grandes disputas. De modo geral, trata-se de um movimento liderado pelos governos do hemisfério norte que em conjunto com organismos e agências internacionais bilaterais (dentre elas a Unesco) propõem alternativas para as grandes problemáticas cujo debate propõe a substituição da (EA) pela (EDS).

Na região, esse processo inicia com a Conferência das Nações Unidas para o Desenvolvimento Rio-92, se aprofundou após a Conferência de Johannesburgo em 2002,



quando a Unesco propôs a Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável para o período 2005- 2014.

Nesse período, há um grande investimento com produção coletiva de mais de 30 tratados que contribuem como marcos legais para a incorporação do discurso do (DS) nas políticas ambientais internacionais. Como um dos resultados temos implicações diretas nas políticas nacionais dos países em desenvolvimento com grandes taxas de pobreza como é o caso da região da América Latina e Caribe. Dessa forma, o novo neologismo é o ordenador das ações para a maioria dos países. E nesse sentido é que vai ocorrer uma aproximação forçada entre a tradição da (EA) e o neologismo da (EDS), como mais uma estratégia das políticas neoliberais a favor dos interesses desenvolvimentistas de mercados globais <sup>(18)</sup>.

Um dos espaços em que ocorre a referida aproximação é o contexto da Rede de Formação Ambiental para América Latina e Caribe. Ela surge como espaço de problematização e defesa do campo ambiental e sua necessidade de ser reconhecido como campo interdisciplinar no debate das concepções de desenvolvimento com o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA). Integram a Rede em seu início, dentre tantos, Enrique Leff, José María Montes, Rolando García, Gilberto Gallopin, Pablo Gutman. Com início promissor dessa união são criadas 10 teses sobre o meio ambiente na América Latina.

Em geral elas versam sobre o embate entre a perspectiva do desenvolvimento e as necessidades de reafirmação de identidade a partir condições naturais sociais, econômicas e culturais de cada país ou região. Inicialmente a rede foi importante nos rumos dos processos ambientais. Posteriormente começa a ser identificada com o pensamento individual de cada integrante e vai se descolando dos objetivos iniciais <sup>(24)</sup>.

Em 2016 por ocasião da XX Reunião do Fórum de Ministros de Meio Ambiente da América Latina e Caribe 28-31 de março em Cartagena, Colômbia, já se tem em documento, uma orientação diferenciada que reforça a Educação Ambiental para o Desenvolvimento Sustentável na perspectiva do Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA), como ponto chave nas políticas para o Desenvolvimento Sustentável. O documento também afirma que é importante o reconhecimento dos saberes tradicionais e ancestrais na direção de alcançar o (DS).

Propõe isso sem problematizar a natureza e as especificidades das cosmovisões dos povos tradicionais, desde que não fuja da meta principal para a região que é o alcance do (DS). Igualmente reforça a necessidade de cumprimento da agenda 2030 no que concerne a garantia de uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e a busca de aprendizagem permanente

para todos. Além disso, aponta para o rumo da criação de indicadores de sustentabilidade ambiental pelas universidades, bem como a criação de novas redes em toda a América Latina e Caribe.

Interessante notar, que há um discurso mais inclusivo e uma busca de equidade reconhecendo fortemente as questões de gênero e raça, sem, no entanto, problematizar as questões de fundo do colonialismo em nossa região com graves legados da velha Europa. Acredita-se que, na prática, é apenas um discurso inclusivo, pois, o que fica reforçado, são os acordos nos quais se buscará manter a UNESCO, o PNUMA e outras agências e programas das Nações Unidas no campo da educação e capacitação ambiental no âmbito das decisões das reuniões do Fórum de Ministros do Meio Ambiente da América Latina e do Caribe, com ênfase na Iniciativa Latino-americana e Caribenha para a Sustentabilidade e Desenvolvimento (ILAC) e Rede de Capacitação Ambiental para a América Latina e o Caribe <sup>(25)</sup>.

Reafirma essas incongruências, o fato de que não existe ingenuidade no discurso da (EDS). Ela até pode criar uma falsa noção de conciliação entre o capitalismo e a questão ecológica, pelas quais não se poderá fazer uma prática ecologicamente viável com os objetivos do sistema <sup>(26)</sup>. Outro fator agravante pelo olhar da (EAP) consiste na compreensão de que pela lógica do (DS) os movimentos ambientalistas esvaziam e desagregam grandes discussões históricas, às questões sociais e ambientais <sup>(27)</sup>.

Esses novos arranjos no contexto de uma economia globalizada permitem a emergência do terceiro setor com múltiplas Organizações Não Governamentais (ONGs) que possuem interferência direta na natureza dos Movimentos Sociais Populares, criando novas formas de associativismos <sup>(28)</sup>.

Dessa maneira, fazer o enfrentamento a essa nova forma que se impõe trazendo em seu bojo grandes exigências, trata-se de uma difícil tarefa pois pressupõe, a problematização as suas verdadeiras intenções, a serviço de quem se educa e como é considerado as gritantes desigualdades que vivenciadas em esfera mundial <sup>(29)</sup>.

Esse movimento crítico e desconstrutivo é feito pelo horizonte da (EAP). Ao fazer esse movimento ficam evidente as incongruências entre os dois horizontes de educação. Na prática, o que é presenciado na América Latina e Caribe é o crescimento e o uso cotidiano pelas agências e políticas de governo da adjetivação da Educação para o Desenvolvimento Sustentável como direção e ordenamento as políticas públicas em educação. O que se objetiva em muitos casos é que essa temática assuma nos programas, na escola e nos currículos e no

terceiro setor através de muitas Organizações Não Governamentais (ONGs), a transversalidade que creditávamos a (EA).

Esses movimentos ocorrem em toda a região da América Latina e o Caribe desde Uruguai, Argentina até a região caribenha. Do que a sociedade está vivenciando na atual conjuntura, em especial as camadas populares, é possível afirmar que a região da América Latina e Caribe, sobre uma perspectiva colonialista das políticas neoliberais segue o endereçamento, e o ritmo quase em uníssono do horizonte da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS), buscando o atingimento de uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade sem uma problematização profunda nas raízes das desigualdades sociais, das diferenças, do modo de produção, das alianças e da lógica econômica neoliberal<sup>(30)</sup>. Para tanto, basta ver a sua presença, desde muitos Ministérios do Meio Ambiente e da Educação no conjunto dos Planos Estratégicos para o Desenvolvimento Nacionais, na qual a nomenclatura e a concepção são amplamente acolhidas no contexto da Agenda 2030. Vejamos como isso está ocorrendo no plano prático no contexto do Brasil e do México sendo os dois países mais populosos da região.

### **Da Educação Ambiental Popular e a Educação para o Desenvolvimento Sustentável no Brasil**

O Brasil é referência internacional no que diz respeito ao campo da (EAP). Essa referência vai desde questões epistemológicas, nas quais são cunhadas terminologia como (EP) (a partir de Paulo Freire, Gadotti, Brandão entre outros), (EAC) (Loureiro, Tonzoni-Reis, entre outros) e as experiências do campo prático do mundo da vida dos Movimentos Sociais Populares. Essa fusão de horizontes no contexto de muitas lutas permitiu ao Brasil algumas conquistas, que associadas aos movimentos de redemocratização da década de 1980 são fundamentais para avanços no campo ambiental popular no Processo da Constituição Federal em 1988. Assim chega-se no marco legal das Política da Educação Ambiental a reconhecer a necessidade da Educação Ambiental como temática transversal que deve ser reconhecida e trabalhada em todos os níveis de ensino. Um amplo conjunto de pesquisadores e de movimentos sociais contribuem para esse alcance.

No Brasil, a (EAP) tem sido referência para inúmeras lutas. Do ponto de vista epistemológico, representa uma fusão de horizontes críticos que contribuíram e continuam contribuindo para demarcações na Política de (EA) cujo debate atinge a adoção da (EA) em todos os níveis de ensino desde o início deste século. Além disso, é um espaço de reflexão

crítica que avança sobre movimentos sociais que reúnem campos e definem espaços como, por exemplo, o Programa Escola da Terra do Ministério da Educação para a Formação Continuada de Professores em Serviço de Campo. Serve para problematizar as desigualdades no campo e na cidade; assume o desafio de reconhecer a (EA) no cotidiano, que problematiza a experiência cotidiana e potencializa o conhecimento das comunidades. Assim, refere-se a uma (EA) que vai muito além da escola, proporcionando ao sujeito uma nova leitura do mundo e promovendo movimentos de conscientização.

No campo, a (EAP) problematiza as injustiças socioambientais, as desigualdades, as práticas extrativistas e o agronegócio e reforça o sentimento de pertencimento a partir da valorização do saber e da ordem cultural dos diferentes sujeitos que ali vivem; na cidade, a (EAP) do Meio Urbano contribui para o nosso pensamento. Torna-se muito poderoso para a reflexão e avaliação da vida, problematizando exclusão social, racismo ambiental, formas insustentáveis de indústria, distribuição de riqueza, pobreza, saúde precária, subordinação, gênero e diversidade racial, entre outros temas. Também é muito produtivo pensar nas relações socioambientais, na valorização das múltiplas culturas e formas de ser e viver em bairros e comunidades, como as favelas.

Por tudo isso, a (EAP) é uma (EA) antissistêmica e sempre avalia contextos e práticas coletivas. Contribui para pensar em outro modelo social para o Brasil e para o mundo. Assim, refere-se a uma (EA) que não acredita na falsa reconciliação entre o capital e a agenda ambiental. Pelo contrário, desenvolve a formação crítica em todos os espaços, reforçando a protagonismo social e a construção de projetos com intervenção social e formas de organização comunitária e cooperativa. Portanto, é um (EA) que transcende a agenda verde a serviço do mercado, indo além da lógica da adaptação.

Pelas potencialidades e riquezas de um país em desenvolvimento, a América Latina sofre pela lógica colonialista, modos e formas de exploração seculares com grandes agravamentos no campo ambiental popular, a partir da segunda metade do século passado. A globalização da economia também globaliza recursos e interesses. Esse é o caso da lógica produtivista do agronegócio e do extrativismo cujo olhar tem centralidade na Amazônia Brasileira e em diferentes estados da federação. Desse modo, não há como separar aspectos políticos dos educativos. Isso reforça o quanto a (EAP) é uma educação socioambiental e sociopolítica.

Existe uma estreita relação entre a (EAP) e os movimentos sociais populares. O caso do Brasil é a maior referência na América Latina dessa confluência. Essas congruências são o

resultado de lutas históricas. Ambos são movimentos que lutam pela garantia de uma vida digna. Reconhecendo sua máxima expressão em Paulo Freire, entendemos que a dimensão ambiental já é intrínseca ao movimento popular.

Assim, o campo popular é o pano de fundo que alimenta as lutas dos movimentos sociais populares. Nesse sentido, a (EAP) consiste em um campo convergente de resistência às políticas neoliberais. Estamos nos referindo aqui à construção de um campo no qual vislumbramos pedagogias de resistência. Por meio da (EAP) reconhecemos os movimentos decolonizadores das comunidades Popular, Indígena, Quilombola, Pescadores Artesanais, Periferias, Povos da Floresta, Bem Viver, Pachamama, Afrodescendentes, entre tantas outras pedagogias, nas quais os Movimentos Sociais Populares e a dimensão ambiental da luta pela vida são indissociáveis. São movimentos Ambientalistas Populares muito poderosos que reivindicam novas formas de viver a vida, em os próprios sujeitos fazem uma leitura crítica da realidade.

Em aspectos amplos podemos dizer que a (EAP) no Brasil, na atual conjuntura, sofre duas formas de neocolonialismo: A primeira inclui a adoção de estratégias e políticas neoliberais, entre elas a Agenda 2030, com ênfase na (EDS). A segunda marcada pela presença de um governo extrema direita (2018-2022), com desrespeito profundo a múltiplas formas de vida como: grande omissão no contexto da Pandemia da Covid19; ampla liberação ao uso de agrotóxico, liberação à práticas extrativistas da mineração desenfreada em todo o país, fatiamento fundiário para venda de terras na Amazônia, descuido com povos de florestas, pescadores artesanais populações indígenas, quilombolas; culpabilização dos povos caboclos, perseguição a movimentos populares e estudiosos do pensamento de Paulo Freire através de movimentos como “Escola Sem Partido”; omissão frente as queimadas na Amazônia Brasileira e forte ataque aos estudos de gênero.

É justamente nesse espaço de decolonização de resistência que a (EAP) brasileira se torna mais fecunda e necessária. Desse modo, cabe ser ressaltado alguns movimentos de resistência que se dão pelo horizonte dos movimentos sociais bem como pelo horizonte de investigação-ação como grupos de pesquisas que abordam: perspectivas de Pedagogias Quilombola, Indígena, Afroperspectividade, (EA) Decolonial desde o Sul, Ecofeminismo, Mulheres Campeãs, Ecosocialismo, Racismo Ambiental, Educação e Trabalho, Educação Ambiental do Campo, Agroecologia, Economias Populares e Comunitárias, Ontoepistemologias Ancestrais, Pobreza e Exclusão Social, Diversidade, Relações Étnico Raciais e Ações

Afirmativas na Educação. No horizonte maior desses movimentos está a busca por uma educação com Justiça Ambiental em diferentes contextos.

Quanto aos (ODS), é necessário aos educadores ambientais fazer uma problematização antes de meramente adotarmos <sup>(31)</sup>. No caso brasileiro os (ODS) foram alinhados com o Plano Plurianual de Governo 2016-2019 e Plano de Ação da Comissão ODS, 2017-2019. Atualmente, se encontra em revisão no contexto do governo de Jair Bolsonaro (2018-2022). Existe uma Comissão Nacional para os (ODS) e 8 grupos temáticos. Integram esse movimento mecanismos com múltiplos atores com representante da Associação Brasileira de Entidades Estatais e do Meio Ambiente (ABEMA). A conferência Nacional dos Municípios (CNM) em diferentes grupos de trabalhos temáticos. Além disso, alguns estados têm criado comissões a nível regional <sup>(32)</sup>.

Associa-se a isso, no que concerne à educação, os amplos ajustes que ocorrem na Lei nº 13.005, 26 de junho de 2014, em que o Governo divulga à sociedade o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência até 2024. Nele pode ser percebido o seguimento das metas visando uma educação inclusiva e de qualidade que possa erradicar o analfabetismo, incluir jovens e adultos, eliminar as disparidades de gênero, qualificação para os professores da educação básica entre outros endereçamentos. Em relação a isso, é possível visualizar o aumento do discurso de uma Educação para o Desenvolvimento Sustentável e a mitigação do debate sobre a transversalidade da Educação Ambiental fruto de inúmeras lutas e conquistas com mais de 30 anos <sup>(33)</sup>.

É importante destacar que a adoção dessa agenda desenvolvimentista transcende o marco ideológico de governos de esquerda ou de direita, mas, está intimamente vinculado aos arranjos de ambos com a lógica da economia neoliberal. As diferenças talvez, possam ser percebidas por maior ou menor atenção ao campo socioambiental.

No entanto, os arranjos e os acordos se dão pelo mesmo viés. Talvez seja por isso a razão de tantas dificuldades de emancipação social e, constantemente, seja necessário renovar a perspectiva da (EAP) no sentido da construção de outros mundos possíveis para não cair na linha das falsas teleologias que pretendem realizar convergências e congruências entre aspectos antagônicos entre a economia e a ecologia como pretendem os (ODS).

## Educação Ambiental Popular e Educação para o Desenvolvimento Sustentável no México

Segundo Mercado <sup>(34)</sup>, o México é uma referência importante para a (EAP). Além de representar o nascimento do conceito, também marca o espaço onde experiências significativas vêm sendo desenvolvidas desde a criação do Conselho de Educação de Adultos da América Latina (CEAAL) em 1987; o Centro de Estudos Sociais e Ecológicos (CESE), entidades em que foram pensadas iniciativas voltadas para atividades produtivas com pescadores, vivências e estudos com crianças da pré-escola e ensino fundamental sobre compreensão e percepção do meio ambiente e cultura em contextos escolares rurais e cuidado com o meio ambiente.

Houve também Experiências da Universidade de Guadalajara com foco em (EA) Comunitária. Todas as atividades tiveram como objetivo fortalecer o conhecimento das culturas locais e regionais, bem como o interesse em considerar a preservação de uma reserva da biosfera pelas comunidades. Foram realizados estudos sobre a preservação de estações científicas que aproximaram alunos e professores das comunidades para reforçar o aprendizado sobre o cuidado com o meio ambiente.

O México representa um contexto em que a (EAP) é muito fértil devido a referida aproximação. No contexto desse movimento, o México se destaca por seu currículo completo na década de 1990 com quatro módulos sobre Ética e Meio Ambiente, além de Capacitação em Educação Ambiental e Participação Comunitária. Tudo isso contribui para uma relação mais próxima entre os saberes ambientais populares e os saberes acadêmicos. Também afeta a formulação de críticas e políticas públicas à medida que as políticas neoliberais entram no campo da política educacional.

Nesse contexto, são muitos os projetos atuais no México que reforçam o (EAP) e o *Buen Vivir* como perspectiva emancipatória de empoderamento comunitário, diante das práticas de mineração, da disputa pela água, pelo alimento e da luta cotidiana pela vida. É o caso da resistência à construção do Trem Maia. Além disso, no México, busca-se a indissociabilidade entre (EAP) e Movimentos Sociais Populares através do reconhecimento de sua origem comum. Isso reforça a perspectiva das Pedagogias Ambientais Populares.

Assim como o Brasil, o México tem uma boa organização e estrutura no campo da (EA). Participa igualmente dos debates da constituição do campo Ambiental Popular conforme já mencionado. Possui inúmeros movimentos Ambientais Populares sendo muitos deles vinculados as populações indígenas com mais de 63 idiomas e sobretudo o que envolve o seu

entorno. Enfrenta problemas frente aos quais emergem inúmeros movimentos sociais também vinculados a temática da água, extrativismo pelas mineradoras, terremotos e do narcotráfico entre outros. Esse é um campo fecundo para emergência e permanentes lutas pela vida. Também se destaca por ser um país com grandes estudos no campo das mudanças climáticas. Igualmente possui uma sólida Academia Nacional de Educação Ambiental- ANEA.

Com a chegada dos órgãos internacionais e suas agências, muitos daqueles movimentos com raízes profundamente no campo da (EAP) se distanciam e, a perspectiva do (DS) assume muitos espaços na sistematização da (EA) no México <sup>(35)</sup>. Esses movimentos são percebidos, tanto pelos movimentos sociais, quanto por inúmeros intelectuais como Raul Calixto Flores entre outros. Nesse sentido a década de 1990 é marcada por eventos e demandas de marco legal para a constituição do campo.

Emergem diversas vertentes de (EA) sendo a maioria de base conservacionista. No plano teórico, há um avançado debate de problematização do (DS) e uma aceitação maior do termo Sustentabilidade por entender que possuir maior abrangência e sentido. Esse debate está posto até os dias atuais em projetos e planos que almejam uma Educação para a Sustentabilidade. Nesse contexto é que surge o Programa Nacional de Educação Ambiental e um documento elaborado por Edgar González Gaudiano sob o título de *Elementos estratégicos para o desenvolvimento da (EA) no México*. Ele vai servir mais tarde de referência da UNESCO para cinco países latino-americanos <sup>(36, 37)</sup>.

No plano epistemológico, o paradoxo (DS) x Sustentabilidade ainda permanece em aberto, mas no plano prático e político o México possui maior adesão e uma clara Estratégia Nacional para a implementação da Agenda 2030 conforme o Plano Nacional de Desenvolvimento 2018-2024.

A lei de Planejamento foi modificada em 2018 para incorporar os ODS. Há uma Coordenação Nacional da Agenda 2030 liderada pela presidência e o Comitê de Estratégia Nacional sob a coordenação e seguimento intergovernamental integrados por três grupos intersetoriais: Comitê Técnico Especializado nos (ODS) (Governamental), a Conferência Nacional dos Governadores e dos Estados Federais (CONAGO) e a Conferência Nacional dos Municípios do México (CONAMM). O instituto Nacional de Estatística e Geografia (INEGI) está a cargo do Sistema de Informação criado para os ODS <sup>(38)</sup>.

Igualmente, integra as disposições contidas em: Lei Geral de Desenvolvimento Florestal Sustentável, Lei Geral de Desenvolvimento Rural Sustentável, Lei Nacional de Águas, Lei Geral de Fauna Silvestre, Lei Geral de Prevenção e Controle Integral de Resíduos e preencher as



lacunas que as leis estaduais e regulamentares municipais têm com relação à (EA) para a sustentabilidade.

O Plano de Ação para o Desenvolvimento Sustentável no âmbito da Educação Superior<sup>(39)</sup>, é um documento de política Educativa das instituições de ensino superior semelhante ao que ocorre no Brasil, onde, além da direção política, busca-se também a ambientalização curricular dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação.

### Inconsistências

A tabela abaixo apresenta uma análise comparando (EAP) e (EDS), em que as incompatibilidades estão explícitas tanto como ponto de partida como ponto de chegada. Nessa perspectiva, não é possível conciliar essas duas abordagens conforme relatado no decorrer do estudo.

**Tabela 1 – Comparação entre EAP e EDS**

<b>Aspectos</b>	<b>Educação Ambiental Popular</b>	<b>Educação para o Desenvolvimento Sustentável</b>
<b>Origem</b>	Demandas dos movimentos ambientalistas e indígenas e os princípios da pedagogia popular.	Iniciativa da UNESCO, apoiada por outras organizações internacionais e corporações de negócios.
<b>Propostas</b>	Educar com base na justiça social que responda às demandas dos grupos e setores menos favorecidos e mais vulneráveis.  Valorizar os sistemas de conhecimento e as culturas locais para preservar a integridade dos ecossistemas.	Educar para integrar as dimensões social, econômica e ecológica para construir o desenvolvimento sustentável.  Fomentar uma economia sustentável que garanta que as necessidades das gerações presentes e futuras sejam atendidas.
<b>Finalidades</b>	Construir sociedades sustentáveis transformando o modelo dominante.	Assegurar a continuidade na ampla gama de benefícios do desenvolvimento.

Fonte: Calixto<sup>(29)</sup>.

O reforço dessa perspectiva está explícito na agenda 2030 como pode ser percebido:

A Agenda 2030 reitera a preocupação em aliviar a pobreza, acabar com a fome, promover o bem-estar, a igualdade de gênero, empoderar as mulheres e os mais vulneráveis, garantir saneamento para todos, e acrescenta a necessidade de promover emprego, empreendedorismo ou, ao menos, trabalho decente para todos. Tais prioridades dizem respeito à determinada perspectiva de desenvolvimento nos limites do capitalismo que precisa assegurar minimamente a reprodução das condições sociais de produção.

Tais condições não estavam asseguradas pelo avanço destrutivo do capitalismo neoliberal, que foi exaurindo os recursos naturais e agravando a questão social a ponto de constituir-se num entrave reconhecido pelas organizações multilaterais de desenvolvimento <sup>(30)</sup>.

As inconsistências entre essas abordagens são percebidas por outros pesquisadores <sup>(37)</sup> que consideram a impossibilidade de harmonia entre elas por entendê-las como campos de poder antagônicos nos discursos que são produzidos para a educação. Entre outros aspectos, os autores demonstram a perspectiva de encolhimento da (EA) e sua restrição, enquanto a (EDS) é vista apenas como uma disciplina que nega sua transversalidade.

Eles também reforçam a identificação da (EDS) com as políticas de mercado neoliberais. Além disso, apontam para a impossibilidade de uma discussão sobre sustentabilidade sem reconhecer os problemas reais da América Latina e do Caribe e a dinâmica de dependência do neocolonialismo, reforçada por políticas neoliberais que apresentam alternativas sem abdicar da perspectiva de aumento de poder e lucro. Sugerem ainda o Pacto de Ação Ecológica para a América Latina (PAEAL) como alternativa à Educação para o Desenvolvimento Sustentável.

## **Conclusões**

Este estudo apresenta como resultado algumas reafirmações e desafios que servem de orientação para estudos futuros no campo, dentre eles: a) É fundamental como primeiro movimento, reconhecer nesse debate de que lado nos situamos, se é da (EAP) decolonizante ou do horizonte da (EDS). Considera-se que, mais do que que um seguimento espontâneo, o lugar de onde se vê o campo ambiental define os rumos e os modelos de sociedade que acreditamos; b) Reafirmar a compreensão de que, na América Latina e Caribe, tanto a (EP) quanto a (EA) a partir dos anos 90 sofrem grandes impactos devido a mudança da conjuntura econômica, principalmente a partir das políticas neoliberais e das fortes influências das agências internacionais, com grande poder econômico como apresentamos nos casos de Brasil e México; c) Buscar perceber e compreender as armadilhas epistemológicas em nossos estudos em (EA) quando do desconhecimento desse debate evitando de certo modo a “sedução ao novo canto da sereia” intrínseco na (EDS).

Nesse sentido, chamamos atenção para as falsas conciliações em perspectivas que acreditam ser possíveis aliar (EAP) com a (EDS); d) Reconhecer que as incongruências transcendem a dimensão epistemológica e se efetivam no mundo prático, na dimensão

ontológica, nos modos de ser popular ambiental e no modelo de sociedade mais cooperativo e comunitário, enfim em um outro mundo possível como aprendemos com Paulo Freire; e) Perceber as possibilidades da revitalização de saberes pelo horizonte ambiental popular crítico que defende um pensamento próprio decolonizado para América Latina e Caribe, eivado de sentido de pertencimento e de identidade, a partir de temáticas que historicamente foram encobertas pela perspectiva colonialista; f) Compreender que a incongruência também se encontra no conceito de desenvolvimento econômico que mitiga a dimensão social e cultural, cujas alianças já denunciemos.

Talvez, o desafio no horizonte da (EAP), seja mais no sentido de pensarmos perspectivas de decrescimento; g) Reconhecer a partir dos casos do Brasil e do México que a região da América Latina e Caribe serve de inspiração a partir do horizonte da (EAP) para a emergência e práticas de Pedagogias Ambientais Populares Decolonizantes.

Desse modo, o grande desafio consiste em revitalizar e reinventar tais pedagogias, nas quais se possa reforçar saberes que se contrapõem à lógica econômica capitalista neoliberal que ainda impera na maioria dos países, com modos e práticas insustentáveis e causadoras de inúmeras patologias socioambientais pelo caminho de economias populares, economias ecológicas de perspectivas ecosocialistas.

### **Agradecimentos**

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, pelo auxílio na Bolsa Produtividade em Educação Nível 2.

### **Referências**

1. Quijano A. Des/colonialidad y bien vivir: Un nuevo debate en América Latina. Santiago de Surco: Universidad Ricardo Palma, Editorial Universitaria, Cátedra América Latina y Colonialidad del poder; 2014.
2. Gentili P. O direito a educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. *Educação & Sociedade*. 2009;30:1059-1079. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000400007>
3. Pereira RS. Proposições da OCDE para América Latina: o Pisa como instrumento de padronização da educação. *RIAEE*. 2019;14(3):1717–1732. <https://doi.org/10.21723/riaee.v14iesp.3.12756>
4. Dalmases FB, Costa S. ¿Condenados a la desigualdad? De la marea rosa al giro a la derecha en América Latina. Bogotá: Democracia Abierta y Instituto de Estudios Latinoamericanos de la Universidad Libre de Berlín; 2019.

5. Mota NJC, Steck DR. Fontes da educação popular na América Latina: contribuições para uma genealogia de um pensar pedagógico decolonial. *Educ Rev.* 2019; 35:207-223. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.65353>
6. Carvalho ICM. Qual educação ambiental? Elementos para um debate sobre educação ambiental popular e extensão rural. *Agroec Desenv Rur Sust.* 2001;2(2):43- 51.
7. Kawasaki CS, Carvalho LM. Tendências da Pesquisa em Educação Ambiental. *Educac Rev.*2009; 25:143-157. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982009000300008>
8. Neves JG, Amorim FV, Alvarenga BT, Pereira VA. A incongruência entre os predicados da educação: os desafios da docência no contexto da educação popular. *Educ. temat. digit.* 2015;17(3):502-13.
9. Freire P. *Pedagogia do oprimido*. 47 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 2011.
10. Freire P. *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 1971.
11. Barbosa MT. *Educação ambiental popular: a experiência do centro de vivência agroecológica [dissertação]*. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais; 2002.
12. UNESCO-CEAAL. *Educação Popular na América Latina: desafios e perspectivas*. Brasília: UNESCO, MEC, CEAAL; 2006.
13. Loureiro CF. *Educação Ambiental Crítica: Contribuições e desafios*. In: Mello SS, Trajber R. *Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola*. Brasília: Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental: Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental, UNESCO; 2007. p. 66.
14. Silveira D, Lorenzetti L. Estado da arte sobre a educação ambiental crítica no Encontro Pesquisa em Educação Ambiental. *Prax Sab.* 2021;12(28):e11609. <https://doi.org/10.19053/22160159.v12.n28.2021.11609>
15. Souza TZ. A educação ambiental popular: contribuições em práticas sociais. *MOTRICIDADES: Ver Soc Pesq Qual Motr Hum.* 2018; 2:60-70. <https://doi.org/10.29181/2594-6463.2018.v2.n1.p60-70>
16. Pereira VA, López CH, Lotero WG, Arévalo LT, López LM, Guevara YS. Una Mirada a la Educación Ambiental y Movimientos Populares Ambientales en América Latina. *REMEA.* 2019:6–35. <https://doi.org/10.14295/remea.v0i0.9464>
17. De la Barra Leon MA. Primer Ranking Latinoamericano de sustentabilidad: Una Medición Necesaria América Economía. [citado 01 de ago. 2022]. Disponível em: <https://www.americaeconomia.com/negocios-industrias/primer-ranking-latinoamericano-de-sustentabilidad>
18. Layrargues PP, Lima GFC. As macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. *Rev Amb Soc.* 2014;17(1):23-40.
19. Sánchez GSA. *Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias*. Chapecó: Argos; 2007.
20. Pereira VA, Sato M, Silva MP. Tendências epistemológicas e metodológicas nas pesquisas em educação ambiental na América Latina: discutindo as produções Brasil-México. *REMEA.* 2017:208–227. <https://doi.org/10.14295/remea.v0i0.7195>.

21. Sauv e L. Educa o Ambiental e Desenvolvimento Sustentável: uma análise complexa. Rev Educ P b. 1997;10.
22. Pitanga  F. Crise da Modernidade, Educa o Ambiental, Educa o para o Desenvolvimento Sustentável e Educa o em Química Verde: (Re)Pensando Paradigmas. Ens Pesq Educ Ciênc. 2016; 18:141-159. <https://doi.org/10.1590/1983-21172016180307>
23. Grün M. Em busca da dimensão  tica da educa o ambiental. Campinas: Papirus Editora; 2007.
24. Solís E. Algunos elementos del proceso de construcción de la Educación Ambiental en América Latina. Rev Iberoame Educ. 2006; 41:69-81.
25. Programa das Na es Unidas para o Meio Ambiente - PNUMA. Red de Formación Ambiental para América Latina y el Caribe. [citado 01 de ago. 2022]. Disponível em: [http://www.pnuma.org/educamb/foro\\_ministros.php](http://www.pnuma.org/educamb/foro_ministros.php)
26. Vizeu F, Meneghetti FK, Seifert RE. Por uma crítica ao conceito de desenvolvimento sustentável. Cad. EBAPE. 2012;10(3):569-583. <https://doi.org/10.1590/S1679-39512012000300007>
27. Loureiro CFB. Sustentabilidade e educa o ambiental: controvérsias e caminhos do caso brasileiro. Sin Soc. 2014;9(26):13-38.
28. Gohn MG. Educa o popular na América Latina no novo mil nio: impactos do novo paradigma. Educ Tem Dig. 2008;4(1):53-77. <https://doi.org/10.20396/etd.v4i1.613>
29. Calixto RF. Educación popular ambiental. Trayect. 2010;12(30):24-39.
30. Shiroma EO, Zanardini IMS. Estado e gerenciamento da educa o para o desenvolvimento sustentável: recomenda es do capital expressas na Agenda 2030. RPGE. 2020;24(esp1):693-714.
31. Jacobi P. Poder local, políticas sociais e sustentabilidade. Saud Socied. 1999;1:31-48. <https://doi.org/10.1590/S0104-12901999000100004>
32. UCLG-CGLU. La localización de las Agendas Mundiales. Región de America Latina y el Caribe. [citado 01 de ago. 2022]. Disponível em: <https://issuu.com/uclgcglu/docs/sp-cr-ame-latina-web>.
33. Pimentel GSR. O Brasil e os Desafios da Educa o e dos Educadores na Agenda 2030 da ONU. Rev Nov Paid Rev Interd Educ Pesq. 2019; 1:22-33. <https://doi.org/10.36732/riep.v1i3.36>.
34. Mercado TB. Origen y desarrollo de la Investigación en Educación Ambiental en México. In: II Coloquio de Educación Ambiental UPN; 2005 Junio; Ciudad de México: Universidad Pedagógica Nacional; 2005.
35. Barraza L. Environmental education in Mexican schools: A review at primary level. J Environ Educ. 2001;32: 31-36. <https://doi.org/10.1080/00958960109599143>
36. González GE. Educación ambiental. Historia y conceptos a veinte años de Tblisi. México: Sistemas técnicos de edición S.A.; 1997.

37. Escutia FR, Mercado TB. Educación Ambiental para la sustentabilidad en México Aproximaciones conceptuales, metodológicas y prácticas. Chiapas: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas; 2008.
38. COMPLEXUS - Consorcio Mexicano de Programas Ambientales Universitarios para el Desarrollo Sustentable. Conclusiones del Foro de discusión en Educación Superior y Desarrollo Sustentable. [citado 01 de ago. 2022]. Disponível em: <https://www.uv.mx/cosustenta/files/2014/03/ComplexusIndicadores.pdf>
39. UNESCO. Educação para o Desenvolvimento Sustentável no âmbito da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. [citado 01 de ago. 2022]. Disponível em: <https://pt.unesco.org/fieldoffice/brasilia/expertise/education-sustainable-development>
40. Meira P, Sato M. Só os peixes mortos não conseguem nadar contra a correnteza. Rev Educ Pub. 2005;14(25):17-31.