

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS
Curso de Mestrado

SUZIANE CRISTINA SILVA DE OLIVEIRA

EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL:
ANÁLISE DAS POLÍTICAS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO PARA O
ENSINO SUPERIOR E O CUMPRIMENTO DA META 4.7 DA AGENDA
2030

CAMPO GRANDE – MS

2023

SUZIANE CRISTINA SILVA DE OLIVEIRA

**EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL:
ANÁLISE DAS POLÍTICAS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO PARA O
ENSINO SUPERIOR E O CUMPRIMENTO DA META 4.7 DA AGENDA
2030**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul para obtenção do título de Mestre em Direito.

Área de concentração: Direitos Humanos

Linha de Pesquisa: Direitos Fundamentais, Democracia e Desenvolvimento Sustentável

Orientadora: Prof^a Dr^a Elisaide Trevisan

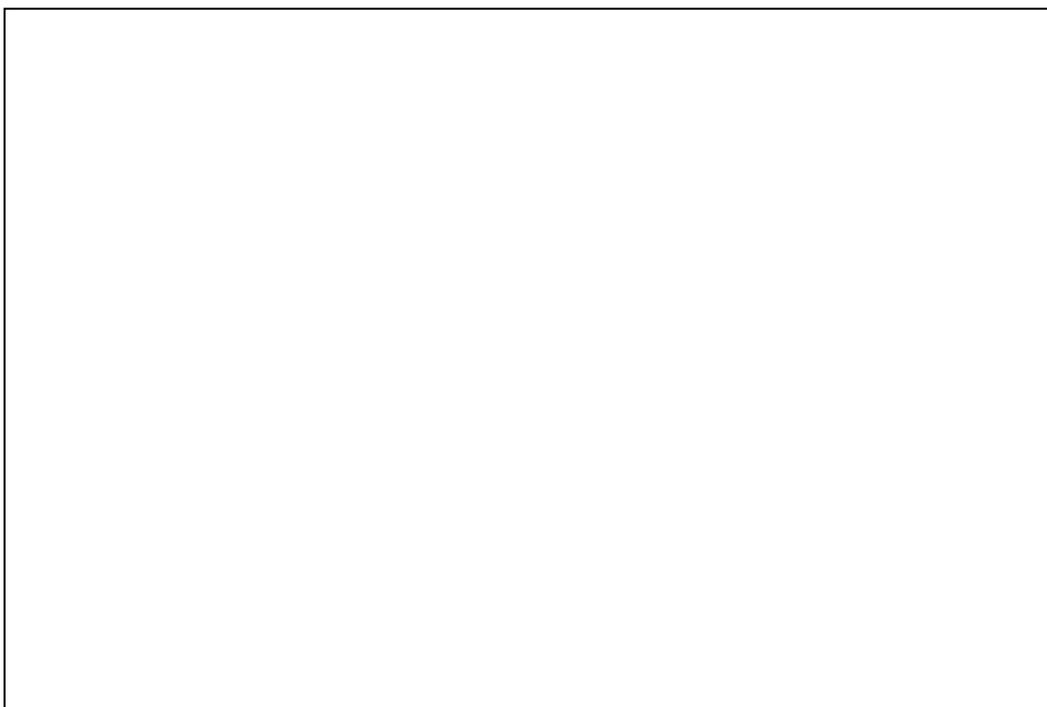
CAMPO GRANDE – MS

2023

Eu, Suziane Cristina Silva de Oliveira, autorizo a reprodução total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo ou pesquisa, desde que citada a fonte.

Assinatura: _____

Data: ____/____/____



Bibliotecário(a) Responsável:

Nome: Suziane Cristina Silva de Oliveira

Título: Educação para o Desenvolvimento Sustentável: análise das políticas nacionais de educação para o ensino superior e o cumprimento da meta 4.7 da Agenda 2030

Área de concentração: Direitos Humanos

Linha de Pesquisa: Direitos Fundamentais, Democracia e Desenvolvimento Sustentável

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) para obtenção de título de Mestre em Direito.

Aprovada em: ____/____/____

Banca Examinadora

Orientadora:

Instituição:

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Prof.:

Instituição:

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Prof.:

Instituição:

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Prof.:

Instituição:

Julgamento: _____

Assinatura: _____

CAMPO GRANDE – MS

2023

DEDICATÓRIA

Ao meu amado sobrinho, Miguel, a quem eu desejo um futuro próspero e feliz em um mundo saudável e fértil.

AGRADECIMENTOS

A gratidão reflete o reconhecimento de que as conquistas alcançadas não seriam possíveis sem o amparo e auxílio dos que nos cercam, ou que o caminho sem eles seria muito mais penoso, árduo e solitário, aproveito-me desse espaço então para prestar homenagem àqueles que me sustentaram, acolheram e incentivaram neste desafiante terreno acadêmico do mestrado.

Começo prestando homenagem à Universidade Federal do Mato Grosso do Sul que, personificada em seus servidores, coloca em prática um ensino de qualidade e sustentável, instituição pela qual tenho a oportunidade e honra de apresentar o fruto dessa pesquisa.

Agradeço em especial aos professores e servidores ligados ao Programa de Pós-Graduação em Direito que compartilharam conhecimentos e guiaram brilhantemente nós acadêmicos no campo da pesquisa.

Semelhantemente, sou agradecida à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que financiou e possibilitou a minha dedicação total ao desenvolvimento desse trabalho.

Igualmente, agradeço imensamente à professora Elisaide Trevisan que, antes de ser minha orientadora foi a responsável por despertar em mim o amor pela docência quando fui aluna especial em sua matéria em 2018 e demonstrar na prática como o humanismo, a solidariedade e a generosidade podem impactar positivamente a vida dos alunos, qualidades que também me foram endereçadas durante esses dois anos de orientação. Registro meu muito obrigada pelos momentos de aprendizado compartilhados comigo no desempenho das atividades do estágio docência e no direcionamento desta pesquisa, pela confiança depositada em mim em diversas oportunidades e pelos conselhos que levarei para a vida.

Aproveito a oportunidade para registrar meus agradecimentos às Professoras Doutoras Luciani Coimbra de Carvalho e Grasielle Augusta Ferreira Nascimento, examinadoras na banca de defesa, pela profunda dedicação na análise dessa pesquisa, fornecendo um olhar mais crítico e panoramas diversos em seu processo construtivo por meio de suas relevantes recomendações e observações.

Na esfera pessoal também há muitos a quem agradecer, primeiramente aos meus pais, Suely e José, por seu apoio incondicional aos meus estudos e pela dedicação em sempre mostrar a mim e minha irmã que é por meio da educação que alcançamos voos mais altos. Dedico a eles toda a minha admiração e amor por sempre buscarem proporcionar para nós aquilo que

lhes foi negado e registro, aqui, meu orgulho em tê-los como pais, por sua história de vida, ética e fé inabalável.

Agradeço também à minha irmã, Josiany, companheira e amiga com quem compartilho profundos laços de amor e que sempre me incentivou a descobrir e realizar meus sonhos, se dispondo a ser apoio e proteção nas horas em que mais preciso. Estendo esses agradecimentos ao meu cunhado, Guilherme e ao meu sobrinho, Miguel, que juntos à minha irmã trouxeram momentos de extrema alegria e leveza para minha vida.

Aos amigos com quem dividi angústias e risadas também presto meus agradecimentos. Foram muitos que acompanharam direta ou indiretamente a minha jornada, amigos de infância, escola e faculdade que a vida graciosamente me presenteou. Os deixo representados aqui pela amiga de mais longa data e que acompanhou de forma mais direta todo esse processo, sendo ombro amigo infalível em todos os momentos, Janieli Pereira Marques Olviedo.

Nesses dois anos de curso também tive o privilégio de conhecer colegas admiráveis e fazer amigos inesquecíveis, represento-os por minhas amigas bolsistas CAPES com quem dividi as alegrias e preocupações que a pesquisa pode proporcionar: Thaís Fajardo Nogueira Uchôa Fernandes, Ingrid Scudler Schleich e Andressa Tiemi Higashi Takeuchi. Agradeço igualmente ao meu amigo Paulo Adaias Carvalho Afonso com quem compartilhei todo o percurso da pós-graduação, desde sua idealização em 2018 até a obtenção de nossos títulos de mestres.

Não poderia deixar de agradecer ao meu eterno melhor amigo, Lucas Rafael de Souza (*in memoriam*) pela amizade e exemplo deixado em vida. Em vários momentos relembrei nossa amizade tentando encontrar em conversas tidas cotidianamente algum indício do que me seria falado diante dos desafios e vitórias. Sei que ele estaria orgulhoso, e busco ver em cada conquista minha a concretização das que ele não pôde realizar por sua partida precoce. Gostaria que esse agradecimento pudesse ser presente e lido por ele, mas não sendo possível, expresse minha gratidão pelas boas lembranças e até mesmo pela saudade, fruto da amizade de mais de 10 anos tão bem vivida por nós enquanto pudemos.

Não por acaso deixo o agradecimento à Deus por último, por reconhecer que tudo que Ele permitiu em minha vida, dores e alegrias, me tornaram quem sou hoje e que sem seu poderoso cuidado e amor, nenhum desses agradecimentos seriam feitos. Agradeço, então, à Deus por tudo que aqui mencionei, reconhecendo que és o dono da vida e do tempo e que tudo vivido até aqui ocorreu por sua permissão, graça e dádiva.

“[...] Olhar para trás após uma longa caminhada pode fazer perder a noção da distância que percorremos.

Mas, se nos detivermos em nossa imagem quando a iniciamos e ao término, certamente nos lembraremos o quanto nos custou chegar até o ponto final, e hoje temos a impressão de que tudo começou ontem.

Não somos os mesmos, mas sabemos mais uns dos outros.

E é por esse motivo que dizer adeus se torna complicado!

Digamos então que nada se perderá.

Pelo menos dentro da gente.... [...]”

Guimarães Rosa

RESUMO

Abordando o papel da educação para o desenvolvimento sustentável como força motriz implantadora de uma cultura voltada em direção à sustentabilidade e, considerando a Agenda 2030 e o compromisso internacional firmado pelo Brasil de implementá-la, a presente pesquisa apresenta como problemática o seguinte questionamento: a educação para o desenvolvimento sustentável, componente da meta 4.7 da Agenda 2030 da ONU, tem sido incorporada no ensino superior brasileiro, por meio das políticas nacionais de educação? O desenvolvimento da presente pesquisa justifica-se diante da latente imposição de se sobrepujar o modo extrativista pelo qual a sociedade tem buscado se desenvolver, e de se estabelecer um novo paradigma sustentável que seja aplicado e difundido em todos os setores da sociedade a fim de se refrear o cataclismo climático que vem se acentuando em decorrência do uso descomunal dos recursos naturais nas últimas décadas. Deste modo, estabeleceu-se como objetivo central analisar se a educação para o desenvolvimento sustentável tem sido abrangida e/ou fomentada pelas políticas nacionais de educação voltadas para ensino superior. Como resultado obteve-se que não foram desenvolvidas políticas nacionais de educação para o ensino superior específicas para a promoção de uma educação para o desenvolvimento sustentável, mas que as universidades têm conseguido implementá-la utilizando-se da Política Nacional para Educação em Direitos Humanos. Para o desenvolvimento satisfatório dessa pesquisa, aplicou-se o método de abordagem dedutivo, partindo-se da educação para o desenvolvimento sustentável em sua extensão, o qual compreende as dimensões ambiental, social e econômica e as políticas nacionais educacionais voltadas para o seu fomento, até sua aplicabilidade no plano prático, utilizando-se como ponto de conferência o Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, caracterizando-se a presente pesquisa como exploratória descritiva, com análise de dados qualitativa.

Palavras-chave: Desenvolvimento Sustentável. Agenda 2030. Educação para o Desenvolvimento Sustentável. Ensino Superior. Política Nacional para Educação em Direitos Humanos.

ABSTRACT

Addressing the role of education for sustainable development as a driving force to implement a culture focused on sustainability and considering the 2030 Agenda and the international commitment signed by Brazil to implement it, the present research presents the following questioning as a problem: education for sustainable development, a component of goal 4.7 of the UN 2030 Agenda, has been incorporated into Brazilian higher education, through national education policies? The development of this research is justified in the face of the latent imposition of overcoming the extractive way in which society has sought to develop, and of establishing a new sustainable paradigm that is widely applied in all sectors of society in order to curb the climatic cataclysm that has been accentuated as a result of the enormous use of natural resources in recent decades. Thus, it was established as a central objective to analyze whether education for sustainable development has been covered and/or fostered by national education policies aimed at higher education. As result, it was found that specific national education policies for higher education were not developed to promote education for sustainable development, but that universities have been able to implement it using the National Policy for Education in Human Rights. For the satisfactory development of this research, the deductive method of approach was applied, starting from education for sustainable development in its extension, which comprises the environmental, social and economic dimensions and the national educational policies aimed at its promotion, up to its practical applicability, using the Graduate Program in Law at the Federal University of Mato Grosso do Sul as a point of reference, characterizing the present research as descriptive exploratory, with qualitative data analysis.

Keywords: Sustainable Development. Agenda 2030. Education for Sustainable Development. University education. National Policy for Education in Human Rights.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 SOBRE O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL	14
2.1 DESENVOLVIMENTO E OS DIREITOS HUMANOS	15
2.2 O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL NO CENÁRIO INTERNACIONAL	19
2.3 DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E SUAS DIMENSÕES	24
2.3.1 Dimensão Ambiental	28
2.3.2 Dimensão Social.....	30
2.3.3 Dimensão econômica	35
2.3.4 Inter-relação entre dimensões	39
2.4 DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL COMO DIREITOS HUMANOS	44
3 EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL	49
3.1 EDUCAÇÃO NA AGENDA 2030	52
3.2 META 4.7 E A EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL	62
3.3 DIMENSÕES DA SUSTENTABILIDADE E A EDUCAÇÃO	71
4 EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO	83
4.1 IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL NAS UNIVERSIDADES	94
4.2 POLÍTICAS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL	97
4.3 PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E A EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL	103
4.4 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL COMO MODELO DE EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL	121
CONCLUSÃO.....	127
REFERÊNCIAS	132

1 INTRODUÇÃO

A exploração dos recursos naturais, renováveis e não renováveis, tem fundamentado o modo de vida da sociedade moderna e pós-moderna há um longo decurso de tempo.

Como resultado da interferência no meio ambiente e profunda alteração da estrutura ecológica, com exploração da flora, recursos hídricos e predação da fauna, os sistemas naturais que regulam o funcionamento da natureza começaram a apresentar mudanças que desencadearam a crise multifacetária que está em vigência.

Esta crise, que tem como principal característica a alteração do clima no planeta, influi diretamente em setores que estão fundamentalmente ligados a manutenção da vida humana e seu bem-estar. Pode-se usar como exemplo do impacto da crise climática, a alteração da duração dos períodos de estiagem e chuva, o que afeta setores sociais cruciais como o alimentício, hídrico, energético e tantos outros acometidos, direta ou indiretamente.

Os múltiplos impactos causados pela crise afetam o próprio meio ambiente que entra em um evento cíclico de causa e efeito, onde as alterações ecológicas de origem humana disparam em resposta uma sucessão de alterações de origem natural, levando ao progressivo agravamento do desequilíbrio ambiental.

Diante dessa progressividade acelerada de característica transfronteiriça e planetária que a crise ambiental apresenta, estabeleceu-se um contexto no qual fez-se urgente que países do mundo inteiro e órgãos internacionais se reunissem em esforços mútuos pela busca de um novo meio de se alcançar o progresso e desenvolvimento.

Dessa associação surgiu a Agenda 2030, que apresenta o desenvolvimento sustentável como um meio pelo qual a sociedade e os Estados têm a possibilidade de reconciliar seus anseios progressistas com o meio ambiente, voltando-se para a busca por um crescimento qualitativo em detrimento do costumeiro crescimento quantitativo.

A Agenda 2030 é composta por 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – ODS delineados com o propósito de serem alcançados até 2030 e que, conjuntamente, corroboram com a implementação de uma sustentabilidade que se integraliza nas três dimensões sob as quais o documento foi elaborado: ambiental, social e econômica.

Desta feita, a Agenda conta com 169 metas que compõem os ODS, esses representam cada um uma temática valiosa para o alcance da sustentabilidade em sua totalidade de dimensões.

Todavia, para que a implementação do desenvolvimento sustentável se torne exequível, uma mudança estrutural e cultural é essencial. Surge como aliada na transformação social, a educação, que foi vista como tal pela Agenda 2030 e que diante de seu latente caráter transformador e sua relação síncrona com a cultura, tornou-se eixo temático de um dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável.

Dentre as metas que compõem o ODS de número 4, tópico que aborda a educação e está ligada à dimensão social, surge a meta 4.7, propondo que até 2030 seja garantido a todos os alunos o acesso aos conhecimentos e habilidades necessários para a promoção da sustentabilidade, utilizando-se para tanto a educação para o desenvolvimento sustentável.

Tendo em vista o importante compromisso internacional assumido pelo país ao declarar que buscaria a efetivação da referida agenda, a presente pesquisa encontra como problemática a seguinte indagação: a educação para o desenvolvimento sustentável, componente da meta 4.7 da Agenda 2030 da ONU, tem sido incorporada no ensino superior brasileiro, por meio das políticas nacionais de educação?

Diante do objetivo da educação para o desenvolvimento sustentável que propõe transpor a mera transferência de conhecimento e habilitar os alunos para que passem a orientar suas decisões, pessoais e profissionais, alicerçados nas bases da sustentabilidade, a sua implementação no sistema educacional brasileiro requer um empenho conjunto entre os profissionais da área, sociedade civil e poder público.

Deste modo, a existência de políticas públicas que respalde e incentive a sua promoção se faz imperiosa. Portanto, o objetivo geral da pesquisa consiste em analisar se a educação para o desenvolvimento sustentável é abrangida ou tem sido fomentada pelas políticas nacionais de educação voltadas para ensino superior brasileiro. Desta forma, a pesquisa se dividirá em três capítulos que visam proporcionar o alcance do objetivo central e responder ao problema de pesquisa.

Para tanto, o primeiro capítulo abordará o desenvolvimento sustentável, analisando seu histórico evolutivo até culminar em sua conceituação atual. Com esse intuito será pesquisado acerca do histórico do desenvolvimento enquanto direito humano, a sua evolução correlata à sustentabilidade no cenário internacional, até à concepção do desenvolvimento sustentável objeto da agenda 2030 e suas dimensões componentes.

O segundo capítulo, por sua vez, abordará a educação, discorrendo no que se refere à sua concepção enquanto direito social fundamental e o papel que exerce na construção, manutenção e transformação da estruturação social e cultural.

De mesmo modo, será tratada a forma como a educação foi arrolada na Agenda 2030, procedendo uma análise de todas as metas que compõem o ODS 4, dando-se ênfase especial à meta 4.7 que figura no centro dessa pesquisa, bem como se analisará de que maneira a educação para o desenvolvimento sustentável tem o condão de oportunizar a sustentabilidade em todas as suas dimensões.

No terceiro e último capítulo, proceder-se-á uma análise quanto a recepção da educação para o desenvolvimento sustentável pelas políticas educacionais nacionais voltadas para o ensino em direitos humanos. Para isso, se buscará traçar um paralelo entre as duas temáticas educacionais, bem como averiguar de que maneira o desenvolvimento sustentável se confirma, influi e corrobora com os direitos humanos.

Por fim, ainda dentro do terceiro capítulo, serão investigadas as políticas públicas voltadas para a promoção da educação para o desenvolvimento sustentável voltadas para o ensino superior, bem como quais medidas têm sido utilizadas pelas instituições de ensino para implementar essa educação, valendo-se, para tanto, do Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul como paradigma de estudo.

Na busca por responder a problemática e alcançar os resultados esperados, a presente pesquisa caracteriza-se como exploratória descritiva, com análise qualitativa, se utilizando de documentos e bibliografias através de uma abordagem dedutiva, partindo-se da concepção de educação para o desenvolvimento sustentável e procedendo uma análise das políticas nacionais de educação para o nível superior, utilizando-se do exemplo do Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul para auferir sua efetividade e implementação.

A relevância da presente pesquisa se encontra na urgência de se estabelecer um novo paradigma que supere o modus operandi predatório e extrativista no empreendimento pelo desenvolvimento, e prime por uma interdependência humana com a natureza onde a instrumentalização do meio ambiente seja de interdependência conservativa, deixando de ver os recursos naturais como meros rendimentos capitalizáveis e passando para uma visão de integrabilidade da relação complexa que a humanidade tem com o planeta.

Deste modo, manifesta-se de acentuada importância a compreensão da educação para o desenvolvimento sustentável como direito inerente à humanidade e o papel que exerce na construção dessa nova cultura de sustentabilidade e como cada uma de suas dimensões validam esse renovado paradigma e contribuem com a efetivação dos demais direitos humanos.

2 SOBRE O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

A educação é direito fundamental de natureza social reconhecido pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, diante de sua essencialidade para a edificação e proteção da dignidade humana. Sua agnição internacional enquanto direito inerente à pessoa humana e o dever de sua garantia de maneira universal, denota igualmente a importância dessa instituição.

Tendo esta pesquisa como tema central a educação para o desenvolvimento sustentável, meta da Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU), o presente capítulo se dedicará a tratar do desenvolvimento sustentável, em sua história, conceito e dimensões que o compõem. Para isso cumpre, primeiramente, definir o desenvolvimento enquanto direito.

As ideias atribuídas ao desenvolvimento são múltiplas, com acepções e imbricamentos vários, a depender do recorte temático engendrado ao termo (FACHIN, 2013).

O termo “desenvolvimento” enquanto direito, surgiu em âmbito internacional em 1965, atribuído ao economista A. Philip, que pediu à países industrializados que tomassem medidas para estabelecer uma lei sobre, como ele denominou, “direito internacional do desenvolvimento”, às vésperas da primeira Conferência das Nações Unidas sobre Comércio e Desenvolvimento (MAHIOU, 2012).

Esse enfoque econômico do desenvolvimento teve seu ápice no fim da década de 1960 e início da década de 1970, amparado inclusive pela ONU, que por meio de resoluções buscou que a comunidade internacional fornecesse aos novos Estados meios de incentivo ao desenvolvimento, articulando a então “Nova Ordem Econômica Internacional” (MAHIOU, 2012).

Deste modo, por um extenso período da história, o conceito de desenvolvimento esteve associado diretamente à concepção econômica. Voltado para as demandas dos Estados e mercados, o desenvolvimento se ligava muito mais à conceituação de crescimento, se afastando da dedicação às necessidades humanas, para se voltar às necessidades de capitais, investimentos e proventos que o mercado exigia (FACHIN, 2013; FURTADO, 2001; SACHS, 2001).

2.1 DESENVOLVIMENTO E OS DIREITOS HUMANOS

O desenvolvimento enquanto direito humano começou a ganhar espaço no plano internacional após o fim da guerra fria, uma vez que no decurso desse período havia uma corrida na industrialização para crescimento econômico das potências envolvidas.

Na verdade, os direitos humanos e o desenvolvimento permaneceram duas esferas separadas institucionalmente e operacionalmente até a década de 1980 [...]. Uma mudança no clima político internacional foi necessário antes que essas questões levantadas pelo direito ao desenvolvimento voltassem à tona (BOESEN; SANO, 2010, p. 47, 48).

Isso porque, conforme explicam Tomasevski e Trubek, além do contexto financeiro mundial onde vários países se encontravam em crise e buscavam superá-las, os projetos globais para o desenvolvimento tinham por foco o crescimento econômico, em grande parte em razão dos países acreditarem que isso solucionaria naturalmente questões de aspectos sociais e democráticos (TOMASEVSKI, 1993; TRUBEK, 2009).

Entretanto, o desenvolvimento foi ampliando o seu sentido, deixando de ficar associado exclusivamente ao fator financeiro e se voltando para o fator humano. Segundo Amartya Sen, desenvolvimento é uma ferramenta para os indivíduos alcançarem a liberdade:

[...] o desenvolvimento pode ser visto como um processo de expansão das liberdades reais que as pessoas desfrutam. [...] O desenvolvimento requer que se removam as principais fontes de privação de liberdade: pobreza e tirania, carência de oportunidades econômicas e destruição social sistemática, negligência dos serviços públicos e intolerância ou interferência excessiva de Estados repressivos (SEN, 2010, p. 16).

Nessa perspectiva de Amartya Sen, pode-se entender que para o desenvolvimento ser alcançado, ele suscita a necessidade de se garantir direitos humanos, conhecidos como direito-liberdade e direito-prestação. Não obstante, no século XX surgem os direitos difusos, nos quais, entre eles, se encontra o direito ao desenvolvimento (RABENHORST, 2016; SEN, 2010).

Essa abordagem do direito ao desenvolvimento enquanto direitos humanos teve origem, ainda que de forma embrionária e não explícita, na Declaração de Direitos Humanos de 1948.

Flávia Piovesan (2012) aponta que a declaração de 1948 inaugurou a concepção contemporânea de direitos humanos, posto que abarcou não só direitos civis e políticos, mas transcendeu para a conceituação de direitos universais decorrentes da dignidade da pessoa humana, incorporando como seus valores os direitos sociais, econômicos e culturais.

Esse aditamento nos direitos humanos, fez com que todos os indivíduos fossem receptores dos princípios dessa nova concepção, não se restringindo a cidadãos de determinados Estados, mas abrangendo a todos em sua humanidade (BOBBIO, 1992).

Após metade da década de 1980, o desenvolvimento alinhado com os direitos humanos ganhou tamanho espaço, que foi objeto da Declaração sobre o Direito ao Desenvolvimento em 1986, com a inauguração, a partir do *Human Rights approach*, da atenção voltada para o desenvolvimento da pessoa humana, e não mais dos Estados e suas economias (FACHIN, 2013).

Cumpra aqui registrar que, a despeito da universalidade conferida aos direitos humanos em virtude da dignidade da pessoa humana, sua efetivação dentro dos Estados não é efetivada de forma absoluta e uniforme. Isso se deve ao caráter *soft law* que a Declaração de 1948 apresenta. A própria ONU esclareceu sobre os alcances e efeitos jurídicos de uma declaração:

O termo 'declaração' é usado para diversos instrumentos internacionais. No entanto, as declarações nem sempre são juridicamente vinculativas. O termo é muitas vezes deliberadamente escolhido para indicar que as partes não pretendem criar obrigações vinculativas, mas apenas querem declarar certas aspirações (Online, tradução nossa)¹.

Deste modo, ainda que a declaração dos direitos humanos tenha resultado em tratados internacionais ratificados por diversos países, muitos outros ratificaram com ressalvas, ou em algumas situações, nem mesmo isso. Contudo, o que houve foi a construção de um discurso cosmopolita no que se refere aos direitos humanos, porém, alguns dos países que ratificaram e internalizaram os tratados em seus ordenamentos jurídicos, encontram dificuldades em consumá-los dentro de suas realidades culturais e de recursos disponíveis (FACHIN, 2013; SEN, 2010).

Pode-se dizer, assim, que os direitos humanos não encontram efetividade normativo-jurídica no plano internacional. No que se refere a isso, Amartya Sen dispõe:

Com efeito, é melhor conceber os direitos humanos como um conjunto de pretensões éticas, as quais não devem ser identificadas com direitos legais legislados. Mas essa interpretação normativa não precisa anular a utilidade da ideia de direitos humanos no tipo de contexto no qual eles são comumente invocados. As liberdades que são associadas a direitos específicos podem ser um ponto de enfoque apropriado para debate (2010, p. 295).

¹ Texto original: "The term "declaration" is used for various international instruments. However, declarations are not always legally binding. The term is often deliberately chosen to indicate that the parties do not intend to create binding obligations but merely want to declare certain aspirations." ONU. **Glossary of terms relating to Treaty.** Disponível em: <https://treaties.un.org/Pages/Overview.aspx?path=overview/glossary/page1_en.xml#declarations> Acesso em: 08 mar. 2022

Destarte, com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, e, complementarmente com a Declaração de Viena, que trataram de valores correlatos aos direitos humanos, democracia e desenvolvimento, este último entrou em voga no plano internacional sob a perspectiva de ser fundamental para a efetivação dos direitos humanos (FACHIN, 2013; FREEMAN, 2002).

No decurso da história, direitos humanos e desenvolvimento foram contrastivos em níveis práticos e teóricos, contudo com a ocorrência da segunda guerra mundial e o advento da Declaração Universal, um paradigma contemporâneo dos direitos humanos foi estabelecido e, com isso, terreno para o desenvolvimento ser ajustado como uma de suas ferramentas afirmativas (FACHIN, 2013; PETER UVIN, 2004).

O direito humano ao desenvolvimento, com enfoque na realização das potencialidades humanas e na efetivação das liberdades substanciais, alia, lado a lado, e em patamar de igualdade, direitos civis e políticos e direitos econômicos, sociais e culturais (FACHIN, 2013, p. 132).

Esse percurso da negligência até a mudança de postura para com os Direitos humanos dentro da busca pelo progresso, pode ser observado de maneira mais factível dentro das etapas do desenvolvimento econômico definidas pelo economista Walt Whitman Rostow.

O primeiro período ou etapa do desenvolvimento econômico corresponde ao da “sociedade tradicional”, conhecido como aquele em que a economia pautava-se estritamente na agricultura rudimentar e não tecnológica, caracterizada especialmente pela busca da subsistência familiar. Dentro do cenário nacional se estendeu desde o período colonial até os primeiros anos de 1900, com o crescimento econômico baseado na exploração de ouro durante o império e, posteriormente, da agricultura, marcada pelo cultivo da cana de açúcar e café (LEFF, 1972; ROSTOW, 2018).

A segunda e terceira etapas condizem às “precondições para o arranco” e ao “arranco” (ou *Take-Off*). O primeiro corresponde principalmente à um período transitório entre o primeiro e o terceiro período e, o segundo, à superação das resistências que a sociedade tradicional poderia ter em relação ao desenvolvimento regular, com a inserção e desenvolvimento da tecnologia aplicadas à agricultura e o início da expansão da indústria manufatureira. No Brasil essa etapa se estendeu de 1900 até 1945 e foi marcado profundamente pela era Vargas e o chamado nacional-desenvolvimentismo (ROSTOW, 2018; SADER, 2007).

Essas duas primeiras etapas têm em comum a ausência da ligação entre o desenvolvimento e os direitos humanos, por serem anteriores à Declaração Universal dos Direitos Humanos, pela inconstância e fragilidade democrática e pelo fato da sociedade da época ser mormente marcada por traços autoritaristas (ROSTOW, 2018; SADER, 2007).

Ainda assim, já se emergiam movimentos sociais nacionais que buscavam o reconhecimento de direitos, em especial os trabalhistas com constantes greves operárias. Apesar dos avanços no reconhecimento dos direitos dos trabalhadores durante a Era Vargas, a perseguição e censura política, a inobservância dos demais direitos sociais e civis, como o direito ao voto, obstam que o movimento desenvolvimentista da época possa ser ligado ao reconhecimento, observância e garantia dos direitos humanos (SADER, 2007).

O terceiro período denominado como “industrial” ou “marcha para a maturidade” caracterizado pelo progresso continuado e pelas alterações demográficas. Tem início junto ao fim da segunda guerra mundial e vai até 1970, definido no Brasil pelo movimento migratório que se concentra principalmente entre os anos 60 e 70 (ROSTOW, 2018; SADER, 2007).

Apesar de ser um período internacionalmente propício para o avanço no reconhecimento dos direitos humanos após a Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948, o país sofreu um golpe militar que abafou a disseminação dos direitos humanos ligados ao crescimento econômico, entretanto, diante do boom populacional ocasionado pelo êxodo rural e a sequente substituição de mão de obra humana por maquinários, a situação social degradante instaurada deu início à uma importante mobilização social originada na vertente progressista da igreja católica e que se espalhou levando a uma tomada de consciência político-social (LEFF, 1972; ROSTOW, 2018; SADER, 2007) .

É no quinto e último período chamado de “a era do consumo em massa.” que o desenvolvimento é conciliado com os direitos humanos. Conforme Rostow (2018, p. 24) expõe “é nessa etapa pós-maturidade, por exemplo, que as sociedades ocidentais, mediante processos políticos, decidiram atribuir recursos cada vez maiores à assistência social”. Isso porque o desenvolvimento tecnológico atinge um patamar satisfatório para o desenvolvimento econômico e com isso passa-se a concentrar investimentos para a qualidade de vida e bem-estar.

Essa linha de observação do desenvolvimento econômico, pautada no modelo capitalista então, concilia o crescimento econômico com a o bem-estar social ao colocar a produção e o consumo como provedor dos recursos empregados nas políticas públicas direcionadas ao desenvolvimento social.

O desenvolvimento constitui, assim, não mais apenas um meio dos países obterem resultados econômicos, mas passa a incorporar direitos inerentes ao ser humano por sua aptidão em providenciar meios para que a sociedade expanda suas liberdades e tenha acesso às oportunidades reais de realizar os demais direitos humanos como moradia digna, educação de qualidade, trabalho decente, dentre tantos outros, que carecem de uma base de prosperidade social e econômica para suas efetivações.

2.2 O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL NO CENÁRIO INTERNACIONAL

O direcionamento do desenvolvimento a partir da perspectiva da sustentabilidade, passou a ganhar maior notoriedade à medida que o uso predatório do meio ambiente pela humanidade acarretou disfunções e adversidades climáticas em escalas suficientemente grandes para chamar a atenção de grandes potências econômicas mundiais (CAMPELLO, 2020; CAMPELLO; LIMA, 2021; ELKINGTON, 2012).

A primeira vez em que o termo “desenvolvimento sustentável” foi utilizado, em plano internacional, para chamar a atenção para a necessidade de um repensar na relação que a humanidade estabeleceu com o meio ambiente, foi em 1987 no relatório Nosso Futuro Comum (MARQUES; PINHEIRO, 2020).

Também conhecido como Relatório Brundtland, este conceituou o desenvolvimento sustentável como “[...] aquele capaz de atender às necessidades do presente sem comprometer a capacidade das futuras gerações para atender às suas necessidades”² (ONU, 1987, p. 16, tradução nossa).

Podem ser constatados dois núcleos carregados de aspectos sociais e ambientais nesta conceituação, tratando tanto da finitude do meio ambiente frente às necessidades humanas, como da satisfação das referidas necessidades pósteras, ambos galgados no valor da solidariedade, atribuindo ao desenvolvimento sustentável um caráter intergeracional (BOSELNANN, 2017; OLSSON; LAVAL, 2020; SACHS, 2017)

Em consequência, o desenvolvimento sustentável surgiu no plano internacional diante da preocupação com a exploração predatória do meio ambiente e suas consequências no bem-estar humano, conforme apontado pelo princípio n. 01 da Declaração do Rio que traz: “Os

² Texto original: “Humanity has the ability to make development sustainable to ensure that it meets the needs of the present without compromising the ability of future generations to meet their own needs” (ONU, 1987, p. 16)

seres humanos estão no centro das preocupações com o desenvolvimento sustentável. Têm direito a uma vida saudável e produtiva, em harmonia com a natureza” (ONU, 1992, p. 2).

Esse relatório foi elaborado dois anos após a descoberta da extensa abertura causada na camada de ozônio e validou as questões ambientais entre os países mais desenvolvidos (OLSSON; LAVAL, 2020, p. 285).

Essa interpretação intergeracional do desenvolvimento sustentável ganhou ainda mais correligionários na década seguinte com a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento (CNUMAD) comumente chamada de Rio 92 ou Eco 92, onde estiveram presentes representantes de mais de 170 países para tratar sobre temas correlatos ao meio ambiente e as mudanças climáticas, e que resultou na Agenda 21, sendo esta comparada à uma versão ambiental da Declaração Universal dos Direitos Humanos (BOSELNANN, 2017; OLSSON; LAVAL, 2020; YOSHIDA, 2018).

A Rio 92 ter sido sediada pelo Brasil, segundo Lafer, indicou “uma postura mais ativa de construção da cooperação internacional da parte do Brasil, em consonância com os objetivos e valores da Constituição de 1988” (LAFER, 2017, p. 2), inaugurando uma nova abordagem do Brasil frente às questões ambientais (YOSHIDA, 2018).

A próxima movimentação global em prol do meio ambiente de relevância aconteceu em 1997 com a assinatura do Protocolo de Quioto, pelos principais países emissores de gases responsáveis pelo efeito estufa e de economias ambientalmente extrativista, que definiu os limites das emissões a serem atingidos até 2012. Este protocolo foi resultado da Conferência das Partes, realizada em Quioto, Japão, em 1997 e estabeleceu direitos e obrigações entre os países desenvolvidos que começaram a vigorar em 2005 (BUENO RUBIAL, 2016; SOUZA; CORAZZA, 2017).

Independentemente dos problemas climáticos e ambientais apresentarem características transfronteiriças, as contribuições nas emissões de gases nocivos ao meio ambiente e nas ações exploratórias pelos países são dispares, sendo assim, um dos princípios que norteiam este protocolo é o da “Responsabilidade Comum, porém Diferenciada” (PRCD) (BUENO RUBIAL, 2016; SOUZA; CORAZZA, 2017).

No regime climático³ inaugurado pelo Protocolo de Quioto, o objetivo central era o controle e compensação da emissão de gases pelos países desenvolvidos, sendo a primeira

³ Nas palavras de Souza e Corazza: “O regime climático seria, assim, uma forma específica de regime internacional, voltada ao tema das mudanças climáticas, buscando sua normatização, regulamentação e controle em escala transnacional. Especificamente, seus objetivos mais gerais incluiriam o controle e a redução das emissões dos GEEs em escala global” (SOUZA; CORAZZA, 2017, p. 58).

movimentação internacional que contou com a organização de 189 países com este propósito (BORRÀS, 2018).

Buscando fomentar movimentações que impulsionassem o desenvolvimento sustentável no ambiente doméstico dos Estados-membros, bem como no cenário internacional, a ONU, após inúmeras cúpulas e conferências globais, idealizou e implementou a Declaração do Milênio em 2000, estabelecendo metas e objetivos que constituíram uma agenda global voltada para o desenvolvimento humano, incluindo o propósito de assegurar a sustentabilidade ambiental (CAMPELLO; LIMA, 2018; ONU, 2000).

Composta por oito objetivos que se desdobravam em vinte e uma metas, e contava com um total de sessenta indicadores, o Brasil, por meio de políticas públicas que instituíram a colaboração entre setores públicos, privados e organizações da sociedade civil, foi um dos países que mais avançou na implementação e no alcance das metas e objetivos da Declaração do Milênio (YOSHIDA, 2018).

As negociações internacionais sobre meio ambiente deram origem ao Acordo de Paris em 2015, marcado pelos países em desenvolvimento exigindo que os países já desenvolvidos e industrializados assumissem um compromisso mais extenso devido a sua maior contribuição histórica para a emissão de gases e, conseqüentemente, para as alterações climáticas.

Souza e Corazza (2017) salientam que são distintas as categorias às quais o Protocolo de Quioto e o Acordo de Paris pertencem, apesar de ambos terem sido originados dentro do sistema das Nações Unidas no ramo do direito internacional que visa permitir que as nações possam definir entre si direitos e obrigações mútuas. A diferença entre eles é que um protocolo é um documento originário de uma convenção que sinaliza e formaliza as intenções entre os seus assinantes, enquanto um acordo é um meio de documentar as decisões tomadas durante conferências.

Em ambos os casos, os autores salientam que os termos têm sido utilizados de maneira livre e que apresentam um caráter menos formal que um tratado do qual pode advir conseqüências para os ratificantes que o descumprirem. Ainda assim, todos eles cingem e refletem as deliberações e decisões tomadas em âmbito internacional por países em consenso.

O Acordo de Paris, originado na COP20, na cidade de Lima no Peru em 2014, trouxe como panorama principal a constituição de um novo modelo de cooperação internacional em prol da reparação aos danos ambientais causados pelos países desenvolvidos, bem como, pelos em desenvolvimento, pautado no princípio da responsabilidade comum, porém diferenciadas de acordo com as capacidades de cada um.

Conforme Borràs explica:

Durante a negociação do recente Acordo de Paris, os objetivos dos países em desenvolvimento basearam-se basicamente nas diferentes manifestações do princípio CBDRRC⁴, especificamente, foram as seguintes: (a) defender a UNFCCC⁵ e não permitir que ela seja modificada ou subvertida; (b) garantir que o Acordo não se concentre na mitigação com todas as questões abordadas e seja feito de forma equilibrada; (c) assegurar que a diferenciação se reflita em todos os aspetos, com os princípios da equidade e responsabilidades comuns mas diferenciadas e respectivas capacidades; (d) assegurar que os países desenvolvidos melhorem o financiamento e a transferência de tecnologia; (f) garantir que “perdas e danos” fosse reconhecido como um pilar separado, além da adaptação e (g) disposições juridicamente vinculativas, especialmente em países desenvolvidos (2018, p. 170, tradução nossa)⁶.

Em sequência a esse acordo, no qual se definiu os níveis de responsabilização dos países desenvolvidos e em desenvolvimento, em setembro de 2015 foram acordadas medidas ambiciosas na busca pelo desenvolvimento sustentável. Em ocasião da Cúpula para o Desenvolvimento Sustentável da Assembleia Geral da Nações Unidas, 193 países concordaram com a elaboração de um documento no qual foram fixados 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – ODS, compostos por 169 metas, que deveriam ser implementadas pelos Estados adotantes a partir de 2016. Esses objetivos configuram o eixo central do documento que veio a ser batizado como “Transformando nosso mundo: A Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável” (IPEA, 2019).

A agenda global traz em seu preâmbulo que os objetivos “São integrados e indivisíveis, e mesclam, de forma equilibrada, as três dimensões do desenvolvimento sustentável: a econômica, a social e a ambiental.” (ONU, 2016, p. 1) apresentando, portanto, em seu bojo, um rol de propósitos comprometidos com a prosperidade, paz, pessoas e o planeta por meio de um trabalho cooperativo entre as nações (BRASIL, 2017).

Para que possam ser mensuradas as situações atuais dos países na efetivação desses objetivos, bem como dar aspectos mais executáveis e delineados, a Agenda conta com metas e

⁴ The principle of common but differentiated responsibilities and respective capabilities, termo em inglês para o Princípio da Responsabilidade Comum, porém Diferenciada (PRCD).

⁵ Convención Marco de Naciones Unidas sobre el Cambio Climático, termo em espanhol para a Convenção-Quadro das Nações Unidas sobre a Mudança do Clima.

⁶ Texto original: “Durante la negociación del reciente Acuerdo de París, los objetivos de los países en desarrollo se fundamentaron básicamente en las diferentes manifestaciones del principio de CBDRRC, en concreto, fueron los siguientes: (a) defender la CMNUCC y no dejar que se modificara o subvirtiera; (b) garantizar que el Acuerdo no se centrara en la mitigación con todos los temas abordados y se hiciera de manera equilibrada; (c) garantizar que se reflejara la diferenciación en todos los aspectos, con los principios de equidad y responsabilidades comunes pero diferenciadas y las capacidades respectivas; (d) garantizar que los países desarrollados mejoraran la financiación y la transferencia de tecnología; (f) asegurar que “las pérdidas y los daños” fueran reconocidos como un pilar separado, aparte de la adaptación y (g) las disposiciones jurídicamente vinculantes, especialmente en los países desarrollados” (BORRÁS, 2018, p. 170)

indicadores que possibilitam e asseguram maior coordenação, compatibilidade e monitoramento da implementação dos ODS (IPEA, 2018).

O Brasil, como um dos países assinantes da Agenda 2030, implementou adaptações das metas estabelecidas para melhor adequação à realidade nacional a fim de uma definição de ações estratégicas que favoreçam a efetivação dos ODS, algo que é amplamente encorajado pela ONU (IPEA, 2018).

Para tanto, o Instituto de Pesquisa Aplicada (IPEA) foi designado como responsável por coordenar a composição de uma proposta de amoldamento das metas globais concernentes à Agenda 2030. Com isso, o Brasil se tornou um dos poucos Estados a implementar diretrizes que orientassem quanto a adequação e territorialização, para que fosse propiciada a aplicabilidade da Agenda em toda a sua amplitude e aspirações tendo em conta a realidade brasileira (IPEA, 2018).

Desta forma, com a concepção da Agenda 2030, que tem como cerne o desenvolvimento sustentável e sua executoriedade em nível global, as discussões internacionais relacionadas ao meio ambiente e as mudanças climáticas ficam precipuamente relacionadas a busca pela sustentabilidade. Estando em maior evidência, a conceituação do desenvolvimento sustentável e sua concretização passam a ser objetos de análises, estudos e discussões (IPEA, 2018).

Dessa forma, o conceito de desenvolvimento sustentável é que deve pautar o estilo de vida da sociedade em um modelo no qual, seja possível que atenda-se às necessidades atuais, sem que isso inviabilize que as gerações futuras possam gozar de um meio ambiente saudável e equilibrado.

Scholz (2015) ressalta que tanto o termo “desenvolvimento sustentável” quando a Agenda 2030 carecem de clareza em alguns pontos, seja por terem características extremamente abrangentes, seja pela generalidade. Veiga (2015) também aduz quanto a proximidade da Agenda, fazendo com que essa tenha um número mais extenso de metas do que seria o necessário se os esforços fossem concentrados nas que apresentam maior especificidade e concretude.

Conquanto haja autores críticos da generalidade presente na conceituação de desenvolvimento sustentável e ainda, como isso alcança a referida agenda, há também autores que entendem que a amplitude hermenêutica apresentada é uma estratégia positiva no contexto político, bem como a ambivalência interpretativa que carrega pode fomentar os debates a respeito do tema lhe colocando cada vez mais em voga.

Esse é o caso que explicam Campello e Silveira (2016), sinalizando que àquele que der fim a indefinição do tema e conseguir delineá-lo de maneira mais clara estará em vantagem política, posto que esse é um dos temas mais importantes para o planeta e que a sua inexatidão não deveria ser levantada com intuito de mirrar sua relevância, uma vez que a indefinição analítica de termos como justiça e democracia não os fazem menos importantes para o equilíbrio social, de igual maneira se sucedendo com o desenvolvimento sustentável.

Importante destacar a diferenciação entre o objetivo final que é a sustentabilidade, e a ferramenta por meio da qual ela será alcançada, que é o desenvolvimento sustentável. Por essa razão é que se utiliza o termo desenvolvimento e não crescimento quanto à busca incessante pelo progresso. O primeiro termo é carregado de cognição qualitativa, enquanto o segundo se volta para a quantitativa. Sobre isso Campello e Silveira (2016, p. 561) mencionam que “o crescimento é sobre tornar-se quantitativamente maior, enquanto desenvolvimento, por outro lado, é sobre tornar-se qualitativamente melhor”.

Notadamente a sustentabilidade não é coabitável com o uma relação consumista e extrativista com os recursos naturais do planeta.

2.3 DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E SUAS DIMENSÕES

Conforme anteriormente citado, a complexidade hermenêutica do desenvolvimento sustentável se dá diante da grande abrangência que o termo traz em seu cerne. Se analisado pelo escopo ambiental e recuperação das degradações ecológicas, se faz primordial um olhar sistêmico para, além de explorar as consequências da relação extrativista com o meio ambiente, analisar a forma como causa e efeito se relacionam e se ensejam um ao outro, dando origem a eventos cíclicos interligados.

Ignacy Sachs acentua que “uma nova forma de civilização, fundamentada no aproveitamento sustentável dos recursos renováveis, não é apenas possível, mas essencial” (2002, p. 29), assim, o desenvolvimento sustentável surge como alternativa para o progresso extrativista que ditou por longo período a forma relacional entre os seres humanos e o meio ambiente. Salienta-se que, a relação humana com o meio ambiente nem sempre foi dotada de caráter exploratório.

Antes da entrada na Era do Holoceno⁷, a relação humana com o meio no qual estava inserida era de dependência pura, sendo caracterizada pelo nomadismo e pelo uso da natureza

⁷ Em 1885, o nome Holoceno foi adotado pelo Congresso Geológico Internacional em Bolonha para nominar a época geológica pós-glacial dos últimos dez a doze mil anos (CAMPELLO; AMARAL, 2020, p. 37).

para a pura sobrevivência (HERZOG, 2013), sendo que a natureza “era considerada como a matriz do homem e sua mãe nutridora. Assim, a Terra [era] sagrada e os animais, como as plantas, [eram] dignos de respeito” (KISS; BEURIER, 2004, p. 12–13), contudo com a estabilização climática após a Era Glacial, o advento da propriedade privada e da evolução científica, bem como da revolução industrial, essa dependência deixou de ser somente para a sobrevivência e passou a ter um papel tipicamente exploratório em busca do progresso incessante.

Esse progresso, seja ele econômico, tecnológico, científico, agrícola, mercadológico ou social, veio acompanhado da consequência do uso desmedido da natureza para sedimentá-lo. A instrumentalização do meio ambiente acarretou um desequilíbrio ambiental que progrediu rapidamente e transformou o planeta de maneira tão aguda que foi transpassada a Era do Holoceno e foi iniciada uma nova Era conhecida como “Antropoceno”⁸⁹ (CAMPELLO; AMARAL, 2020).

Essa Era é caracterizada mormente pela transformação que a ação humana causou nos processos sedimentares do planeta, e teve como marco inicial justamente a revolução industrial, aumentando o nível de gases poluentes emitidos pelos combustíveis fósseis utilizados com espoco de aumentar a produção de bens de consumo (CAMPELLO; AMARAL, 2020; RULL, 2017).

A revolução industrial se caracteriza como um marco importante dentro da cronologia do desenvolvimento sustentável, uma vez que ela é um ponto de virada para vários padrões humanos que impactaram diretamente no meio ambiente. A revolução industrial não é um fenômeno já findado, mas em constante atualização.

Nota-se que a revolução industrial teve o condão não somente de modificar a forma como se passou a produzir bens, mas também de consumi-los. Deste modo, o mercado entra em uma relação marcada pelo uso desmedido dos bens naturais para gerar bens de consumo líquidos (BAUMAN, 2008).

⁸ Campello e Amaral esclarecem que, por rigor científico, o uso de aspas deve ser utilizado ao empregar a terminologia posto que ainda carece de formalização essa denominação da nova época geológica e que “o marco original para a definição do período, que se pretende denominar “Antropoceno”, foi estabelecido na segunda metade do século XVIII, início da Revolução Industrial, caracterizado pelo aumento da concentração de CO₂ na atmosfera” (CAMPELLO; AMARAL, 2020, p. 37). O termo é usado por alguns cientistas para descrever o período mais recente na história do Planeta Terra. Ainda não há data de início precisa e oficialmente apontada, mas muitos consideram que começa no final do Século XVIII, quando as atividades humanas começaram a ter um impacto global significativo no clima da Terra e no funcionamento dos seus ecossistemas (WIKIPÉDIA, disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Antropoceno>).

⁹ Campello e Amaral esclarecem que, por rigor científico, o uso de aspas deve ser utilizado ao empregar a terminologia posto que ainda carece de formalização essa denominação da nova época geológica. (CAMPELLO; AMARAL, 2020)

O “antropoceno” é, portanto, um fenômeno geológico que reflete as transformações pelas quais a sociedade atravessou durante os últimos anos:

“A ciência já não nega que a atividade humana alterou de forma substancial todos os aspectos naturais do Planeta, criando uma situação de extremo risco não só para as outras espécies, como para a própria espécie humana. Todas essas alterações geológicas, climáticas, na fauna, na flora foram motivadas mais por um desejo hedônico de produtividade e comodidade do que por necessidade da autorrealização de nossa espécie” (CAMPELLO; AMARAL, 2020, p. 38).

Conforme Trevisam e os irmãos Braga (2021, p. 4, tradução nossa) explicam “Em uma perspectiva ecológica centrada no conceito de viver, a crise ecológica surge como uma ruptura nas relações originárias entre cultura e natureza, entre sociedade e lugar, entre viver e hábitos”¹⁰.

Se analisada da perspectiva filosófica voltada para uma articulação de ideias que abrangem o meio ambiente, as relações sociais e a subjetividade humana, denominada por Guattari (2007) como ecosofia, a deterioração da visão sistêmica do ser humano enquanto espécie integrante da natureza rompeu com as relações originárias entre a cultura humana e o meio ambiente (GUATTARI, 2007; TREVISAM; TREVISAM BRAGA; TREVISAM BRAGA, 2021).

A partir da corrente filosófica que tem o ser humano como um ser dotado de consciência e racionalidade, a crise ambiental se encontra embasada nas atividades humanas decorrentes de suas concepções errôneas no tocante ao planeta, originadas na forma de aquisição de informação, bem como na construção cultural sequente (TREVISAM; TREVISAM BRAGA; TREVISAM BRAGA, 2021).

Se as raízes da crise são culturais e seus efeitos também se fazem sentir na linguagem e na forma de estar no mundo, na forma de habitar e acolher um território, é precisamente a partir daí que surgirá a necessidade de reconstruir uma relação de proximidade com o meio ambiente e, como consequência, destacar estratégias para solucionar a mesma crise ecológica global (TREVISAM; TREVISAM BRAGA; TREVISAM BRAGA, 2021, p. 4–5, tradução nossa)¹¹.

¹⁰ Texto original: “From an ecological perspective centered on the concept of living, the ecological crisis appears as a break in the original relationships between culture and nature, between society and place, between living and habits.” (TREVISAM; TREVISAM BRAGA; TREVISAM BRAGA, 2021, p. 4).

¹¹ Texto original: “If the roots of the crisis are cultural and its effects are also felt in the language and in the way of being in the world, in the way of inhabiting and hosting in a territory, it is precisely from there that the need will arise to reconstruct a close relationship with the environment, and as a consequence, highlight strategies for solving the same global ecological crisis.” (TREVISAM; TREVISAM BRAGA; TREVISAM BRAGA, 2021, p. 4–5)

Logo, é congruente dizer que, para que a implementação do desenvolvimento sustentável seja galgada com êxito, se faz necessário uma modificação do padrão social no qual a sociedade esteve inserida até então. O desenvolvimento sustentável desponta como um instrumento para se pautar este novo paradigma para a vivência em sociedade. Esse modelo não estaria pautado na estagnação da busca pelo progresso, seja ele científico, econômico ou outro, mas sim em uma reorientação de objetivos humanos na busca por esses mesmos progressos.

Surge então a problemática de como buscar a sustentabilidade em uma sociedade pautada no consumo de recursos naturais que ocasionou o encolhimento da biodiversidade, aumento da escassez hídrica, cerceamento das áreas florestais e instabilidade climática, todos estes intensificados pelo aumento populacional (BOFF, 2012).

Boff (2012) elucida que para isso, a sustentabilidade não deve ter seu conceito atrelado estritamente à ecologia, notoriamente um dos objetos desta é a proteção ambiental, ainda assim, a busca por essa preservação se dá para que a sociedade possa desfrutar de um desenvolvimento, social e individual, que suscite uma vida digna, sem que isto obste a futuridade de assim fazer, em outros termos, a sustentabilidade deve alcançar setores afora do ambientalismo puro, indo em busca da razão pela qual a sustentabilidade é essencial: o bem-estar humano.

Indubitavelmente a sustentabilidade exerce e requer transformações em variadas áreas da estrutura social e suscita questões complexas. Em virtude disso salienta-se que o desenvolvimento sustentável só pode alcançar sucesso em sua efetivação quando inserido em um cenário democrático. Isto porque é somente por esse regime político que as liberdades, os direitos sociais, o desenvolvimento e os direitos humanos são garantidos, princípios indispensáveis para o desenvolvimento sustentável em suas três dimensões.

A conexão entre a democracia e o desenvolvimento sustentável “funciona de forma interdependente e complementar”, sendo que a vinculação entre os dois também já foi abordada pela ONU a qual dispôs que “o desenvolvimento humano sustentável sempre se vincula ao regime de governo democrático, pois ele garante a liberdade política das pessoas, possibilitando a participação ativa no que tange às decisões governamentais e políticas” (GRUBBA; HAMEL; PELLEZZI, 2021, p. 499).

Nesse sentido, o desenvolvimento sustentável proposto pela Agenda 2030 foi engendrado sob três pilares principais, quais sejam, as dimensões da sustentabilidade: ambiental, social e econômica. Essas dimensões são citadas expressamente no preâmbulo da Agenda 2030 como sustento para os ODS, bem como a integração e indivisibilidade destes

(ONU, 2016). Há autores que entendem que a sustentabilidade vai além dessas três citadas, sendo composta também pelas dimensões política, cultural, material, ecológica, jurídica entre outras (ELKINGTON, 2012).

Como o objeto de estudo da presente pesquisa se trata do ODS 4.7 da Agenda, a pesquisa ficará restrita às três dimensões que suplementaram a sua elaboração. Passa-se agora à análise da sustentabilidade e suas dimensões.

2.3.1 Dimensão Ambiental

Dimensão de maior destaque no cenário internacional, a ambiental foi o estandarte da divulgação da necessidade de se buscar uma forma mais sustentável para a administração dos recursos naturais do planeta.

A preocupação com o meio ambiente, após anos de uma relação extrativista com a natureza, surgiu diante das consequências dessa exploração desmedida (CAMPELLO; AMARAL, 2020; HERZOG, 2013).

No início da revolução industrial a degradação do meio ambiente não era uma preocupação que demandasse atenção. As indústrias ainda estavam em expansão, as produções eram voltadas à pequena parcela da sociedade que tinham condições de consumir mais que o essencial, além da quantidade populacional não ser expressiva, combinado com a baixa expectativa de vida (ALMEIDA; MOSCHEN, 2018; HERZOG, 2013).

Contudo, com o avanço industrial e científico a situação se transformou, a expectativa de vida aumentou com o avanço da medicina, a indústria criou empregos o que fez com que a economia se transformasse, mantendo a desigualdade social, e até a aumentando, mas agora ela era voltada para instigar o consumo, isso fez com que as demandas do mercado se transformassem. Desta maneira formou-se um movimento onde a alta demanda estimulou o aumento da produção, o que levou os fornecedores a intensificar a extração e o uso dos recursos naturais (ALMEIDA; MOSCHEN, 2018; CAMPELLO; AMARAL, 2020; HERZOG, 2013).

Deste modo, após alguns anos, com uma sociedade em suma capitalista e voltada para o consumismo líquido, os problemas ambientais começaram a surgir (BAUMAN, 2008). Alterações climáticas, aumento de chuvas em um curto período e grandes épocas sem elas criaram a receita para enchentes seguidas de longos períodos de secas, com a agricultura tendo de lher dar com essas oscilações, isso acarretou um aumento da fome no mundo.

As transformações climáticas ocasionaram uma crise transfronteiriça e transtomatória abrangendo não somente a área social, mas também econômica, científica, política e jurídica, afetando diretamente o bem-estar e na continuidade da vida humana (CAMPELLO; LIMA, 2021).

O novo grande desafio global atual é de levar a humanidade a reconhecer que, se os padrões sociais de consumo e produção forem mantidos, a vida na terra caminhará para a impossibilidade.

Conforme Sachs (2002, p. 30):

Nosso problema não é retroceder aos modos ancestrais de vida, mas transformar o conhecimento dos povos dos ecossistemas, decodificado e recodificado pelas etnociências, como um ponto de partida para a invenção de uma moderna civilização de biomassa, posicionada em ponto completamente diferente da espiral de conhecimento e do progresso da humanidade.

Frente à crise climática que vem há muito sendo lardeada por cientistas, a dimensão ambiental se tornou o estandarte da sustentabilidade. Isso pode ser avaliado diante do grande número de tratados internacionais voltados para o tema ecológico.

Em sua maioria, estes acordos, tratados e convenções se concentravam em reverter os danos causados à atmosfera e ao meio ambiente causado pelas grandes potências econômicas mundiais e tem como marco a primeira conferência mundial sobre o meio ambiente, realizada pela Organização das Nações Unidas em 1972 em Estocolmo, advento que originou a Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente dá qual resultou no Relatório Nosso Futuro Comum (GARCIA, 2016; OLIVEIRA; TREVISAM; EBERHARDT, 2022).

Portanto, pode-se afirmar que:

A sustentabilidade sob a dimensão ambiental percebe que não pode haver qualidade de vida e dignidade em um ambiente degradado e que tende a sucumbir cada vez mais diante da ineficácia dos direitos fundamentais, tanto nas condições ambientais como na promoção humana (CARVALHO; SILVA; ADOLFO, 2015, p. 10).

Sachs defende a ideia de uma biocivilização frente ao esgotamento do modelo de busca pelo progresso e desenvolvimento da nossa sociedade atual. Essa biocivilização seria pautada no trinômio “‘B ao cubo’: bio-bio-bio. O primeiro B representa a biodiversidade, o segundo a biomassa e o terceiro as biotécnicas” (SACHS, 2002, p. 30).

O autor defende que, quando se tratar da biodiversidade, essa não deveria ser tratada como correspondente apenas de uma de suas facetas, mas sim a partir de uma visão

abrangente e interdisciplinar com o propósito de englobá-la em sua totalidade (SACHS, 2002).

Ao tratar da dimensão ambiental, no desenvolvimento da Agenda 2030, cinco dos dezessete Objetivos de Desenvolvimento Sustentável correspondem a esta, sendo eles; o ODS 7 que trata da produção de energia limpa e acessível; ODS 11 que dispõe das cidades e comunidades sustentáveis; ODS 13 que dispõe sobre as ações a serem tomadas contra a mudança global do clima; ODS 14 que cuida da conservação dos oceanos e o uso sustentável dos recursos marinhos; e o ODS 15 que ocupa-se da promoção da proteção e recuperação das dos ecossistemas terrestres.

Destaca-se que há outros Objetivos da Agenda que se interseccionam com a dimensão ambiental, bem como as metas até aqui mencionadas também convergem com outras, contudo seus cerne se encontram voltados para dimensões distintas (ONU, 2016).

Isso porque, assim como apontado pela Agenda 2030 ao desenvolver os ODS, a sustentabilidade é interdependente em suas dimensões, não sendo viável um desenvolvimento sustentável que olhasse apenas para o plano ecológico sem notar que as causas para uma degradação ambiental também são originadas da marginalização de uma parcela da sociedade causada pela desigualdade social, pela falta de acesso à informação e à uma educação interdisciplinar voltada para a sustentabilidade, bem como pelo modelo econômico empregado pelo capitalismo.

Deste modo, ainda que a preservação do meio ambiente seja um dos objetivos finais, esse não é o único fim da sustentabilidade, posto que, uma natureza sadia e equilibrada propicia a manutenção da vida e amplificação do bem-estar social. Passa-se, portanto a analisar a sustentabilidade em sua dimensão social.

2.3.2 Dimensão Social

Esta dimensão é perceptivamente inclusiva, conquanto tenha como propósito estender o desenvolvimento sustentável sob todos, não deixando que a desigualdade obste a concretização da sustentabilidade em sua totalidade.

Conforme Sachs (1993, p. 25), esta dimensão tem como objetivo:

Construir uma civilização do “ser”, em que exista maior equidade na distribuição do “ter” e da renda, de modo a melhorar substancialmente os direitos e as condições de amplas massas de população e a reduzir a distância entre padrões de vida de abastados e não-abastados.

É manifesta a importância da equivalência no acesso à um desenvolvimento sustentável, uma vez que enquanto humanidade, todas as pessoas estão inseridas no mesmo planeta, e ainda que os proventos resultante dessa utilização dos recursos naturais fique constricto à uma parcela mais favorecida da sociedade, estão todos, em maior ou menor grau, conectados pelas consequências da exploração ambiental, haja vista a característica transfronteiriça que estas apresentam (OLIVEIRA; TREVISAM; EBERHARDT, 2022).

Sachs (2002, p. 58) aponta que:

O desenvolvimento sustentável é um desafio planetário. Ele requer estratégias complementares entre o Norte e o Sul. Evidentemente, os padrões de consumo do Norte abastado são insustentáveis. [...] No Sul, a reprodução dos padrões de consumo do Norte em benefício de uma pequena minoria resultou em uma apartação social. Na perspectiva de democratização do desenvolvimento, o paradigma necessita ser completamente mudado.

Dessa maneira, se faz profícuo e essencial que o desenvolvimento sustentável seja uniforme em sua implementação diante da impossibilidade de setorizar e cingir os impactos ambientais macros¹².

Destaca-se que os impactos ambientais micros ou regionais, que são aqueles que afetam de maneira mais direta a comunidade local, diversas vezes são terceirizados para países subdesenvolvidos por meio de empresas e indústrias que utilizam recursos e mão de obra desses países, mas que levam o grande capital financeiro gerado por essa exploração para os países de suas matrizes, mormente desenvolvidos.

Quanto à definição de seu objeto a dimensão social, convém salientar que sofreu com alguns percalços, visto que até meados de 1990, ela tinha no centro de sua ocupação a pobreza e o aumento populacional. Foladori (1999) explica que por muito tempo os aspectos sociais estiveram apartados da sustentabilidade enquanto núcleo componente desta, sendo inclusive ignorados nas metodologias desenvolvidas para atingir o nível de sustentabilidade¹³.

Foladori aponta, ainda, que um ponto de precariedade da sustentabilidade e a forma como se aufere sua implementação, é a tratativa que se dá às peculiaridades que os Estados apresentam, uma vez que “A sociedade humana é vista em sua relação genérica e, portanto, histórica com o meio ambiente. Com isso, perde-se de vista a especificidade histórica que

¹² Para fins de diferenciação entre os danos ambientais que afetam as comunidades locais onde os resíduos de produção são descartados ou que vivem diretamente nas áreas degradadas e os que afetam a humanidade em escala planetária, como o aumento da temperatura dos oceanos, se utilizará dentro desse trabalho danos ambientais micros para os regionalizados e macros para os globalizados.

¹³ Foladori salienta que “Durante los ochenta y noventa del siglo XX se desarrollaron varias metodologías de medición de la sustentabilidad. Tanto los criterios utilizados, como los indicadores son diferentes en muchos casos” (FOLADORI, 1999, p. 21).

advém da forma de organização econômica e de suas relações sociais”¹⁴ (1999, p. 26, tradução nossa).

Essas técnicas de medição que Foladori apresenta não analisam as relações sociais dentro e entre Estados, mas se conduzem para uma mensuração relacional humana enquanto um bloco fechado, “como unidade não contraditória com um mundo material externo”¹⁵ (FOLADORI, 1999, p. 26, tradução nossa).

Técnicas como *Green Net National Products*, *Genuine savings*, *Net primary productivity*, *Ecological footprints* e *Environment al space* não levam em consideração as relações sociais ao conquistar o nível de sustentabilidade, sendo as técnicas de *Index of sustainable economic Welfare* e *Genuine progress indicator* as que mais se aproximam de uma medição real dos efeitos inter-relacionais entre a sociedade e o desenvolvimento sustentável, no entanto, não buscam trazer os níveis de responsabilidades na degradação ambiental por parte dos Estados (FOLADORI, 1999; HARTWICK, 1990; PEARCE; ATKINSON, 1993; REES, 1992; VITOUSEK et al., 1986).

Enquanto no discurso —as definições de sustentabilidade— aparece a preocupação, tanto com o legado às gerações futuras quanto com a equidade ou igualdade intrageracional, quando este último elemento é passado à medição, praticamente desaparece¹⁶ (FOLADORI, 1999, p. 26, tradução nossa).

Assim, por um longo transcurso temporal a dimensão social serviu apenas como nexo causal às questões ambientais em face ao impasse da conceituação de seu objeto. Não obstante, com a evolução da teoria das dimensões da sustentabilidade, a dimensão social deixou de ser analisada como uma causa de insustentabilidade ambiental para ser considerada um núcleo de insustentabilidade em si. A manifestação dessa mudança é a própria Agenda 2030 que conta com um forte escopo social (FOLADORI, 1999; FOLADORI; TOMMASINO, 2000; OLIVEIRA; TREVISAM; EBERHARDT, 2022; ONU, 2016).

Para Garcia (2016, p. 138), essa dimensão trata de garantir o mínimo existencial e pode ser identificada como núcleo sindical da dignidade humana, podendo ser subdividida em dois núcleos, o primeiro que garante a não privação ao mínimo considerado essencial para

¹⁴ Texto original: “La sociedad humana es vista en su relación genérica, y por lo tanto ahistórica, con el medio ambiente. Se pierde de vista, con ello, la especificidad histórica que proviene de la forma de organización económica y sus relaciones sociales” (FOLADORI, 1999, p. 26).

¹⁵ Texto original: “[...] como unidad no contradictoria con un mundo material externo” (FOLADORI, 1999, p. 26).

¹⁶ Texto original: “Mientras en el discurso —las definiciones sobre sustentabilidad— aparece la preocupación, tanto por el legado a las futuras generaciones como por la equidad o igualdad intrageracional, cuando se pasa a las mediciones este último elemento prácticamente desaparece” (FOLADORI, 1999, p. 26).

uma vida digna, o segundo que trata do direito de se exigir do Estado as prestações que garantam este mínimo. A respeito disso, Garcia dispõe:

A dimensão social da sustentabilidade é conhecida como o capital humano; e consiste no aspecto social relacionado às qualidades dos seres humanos. Essa dimensão está baseada num processo de melhoria da qualidade de vida da sociedade, pela redução das discrepâncias entre a opulência e a miséria, como nivelamento de padrão de renda, acesso à educação, moradia, alimentação, ou seja, da garantia mínima dos direitos sociais previstos na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (2016, p. 138).

Nesse sentido, a Agenda 2030 evidencia a preocupação com a dimensão social e manifesta sua atenção na busca por uma sustentabilidade inclusiva, que ocupe-se da diminuição da desigualdade social e da garantia do mínimo existencial por meio dos ODS 1 e 2 que tratam do combate à pobreza e à fome; os ODS 3, 4 e 6 que visam ampliar o acesso à saúde, à educação, à água e ao saneamento, e os ODS 5, 8 e 16 que pretendem a promoção da igualdade de gênero, do trabalho decente e da cidadania por meio da promoção da paz, da justiça e de instituições eficazes (ONU, 2016).

Da mesma forma como os ODS da dimensão ambiental, os da social também apresentam zonas de intersecção com as demais dimensões, como a ODS 8 que prevê o fomento da economia sustentável, de modo claro, atinente à dimensão econômica, mas que serve como sustentáculo à social em seu objetivo de ampliar o acesso ao trabalho decente por meio oportunidades criadas pelo sistema financeiro sustentável.

Esses ODS refletem a essência da sustentabilidade social, tratando do amortecimento das consequências da desigualdade social por meio do combate à pobreza e à fome. Foladori (2005) destaca que há uma relação entre a pobreza e a degradação ambiental conhecida como um ciclo vicioso, na qual prevalece a visão precípua de que as pessoas em situação de pobreza figuram no polo ativo e passivo da degradação ambiental.

Estes são agentes causadores dos danos ambientais pois, são impelidos ao uso intensivo dos bens naturais pela falta de recursos, mas também figuram como vítimas, posto que, diante da falta de condições econômicas acabam sendo os mais expostos aos ambientes degradados, uma vez que estes são locais de moradia mais módicos, e por isso acabam fixando residência nesses ambientes.

Diante da situação de moradia precária e buscando compensar a escassez econômica, a iniciação da vida laborativa precoce das crianças é uma realidade comum, o que novamente despende e desvirtua ainda mais os recursos naturais a sua volta (FOLADORI, 2005).

Pode-se afirmar que, a desigualdade social, a pobreza e a fome são agentes ativos de insustentabilidade posto que a estes que estão em situação de miséria resta a opção de salvaguardar a sua manutenção cotidiana, obstando um pensamento pósterio de preocupação com as gerações futuras e as consequências do uso incondicionado da natureza, bem como o não manejo dos resíduos e impactos dessa utilização.

Diante disso, Barbieri ressalta a importância da tratativa da dimensão social enquanto um núcleo de insustentabilidade: “a pobreza, a exclusão e o desemprego devem ser tratados como problemas planetários, tanto como a chuva ácida e o efeito estufa” (2011, p. 40).

O acesso à saúde, à água, ao saneamento e à educação também são pontos atinentes à dimensão social da sustentabilidade uma vez que são intrinsecamente ligados à dignidade da pessoa humana e ao mínimo existencial. A importância a uma assistência à saúde e do acesso à água e ao saneamento para o bem-estar social é evidente, posto que além da manutenção da vida digna, é essencial para o combate da pobreza.

Amartya Sen (2010) salienta que doenças são fatores potencialmente lesivos à capacidade dos indivíduos de conseguirem renda, bem como escancaram ainda mais a desigualdade social uma vez que, a falta de acesso a saúde básica aumenta o dispêndio de recursos econômicos para manutenção da vida, circunstância que compõe a denominada “pobreza real” pelo autor.

A educação por sua vez, foco da presente reflexão, é instrumento valioso na promoção da sustentabilidade em todas as suas dimensões. É por meio dela que serão propiciadas condições para que os demais ODS sejam alcançados por intermédio de sua característica multifacetária, oportunizando que esta seja voltada para o ensino ambiental e ecológico, dando predileção à dimensão concernente, seja voltada para uma educação autônoma e formadora de cidadãos, conferindo consciência social e impulsionando a dimensão atinente, bem como voltada para o mercado de trabalho e financeiro, providenciando não só desenvolvimento econômico tal como a oportunidade de exercício de um trabalho decente com vistas à promoção da dignidade e qualificação da mão de obra para uma sustentabilidade implementada em todos os setores da vida humana (CAMPELLO; SILVEIRA, 2016; IPEA, 2018).

Por fim, a igualdade de gênero, o trabalho decente e a cidadania são meios de não só amortizar a desigualdade social e seus impactos, bem como mecanismos garantidores da implementação da sustentabilidade de maneira homogênea, dando à todos os indivíduos as condições necessárias para participarem e terem acesso à sustentabilidade em seu cotidiano, independente do gênero, classe social, atividade laborativa e com competência para exercer

seus direitos e deveres enquanto seres sociais e a promoção do uso e consumo consciente dos recursos naturais disponíveis.

Conseqüentemente, a dimensão social vai além da busca pela causa da insustentabilidade ambiental nas ações e condições humanas, procurando analisar os problemas sociais como o cerne da insustentabilidade em si, posto que, a busca pelo desenvolvimento sustentável é devido à preocupação com o bem-estar dos indivíduos, e não seria lógico se preocupar com a comodidade somente das gerações futuras, devendo ser objetivo a sua promoção para a atualidade.

O bem-estar humano é a finalidade da conservação ambiental, dessa forma é possível ver os impactos das ações dos sujeitos como uma causa de degradação ambiental, mas não é coerente condicionar a preocupação à uma promoção de igualdade social e condições de vida digna somente com vistas à conservação do meio ambiente a partir de uma visão fragmentada e hierarquizada de desenvolvimento sustentável, por esse motivo à dimensão social deve ser destinado o mesmo cuidado dado às demais.

2.3.3 Dimensão econômica

A economia é uma faceta ambivalente no tripé da sustentabilidade. Por muito tempo a demanda pelo crescimento econômico esteve, e ainda está em partes, carregada de uma vinculação extrativista com a natureza. Foi por meio do empenho em arrecadar ganhos financeiros que a relação humana com o meio ambiente se transformou, fazendo com que os recursos naturais passassem a serem vistos como rendimentos potencialmente capitalizáveis e acarretando a crise ambiental em curso (CAMPELLO; LIMA, 2021).

Sua ambigüidade instrumental vem da impossibilidade de se alcançar a sustentabilidade sem que haja uma economia saudável fundamentando a dimensão social. Daí a necessidade de se traçar novos panoramas da relação humana com o meio ambiente.

Os resultados problemáticos de enormes proporções decorrentes dessa estrutura relacional vigente demandam uma solução que apresente envergadura equivalente. John Elkington (2012) expõe que o desenvolvimento sustentável apresenta tal característica como solução para um vasto conjunto de problemas ambientais.

Sobre a possível incompatibilidade entre o desenvolvimento sustentável e o crescimento econômico Sachs chama a atenção para:

[...] o fato de que o desenvolvimento não estar contido no crescimento econômico não deve ser interpretado em termos de uma oposição entre crescimento e desenvolvimento. O crescimento econômico, se repensado de forma adequada, de modo a minimizar os impactos ambientais negativos, e

colocado a serviço de objetivos socialmente desejáveis, continua sendo uma condição necessária para o desenvolvimento. [...] Precisamos de taxas mais altas de crescimento econômico para acelerar a reabilitação social, uma vez que é mais fácil operar nos acréscimos do PIB que distribuir bens e rendas numa economia estagnada (SACHS, 2001, p. 158).

Ainda que haja resistência por parte do mundo corporativo financeiro em se assumir as responsabilidades pelo uso dos bens naturais, Elkington (2012) menciona que da perspectiva econômica a insustentabilidade do perfil de consumo e da produção atual também não é vantajoso, haja vista que para negócios bem sucedidos é necessário um cenário estável de mercado, e que estes “devem possuir as habilidades tecnológicas, financeiras e de gerenciamentos necessárias para superar a transição da sustentabilidade” (2012, p. 52).

Parte dessa resistência à busca por um desenvolvimento sustentável dentro do mundo financeiro, vem da corrente que vê o desenvolvimento sustentável como incompatível com o crescimento econômico. Isso se dá em virtude da corrente que prega uma espécie de estagnação econômica a fim de estacionar o uso dos recursos naturais nos níveis mais baixos possíveis limitando as atividades e demandas de consumo humano à capacidade produtiva de recursos naturais do planeta (CAMPELLO; SILVEIRA, 2016).

Uma alternativa média emergiu entre o economicismo arrogante e o fundamentalismo ecológico. O crescimento econômico ainda se fazia necessário. Mas ele deveria ser socialmente receptivo e implementado por métodos favoráveis ao meio ambiente, em vez de favorecer a incorporação predatória do capital da natureza ao PIB. A rejeição à opção do *crescimento zero* foi ditada por óbvias razões sociais. Dadas as disparidades de receitas entre as nações e no interior delas, a suspensão do crescimento estava fora de questão, pois isso deterioraria ainda mais a já inaceitável situação da maioria pobre (SACHS, 2002, p. 52).

A dimensão econômica se torna fundamental para a sustentabilidade por dois aspectos; pela forma como influi na utilização dos recursos naturais e na degradação ambiental, bem como, na estrutura social desigual que os níveis de poder econômico estabelecem. Congruentemente à sua relevância, ela faz parte do tripé da sustentabilidade que fundamentou a Agenda 2030.

No entanto, Sachs (2001) salienta que a preocupação para com o meio ambiente por parte do setor financeiro não se dá puramente por questões de consciência ambiental, mas também pela clara insustentabilidade do perfil de produção e consumo diante da finitude dos recursos naturais.

Como exemplo, no caso dos biocombustíveis três causas foram as precursoras da procura por uma mudança de paradigma: primeiro a continua elevação dos preços do petróleo

diante do exponencial crescimento pela demanda e a proximidade do auge da produção global; as dificuldades geopolíticas enfrentadas pelas grandes potências como os Estados Unidos da América em manter seu abastecimento a partir das reservas do Oriente Médio; e por último as razões ambientais do uso de combustíveis fósseis (IEA, 2005; SACHS, 2001).

Elkington aponta para a vantagem econômica que as empresas mais engajadas na sustentabilidade podem captar:

Para as empresas que estão alertas às profundas correntes, as perspectivas são extraordinariamente brilhantes. “Conforme essa crise torna-se mais e mais evidente, o mundo vai demandar um conjunto de mudanças que nos dê uma oportunidade de sobrevivência. O mundo estará preparado para pagar pessoas que o ajudarão a sobreviver”, explica Shapiro. Ao mesmo tempo, o mundo estará tentando cada vez mais forças aqueles cujas atividades ou planos ameacem, ou sejam vistos como ameaçadores, para o futuro (ELKINGTON, 2012, p. 51).

Foi Jonh Elkington (2012) o propulsor da ideia de que, para uma reformulação do crescimento econômico voltado para a sustentabilidade nas empresas os empresários não precisariam abandonar o interesse lucrativo, mas, deveriam pautar suas diretrizes em mais dois pilares além deste: as pessoas, o planeta e o lucro, o conjunto desses três ficou conhecido como *triple bottom line*. Este reflete o tripé das dimensões da sustentabilidade.

Surge então a conceituação de economia verde. Esta concepção econômica tem como objetivo utilizar os avanços tecnológicos como aliado para promover uma produção de bens de consumo com emissão de poluentes cada vez menor, tentando a utilização consciente dos recursos naturais por parte das empresas (GARCIA, 2016; PNUMA, 2011).

O Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA) estabelece uma economia verde como aquela “que resulta em melhoria do bem-estar da humanidade e da igualdade social, ao mesmo tempo que reduz significativamente os riscos ambientais e a escassez ecológica [...]”. Em outras palavras, “uma economia verde tem baixa emissão de carbono, é eficiente em seu uso de recursos e é socialmente inclusiva.” (PNUMA, 2011, p. 17). Supridas as limitações tecnológicas com vistas a ampliar uma produção que melhor gerencie os resultados do uso da biosfera, uma economia dinâmica desenvolvida se torna possível.

Esse direcionamento econômico para a sustentabilidade avançou nos últimos anos frente aos múltiplos desafios que surgiram mundialmente. Em 2019, 181 empresas norte-americanas de grande porte assinaram um manifesto público, que posteriormente também foi acolhido por um grupo de 230 investidores europeus, em favor da reforma estrutural empresarial para a adoção da sustentabilidade. Além dessas ações outros investidores e

empresas de alto impacto no setor econômico sinalizaram abertura e disposição em adotar políticas sustentáveis dentro de suas empresas (VOLTOLINI, 2020).

Isso demonstra que a sustentabilidade tem conseguido adentrar no recinto empresarial. Em virtude disso o Fórum Econômico Mundial, ocorrido na Suíça, dedicou considerável tempo para promover um debate acerca do capitalismo de stakeholder (VOLTOLINI, 2020).

Esse “novo” capitalismo apresenta características muito próximas ao *Triple Bottom Line* e corrobora com o entendimento de economia verde, considerando o auferimento de lucros por parte dos acionistas apenas uma das vertentes que compõem o valor de uma empresa. Desse modo, para calcular o saldo positivo da empresa são incluídos, além dos ganhos financeiros dos sócios, a contribuição para o bem comum social e para aqueles que se envolvem direta ou indiretamente com a atividade empresarial (TIROLI; TORRES; MUNIZ, 2021).

Para uma dimensão econômica eficiente é necessário que haja uma coordenação de setores privado, público e de entidades da sociedade civil, com vistas à pesquisa e avanço na área de tecnologias sustentáveis, bem como a cooperação social para uma mudança de hábitos de consumo.

Para os governos, isso incluiria nivelar o campo de ação para produtos mais verdes, eliminando progressivamente subsídios defasados, reformando políticas e oferecendo novos incentivos, fortalecendo a infraestrutura do mercado e mecanismos baseados no mercado, redirecionando o investimento público e tornando os contratos públicos mais verdes. Para o setor privado, isso envolveria entender e dimensionar a verdadeira oportunidade apresentada pela transição a uma economia verde em uma série de setores-chave, e responder às reformas de políticas e aos sinais de preço por meio de níveis mais altos de financiamento e investimento (GARCIA, 2016, p. 141).

Salienta-se que uma base educacional voltada para a formação de mão de obra qualificada e desenvolvimento de pesquisas dentro das universidades é instrumento fundamental para se alcançar este objetivo. Da mesma forma que as outras dimensões componentes do tripé sustentável, a econômica também apresenta zonas de congruência com as demais, como é o caso da educação, que desempenha papel basilar e fomentador da ambiental e econômica enquanto compõe a social em virtude de sua natureza (CAMPELLO; SILVEIRA, 2016; ELKINGTON, 2012; SACHS, 2002).

De mesmo modo, os ODS da Agenda 2030 também refletem essa interdependência, especialmente em relação à esta dimensão, que nos quatro principais objetivos que abordam a economia, concomitantemente abordam as outras dimensões.

Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável caracteristicamente econômicos são os 8, 9, 10 e 12. Estes versam quanto ao trabalho decente e crescimento econômico, da promoção de indústrias e empresas com infraestruturas sustentáveis voltadas para a inovação, da redução das desigualdades por meio do aumento da renda populacional, e da produção e do consumo sustentável (ONU, 2016).

Diante da maneira como os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável foram arquitetados dentro da Agenda 2030, a implementação de um fundamenta e fomenta a realização dos demais, revelando sua interdependência. Passa-se agora a analisar a inter-relação das dimensões.

2.3.4 Inter-relação entre dimensões

A inter-relação entre as três dimensões do desenvolvimento sustentável é expressa no preâmbulo da Agenda 2030, que concebeu os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável pautando-se na implementação integrativa destes.

Conforme o próprio documento deixa expresso: “Refletindo a abordagem integrada pela qual optamos, existem interconexões profundas e muitos elementos transversais aos novos Objetivos e metas” (ONU, 2016, p. 7).

Assim sendo, ainda que para maior compreensão da importância de cada dimensão tenha-se produzido divisões dos ODS de acordo com as dimensões que mais convencionam com seus eixos de ações, se faz indispensável sublinhar que para uma implementação eficiente de qualquer objetivo, é necessário que os demais também sejam efetivados, tanto para alicerçar como para manter a sua estabilidade.

Essa dependência de áreas de atuação dentro da sustentabilidade se dá por meio do imbricamento de causas e feitos entre estas. Isolando a sustentabilidade dentro de seu tripé: ambiental, econômica e social, pode-se entender que os problemas atinentes à dimensão ambiental, como a degradação do meio ambiente, tem dois fatores notáveis: a exploração econômica dos recursos naturais para produção de serviços e bens de consumo e a ingerência dos resíduos humanos ocasionados pela desigualdade social, que obsta o acesso da grande parcela populacional carente à serviços de esgoto, coleta de lixo, acesso à água potável e moradias dignas em locais adequados.

A necessidade de se abordar as três dimensões de maneira coordenada também decorre do fato de que a inobservância de um desses elementos não proporcionaria uma sustentabilidade de fato.

A exemplo disso, Foladori (1999, p. 29, tradução nossa) transpõe o que se passa quando isso não ocorre de maneira sistematizada: “as desigualdades sociais continuam sendo reduzidas ou simplificadas, não mensuradas em sua real magnitude, a deterioração ambiental perde relação com suas causas sociais e a perda de tempo e recursos nem sempre é medida¹⁷”.

Para exemplificar como as causas e feitos interdimensionais atuam, o autor traz os danos que medidas econômicas de sustentabilidade baseadas na produtividade individual podem gerar quando ignorado o fator social.

Outro exemplo poderia ser o de muitas cidades rurais antigas, muitas vezes com infraestrutura considerável, que desaparecem como resultado da falência econômica dos agricultores que as habitam. A lógica do desempenho econômico e da produtividade individual diz que, se esses agricultores não forem competitivos, devem abandonar a terra para que ela possa ser ocupada por grandes empresas. Mas, o fato é que, o que pode significar uma maior rentabilidade no setor agropecuário se transforma, no plano social, e do ponto de vista da produtividade social, em deseconomia. Esses habitantes acabam migrando para as cidades com os consequentes gastos que geram em infraestrutura e serviços sociais na grande metrópole, —sem considerar os problemas sociais e psicológicos decorrentes— desperdiçando o que já tinham em suas populações originais. Uma política atenta à produtividade social reconhece a necessidade de assistência financeira, uma vez que é global e socialmente mais barato manter as populações, apesar de isso implicar em menores rendimentos agrícolas ¹⁸ (FOLADORI, 1999, p. 30, tradução nossa).

O carácter transfronteiriço da crise climática e dos demais problemas ambientais também exige que a solução, no caso o desenvolvimento sustentável, seja aplicado de maneira planetária. Assevera-se que, ainda que os danos ambientais possam ser computados em maior ou menor parte à alguns países mais desenvolvidos, que exploraram e exploram os recursos e as reservas naturais energéticas há mais tempo, as consequências disso estão sendo sentidas de maneira global.

¹⁷ Texto original: “las desigualdades sociales continúan a ser reducidas o simplificadas, no medidas en su real magnitud, el deterioro ambiental pierde relación con sus causas sociales, y la pérdida de tiempo y recursos no siempre es medida” (FOLADORI, 1999, p. 29).

¹⁸ Texto original: “Otro ejemplo podría ser el de numerosas antiguas poblaciones rurales, muchas veces con una infraestructura considerable, que desaparecen como resultado de la quiebra económica de los agricultores que las habitan. La lógica del rendimiento económico y la productividad individual, dice que dichos agricultores si no son competitivos deben abandonar las tierras, para que sean ocupadas por las grandes empresas. Pero, el hecho es que, lo que puede significar una mayor rentabilidad en el sector agrícola se transforma, a nivel social, y desde la perspectiva de la productividad social, en una deseconomía. Dichos pobladores terminan migrando hacia las ciudades con los consecuentes gastos que generan de infraestructura y servicios sociales en la gran metrópoli, —sin considerar los problemas sociales y psíquicos derivados desperdiçando lo que ya tenían en sus poblaciones originales. Una política atenta a la productividad social, reconoce la necesidad de asistencia financiera ya que global y socialmente resulta más económico mantener las poblaciones, a pesar de que eso, implique rendimientos agrícolas menores” (FOLADORI, 1999, p. 30).

Em virtude disso, a terceirização dos danos ambientais também deve ser debatida quando se fala de sustentabilidade. Programas como o de Crédito de Carbono¹⁹ apresentam propostas que se analisadas, sem levar em conta a realidade socioeconômica dos países, tem uma iniciativa válida para reduzir a emissão de gases poluentes no meio ambiente. Contudo, quando trazido para o plano prático, o que se nota é que as empresas de países com maiores poderes aquisitivos não deixam de realizar de maneira significativa as atividades nocivas ao meio ambiente, mas adquirem cotas de países não desenvolvidos ou em desenvolvimento que não utilizam a seu percentual de emissão.

Desta maneira, há uma falsa sensação de conscientização ambiental e refreamento de atividades exploratórias dos recursos naturais, ainda assim, efetivamente há uma distribuição de encargos à países que, por meio de recompensa financeira, até auferem algum tipo de ganho, porém estes não se perpetuam, posto que não há ganhos sociais e econômicos efetivos, restando somente a ilusão de redução pontual da degradação ambiental.

Esse movimento de terceirização dos danos causados pela insustentabilidade é potencializado pela globalização. Se a consequência macro da deterioração ambiental não pode ser delimitada, os efeitos sociais são potencialmente regionalizados, então, empresas transnacionais que desenvolvem suas atividades de produção em países subdesenvolvidos, mas que mantêm suas operações financeiras em mercados de países desenvolvidos, se valem dos recursos naturais, do capital humano e das leis ambientais e trabalhistas muitas vezes mais brandas para terceirizar os problemas sociais e ecológicos micros, sem que as vantagens econômicas sejam efetivamente auferidas por esses. Ao fim, ao sopesar a exploração, o uso de recursos naturais e energéticos com os postos de trabalho gerados e ganhos financeiros, os países emergentes que recebem essas empresas saem perdendo (FOLADORI, 2005; TORRADO, 2000).

As consequências da insustentabilidade ambiental afetam de maneira mais significativa a parcela mais pobre da população mundial, não só pelos desastres ambientais regionais como deslizamentos e enchentes que ocorrem, geralmente, em locais com menores infraestruturas, mas também porque os locais de moradia dessa população consistem em locais degradados e mais baratos (FOLADORI, 2005).

¹⁹ Créditos de Carbono, também conhecido como Redução Certificada de Emissões é um meio pelo qual pessoas ou empresas podem ser certificadas por sua redução na emissão de gases poluentes que causam o efeito estufa. Cada 1 tonelada de dióxido de carbono, ou outro gás do efeito estufa (GEE) utilizando a equivalência em dióxido de carbono, que deixa de ser emitido é equivale à um crédito de carbono, tal crédito é dotado de valor financeiro no mercado internacional. Esse crédito adquirido por servir para amortizar a emissão do adquirente (FERRO; CARVALHO, 2020).

A insustentabilidade ambiental, também exerce interação com a econômica uma vez que a finitude dos recursos afeta diretamente as produções dos bens, influencia o preço e modifica a tendência do mercado de consumo que está cada mais atento às questões ambientais, além do que, para que o setor financeiro obtenha sucesso é imprescindível um cenário estável de mercado, o que é tolhido diante da crise climática e eminente colapso das estrutura socioeconômica atual (ELKINGTON, 2012; SACHS, 2001, 2002).

A dimensão social influencia a econômica, de maneira que é necessário adesão social à uma economia verde a fim de concretizá-la. Se para a dimensão social, a dimensão econômica é a que tem o condão, por meio da economia verde, de reduzir a desigualdade por meio de geração de empregos decentes, para a dimensão econômica a social tem o condão de coagir o mercado à aderir a sustentabilidade como uma de suas diretrizes, posto que é por meio da sociedade, que figura como consumidores, que o setor financeiro pode aumentar seus valores para além dos econômicos, superando a sociedade de consumo líquido vigente (BAUMAN, 2008; ELKINGTON, 2012; GARCIA, 2016; SACHS, 2002). Deste modo, a integração que a Agenda traz como necessária para a efetivação dos ODS se mostra incontestável.

Na divisão dos ODS, de acordo com as dimensões que mais corroboravam com seus núcleos de ações, o ODS 17 não figurou em nenhuma das dimensões, posto que este engloba os meios de implementação dos demais objetivos mediante uma parceria global, coordenada e inclusiva com o propósito de oportunizar uma sustentabilidade plena (ONU, 2016).

Para isso, a Agenda 2030 conta com a mobilização dos recursos internos dos países, com previsão de apoio internacional para os países em desenvolvimento, bem como a promoção da cooperação entre países com intuito de favorecer o acesso à tecnologias, ciências e inovação que corroborem com a sustentabilidade, e apoiar internacionalmente os países em desenvolvimento para a evolução de suas capacidades e comercio por meio de parcerias multissetoriais sempre respeitando a coerência política e institucional destes (ONU, 2016).

Portanto, para colocar em prática alguns desses eixos estratégicos propostos pela própria Agenda 2030 para a efetivação do ODS 17, é necessário que vários setores dos países assinantes desenvolvam atividades internamente para então colaborar com seus avanços internacionalmente. Dessa forma ele é um objetivo processual, mas também material, não figurando somente como meio propiciador do alcance dos demais ODSs, mas sendo em si mesmo parte integrante da sustentabilidade, centrado mormente na dimensão econômica. Isso porque em um mundo globalizado, parceiras internacionais estabelecem conexões síncronas

de cultura, valores, ética e economias entre Estados (SAYEG, 2017; STOTT; SCOPPETTA, 2020).

Destaca-se o papel das organizações da sociedade civil na confluência dos interesses estatais, sociais e internacionais diante das limitações domésticas que o Estado pode enfrentar, além de trazer a participação social no processo da implantação da sustentabilidade, uma vez que influência nas decisões políticas, aproxima a sociedade do Estado, contribui para a formação da opinião pública e funciona como fiscalizadora das ações governamentais na implantação das políticas necessárias para perfazer a sustentabilidade (SAYEG, 2017; STOTT; SCOPPETTA, 2020).

Um exemplo pelo qual é colocado em prática o ODS 17 por meio da cooperação em âmbito interno, e que excede para o internacional, estabelecida entre o setor público, privado e organizações da sociedade civil, é a “Certificação das cadeias da sociobiodiversidade” uma iniciativa da empresa privada brasileira Natura Cosméticos S/A estabelecida em parceria com a organização sem fins lucrativos Union for Ethical Biotrade (UEBT), Fundação Banco do Brasil, Fundo Americano de Desenvolvimento Internacional (USAID), Agência Alemã de Cooperação Internacional (GIZ) e a empresa americana Symrise (ENAP, 2018; PACI et al., 2021).

O principal objetivo desse projeto é promover o uso consciente e ético dos ingredientes utilizados na produção dos produtos, bem como promover e afetar positivamente as comunidades que cercam a região de extração, viabilizando a atuação sustentável da empresa dentro da área comercial em que atua (ENAP, 2018).

A promoção do comércio justo de tais insumos beneficia diretamente as comunidades extrativistas, o que gera melhorias em suas condições de vida e renda. As auditorias de certificação são realizadas em todas as comunidades fornecedoras, cooperativas, associações e famílias de produtores das quais a Natura adquire seus ingredientes da biodiversidade brasileira. O manejo ético de tais ingredientes contribui ainda para manter a floresta em pé, por meio da transformação de desafios socioambientais em oportunidades de negócios para as famílias que vivem na região (ENAP, 2018, p. 3).

Essa ação foi reconhecida e premiada no “Prêmio ODS Brasil 2018”, lançado pelo Palácio do Planalto com o objetivo de incentivar e valorizar as práticas realizadas por instituições do governo, empresas privadas e organizações do terceiro setor que contribuam para a efetivação da Agenda 2030²⁰.

²⁰ Secretaria de Governo da Presidência da República. **1ª Edição do Prêmio ODS Brasil 2018 recebe mais de 1.000 inscrições.** Disponível em: <<http://www4.planalto.gov.br/ods/noticias/1a-edicao-do-premio-ods-brasil-2018-recebe-mais-de-1-000-inscricoes>>. Acesso em: 31 jan. 2023

Conforme apontado pelo relatório do prêmio, ações como essas atuam transversalmente na efetivação da Agenda 2030, alcançando os ODSs 5 (igualdade de gênero), 8 (trabalho decente e crescimento econômico), 12 (consumo e produções responsáveis), 15 (vida terrestre), além do próprio ODS 17 e demonstrando o impacto que as parcerias e os meios de implementação exercem dentro da Agenda, bem como nos contextos econômico, social, ambiental, científico e cultural (PACI et al., 2021).

Sendo assim, a sustentabilidade é um objetivo complexo que só pode ser alcançada por meio da adoção de um desenvolvimento sustentável que necessita ser implementado de maneira sistematizada, coordenada e integral por todos os partícipes do plano proposto pela Agenda 2030, não só com a finalidade de se refrear a crise climática que está em curso, mas também para garantir a fruição integral dos direitos inerentes à todos os seres humanos, das gerações atuais e futuras, entre estes o direito à um meio ambiente sadio e equilibrado.

2.4 DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL COMO DIREITOS HUMANOS

Na primeira parte deste capítulo o histórico da evolução do desenvolvimento enquanto direito humano foi traçado desde seu cunho estritamente econômico até essa sua nova acepção quanto às satisfações das necessidades humanas como um todo.

Campello e Lima (2021, p. 51) apresentam a importância da distinção entre o direito humano ao desenvolvimento e o direito humano a um desenvolvimento sustentável:

A prioridade do direito ao desenvolvimento para satisfação das necessidades humanas, ainda que se integre o meio ambiente nesse processo, se distancia do que o direito humano ao meio ambiente pode proporcionar, do ponto de vista dos limites ecológicos aos objetivos socioeconômicos de bem-estar.

O desenvolvimento sustentável teve sua visibilidade expandida diante da notoriedade que lhe foi conferida enquanto solução frente aos problemas ambientais enfrentados, todavia, sua visão enquanto direito inerente ao ser humano não foi imediata, sendo primariamente considerado enquanto ferramenta para a garantia dos demais direitos. Seu percurso até ser integrado ao rol de direitos humanos foi trilhado pelo processo dinâmico.

Explicando no que concerne à dinamogênese²¹ enquanto fenômeno nos direitos humanos, Castralli e Silveira assinalam:

²¹ O elemento da historicidade é de fundamental importância na evolução dos direitos humanos, consoante as carências e interesses da sociedade, as transformações técnicas e as classes que estejam no poder – evidência desse caráter histórico são as “gerações” ou “dimensões” de direitos humanos. Tal perspectiva determina-lhes um caráter expansivo/ comunicativo, que afeta tanto a ideia como o conteúdo dos direitos humanos. Historicamente, por força deste caráter expansivo nascem novos direitos, consequência da dinâmica interna dos

A dinamogenesis dos valores é a tese fundamental para explicar a dilação do conteúdo da dignidade da pessoa humana para incluir e garantir um padrão de vida que exceda à sobrevivência do ser humano, e garanta a qualidade, o equilíbrio e a segurança ambiental, conteúdos da dimensão ecológica da dignidade da pessoa humana, fundamento do princípio da solidariedade. (2015, p. 66).

No caso do direito ao desenvolvimento sustentável, ainda que não tenha sido incipiente seu pertencimento aos direitos humanos, sempre que figurou nos debates internacionais este aparecia enquanto uma ferramenta para se garantir a fruição dos referidos direitos.

Como já tratado anteriormente, a dimensão ambiental é a mais celebre e a precursora da busca pelo desenvolvimento sustentável, e isso se deve ao fato da degradação do meio ambiente ter ganhado a atenção e se tornado objeto de preocupação internacional diante de seu potencial lesivo ao bem-estar social e à vivência humana (CAMPELLO; LIMA, 2021).

Direitos inerentes a todos os seres humanos como o direito à vida, à saúde, à alimentação, e direito à dignidade são afetados, direta ou indiretamente, pela crise climática e degradação ambiental (CAMPELLO, 2020).

Deste modo, com a degradação ambiental que culminou na crise climática que ameaça desde a fruição dos direitos até a continuidade da vida humana, foi necessário que um novo modelo de busca pelo desenvolvimento fosse concebido. Diante dessa demanda latente, novos valores morais e éticos que primassem pela conservação da natureza foram reconhecidos à fim de se garantir os direitos e a dignidade humana, refletindo o processo dinamogênico (CASTRALLI; SILVEIRA, 2015).

Segundo Villas Bôas, “a temática do desenvolvimento sustentável é sempre atual, relevante e traz no seu bojo a expressiva problemática enfrentada pelos direitos humanos sobre a vida e a importância da vida, humana ou não, no planeta” (2018, p. 38).

No cenário internacional há uma carência de normas vinculantes que disponham do direito humano ao desenvolvimento sustentável, a associação de ambos deriva da interpretação do direito ao meio ambiente enquanto direito fundamental, que igualmente carece de normatização internacional vinculativa, mas que encontra respaldo através de uma interpretação histórico-evolutiva e sociológica da Declaração Universal dos Direitos Humanos (CAMPELLO; LIMA, 2021).

direitos preexistentes, num processo denominado dinamogenesis dos direitos humanos (RONCASOLANO; SILVEIRA, 2010, p. 231).

Pela interpretação dos dispositivos contidos na Declaração Universal dos Direitos Humanos, é presumível que os direitos ambientais também figurem enquanto direitos humanos, em especial os artigos 22, 25.1 e 29.2 que versam quanto ao direito inerente à todos os seres humanos, enquanto indivíduos e membros da sociedade, dispor do mínimo que garanta de maneira efetiva os direitos à saúde, à uma alimentação adequada, à moradia, à segurança social exercida por meio da garantia dos direitos econômicos, sociais e culturais, à liberdades, bem como à saúde, assistência médica e aos serviços sociais que garantam a subsistência daqueles que por razões alheias à suas vontades perderem os meios pelos quais se mantêm (CAMPELLO; LIMA, 2021). Todos esses direitos previstos, em maior ou menor grau, tem suas fruições afetadas pela crise ambiental.

Em relação à importância da proteção ambiental para os direitos humanos e vice-versa, Bosselmann declara:

[...] sem os direitos humanos, a proteção ambiental não poderia ter um cumprimento eficaz. Da mesma forma, sem a inclusão do meio ambiente, os direitos humanos correriam perigo de perder sua função central, qual seja, a proteção da vida humana, de seu bem-estar e de sua integridade” (2015, p. 162).

Essa visão extensiva dos direitos ambientais como direitos humanos foi corroborada pela Declaração de Estocolmo, derivada da Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano ocorrida em 1972, e que inovou trazendo ao cerne das discussões o meio ambiente saudável como indispensável para a dignidade humana, bem estar e gozo dos direitos humanos, abrindo caminho para que o tema fosse o ponto central de outros debates no âmbito internacional, à exemplo disto temos a Declaração sobre Bioética e Direitos Humanos que reconheceu o meio ambiente enquanto fator significativo na saúde das pessoas, direito este que é fundamental (CAMPELLO; LIMA, 2021; UNESCO, 2006).

No que diz respeito ao desenvolvimento sustentável, este foi proclamado enquanto direitos humanos na Declaração do Rio sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento em 1992, e na Agenda 21 estabelecendo uma conexão entre o desenvolvimento sustentável para a proteção do meio ambiente e a proteção ambiental para proporcionar a fruição dos direitos humanos (CARVALHO; SILVA; ADOLFO, 2015).

Como reflexo do desenvolvimento sustentável enquanto direito humano, a Agenda 2030 foi elaborada assentada na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 e outros documentos que aludem ao tema, tendo todos os seus ODS estreita relação com a proteção e garantia dos direitos humanos (CAMPELLO, 2020; CARVALHO; SILVA; ADOLFO, 2015).

A Agenda 2030, conforme seu parágrafo 10º, está expressamente fundamentada na Carta da ONU, na Declaração Universal dos Direitos Humanos, nos tratados internacionais de direitos humanos e em outros instrumentos, como na Declaração sobre o Direito ao Desenvolvimento. Desse modo, os ODS objetivam realizar os direitos humanos de todos, havendo responsabilidade dos Estados para respeitar, proteger e promover os direitos humanos e as liberdades fundamentais para todos, sem qualquer discriminação de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou outra opinião, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, deficiência ou qualquer outra condição (CAMPELLO, 2020, p. 24).

Todas essas declarações e resoluções não apresentam caráter *hard law* mas sim, *soft law*, assim sendo, os países não estão vinculados às disposições no tocante a proteção e recuperação do meio ambiente, apesar disso, ainda que não sejam vinculatórias, tais disposições tem o condão de fomentar a regionalização de ações globais e consolidar uma base para direitos e normas partilhada com vistas ao acolhimento do tema nos ordenamentos jurídicos dentro dos Estados (FACHIN, 2013; SANO, 2007).

Diferentemente do que acontece no plano internacional, dentro do ordenamento jurídico nacional o desenvolvimento sustentável encontra resguardo na lei de maior valor, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. De caráter vinculativo e contando como parâmetro para a edição de novas normas, a Constituição federal, ainda que não trate de forma expressa quanto ao desenvolvimento sustentável, trata de maneira abundante em relação a proteção ambiental e correlaciona o meio ambiente com a qualidade de vida e bem-estar social bem como condiciona as atividades econômicas à sua preservação.

Dos artigos da Constituição Federal que dispõem acerca do meio ambiente, os que mais se destacam são: inciso LXXIII do artigo 5 que confere à todos os cidadãos a legitimidade para propor ação popular contra ato lesivo ao meio ambiente; inciso II do artigo 20 que determina que as terras devolutas são patrimônio da união com finalidade da preservação do meio ambiente; inciso VI do artigo 23 que estabelece como competência comum da União, Estado e Municípios a proteção do meio ambiente e combate à poluição; incisos VI e VIII do artigo 24 que determina a competência concorrente para legislar sobre responsabilidade de danos ao meio ambiente, bem como sobre a defesa dos recursos naturais, meio ambiente e controle de poluição; inciso III do artigo 129 que atribui ao Ministério Público a promoção de ação civil pública para a proteção do meio ambiente; inciso VI do artigo 170 no qual dispõe que a ordem econômica deve observar a defesa do meio ambiente como princípio, tratando diferente os produtos, processos e serviços conforme o impacto ambiental causado; inciso II do artigo 186 que estabelece a preservação do meio ambiente e

adequado uso dos recursos naturais como requisitos para o cumprimento da função social da propriedade rural (BRASIL, 1988).

Há, ainda, um capítulo dedicado ao meio ambiente no qual se estabelece que todos têm o direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, resguardando esse direito não só para as gerações presentes como para as futuras, indicando o meio ambiente enquanto bem de uso comum fundamental para a qualidade de vida (BRASIL, 1988).

Este mesmo capítulo dá a incumbência ao poder público de promover a educação ambiental com vistas a conscientização para a proteção do meio ambiente, e regulamenta as atividades exploratórias e potencialmente nocivas para o meio ambiente, impondo o estudo prévio de impacto ambiental e a responsabilidade da recuperação do meio ambiente degradado (BRASIL, 1988).

Não obstante o caráter *soft law* das declarações e *hard law* da Constituição da República Federativa do Brasil, o que se busca estabelecer é um novo padrão de comportamento humano que vise o respeito ao meio ambiente para além de suas atividades econômicas adentrando na seara cultural e de relação de consumo. Para isso, se faz necessário que a instrução com vistas ao desenvolvimento sustentável faça parte da base do conhecimento humano.

Conforme Trevisam e os irmãos Bragas (2021, p. 4, tradução nossa) trazem:

[...] se a humanidade pode ser vista como um ser consciente e racional, cujas ações são determinadas por suas visões de mundo, a causa fundamental da crise ecológica seria uma má interpretação do mundo que deriva substancialmente do processo de aquisição do conhecimento²².

Consequentemente, o papel de uma educação que promova o desenvolvimento sustentável dentro das escolas e universidade, tem papel primordial na construção de uma sociedade voltada para a sustentabilidade em todas as suas dimensões. Razão pela qual se faz necessário o estudo da relação entre a educação e o desenvolvimento sustentável no capítulo seguinte.

²² Texto original: “if mankind can be seen as conscious and rational beings, whose actions are determined by their views of the world, the fundamental cause of the ecological crisis would be a flawed interpretation of the world that substantially derives from the process of acquiring knowledge.” (TREVISAM; TREVISAM BRAGA; TREVISAM BRAGA, 2021, p. 4)

3 EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

A educação consiste em um processo de aquisição e encadeamento de conhecimentos concernentes à estruturação da vivência humana em sociedade que compreende múltiplas esferas de consciência, percepção e ideias.

Em face de sua característica multidimensional que abarca todos os setores sociais, o acesso à educação é um direito fundamental para asseverar-se que os indivíduos estejam aptos para exercer seus papéis na sociedade e envolver-se nas tomadas de decisões que regem a organização na qual estão inseridos (ALKMIM; VILLAS BÔAS, 2020; SCHLEICH; WENCESLAU, 2019).

Neste sentido, Alkmim e Villas Bôas (2020, p. 107) apontam que:

“[...] a educação é um fenômeno de formação, construção, elaboração, assimilação e apreensão de conhecimentos, de vivências e de transformação, ou seja, é um fenômeno social e universal, sendo uma atividade humana necessária à existência e funcionamento de todas as sociedades”.

Paulo Freire (1996) alega que a educação, consiste, assim, em um processo inacabado e em constante evolução, haja vista que a educação é uma forma de intervenção no mundo e este está em constante transformação.

Edgar Morin explica que “a educação deve favorecer a aptidão natural da mente para colocar e resolver os problemas e, correlativamente, estimular o pleno emprego da inteligência geral” (2003, p. 22).

Esta concepção de Morin (2003) é assentada no pensamento de Durkheim, o qual assinala que a educação não deve ter como objetivo a transferência quantitativa de conhecimentos ao aluno, mas “de criar nele um estado interior e profundo, uma espécie de polaridade de espírito que o oriente em um sentido definido, não apenas durante a infância, mas por toda a vida” (1890, p. 30)²³.

Conforme Santos e Wenceslau apontam:

Ao buscar compreender a educação, é preciso preceder que ela, enquanto instituição social, que mantém relação sincrônica com a cultura, ou seja, a educação transmite a cultura, mas em seu processo também é responsável pela produção de cultura. Assim, por dar-se em um campo de manifestação humana, sócio-histórico-cultural e, principalmente, sob condições temporais

²³ “Pour nous aussi, elle a pour principal objet non de donner à l'enfant des connaissances plus ou moins nombreuses, mais de constituer chez lui un état intérieur et profond, une sorte de polarité de l'âme qui l'oriente dans un sens défini non pas seulement pendant l'enfance, mais pour la vie” (Tradução nossa).

específicas, a educação requer para sua análise que se prospecte as conjunturas e os contextos de sua manifestação (2017, p. 105).

Pode-se afirmar que, a educação, além de ser a matriz de conhecimentos profissionalizantes e cívicos, também tem o condão de suscitar a inovação cultural. Não obstante, Paulo Freire (2005) já aludia sobre o caráter transformador do qual a educação é dotada.

À vista disso, o ensino não deveria ficar subordinado à transferência de conhecimentos puramente teóricos, mas estar atento a “responder aos formidáveis desafios da globalidade e da complexidade na vida quotidiana, social, política, nacional e mundial” (MORIN, 2003, p. 33).

A educação deve contribuir para a autoformação da pessoa (ensinar a assumir a condição humana, ensinar a viver) e ensinar como se tornar cidadão. Um cidadão é definido, em uma democracia, por sua solidariedade e responsabilidade em relação a sua pátria. O que supõe nele o enraizamento de sua identidade nacional (MORIN, 2003, p. 65).

Apoiando-se nessas perspectivas a respeito do papel que a educação exerce na estruturação social, a correlação entre esta e a dignidade da pessoa humana²⁴ torna-se manifesta.

É por meio da educação que os demais direitos fundamentais para uma vida digna serão possibilitados e alcançados, seja proporcionando o alcance de postos de trabalho decentes, na redução das desigualdades sociais e de gênero, ou ao proporcionar condições analíticas para o exercício de uma cidadania lúcida e responsável, dentre outros fatores influenciados pelo acesso da população à educação (TORRES, 2010).

Desta mesma forma, Alkmim e Villas Bôas (2020, p. 108) indicam que “a educação é importante não apenas para instruir, orientar e conduzir a pessoa humana”, mas principalmente, “desempenha um papel decisivo na formação dos cidadãos para a liberdade, autonomia e autodeterminação, que conduzem à participação na vida política do Estado”.

A relevância da educação para a sociedade é tamanha que esta foi reconhecida enquanto direito inerente a todo ser humano na Declaração Universal dos Direitos humanos, na qual foi orientado que seu acesso deveria ser garantido a todos, com propósito de promover

²⁴ Dignidade da pessoa humana como “a qualidade intrínseca e distintiva reconhecida a cada ser humano que o faz merecedor do mesmo respeito e consideração por parte do Estado e da comunidade, implicando, neste sentido, um complexo de direitos e deveres que assegurem a pessoa tanto contra todo e qualquer ato de cunho degradante e desumano, como venham a lhe garantir as condições existenciais mínimas para uma vida saudável, além de propiciar e promover sua participação ativa e corresponsável nos destinos da própria existência e da vida em comunhão com os demais seres humanos, mediante o devido respeito aos demais seres que integram a rede da vida”. Conceito de Ingo Wolfgang Sarlet (2001, p. 60).

o desenvolvimento humano e a consolidação dos direitos humanos e das liberdades fundamentais (ONU, 1948).

A educação integra a Declaração Universal dos Direitos Humanos enquanto direito fundamental social em sua segunda parte, e assim como os demais direitos humanos, ela está assentada na dignidade da pessoa humana e exerce papel complementar:

Sob a perspectiva dos direitos fundamentais e sociais, a educação perpassa pelo aspecto da complementaridade dos direitos fundamentais e sociais, ou seja, o gozo de um direito fundamental depende de garantia de outro ou outros direitos igualmente fundamentais com a mesma carga de valor e relevância para uma vida digna, logo, o acesso ou a inclusão no processo educativo abarca o direito fundamental à educação de qualidade; dessa feita, envolve o respeito e o exercício aos direitos humanos [...] (ALKMIM; VILLAS BÔAS, 2020, p. 115).

Este aspecto orientador da vida humana também foi manifestado dentro do ordenamento jurídico brasileiro e fez com que a educação fosse reconhecida pela Constituição da República Federativa do Brasil como um direito social universal, componente do rol de direitos e deveres, capacitante para o exercício pleno da cidadania (BRASIL, 1988; SCHLEICH; WENCESLAU, 2019).

Contando com uma seção especialmente para dispor sobre sua estruturação, competência e execução, que abrange desde o artigo 205 até o artigo 214 da Constituição da República Federativa do Brasil, o dever da promoção e incentivo da educação fora atribuído ao Estado e a família, valendo-se da colaboração da sociedade, para proporcionar às pessoas aptidão para o exercício da cidadania, bem como, qualificá-las para exercerem suas atividades laborativas (BRASIL, 1988; SCHLEICH; WENCESLAU, 2019).

Neste sentido, destaca-se especialmente o artigo 205 da Constituição da República Federativa do Brasil que diz: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”²⁵.

Torres (2019, p. 24) dispõe que a Constituição Federal promoveu a educação “ao status de direito público subjetivo que confere ao indivíduo a possibilidade de transformar a norma geral e abstrata contida no ordenamento constitucional em algo que possua como próprio, tendo, o Estado, o dever inafastável de atender a esse direito fundamental”.

²⁵ BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 jul. 2022.

Desse modo, o fornecimento de um ensino de qualidade e gratuito a todos é dever do Estado. Chama-se a atenção para o fato de que questões atinentes à exclusão social e desigualdade também são barreiras a serem superadas por uma educação inclusiva e que cumpra com o seu propósito disposto na Constituição Federal. Desta maneira, relativamente a instituições de ensino Castilho (2009, p. 166) propõe:

A escola será um espaço sociocultural em que as diferentes presenças se encontram, assim como o espaço privilegiado de cidadania, se criarmos condições para tanto. Se as diferentes presenças forem asseguradas aumenta a potencialidade da escola para a construção de uma sociedade mais igualitária, sem preconceitos nem discriminação ou outras formas correlatas de intolerância.

Nesse sentido Sanches e Félix (2020, p. 22) apontam que “[...] podemos conceber a educação como um ato de esperança para um mundo de paz, de liberdade e de respeito à família humana ou, ainda, como um instrumento para a construção de uma nova sociedade inclusiva” e Torres (2019, p. 23) ressalta que “a educação e o direito a ela é condição *sine qua nom* para que o homem de fato se torne um ser completo; ela desenvolve a pessoa tanto no plano individual quanto coletivo, afasta as iniquidades sociais e oferece condições de sobrevivência para os indivíduos”.

Desta maneira, consolida-se o entendimento que a educação é um reflexo da organização social vigente, e que por isso, assim como a sociedade, está em constante processo de evolução, ademais figura como instrumento de intervenção social, transmitindo e produzindo cultura.

Não obstante o papel fundamental que exerce no *status quo* cultural, a educação ainda apresenta preponderância em aspectos significativos de estruturas primordiais da vida humana, como a organização social, econômica, política, entre outras.

A valia desse direito fenomênico, foi e ainda é tema de discussões em relação a sua potencialidade enquanto mecanismo transformador de realidades sociais, econômicas e culturais, em âmbito nacional e internacional. A respeito da educação no contexto internacional, com atenção especial para a Agenda 2030, tratar-se-á no próximo tópico.

3.1 EDUCAÇÃO NA AGENDA 2030

Como já tratado no decorrer desta pesquisa, a educação é uma ferramenta que tem como objetivo o atendimento das demandas sociais e individuais. À vista disto, essa se encontra em constante processo de transformação a fim de acompanhar as contínuas eclosões

de novas realidades provenientes do corpo social moderno (ALKMIM; VILLAS BÔAS, 2020).

Conforme apontam Alkmim e Villas Bôas:

A educação em tempos modernos deve ser reinventada para atender todas as necessidades, tanto sob o aspecto da individualidade como da coletividade, para enfrentamento das vicissitudes do mundo global em constante evolução e modernização, devendo ser constantemente reformulada para evoluir e se adequar às transformações mundanas e, ao mesmo tempo, ser fortalecida e engrandecida para o combate da pobreza, da desigualdade e da injustiça social, com vistas ao desenvolvimento humano e ao desenvolvimento sustentável (2020, p. 105–106).

Entretanto, ainda que seja de extrema importância, a educação, em especial em países não desenvolvidos ou em processo de desenvolvimento, enfrenta adversidades. A falta de recursos para o desenvolvimento de projetos educacionais, conjuntamente com a distribuição desses recursos de maneira desproporcional, acarreta a baixa qualidade de ensino em algumas instituições e no acesso discriminatório para parte da população desses países, provocando um aumento de analfabetismo ou obstando o elevamento dos níveis escolares para além do básico (LAUGLO, 1997).

Diante dessas problemáticas e da importância de um acesso universal à uma educação de qualidade, organismo e instituições internacionais como a ONU e o Banco Mundial tem, historicamente, buscado fomentar a melhoria e a acessibilidade da educação (LAUGLO, 1997; SOUZA; PLETSCHE, 2017).

O Banco Mundial confere ao ensino primário acentuada relevância, quando se trata da educação, definiu que como é pedra fundamental para embasar os conhecimentos mais complexos, o ensino da linguagem, matemática, ciências e conhecimentos em comunicação devem ser oferecidos de maneira gratuita (LAUGLO, 1997). O Banco Mundial estabelece que “[...] escolas são comunidades de aprendizagem [...] nas quais o objetivo último é a preparação de cidadãos saudáveis e produtivos que contribuam plenamente para a vida econômica, social e cultural dos países, comunidades e famílias”²⁶ (PETERS, 2003, p. 2, tradução nossa).

A UNESCO, agência especializada das Nações Unidas, fundada em 1945 com foco no uso da educação, ciência e cultura na contribuição para uma sociedade mais justa, pacífica e segura, vislumbra a educação como “um trunfo indispensável à humanidade na sua construção

²⁶ Texto original: “It recognizes schools as communities of learners, education as a life-long pursuit, and the ultimate goal of healthy, productive citizens who contribute fully to the economic, social, and cultural life of countries, communities, and families” (PETERS, 2003, p. 2).

dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social” frente aos desafios contemporâneos (DELORS, 2000, p. 11).

Em âmbito internacional, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos teve profunda proeminência ao ser o primeiro documento internacional que buscou trazer para o plano prático a previsão, constante na Declaração Universal dos Direitos Humanos, de que todas as pessoas têm o direito à educação.

A referida declaração mundial teve como propósito dar contornos mais específicos para ações a serem desenvolvidas pelos países na busca por uma implementação de uma educação primária de qualidade e acessível aos povos de países menos desenvolvidos (UNESCO, 1990).

Dentro desse documento foi reconhecida a importância da educação primária na criação de um ambiente sólido que respalde a evolução científica e intelectual que serão desenvolvidas nos ensinos superiores (UNESCO, 1990).

No entanto, este não é o único documento internacional que trata sobre a importância do ensino acessível e qualificado. É perceptível que a educação percorreu um caminho correspondente ao desenvolvimento sustentável quando analisados os documentos, tratados e conferências que versaram ou influenciaram de alguma forma na construção da concepção contemporânea da sustentabilidade, já que a temática educacional sempre fora abordada de maneira direta ou indireta por eles.

Desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a educação já era considerada um direito que deveria ser garantido a todos. Em seu artigo 26 é previsto que a educação deve corresponder aos conhecimentos essenciais e elementares para uma vida digna e ter seu oferecimento gratuito. Também trata sobre as oportunidades de acesso aos ensinos de níveis técnicos e superiores, devendo estes serem disponibilizados de maneira generalizada e igualitária, ainda que a gratuidade não tenha sido mencionada (ONU, 1948).

A Declaração salienta, igualmente, que estes ensinos deveriam ter como objetivo a formação e fortalecimento da personalidade humana, de maneira que corroborassem com a construção de relações mais tolerantes, compassivas, fraternas e pacíficas entre grupos do corpo social que fossem distintos entre si, bem como entre as nações.

Por sua vez, a Segunda Conferência Mundial para o Meio Ambiente e Desenvolvimento, conhecida como Rio 92 ou Eco 92, engendrou o estabelecimento de diversos documentos oficiais que igualmente abordaram a educação, como a Carta da terra, que ao dispor sobre justiça social e econômica, relacionou como condição para o

desenvolvimento sustentável que a educação fosse concebida de maneira universal com equidade entre os gêneros a seu acesso.

A Conferência evidencia, ainda, a educação como meio para a promoção e proteção da democracia e da paz, por meio da aplicação de um ensino que proporcione valores, habilidade e conhecimentos cruciais para a aplicabilidade da sustentabilidade na vida em sociedade (UNESCO, 2002a).

A Agenda 21, importante instrumento que também teve sua origem na Rio 92, de igual modo abordou a relevância de uma educação universal e equitativa. No entanto, este documento dedicou-se, de maneira mais extensa, no que se refere aos níveis de ensino e suas temáticas, como o ensino ambiental e o desenvolvimento de pesquisa e aplicação de técnicas sustentáveis nos setores econômico, energético, jurídico, de produção rural e de recursos humanos e naturais, entre outros (ONU, 1992).

Consequentemente, a Agenda 21 apresentou um expressivo avanço na tratativa educacional relacionada com o meio ambiente, contribuindo de modo significativo para a construção da concepção de educação para o desenvolvimento sustentável contida na Agenda 2030.

O protocolo de Quioto, documento encarregado de responsabilizar de maneira mais equitativa os agentes ativos nos danos ambientais produtores da crise climática, em especial os emissores de gases responsáveis pelo efeito estufa, apesar de não se delongar no estabelecimento de compromissos, em seu artigo 10, alínea “e”, estabeleceu de maneira bem estruturada que todas as partes deveriam:

(e) Cooperar e promover em nível internacional e, conforme o caso, por meio de organismos existentes, a elaboração e a execução de programas de educação e treinamento, incluindo o fortalecimento da capacitação nacional, em particular a capacitação humana e institucional e o intercâmbio ou cessão de pessoal para treinar especialistas nessas áreas, em particular para os países em desenvolvimento, e facilitar em nível nacional a conscientização pública e o acesso público a informações sobre a mudança do clima. Modalidades adequadas devem ser desenvolvidas para implementar essas atividades por meio dos órgãos apropriados da Convenção, levando em conta o Artigo 6 da Convenção (BRASIL, 2004, p. 26).

Desta forma, no âmbito do Protocolo de Quioto, a educação foi concebida como um instrumento facilitador da conscientização sobre os problemas climáticos vigentes à época, e que se perpetuam até hoje.

Estabeleceu também a necessidade de se estabelecer uma nova postura frente ao uso dos recursos naturais, não se delimitando mais à importância de proporcionar apenas o ensino

primário de forma acessível e universal, mas, implicitamente colocou em voga a relevância que os demais níveis educacionais exercem na construção de uma sociedade mais sustentável (BRASIL, 2004).

Esse novo panorama foi constituído para que se realizasse o compromisso proposto pelo protocolo, estes programas e treinamentos educacionais não poderiam ficar limitados aos níveis básicos de ensino, ensejando uma aplicabilidade também nos níveis superiores, onde mormente, por meio de pesquisas e formação de profissionais capacitados, a mudança do paradigma social se concretiza.

A Declaração do Milênio, que por sua vez foi responsável por fomentar a busca pela aplicabilidade da sustentabilidade no ambiente doméstico dos Estados, não se aprofundou muito na tratativa quanto às questões educacionais, mencionando brevemente no prefácio do documento que “Os líderes definiram alvos concretos, como reduzir para metade a percentagem de pessoas que vivem na pobreza extrema, fornecer água potável e educação a todos” (ONU, 2000, p. 1) e na seção que traz os valores e princípios que guiam a Declaração, no qual é previsto que o ensino primário fosse promovido de maneira igualitária à todas as crianças.

Já o Acordo de Paris (ONU, 2015) não se baliza em ressaltar a importância da educação primária e sua garantia pelos Estados, mas se concentra na importância do ensino em sua generalidade para a conscientização social a respeito da mudança climática, problema que figura como cerne do referido acordo. Isso ocorre tanto na parte introdutória do documento, onde é afirmada “a importância da educação, formação, sensibilização do público, participação do público, acesso do público à informação e cooperação em todos os níveis sobre as matérias abordadas neste Acordo” (ONU, 2015, p. 25), como no artigo 12 que se dedica a tratar do assunto.

As Partes devem cooperar para tomar medidas, conforme apropriado, para ampliar a educação, a formação, a sensibilização do público, a participação do público e o acesso do público a informação sobre as mudanças climáticas, reconhecendo a importância dessas etapas para ampliar as ações previstas no presente Acordo (ONU, 2015, p. 35).

Neste mesmo documento, a educação é disposta enquanto meio apto para promover a tomada de medidas efetivas sobre a mudança do clima, justamente por promover o desenvolvimento, a difusão e a implementação de novas tecnologias que teriam o condão de fortalecer as capacidades e habilidades das partes adotantes do Acordo, em especial dos países menos desenvolvidos e com menor capacidade de lidar com os problemas climáticos expostos pelo referido documento.

Após o Acordo de Paris, outro grande compromisso internacional firmado pelos Estados em prol do desenvolvimento sustentável foi a Agenda 2030, advinda da Assembleia Geral das Nações Unidas, realizada em Nova York, em setembro de 2015, quando participaram 193 estados membros, estabelecendo 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) assumindo-se o compromisso de adoção de medidas essenciais para promover os direitos humanos e a responsabilidade das instituições políticas na efetivação do desenvolvimento sustentável²⁷²⁸.

Com o escopo de atingir ações que acabem com a pobreza, que deem proteção ao meio ambiente e o clima e, ainda, garantir que as pessoas possam desfrutar de paz e de prosperidade, este plano de ação internacional deu à educação uma tratativa mais extensa que os protocolos, acordos e declarações já mencionados até aqui, posto que o ODS temático dedicado ao tema é composto por mais de 7 metas que abrangem desde a educação primária até o ensino superior.

Destaca-se o papel exercido pela Declaração de Incheon, aprovada em maio de 2015 durante o Fórum mundial de Educação e adotada por 160 países incluindo o Brasil, no desenvolvimento do ODS 4. Os conceitos contidos na declaração originaram ou contribuíram de maneira significativa para a construção das metas que compõem o eixo temático educacional, sendo que “a Declaração de Incheon constitui o compromisso da comunidade educacional com a Educação 2030 e a Agenda de Desenvolvimento Sustentável 2030 e, assim, reconhece o importante papel da educação como principal motor do desenvolvimento” (UNESCO, 2015, p. 22).

Da Declaração foi concebido o Marco de Ação da Educação 2030, que traçou um plano para mobilizar todos os países na efetivação dos compromissos firmados tanto na Declaração de Incheon como no ODS 4 da Agenda 2030, propondo “formas de implementar, coordenar, financiar e monitorar a Educação 2030 para garantir oportunidades de educação de qualidade inclusiva e equitativa, assim como de aprendizagem ao longo da vida para todos” (UNESCO, 2015, p. 23).

Em sua redação, a Agenda 2030 estabelece como Objetivo de Desenvolvimento Sustentável número 4 (ODS 4) “Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (ONU, 2016, p. 24).

²⁷ ONU. **The Sustainable Development Agenda.** Disponível em: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/development-agenda/>. Acesso em 07 mar. 2022.

²⁸ ONU BRASIL. **Sobre o nosso trabalho para alcançar os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável no Brasil.** Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em: 08 mar. 2022.

A educação é conscientização, e dada a sua universalidade é a chave para formação humana, ambiental, além de formar e qualificar científica e tecnologicamente para desenvolvimento das competências cognitivas e promover a independência e progresso individual e coletivo, com pleno acesso ao trabalho e inserção social, cujo processo deve ser iniciado logo na primeira infância, para gerar o amadurecimento e resultado no processo educativo permanente, como é a meta traçada pelo ODS 4 da Agenda 2030 (ALKMIM; VILLAS BÔAS, 2020, p. 110).

No cenário nacional a universalização do acesso à educação é um ponto de vulnerabilidade. A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios de 2015 apontou que o número de crianças e adolescentes com idades entre 4 e 17 anos fora das escolas era de quase 3 milhões (IBGE, 2015), conseqüentemente o ODS 4 apresenta vultuosa relevância para transformar a realidade educacional brasileira, especialmente quando consideradas as metas que compõem o referido objetivo.

Cabe destacar que as metas estipuladas, e que darão efetividade aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) de maneira integral, alcançam todas as demais determinações dos tratados, acordos e demais documentos predecessores e amplia o escopo para o provimento de oportunidades educacionais de maneira equitativa e universal em todos os níveis.

A meta 4.1, primeira constitutiva do ODS 4, institui como alvo “até 2030, garantir que todas as meninas e meninos completem o ensino primário e secundário livre, equitativo e de qualidade, que conduza a resultados de aprendizagem relevantes e eficazes” (ONU, 2016, p. 24–25).

O glossário da Unesco, dispõe no que se refere à educação primária:

Os anos iniciais do ensino fundamental oferecem atividades educacionais e de aprendizagem tipicamente concebidas para fornecer aos estudantes habilidades básicas em leitura, escrita e matemática (ou seja, alfabetização e numeramento) e estabelecer bases sólidas para aprender e compreender áreas centrais de conhecimento e desenvolvimento pessoal, além de prepará-los para os anos finais do ensino fundamental). Enfoca a aprendizagem em um nível básico de complexidade com pouca especialização (se houver) (UNESCO, 2016, p. 44).

E à educação secundária:

A educação secundária oferece atividades educacionais e de aprendizagem que continuam os resultados da educação nos anos iniciais do ensino fundamental e preparam para a entrada no mercado de trabalho, na educação pós-secundária e não terciária, assim como na educação terciária ou educação superior. Em termos amplos, o ensino médio visa à aprendizagem em um nível intermediário de complexidade (UNESCO, 2016, p. 45).

Ao abranger a educação secundária, a meta 4.1 se distancia e progride em relação aos primeiros tratados que abordaram a temática educacional. Esta nova concepção que busca garantir o acesso à uma educação para além do ensino primário e alfabetização encontra acolhimento tendo em vista que a educação que promove o desenvolvimento humano se caracteriza pela permanente construção de conhecimento, desassociado à faixas etárias, mas inerentemente ligado ao agregamento de competências cognitivas que dirijam os educandos em direção à independência e à prosperidade nos campos particular e geral (ALKMIM; VILLAS BÔAS, 2020).

Por sua vez, a meta 4.2 traz como finalidade “até 2030, garantir que todos os meninos e meninas tenham acesso a um desenvolvimento de qualidade na primeira infância, cuidados e educação pré-escolar, de modo que estejam prontos para o ensino primário” (ONU, 2016, p. 25). Com a definição desta meta, é indicado que elementos exteriores à transmissão de conteúdo tem o condão de afetar a educação.

Conforme glossário da UNESCO, a primeira infância, também conhecida como “desenvolvimento infantil” é um “Conceito integrado que perpassa múltiplos setores – incluindo saúde e nutrição, educação e proteção social – e refere-se ao desenvolvimento físico, cognitivo, linguístico e socioemocional de crianças pequenas” (UNESCO, 2016, p. 36).

Portanto, a Agenda 2030 reconhece que a qualidade da educação depende de múltiplos fatores, sendo influenciada tanto pelas condições da estrutura física das instituições de ensino e questões metodológicas, bem como pelos fatores sociais atinentes as questões que extrapolam as fronteiras escolares e adentram nas questões de bem-estar social e condições de vida digna dos educandos.

No que diz respeito as metas 4.3 e 4.5 ficou estabelecido, respectivamente, que, seriam compromissos dos países “até 2030, assegurar a igualdade de acesso para todos os homens e as mulheres à educação técnica, profissional e superior de qualidade, a preços acessíveis, incluindo a universidade” (ONU, 2016, p. 25), bem como “[...] eliminar as disparidades de gênero na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis”, e ainda apresenta a inclusão das “pessoas com deficiência, os povos indígenas e as crianças em situação de vulnerabilidade” (ONU, 2016, p. 25).

Evidencia-se que, no Brasil, conforme aponta o censo realizado pelo INEP (2016), quando o tema é a taxa de desigualdade de gênero no âmbito educacional, essa vai na contramão mundial, com a disparidade variando entre 5 e 18 por cento nos níveis fundamental e médio, respectivamente, com a maioria de estudantes pertencendo ao gênero feminino.

Ao proceder o estudo das referidas metas percebe-se a diligência da ONU em se asseverar a igualdade entre gêneros, culturas, faixas etárias e diferentes condições físicas e mentais, para o gozo de uma educação de qualidade.

Portanto, ainda que não seja mencionado forma explícita, pode-se compreender que para tais metas alcançarem seus objetivos, não deve-se observar a igualdade meramente formal, mas primar pela equidade entre os educandos. No que diz respeito a necessidade de observância das diferenças para que uma igualdade material seja exequível, Boaventura afirma:

Temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades (SANTOS, 2006, p. 316).

Mais uma vez, a ONU evidencia a relevância dos fatores sociais e da percepção e tratamento desses por parte dos Estados e instituições de ensino, para que a educação possa ser ofertada para a sociedade de maneira mais justa e qualificada.

A meta 4.4, por sua vez, que estabelece como objetivo “até 2030, aumentar substancialmente o número de jovens e adultos que tenham habilidades relevantes, inclusive competências técnicas e profissionais, para emprego, trabalho decente e empreendedorismo” (ONU, 2016, p. 25), bem como a meta 4.6, que propõe “até 2030, garantir que todos os jovens e uma substancial proporção dos adultos, homens e mulheres, estejam alfabetizados e tenham adquirido o conhecimento básico de matemática” (ONU, 2016, p. 25), apresentam uma inequívoca finalidade de se aumentar a quantidade de educandos, transpondo a barreira da faixa etária escolar, com especial propósito de se diminuir os níveis de analfabetismo e capacitar a parcela populacional adulta para exercerem suas habilidades em prol da sociedade por meio de trabalhos dignos.

No contexto nacional, a UNESCO, na elaboração de seu glossário, ao tratar sobre a educação de adultos, chamou a atenção para o fato do Brasil apresentar uma grande taxa de analfabetismo da população adulta:

Em países como o Brasil, que universalizaram tardiamente os anos iniciais do ensino fundamental e historicamente apresentaram altas taxas de analfabetismo adulto, a expressão educação de adultos refere-se principalmente a uma nova oportunidade para indivíduos que não tiveram acesso à escolarização na idade certa (UNESCO, 2016, p. 40).

À vista disso, as referidas metas têm profunda relevância para que jovens e adultos, especialmente no contexto brasileiro e independentemente da faixa etária, tenham acesso ao

conhecimento, de nível básico ao técnico, para exercerem seu papel social com o discernimento e autonomia necessários, bem como terem uma vida mais digna por meio da educação.

As metas 4.a, 4.b e 4.c, por sua vez instituem como suas finalidades:

4.a construir e melhorar instalações físicas para a educação, apropriadas para crianças e sensíveis às deficiências e ao gênero e que proporcionem ambientes de aprendizagem seguros, não violentos, inclusivos e eficazes para todos

4.b até 2020 substancialmente ampliar globalmente o número de bolsas de estudo disponíveis para os países em desenvolvimento, em particular os países de menor desenvolvimento relativo, pequenos Estados insulares em desenvolvimento e os países africanos, para o ensino superior, incluindo programas de formação profissional, de tecnologia da informação e da comunicação, programas técnicos, de engenharia e científicos em países desenvolvidos e outros países em desenvolvimento

4.c até 2030, substancialmente aumentar o contingente de professores qualificados, inclusive por meio da cooperação internacional para a formação de professores, nos países em desenvolvimento, especialmente os países de menor desenvolvimento relativo e pequenos Estados insulares em desenvolvimento (ONU, 2016, p. 25–26).

Estas três metas apresentam, em sua generalidade, caráter inclusivo, uma vez que se destina-se a traçar esforços na promoção de um ambiente escolar preparado para a diversidade discente e expandir o número de subsídios empregados na promoção de condições mais vantajosas na formação dos alunos oriundos de países não-desenvolvidos, bem como aumentar o acesso à capacitação por parte da comunidade docente nesses lugares.

Desta maneira, ao analisar-se as metas componentes do ODS 4 da Agenda 2030 nota-se que a educação ganhou terreno no campo das discussões internacionais que abordam o desenvolvimento sustentável.

Por meio da análise dos tratados e acordos predecessores até desembocar na Agenda 2030, percebe-se que a educação caminhou paralelamente à evolução das medidas traçadas na busca pela preservação ambiental e efetivação da sustentabilidade.

Observa-se igualmente, que todas as metas que compõem o ODS 4 se complementam a fim de buscar proporcionar aos educandos uma educação de qualidade em sua totalidade, livre de restrições de origem econômica, social, de gênero ou étnica.

Conforme Santiago explica a respeito da equidade na educação:

A equidade na educação tem duas dimensões. A primeira é a justiça, que implica assegurar que as circunstâncias pessoais e sociais – por exemplo, gênero, status socioeconômico ou origem étnica – não devem ser um obstáculo para alcançar o potencial educacional. A segunda é a inclusão, que implica garantir um padrão mínimo básico de educação para todos – por exemplo, que todos sejam capazes de ler, escrever e fazer contas simples. As

duas dimensões estão intimamente interligadas: combater o insucesso escolar ajuda a superar os efeitos da privação social, que muitas vezes provoca o insucesso escolar. [...] Eles garantem que o potencial educacional no nível superior não seja resultado de circunstâncias pessoais e sociais, incluindo fatores como status socioeconômico, gênero, origem étnica, status de imigrante, local de residência, idade ou deficiência (SANTIAGO et al., 2008, p. 73-74, tradução nossa)²⁹.

Essa abordagem que visa a integralidade do acesso à educação apresenta estreita correlação com os direitos humanos, uma vez que busca a equidade de um direito fundamental já reconhecido internacionalmente.

A seguir abordar-se-á a meta 4.7 do ODS 4 no que tange, especificamente, à previsão da garantia de uma educação para o desenvolvimento sustentável.

3.2 META 4.7 E A EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

Conforme já exposto, a meta 4.7 tem papel de destaque na presente pesquisa, uma vez que busca-se analisar se as políticas nacionais voltadas para o ensino superior corroboram com a efetivação desta no que tange à educação para o desenvolvimento sustentável. Desta forma, um recorte temático fez-se necessário, tendo em vista a abrangência que a referida meta apresenta:

4.7 até 2030, garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não-violência, cidadania global, e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável (ONU, 2016, p. 25 grifo nosso).

Ao trazer o termo “educação para o desenvolvimento sustentável”, o Instituto de Pesquisa Aplicada, responsável pela proposta e implementação das adaptações dos ODSs e metas estabelecidas na Agenda 2030, para que estas melhor se adequassem à realidade

²⁹ Texto original: “Equity in education has two dimensions. The first is fairness, which implies ensuring that personal and social circumstances – for example gender, socioeconomic status or ethnic origin – should not be an obstacle to achieving educational potential. The second is inclusion, which implies ensuring a basic minimum standard of education for all – for example that everyone should be able to read, write and do simple arithmetic. The two dimensions are closely intertwined: tackling school failure helps to overcome the effects of social deprivation, which often causes school failure. [...] Those that ensure that access to, participation in and outcomes of tertiary education are based only on individuals’ innate ability and study effort. They ensure that educational potential at tertiary level is not the result of personal and social circumstances, including of factors such as socioeconomic status, gender, ethnic origin, immigrant status, place of residence, age, or disability” (SANTIAGO et al., 2008, p. 73-74).

brasileira, adotou como definição o disposto no relatório “*Education for sustainability: from Rio to Johannesburg, lessons learnt from a decade of commitment*” da Unesco no qual aponta que “A educação para o desenvolvimento sustentável é um conceito emergente, mas dinâmico, que engloba uma nova visão de educação que busca capacitar pessoas de todas as idades a assumir a responsabilidade criando um futuro sustentável”³⁰ (UNESCO, 2002b, p. 5, tradução nossa).

Decorrente dessa necessidade já inferida pela maioria da sociedade, de se alinhar a vivência humana com o meio ambiente e repensar a maneira que se dá a exploração dos recursos naturais, a educação para o desenvolvimento sustentável encontra suas referências nos sistemas educacionais indígenas, conforme aponta o relatório da Unesco, que dispõe:

Por milhares de anos as sociedades humanas provaram que viver de forma sustentável – como indivíduos saudáveis e felizes, dentro de famílias e comunidades carinhosas e estáveis, e em harmonia com o mundo natural – é possível. A sustentabilidade a longo prazo dos sistemas econômicos e culturais indígenas é o resultado de sistemas indígenas de educação que estabeleceram uma ecologia humana e natural totalmente integrada. A Cúpula da Terra no Rio de Janeiro, em 1992, ajudou educadores de todo o mundo a perceberem que a educação deve ser reorientada para refletir mais uma vez essa visão de sustentabilidade, que vincule o bem-estar econômico com as tradições culturais e o respeito pela Terra e seus recursos. Valor quase universal, os povos indígenas respeitam e amam a terra como mãe, tratando-a como sagrada, acreditando que as pessoas, as plantas, os animais, a água, a terra e o céu fazem parte dos mesmos ciclos de vida. Essas crenças e o conhecimento que delas decorrem foram transmitidos através das gerações por meio de uma ampla gama de práticas culturais, incluindo instrução direta, histórias, danças, cerimônias e arte, bem como redes de lugares sagrados. Todos fazem parte das abordagens indígenas à educação que ligam as pessoas à terra através da cultura – e através da cultura à terra³¹ (UNESCO, 2002b, p. 3, tradução nossa).

Essa cultura de comunhão com a natureza sofreu grandes transformações diante da colonização e demais processos, como a industrialização e globalização, que abalaram e

³⁰ Texto original: “Education for sustainable development is an emerging but dynamic concept that encompasses a new vision of education that seeks to empower people of all ages to assume responsibility for creating a sustainable future” (UNESCO, 2002b, p. 5).

³¹ Texto original: “For thousands of years human societies have proved that living sustainably — as healthy and happy individuals, within caring and stable families and communities, and in harmony with the natural world — is possible. The long-term sustainability of indigenous economic and cultural systems is the result of indigenous systems of education which established a human and natural ecology totally at one with each other. The Earth Summit in Rio de Janeiro in 1992 helped educators around the world realise that education must be reoriented to once again reflect such a vision of sustainability, one that links economic well-being with cultural traditions and respect for Earth and its resources. Almost universally value, indigenous peoples respect and love the land as a mother, treating it as sacred, believing that people, plants, animals, water, the land and the sky are all part of the same on-going cycles of life. These beliefs and the knowledge that flows from them has been passed down through the generations through a wide range of cultural practices, including direct instruction, stories, dances, ceremonies and art as well as networks of sacred places. All are part of indigenous approaches to education that link people to the land through culture — and through culture to the land.” (UNESCO, 2002b, p. 3).

continuam a abalar a forma de viver dos povos indígenas, bem como do restante da sociedade. O impacto que esses eventos e processos tiveram sobre a vivência indígena produziu uma alteração da visão nativa, convertendo-se para um olhar valorativo economicamente em relação aos recursos naturais (UNESCO, 2002b).

Contudo, trazer a adesão da sociedade, essencial para o triunfo da educação para o desenvolvimento sustentável, é um dos desafios a ser enfrentado, uma vez que, ainda que a sociedade entenda a exigência de se estabelecer um novo processo de desenvolvimento, a sua execução é constantemente vista como algo que deveria ser colocado em prática somente pelo setor econômico e político, restando a sociedade somente o papéis terciários, como a destinação dos resíduos domésticos e o consumo consciente de água e energia, não havendo receptividade para alterações mais profundas nas camadas sociais, como no processo de ensino já vigente. Essa visão aventou entraves até mesmo para o delineamento de um conceito para educação para o desenvolvimento sustentável (JENSEN, 2009; UNESCO, 2002b).

Isso ocorreu devido a uma corrente de docentes que enxergavam o risco de doutrinação ao se abordar o educar para a sustentabilidade, ao passo que outra apontava que as escolas e professores poderiam ficar sobrecarregados assumindo o papel de liderança na implementação desse tipo de educação, passando dos limites de suas alçadas (UNESCO, 2002b).

O papel primordial para o progresso na educação para o desenvolvimento sustentável foi desempenhado pela Comissão de Desenvolvimento Sustentável da ONU uma vez que, por meio de um programa de trabalho especial sobre educação, estabeleceu prioridades para esta, dando-lhe contornos mais definidos. Este programa exerceu papel fundamental no encetamento de iniciativas, conforme o próprio relatório aponta:

Consequentemente, muitas iniciativas internacionais, regionais e nacionais têm contribuído para uma compreensão ampliada e refinada do significado da educação para o desenvolvimento sustentável. Por exemplo, a *Education International*, o maior grupo guarda-chuva de sindicatos e associações de professores do mundo, emitiu uma declaração e um plano de ação para promover o desenvolvimento sustentável por meio da educação. Da mesma forma, declarações e diretrizes em apoio à reorientação da educação para o desenvolvimento sustentável foram emitidas por conselhos regionais de Ministros da Educação e/ou Meio Ambiente da União Européia, APEC, OEA, SADC e Pacífico Sul. Muitos planos regionais estratégicos ou de ação foram desenvolvidos. Um apelo comum em todos eles é a necessidade de uma abordagem integrada por meio da qual todos os ministérios governamentais (por exemplo, educação, saúde, meio ambiente, finanças, agricultura, indústria e assuntos do consumidor etc.) colaborem no desenvolvimento de um entendimento compartilhado e compromisso com as

políticas, estratégias e programas de educação para o desenvolvimento sustentável³² (UNESCO, 2002b, p. 9, tradução nossa).

É de suma importância destacar que o ensino para a sustentabilidade se encontra assentado nos alicerces construídos pela educação ambiental.

De fato, as raízes da educação para o desenvolvimento sustentável estão firmemente plantadas nos esforços de educação ambiental desses grupos. [...] Em seus breves trinta anos de história, a educação ambiental contemporânea tem buscado metas e resultados semelhantes e comparáveis aos inerentes ao conceito de sustentabilidade³³ (UNESCO, 2002b, p. 9, tradução nossa).

Não obstante, incumbe ressaltar que apesar da educação para o desenvolvimento sustentável ter se alicerçado na educação ambiental, esta segunda representa apenas uma das faces da primeira.

Conforme já exposto anteriormente no presente trabalho, a sustentabilidade da Agenda 2030, e por óbvio a citada na meta 4.7 desta, se respalda em três dimensões: ambiental, social e econômica, transpondo as fronteiras ecológicas às quais a educação ambiental encontra-se circunscrita.

Campello e Silveira também chamam a atenção para as diferenças dos termos “sobre” e “para” quando aplicados na educação voltada para a sustentabilidade, uma vez que, ao se referir à uma educação sobre o desenvolvimento sustentável reporta-se a uma “discussão teórica e a tomada de consciência a partir de dados sobre o desenvolvimento sustentável” (2016, p. 564) enquanto que ao se falar de educação para o desenvolvimento sustentável, a parte teórica é assistida por “uma atuação mais prática por intermédio de políticas, programas, processos e operações no campus universitário” (CAMPELLO; SILVEIRA, 2016, p. 564).

A educação para o desenvolvimento sustentável, é dividida pela UNESCO (2020) em três dimensões conceituais: cognitiva, socioemocional e comportamental, e cada uma delas

³² Texto original: “Consequently, many international, regional and national initiatives have contributed to an expanded and refined understanding of the meaning of education for sustainable development. For example, Education International, the major umbrella group of teachers’ unions and associations in the world, has issued a declaration and action plan to promote sustainable development through education. Similarly, statements and guidelines in support of reorienting education towards sustainable development have been issued by regional councils of Ministers of Education and/or Environment in the European Union, APEC, OAS, SADC, and the South Pacific. Many regional strategic or action plans have been developed. A common call in all of these is the need for an integrated approach through which all government ministries (eg education, health, environment, finance, agriculture, industry and consumer affairs etc.) collaborate in developing a shared understanding of and commitment to policies, strategies and programmes of education for sustainable development.” (UNESCO, 2002b, p. 9)

³³ Texto original: “Indeed, the roots of education for sustainable development are firmly planted in the environmental education efforts of such groups. [...] In its brief thirty-year history, contemporary environmental education has steadily striven towards goals and outcomes similar and comparable to those inherent in the concept of sustainability.” (UNESCO, 2002b, p. 9)

promovem habilidades nessas áreas. À vista disso, a dimensão cognitiva ocupa-se da formação de alunos dotados de criticidade em relação aos complexos problemas que a globalização e a interconectividade provocaram (UNESCO, 2020).

A dimensão socioemocional, por sua vez, é responsável por promover a empatia, solidariedade e o respeito pela diversidade cultural por meio da articulação de valores e responsabilidades compartilhados entre os estudantes, buscando aflorar neles o sentimento de comunidade (UNESCO, 2020).

Por fim, a dimensão comportamental dedica-se ao estímulo do comportamento consciente por parte dos educandos nas demandas de caráter regional ou universal, primando sempre pela pacificação e sustentabilidade (UNESCO, 2020).

Observando-se as dimensões conceituais que compõem a educação para o desenvolvimento sustentável percebe-se que sua atuação é voltada para capacitar os alunos com conhecimentos e habilidades que atendam aos assuntos que componham tanto o plano teórico como o prático da vida em sociedade.

Deste modo, o objetivo da educação para o desenvolvimento sustentável pode ser conferido como a instrução da sociedade para além da produção intelectual teórica, visando capacitar os discentes para trazer para o plano prático, dentro do exercício de suas ocupações laborativas e de seus hábitos cotidianos, competências alicerçadas na sustentabilidade, de tal maneira que ela não componha a vida dos estudantes em uma ou outra esfera, mas que seja um elemento fundido à cultura usual que se replica no dia a dia.

Para atender ao objetivo da educação para o desenvolvimento sustentável algumas competências que apresentam características transversais e promotoras de conhecimentos de foco amplo, servindo como embasamento para conhecimentos específicos, apresentam-se como fundamentais na formação dos educandos. Elas foram denominadas pela UNESCO como competências-chave.

Competências-chave representam competências transversais que são necessárias para todos os educandos, de todas as idades, em todo o mundo (desenvolvidas em diferentes níveis, de acordo com a idade). Competências-chave podem ser entendidas como transversais, multifuncionais e independentes do contexto. Elas não substituem as competências específicas necessárias para a ação bem-sucedida em determinadas situações e contextos, mas elas as incluem e têm um foco mais amplo (UNESCO, 2017, p. 10).

As competências-chave apontadas pela UNESCO (2017, p. 10) como indispensáveis para a implementação do desenvolvimento sustentável são:

Competência de pensamento sistêmico: habilidade de reconhecer e compreender relacionamentos; analisar sistemas complexos; pensar como os sistemas são incorporados dentro de diferentes domínios e diferentes escalas; e lidar com a incerteza.

Competência antecipatória: habilidade de compreender e avaliar vários futuros – possíveis, prováveis e desejáveis; criar as próprias visões para o futuro; aplicar o princípio da precaução; avaliar as consequências das ações; e lidar com riscos e mudanças.

Competência normativa: habilidade de entender e refletir sobre as normas e os valores que fundamentam as ações das pessoas; e negociar valores, princípios, objetivos e metas de sustentabilidade, em um contexto de conflitos de interesses e concessões, conhecimento incerto e contradições.

Competência estratégica: habilidade de desenvolver e implementar coletivamente ações inovadoras que promovam a sustentabilidade em nível local e em contextos mais amplos.

Competência de colaboração: habilidade de aprender com outros; compreender e respeitar as necessidades, as perspectivas e as ações de outras pessoas (empatia); entender, relacionar e ser sensível aos outros (liderança empática); lidar com conflitos em um grupo; e facilitar a colaboração e a participação na resolução de problemas.

Competência de pensamento crítico: habilidade de questionar normas, práticas e opiniões; refletir sobre os próprios valores, percepções e ações; e tomar uma posição no discurso da sustentabilidade.

Competência de autoconhecimento: habilidade de refletir sobre o próprio papel na comunidade local e na sociedade (global); avaliar continuamente e motivar ainda mais as próprias ações; e lidar com os próprios sentimentos e desejos.

Competência de resolução integrada de problemas: habilidade de aplicar diferentes marcos de resolução de problemas para problemas complexos de sustentabilidade e desenvolver opções de solução viáveis, inclusivas e equitativas que promovam o desenvolvimento sustentável, integrando as competências mencionadas anteriormente.

Percebe-se que todas essas competências corroboram para a formação de educandos preparados para lidar com os problemas multidimensionais que a sociedade se defronta, afastando-se da concepção de uma educação hiperespecializada, a qual Edgar Morin (2003) indica como uma barreira posta entre o educando e a visão global.

Conforme o autor destaca “os problemas essenciais nunca são parceláveis, e os problemas globais são cada vez mais essenciais” (2003, p. 14), deste modo as competências essenciais para a educação para o desenvolvimento sustentável tem como finalidade descortinar as realidades e desfragmentar o conhecimento, preparando os alunos para enfrentarem os problemas multifacetados no contexto global, uma vez que “uma inteligência incapaz de perceber o contexto e o complexo planetário fica cega, inconsciente e irresponsável” (2003, p. 15).

Diante disso e ao se retomar a citação de Edgar Morin (2003) trazida no início do presente capítulo, pode-se exprimir que a educação para o desenvolvimento sustentável corrobora com a educação para a construção de uma cabeça bem feita, à qual ele se refere, uma vez que também busca dar “capacidade para se responder aos formidáveis desafios da globalidade e da complexidade na vida quotidiana, social, política, nacional e mundial” (MORIN, 2003, p. 33), no que tange aos problemas originários da exploração insustentável dos recursos naturais.

A importância de se buscar essa mudança de paradigma pelo meio educacional e se transformar a forma como as questões relacionadas ao meio ambiente são abordadas no ensino é levantada pela Unesco, que dispõe:

Certamente, o conhecimento sobre a Terra, suas plantas e animais, o funcionamento dos ecossistemas e as formas como as pessoas usam os recursos, é ensinado nas escolas e faculdades de ciências, geografia e estudos sociais. Os documentários sobre a natureza estão entre os programas mais populares na televisão, enquanto as visitas a museus, centros de ciência, reservas ambientais e outros locais de educação não formal estão se expandindo. No entanto, existe um problema generalizado com a forma como o ambiente e o desenvolvimento sustentável são apresentados em tais programas formais e não formais. Poucas tentativas são feitas para vincular a saúde das pessoas à saúde e sustentabilidade dos ecossistemas; e os alunos e membros da comunidade raramente são solicitados a refletir sobre os impactos de suas atividades e das de suas famílias e da sociedade em geral no funcionamento dos ecossistemas. Na educação formal, os estudos da sociedade, da economia e do meio ambiente geralmente estão dentro de disciplinas separadas, com pouca consideração pelo desenvolvimento de habilidades práticas para a prática da sustentabilidade. Por esta razão, a Agenda 21 pediu uma reorientação da educação³⁴ (UNESCO, 2002b, p. 3, tradução nossa).

Com base no disposto nesse relatório da Unesco e conforme apontam Trevisan e os irmãos Braga (2021), ao aduzirem que as raízes da crise ecológica se encontram na interpretação errônea a respeito do mundo, decorrente especialmente da maneira que buscamos obter conhecimentos, o processo educacional é a chave para a transformação de

³⁴ Texto original: “Certainly, knowledge about the Earth, its plants and animals, the functioning of ecosystems and the ways people use resources, is taught in schools and colleges in science, geography and social studies. Nature documentaries are among the more popular programmes on television while visits to museums, science centres, environmental reserves and other sites of non-formal education are expanding. However, there is a widespread problem with the way that the environment and sustainable development are presented in such formal and non-formal programmes. Few attempts are made to link the health of people to the health and sustainability of ecosystems; and students and community members are rarely asked to reflect upon the impacts of their activities and those of their families and wider society on the functioning of ecosystems. In formal education, studies of society, the economy and the environment are usually within separate disciplines with little regard for developing practical skills for practising sustainability. For this reason, Agenda 21 called for a reorientation of education.” (UNESCO, 2002b, p. 3).

conduta, posto que “o progresso depende cada vez mais de mentes educadas: de pesquisa, invenção, inovação e adaptação”³⁵ (UNESCO, 2002b, p. 7, tradução nossa).

Sem embargo, a educação também se faz necessária para além das fronteiras das instituições dedicadas à pesquisa e ensino, alcançando todos os setores da vida em sociedade, uma vez que ainda que não seja uma chave que abra todas as portas e desencadeie todas as soluções para os problemas contemporâneos, ela desempenha um papel fundamental na construção cultural de uma sociedade (TREVISAM; TREVISAM BRAGA; TREVISAM BRAGA, 2021; UNESCO, 2002b; WENCESLAU; SANTOS, 2017).

A Unesco (2002b) destaca que, não obstante o desenvolvimento sustentável careça de ciências naturais, políticas, econômicas e sociais, a sua realização depende principalmente do quesito cultural para alcançar o êxito, desta maneira a aprendizagem social é proposta pela Unesco (2002b), por se apresentar como um processo de transformação social mais abrangente.

[...] o objetivo central de um processo de “Aprendizagem Social” é investir em trabalho cooperativo, promovendo a participação coletiva e o diálogo entre os atores envolvidos na gestão. Não somente o aprendizado dos atores, mas também como estes lidam entre si e com suas interdependências. A Aprendizagem Social, enquanto construção coletiva, permitirá que as posições coletivas e individuais sejam colocadas visando, de preferência num modelo de ganhos mútuos, e em processos de aprendizagem colaborativa. Entende-se que a melhora no acesso à informação e a participação social têm promovido mudanças de atitude que favorecem o desenvolvimento de uma consciência ambiental coletiva, um importante passo na direção da consolidação da cidadania (JACOBI, 2015, p. 356).

Portanto, essa aprendizagem social consiste na transposição dos educandos do polo meramente receptor para uma posição de agentes cooperativos no processo educativo, e justamente por meio desse processo colaborativo que se abre a possibilidade de se instaurar um diálogo reflexivo que possibilitam que as discordâncias e diferenças que os educandos possam apresentar contra a implementação da educação para o desenvolvimento sustentável sejam superadas ou esclarecidas (JACOBI, 2015).

A Aprendizagem Social se refere a um conjunto de ações que estimulam as pessoas a mudarem suas práticas, gerindo processos ambientais mais sustentáveis, tanto socialmente como economicamente. Combina também informação e conhecimentos, assim como capacitação, motivação e estímulos para a mudança de atitudes. Trata-se de um processo interativo [...] (JACOBI, 2015, p. 355–356).

³⁵ Texto original: “Progress increasingly depends upon educated minds: upon research, invention, innovation and adaptation.” (UNESCO, 2002b, p. 7).

Diante disso o papel do pedagogia social fica em voga, tendo em vista que a sustentabilidade necessita de sua aplicabilidade integral para alcançar seus objetivos e a inclusão de grupos socialmente desfavorecidos no processo educacional de sua implementação é imperativa.

Esse modelo pedagógico é colocado em prática pelo educador social, que vai além do papel de transmissor de conhecimentos, considerando toda a multiplicidade de realidades sociais que uma sala de aula pode possuir, com alunos em situação de pobreza e de desigualdade e exclusão social, exclusão essa que envolve muitas vezes o não acesso à direitos fundamentalmente humanos e essenciais para uma vida digna (GRACIANI, 2016; MACHADO, 2009). Graciani (2016) denomina essa parcela como “massa sobrando”, que consiste no fragmento populacional esquecido e abandonado pelas políticas públicas.

É justamente desse emaranhado de realidades que a pedagogia social surge com uma proposta educativa que se compromete com a promoção da mudança e justiça social e dos direitos humanos. Se origina da concepção da educação como elemento determinante diante da sua potencialidade em reorganizar a cidadania, e promover habilidades e competências que permitam a modificação dos quadros de exclusão e desigualdades socioeconômicas, por meio da constituição de uma disposição social mais justa e fraterna que leve em consideração a multiplicidade realística e o multiculturalismo, primando pela observação dos valores culturais, sociais e morais assentado e marcados pela promoção do conhecimento e formação humana (GRACIANI, 2016; MACHADO, 2009).

Levando-se em consideração a necessidade dessa educação ir além da concepção teórica, alcançando o plano prático, constata-se a importância da educação para o desenvolvimento sustentável ser composta pelo tripé do ensino: pesquisa, ensino e extensão, em especial dentro das instituições de ensino superior, onde o ambiente é ainda mais propício para o desenvolvimento destas, mormente quando refere-se a extensão que é caracterizada por seu conceito de práxis à educação. Conforme a Universidade Federal do Espírito Santo:

A Extensão Universitária é a ação da Universidade junto à comunidade que possibilita o compartilhamento, com o público externo, do conhecimento adquirido por meio do ensino e da pesquisa desenvolvidos na instituição. É a articulação do conhecimento científico advindo do ensino e da pesquisa com as necessidades da comunidade onde a universidade se insere, interagindo e transformando a realidade social³⁶.

³⁶ UFES. **O que é a extensão universitária.** Disponível em: <https://proex.ufes.br/o-que-e-extensao-universitaria>. Acesso em: 15 set. 2022

Pode-se perceber a relevância que a educação para o desenvolvimento sustentável apresenta dentro das universidades, desempenhando papel primordial na construção de uma sociedade adepta de uma cultura voltada para a sustentabilidade em sua efetividade e compondo a base de conhecimentos que sustentarão as decisões de vida dos cidadãos egressos das universidades.

Busca-se de agora em diante analisar a educação não somente como instrumento para a concretização do desenvolvimento sustentável, mas como elemento integrativo da sustentabilidade em suas principais dimensões (ambiental, social e econômica).

3.3 DIMENSÕES DA SUSTENTABILIDADE E A EDUCAÇÃO

A potência da educação enquanto instrumento de transformação já fora discorrida por diversos autores, na literatura nacional e internacional. Destaca-se o papel atribuído a esta por Paulo Freire, patrono da Educação Brasileira, que reconhecia na educação o poder que esta detém.

Para Paulo Freire a educação poderia ser utilizada tanto para dar autonomia aos educandos, como para oprimi-los. Se usada como mantenedora do *status quo*, caracteriza-se por seu perfil passivador e adequador dos homens ao mundo, e por isso opressora, posto que ao invés de sobrepor e justapor os educandos enquanto indivíduos detentores de si mesmos, limita suas aptidões enquanto condutores de suas próprias vontades e os colocam à sombra daqueles que detém o poder (FREIRE, 1967, 2005).

A educação que dá autonomia, buscando o oposto da educação opressora, prima por dar aos educandos condições para que estes ampliem seus horizontes, libertando para que estes permaneçam na constante busca por sua autonomia e construção de sua identidade, baseada na ética e no respeito, criando possibilidades de que o educando, apoiado nas bases de conhecimento prévio, possa construir e produzir o seu, a partir de sua realidade (FREIRE, 1967, 1996, 2005).

Diante disto, nota-se que a educação é ambivalente, servindo como um meio pelo qual o conhecimento técnico é passado aos educandos como mantenedor da estrutura social vigente, ou como um meio de se formar pessoas dotadas de criticidade, pensadoras por si mesmas e por isso cidadãos que são conscientes do mundo à sua volta e dos problemas que o mundo continuamente apresenta (FREIRE, 1967, 2005).

Não obstante, o que se busca na educação para o desenvolvimento sustentável é igualmente capacitar os educandos para que estes sejam capazes de perceber o planeta como

um produtor de recursos limitados e os problemas advindos do uso exploratório deste, e por isso, serem capazes e desejosos de imutar os hábitos de consumo e comuns do dia a dia.

Paulo Freire salienta que, apesar do seu potencial, a educação requer que o poder público lhe dê o devido amparo, não sendo possível aos educadores, por si sós, implementarem mudanças e revolucionarem a educação, diante de suas realidades limitantes diante de colossais questões atinentes a orçamentos, estruturas físicas, sistemas pedagógicos engessantes, carência de capacitação profissional contínua para os docentes e entraves quanto aos elementos e princípios curriculares fundamentais (FREIRE, 1967).

Em sua obra “Educação como prática da liberdade” o autor salienta:

Se recusa a ideia tradicional da educação como “a alavanca do progresso”, teria sentido contrapor-lhe a tese, igualmente ingênua, da educação como “a alavanca da revolução”? Uma pedagogia da liberdade pode ajudar uma política popular, pois a conscientização significa uma abertura à compreensão das estruturas sociais como modos da dominação e da violência. Mas cabe aos políticos, não ao educador, a tarefa de orientar esta tomada de consciência numa direção especificamente política (FREIRE, 1967, p. 15).

Nota-se, deste modo, que uma educação voltada para qualquer temática, mas em especial a voltada para a sustentabilidade, necessita do apoio do poder público para alcançar o seu potencial transformador e formador de mentes humanas capazes de exercer com criticidade suas incumbências sociais.

A educação para o desenvolvimento sustentável, por propriamente predispor-se a habilitar os discentes a assumir a responsabilidade de criar um futuro sustentável (UNESCO, 2002b), preconiza que estes compreendam as disfunções sociais geradas pelo modelo socioeconômico empregado no uso dos recursos do meio ambiente atual e detenham conhecimento e caráter inquisitivo para reformular seu modo de viver, pensar, bem como atuar de maneira divergente da qual a estrutura social vigente propaga.

Desta forma, a educação para o desenvolvimento sustentável caracteriza-se como uma educação multifocal, conforme destacado pela UNESCO:

A vinculação de preocupações sociais, econômicas, políticas e ambientais é um aspecto crucial do desenvolvimento sustentável. Criar esses vínculos exige uma maneira mais profunda e ambiciosa de pensar a educação, que mantenha o compromisso com a análise crítica e, ao mesmo tempo, promova a criatividade e a inovação. Em suma, exige que a educação promova um sistema de ética e valores sensíveis à identidade cultural, ao diálogo multicultural, à tomada de decisão democrática e ao uso e gestão adequados dos recursos naturais³⁷ (UNESCO, 2002b, p. 8, tradução nossa).

³⁷ Texto original: “Linking social, economic, political and environmental concerns is a crucial aspect of sustainable development. Creating such links demands a deeper, more ambitious way of thinking about

Percebe-se, ao proceder a análise quanto ao objetivo, bem como as características da educação para o desenvolvimento sustentável, que ela trabalha de maneira direta para a promoção da sustentabilidade em suas três dimensões utilizadas na elaboração da Agenda 2030.

Ao se falar na educação enquanto sustentáculo da dimensão ambiental, é inevitável não pensar na educação ambiental. Conforme já mencionado, a educação para o desenvolvimento sustentável se encontra assentada nos alicerces construídos pela educação ambiental, tem como objeto final não somente a conservação ambiental, mas também melhorar os indicadores socioeconômicos.

Por um longo lapso temporal a educação ambiental esteve, principalmente no senso comum, ligada estritamente ao estudo da biodiversidade e sua preservação. Logicamente, este é o objeto principal do estudo de tal matéria, além do que, com o avanço das investigações científicas, notou-se que sua abrangência é muito mais extensa.

Sem tirar o foco da preservação do meio ambiente e seus recursos, a educação ambiental tem ido para além do escopo ecológico.

Nota-se que os fatores dessa educação se estenderam para além das florestas, matas e oceanos e adentrou para o campo social, colocando seu objeto de estudo da perspectiva das realidades discrepantes que se estendem pelo planeta.

Essa “diversidade de abordagens remete ao relacionamento complexo entre dimensões como economia e cultura, natureza e sociedade, bem-estar e utopia, meio ambiente e mudança cultural” (RUSCHEINSKY, 2012, p. 11).

Dessa forma, fatores sociais passaram a compor os estudos da educação ambiental diante da ingerência que apresentam na adesão da sociedade à um ensino com a referida temática, isto porque, conforme Ruscheinsky (2012, p. 13) salienta “não é de se esperar que a população mais pobre, que sempre sobreviveu com as migalhas do desenvolvimento, sinta motivação de optar preferencialmente por medidas ambientalistas”. Para que a educação ambiental alcance sua finalidade, é necessário que demais barreiras sejam suplantadas:

Para uma perspectiva de educação ambiental eficiente, torna-se, também, necessário transformar os trabalhadores infantis e os jovens infratores em alunos exemplares, em aprendizes da condição cidadã; erradicar os “sem”, tornar os sem-terra agricultores familiares produtivos, os sem-teto moradores

dignos e integrados à comunidade urbana, os sem-emprego e empobrecidos qualificados e consumidores; conjugar a parceria entre consumidores e empresariado para a promoção do desenvolvimento sustentável; promover a economia popular e solidária no rumo inverso às desigualdades sociais. Enfim, a proposta de educação em destaque rima democracia social com a ênfase de proporcionar aos brasileiros a condição de viver em profundidade sua cidadania (RUSCHEINSKY, 2012, p. 13).

Sem embargos, pode-se dizer que a educação para o desenvolvimento sustentável se restringida à sua dimensão ambiental, corresponde, de maneira geral, à educação ambiental. Nada obstante, é imprescindível fazer a discriminação entre educação ambiental e educação para o desenvolvimento sustentável em sua integralidade.

A primeira necessita olhar para os demais fatores, como os sociais e socioeconômicos, para que sua implementação seja viável, posto que não se preocupa com a conservação ambiental aquele que está ocupado em primeiramente ter meios de manter sua subsistência, no entanto, se, no campo hipotético, fossem retirados os fatores socioeconômicos como fatores influenciadores no sucesso de uma educação ambiental, ela ainda se encontraria na totalidade do seu objetivo: qual seja, a proteção e conservação da biodiversidade e meio ambiente.

A educação para o desenvolvimento sustentável, entretanto, só se tornará efetiva se os fatores socioeconômicos e ambientais forem observados. Nesse caso, eles não são degraus ou alicerces sob os quais se assentam e se inter-relacionam com sua implementação, mas componentes tão importantes quanto o meio ambiente, funcionando como uma tríade interdependente.

Dentro da dimensão ambiental, a educação para o desenvolvimento sustentável tem o papel de conscientizar sobre e para o meio ambiente. Conforme Sachs (1993) aponta, sobre a limitação dos recursos naturais, a diversidade ambiental e a importância do uso consciente desses, para então gerar a redução da produção de lixo e poluentes, redução da utilização dos recursos naturais, a adesão às regras de proteção ambiental, bem como o senso analítico quanto ao consumo de produtos que não respeitem essas mesmas diretrizes:

Considera-se, portanto, em dimensão ambiental, as inúmeras intervenções da sociedade na construção do espaço em que a prudência na utilização dos recursos naturais, tais como o solo, a água, dentre outros, sinaliza a importância de precaver as formas de ocupação em determinadas áreas suscetíveis a modificações provocando riscos diversos ao ambiente e à vida em um sentido amplo (SILVA; SOUZA; LEAL, 2012, p. 31).

Retomando-se a segmentação dos ODSs orientada por suas dimensões correspondentes, realizada no primeiro capítulo, para que os Objetivos de Desenvolvimento

Sustentável que primam pela produção de energia limpa e acessível, construção de cidades e comunidades sustentáveis sejam incrementados e alcançados de maneira satisfatória, preconiza-se que a comunidade na qual tais mudanças serão implementadas e que deverá ser agente promotora das ações necessárias, tenha o conhecimentos necessário, e mais do que isso, tenha incorporado em seu cotidiano a mudança cultural que estas demandam.

Precisamente, na educação encontra-se uma das formas de se implementar na sociedade os conhecimentos e mudanças necessárias para a realização dos objetivos de cada um dos ODSs.

Partindo-se para a dimensão social, a educação desponta não somente como meio para sua promoção, mas como parte integrativa.

Nesse ponto, na dimensão social da sustentabilidade, abrigam-se os **direitos fundamentais sociais**, que requerem os correspondentes programas relacionados à universalização, com eficiência e eficácia, sob pena de o modelo de governança (pública e privada) ser autofágico e, numa palavra, insustentável (FREITAS, 2012, p. 59, grifo nosso).

Sabe-se que a educação é direito fundamental social reconhecido no bojo da Constituição da República Federativa do Brasil, figurando, portanto, como cerne da dimensão social, ao lado de direitos como à saúde, alimentação, trabalho e infância e demais (BRASIL, 1988; DUARTE, 2007; SCHLEICH; WENCESLAU, 2019; TORRES, 2019).

Desta forma, a educação tem importância duplicada e relação síncrona com esta dimensão, conquanto ao passo em que tem o condão de promover sua efetivação, também compõe o objeto a ser promovido.

Ao ponderar-se os demais direitos que constituem a dimensão social, utilizando-se o disposto no artigo 6º da Constituição da República Federativa do Brasil, como o direito à saúde, moradia, a alimentação, o trabalho, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, e à renda básica familiar, todos tem sua fruição influenciados pelo nível de acesso à educação.

Os direitos de cunho social encontram-se assentados no princípio jusnaturalista da igualdade e tem como objetivo o estímulo do progresso social e melhoria das condições de vida dentro das liberdades de cada indivíduo (GONÇALVES; LOPES, 2013).

Evidencia-se que a educação tem como finalidade expressa na lei maior (BRASIL, 1988), bem como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), proporcionar o pleno desenvolvimento dos educandos tornando-os qualificados para o mercado de trabalho bem como preparando-os para o exercício da cidadania.

A condição de cidadão se perfaz na educação posto que a cidadania própria se encontra atrelada à concepção de um contrato social no qual estão previstos uma concentração de direitos e deveres próprios entre cidadãos e Estado (COMPARATO, 2011).

Além do perfil reivindicatório que a cidadania apresenta, cabe aos aderentes do contrato social, com equivalência, respeitar as cláusulas deste, bem como realizar sua contraprestação. Deste modo, tanto quanto cuida-se dos próprios direitos, deve-se fazer valer os concernentes à coletividade, uma vez que é justamente a privação de grande parcela da população ao acesso desses direitos que obstam a criação da Nação-cidadã, objeto de desejo de tantos Estados, assim como o Brasil (PINSKY, 2011).

Esta alienação quanto à necessidade de se garantir a efetividade das normas previstas no contrato social em sua completude de sujeitos para que o Estado disposto no acordo seja alcançado sem apresentar vícios ou defeitos, não denota uma conjectura irremediável, mas encarrega a sociedade de ocupar-se de uma tarefa soberana como meio de retificação, qual seja, garantir a educação para todas as camadas que compõem o referido contrato (COMPARATO, 2011).

Portanto, ao satisfazer o direito à educação de um indivíduo, o Estado está na verdade satisfazendo uma pretensão de todo corpo social, assim, a titularidade do direito, além de individual, é também social. O direito à educação, é dotado de um caráter instrumental muito mais evidente do que se nota, nos demais direitos sociais, sendo inteiramente defensável diante de fundamentos econômicos, ou seja, ao invés de ser concebido apenas como uma demanda social, a educação deve ser vista sob a forma de insumo, cujo custo é relativamente pequeno frente aos benefícios obtidos em termos de produtividade e de ganho de capacidade associados à ampliação da educação (IENSUE; DE CARVALHO, 2015, p. 207–208).

Por conseguinte, aduz-se que a educação opera enquanto sustentáculo dos demais direitos sociais, tendo em vista que a educação dá as condições e instrumentos para os indivíduos integrarem o mercado de trabalho e exercerem sua cidadania. Sendo por meio desses dois instrumentos, seja por força do trabalho remunerado ou pela cobrança da prestação assistencial do Estado, que os demais direitos como saúde, moradia, alimentação, transporte, lazer, segurança, e os demais direitos sociais serão oportunizados.

A educação está sendo, nos dias de hoje, repensada como uma preparação para a vida: trata-se de garantir a segurança do emprego e a aptidão para o trabalho, de permitir a cada um satisfazer às demandas de uma sociedade em rápida evolução, assim como as mudanças tecnológicas que condicionam hoje, direta ou indiretamente, cada aspecto da existência e, finalmente, de conseguir responder à busca da felicidade, do bem-estar e da qualidade de vida (KRAEMER, 2006, p. 2).

A educação voltada para o desenvolvimento sustentável, por sua vez, esmera-se no cumprimento de todos os requisitos e finalidades que a educação convencional se propõe, acrescentando aos educandos uma visão no que tange às questões ambientais e os reflexos de se manter uma relação predatória e extrativista com a natureza, empenhando-se em garantir que o uso dos recursos naturais para o progresso da atualidade não consista em transformar as futuras gerações em legatários de um planeta liquidado.

Os ODSs que tem como cerne a garantia dos direitos sociais, conforme delineado no primeiro capítulo da presente pesquisa, correspondem a ações de combate à pobreza e à fome, promoção da saúde, do bem-estar social, da igualdade de gênero, da paz e da justiça e de uma educação de qualidade, ampliação do acesso à água potável e saneamento básico, bem como a promoção do crescimento econômico e geração de postos de trabalho descente

A delimitação desses ODSs e a visão da educação enquanto promotora de suas efetivações, anuem com o que as autoras Maria Aparecida Alkmim e Regina Vera Villas Bôas (2020, p. 106) grafaram ao traçar a educação como “o meio mais eficiente de se combater a pobreza, a exclusão e a injustiça social, pois é capaz de permitir a evolução do homem e o desenvolvimento de todos os seus atributos, projetando-o no meio social, proporcionando-lhe a igualdade de oportunidade com equidade”

Faz-se salutar destacar que a educação sempre carece de uma contraprestação estatal para propiciar seu acesso de maneira igualitária e universal, sem que alguma parcela da sociedade fique a margem da fruição desse direito.

Assim como para a educação, a contraprestação do Estado na garantia de todas as metas citadas se faz precípua, destaca-se que, por meio do acesso à uma educação para o desenvolvimento sustentável autônoma, a sociedade passa do polo estritamente passivo para figurar como coadjuvante no polo ativo, juntamente ao Estado, que permanece como o principal agente no combate aos retrocessos sociais e às desigualdades.

Assim sendo, faz-se necessário que os indivíduos sejam capacitados para exercer seus papéis sociais quando lhe são oportunizados meios pelos quais possam ascender das condições de mazelas. Torres (2010, p. 187) explica que “a educação é o meio capaz de criar condições para o desenvolvimento econômico, quanto maior o nível educacional de um país maior é a qualidade de vida de seu povo e menor a desigualdade social”. O Japão é um exemplo internacional dos resultados auferidos diante dos investimentos na área do ensino.

O país despontou internacionalmente como um Estado que não aguardou melhorias nos campos econômicos para aplicar capital na área da educação, mas instrumentalizou a

educação como mola propulsora do crescimento econômico. Como resultado obteve melhorias diretas no bem-estar social e reduziu as desigualdades no acesso às oportunidades.

O forte compromisso do Japão com a educação impulsionou o rápido crescimento econômico no período pós-guerra e, graças ao capital humano de alta qualidade, é um dos principais atores na produção de produtos de alta tecnologia e alto valor agregado. Na década de 1980, o Japão pode declarar que alcançou as nações industrializadas mais avançadas, tanto economicamente quanto no que diz respeito ao seu sistema educacional. E quando a Lei Fundamental da Educação foi revisada em 2006, muita coisa mudou desde que a lei foi adotada em 1947. A expectativa de vida dos homens aumentou de 50 para 79 anos e para as mulheres de 54 para 85 anos. A taxa de frequência do ensino médio havia crescido de 43% para 98%. A frequência universitária subiu de 10% para 49%. [...] A chave para o sucesso do Japão na educação tem sido a crença tradicional de que todos as crianças podem ser realizadoras. Isso é espelhado no impacto comparativamente fraco que a origem social tem sobre os resultados educacionais³⁸ (SCHLEICHER, 2014, p. 22, tradução nossa).

Logo, a educação entra como aporte para todas as metas garantindo a preparação dos indivíduos para comporem o mercado de trabalho e terem meios dignos para a manutenção de vida, concebendo uma sociedade que tenha a devida capacitação profissional, senso crítico nos momentos de decidir em relação aos seus representantes políticos e competência para analisar as ações de governança e políticas públicas desses, exercendo de modo pleno sua cidadania.

Conjuntamente com a dimensão ambiental, a social figura como importante baluarte da sustentabilidade e combate à crise transfronteiriça climática e ambiental. Esta dimensão é fundamental também, pois como exposto, a preocupação genuína com o meio ambiente depende da promoção de condições sociais mínimas, posto que:

Pode haver uma política social que tenha o meio ambiente como sua linha fundamental. Entretanto, nas atuais condições de miserabilidade de parte da população excluída da sociedade de consumo, tal política social se apresenta absolutamente insuficiente. Isso porque a pobreza e a fome de muitos em oposição à opulência de poucos, não rima com a proteção e a preservação dos bens naturais esgotáveis (RUSCHEINSKY, 2012, p. 13).

³⁸ Texto original: “Japan’s strong commitment to education fuelled rapid economic growth in the postwar period, and thanks to high-quality human capital, it is one of the key players in the production of high technology, high value-added products. By the 1980s, Japan could declare that it had caught up with the most advanced industrialised nations, both economically and with regard to its education system. And by the time the Fundamental Law on Education was revised in 2006, much had changed since the law was adopted in 1947. Life expectancy for men had risen from 50 to 79 years, and for women from 54 to 85 years. The high school attendance rate had grown from 43% to 98%. University attendance had climbed from 10% to 49%. [...] A key to Japan’s success in education has been the traditional belief that all children can be achievers. This is mirrored in the comparatively weak impact that social background has on educational outcomes.” (SCHLEICHER, 2014, p. 22)

Em contrapartida, ambas as dimensões são impactadas diretamente pela dimensão econômica, que serve a propósitos ambivalentes, podendo afetar diretamente o nível do bem-estar social e ambiental, de maneira favorável ou não, devido à influência que exerce na utilização de recursos e na estruturação social de acordo com o poder econômico, seja dos indivíduos ou dos Estados.

A ambivalência e influência da condição econômica pode ser igualmente conferida no campo educacional, uma vez que interfere diretamente no acesso à educação e no aproveitamento por parte dos alunos. Conforme Torres (2019, 29) destaca:

O estudante para desenvolver-se plenamente em um ambiente escolar tem como pré-requisito estar alimentado, gozar de boa saúde, possuir o material didático necessário e frequentar as aulas de forma regular, todos esses pré-requisitos são fomentados pela condição econômica de sua família, portanto sua permanência escolar está intimamente ligada à questão financeira.

Em uma economia dotada de cunho exploratório, extrativista e voltada para a maximização dos lucros, inequivocamente os fatores ambientais e sociais serão preteridos. De outro lado, uma economia verde orientada pelo *Triple Bottom Line*, computa na quantificação do lucro, além dos resultados financeiros, os impactos causados no planeta e o bem-estar social (ELKINGTON, 2012).

Este tipo de economia proporciona os recursos necessários para a promoção da sustentabilidade em sua forma mais efetiva, abrangendo por tanto, as três dimensões nas quais a Agenda 2030 foi formulada.

Ao mesmo tempo, para que esse modelo econômico se torne viável se faz necessário que os aparatos tecnológicos avancem para superação das limitações atuais que tornam alguns setores ainda tão dependentes de práticas insustentáveis, e auxiliem na potencialização progressiva da mitigação dos impactos causados por aqueles setores que já avançaram no sentido de implementar práticas menos nocivas ao meio ambiente (GARCIA, 2016).

Conforme apresentado no primeiro capítulo, para que a ciência e tecnologia se desenvolvam se faz precípuo investimentos em pesquisa e inovação, que tem como requisitos uma educação qualificada, uma vez que, em especial na América Latina, as pesquisas são preponderantemente acadêmicas (SCHWARTZMAN, 2008).

As instituições de educação superior sempre desempenharam papéis importantes em cultivar conhecimento e colocá-lo em benefício da sociedade. Em épocas e sociedades diferentes, estas atividades de produção de conhecimento englobaram desde a educação tradicional nas profissões liberais até o desenvolvimento de pesquisa avançada nas ciências básicas e suas aplicações (SCHWARTZMAN, 2008, p. 21).

A educação para o desenvolvimento sustentável, ao se guiar justamente pela promoção das mesmas dimensões que compuseram a Agenda 2030, entra como um reforço na preparação de profissionais e produção de pesquisas que favoreçam a implementação de uma economia verde e que prime pela sustentabilidade em todos os seus eixos.

Corrobora-se que a educação para o desenvolvimento sustentável diverge da concepção da educação de cunho econômico-utilitário, uma vez que Luciani Coimbra de Carvalho e Geziela Iensue aduzem que o ensino com esta tendência consiste em “tão-somente um processo de produção de capital humano. Sustentam, dessa maneira, a produção de indivíduos qualificados, por período de tempo, em quantidade e qualidade exigidas pela economia” (2015, p. 204).

Ressalta-se que a educação voltada para o desenvolvimento sustentável volta-se para formar os educandos dotados de habilidades que igualmente assistem ao setor econômico, por meio de formação de mão de obra qualificada, mas que não encontra neste ponto seu propósito único, sendo caracterizada pelo cuidado com o desenvolvimento integral das capacidades e da personalidade humana. A respeito da busca por este tipo de desenvolvimento educacional Luciani Coimbra de Carvalho e Geziela Iensue apontam:

O desenvolvimento de capacidades visando o aumento de produtividade econômica desvela-se apenas como um dos resultados esperados da educação. Ao se adotar uma perspectiva ampliada de desenvolvimento educacional visando o desenvolvimento integral das capacidades e da personalidade humanas, evita-se a adoção de soluções reducionistas (IENSUE; DE CARVALHO, 2015, p. 205).

Sendo uma educação para o desenvolvimento sustentável progenitora de educandos culturalmente sustentáveis e com instrução e habilidades para implementação desses comportamentos no cotidiano, suas atuações profissionais em todos os campos, seja do trabalho mais manual e técnico até o mais intelectual, refletirão esse novo paradigma educativo, diplomando-se uma gama de servidores e tomadores de decisões mais preocupados e conscientes no que diz respeito ao meio ambiente e suas limitações recursais.

Os ODSs com aderência à dimensão econômica versam sobre trabalho descente, crescimento econômico, incentivo para empresas e indústrias com infraestrutura sustentáveis e voltadas para a inovação, aumento de renda para redução das desigualdades sociais, e fomento da produção e consumo sustentável.

Nota-se a necessidade de uma estruturação de todo o setor econômico, abrangendo os diretores e presidentes das grandes e pequenas empresas na eleição de medidas sustentáveis no processo produtivo, bem como da sociedade enquanto consumidora na escolha dos

fornecedores de bens de consumo e serviços que tenham aderido à sustentabilidade em suas políticas internas e externas, justamente o que é apregoado pela educação para o desenvolvimento sustentável.

Desse modo, para a implementação de todos os ODSs torna-se necessário uma transição do paradigma cultural atual, para um que dirija todas as camadas sociais a implementarem e almejem o desenvolvimento sustentável no decorrer de suas decisões individuais, concernente as suas vidas privadas, bem como nas deliberações profissionais e nos espaços colaborativos e de vida em sociedade.

Tendo a educação para o desenvolvimento sustentável o condão de fundamentar essa transição, diante de sua relação síncrona com a cultura, que busca instruir e capacitar os alunos para atuar nos planos teóricos e práticos, implementando a busca pelo progresso qualitativo, em detrimento do quantitativo, em todos os âmbitos de suas vidas, concebe-se que ela se destaca enquanto aporte e mecanismo indispensável para a efetivação da Agenda 2030.

A educação é mecanismo elementar para que os adultos, de forma intencional e deliberada, transformem-se em gerações dotadas de conhecimentos, experiências e saberes, que, necessariamente, interferem no processo de formação e socialização da criança e do adolescente. A educação voltada para a formação integral leva ao desenvolvimento social, moral, espiritual, intelectual e técnico-profissional, representando a ação educativa um poderoso meio de influência sobre o outro e como forma de poder transformador para todos convergirem em prol do desenvolvimento humano sadio e com sustentabilidade, cuja ação educativa é exercida por meio de transmissão, absorção e apreensão de valores, crenças, experiências, conhecimentos, vivências, costumes que passam de geração para geração etc. (ALKMIM; VILLAS BÔAS, 2020, p. 108–109).

Nesse sentido, a UNESCO reconhece a educação para o desenvolvimento sustentável como elemento fundamental para a promoção de uma educação de qualidade, bem como sua importância não só para o próprio ODS ao qual pertence, bem como para a promoção dos demais.

[...] a EDS é entendida como parte da educação de qualidade e da aprendizagem ao longo da vida. Relaciona-se diretamente com o ODS 4 e indiretamente com os demais ODS, pois dá suporte aos indivíduos para que transformem seu próprio comportamento, aprendam a participar de processos coletivos e engajem-se em mudanças sociais, econômicas e políticas em direção à sustentabilidade (UNESCO, 2020, p. 18).

Para o alcance de cada um dos ODSs traçados na Agenda 2030 é imprescindível que a população tenha acesso à uma educação capaz de prepará-los para enfrentarem os problemas socioeconômicos vigentes e a ameaça do agravamento desses pela crise climática que está em andamento, como também os conhecimentos e habilidades necessárias para ocupar-se com a

sua mitigação, sendo a educação para o desenvolvimento sustentável capaz de perfazer essas demandas.

Passa-se, então, a analisar sua aplicação e implantação no contexto da educação superior, buscando identificar quais políticas públicas oferecem o aporte necessário para uma educação para o desenvolvimento sustentável de qualidade e integral.

4 EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

Com o decorrer do tempo as instituições de ensino superior passaram a exercer atribuições multifacetadas na vida daqueles que compõem o corpo discente e dos que integram as comunidades contíguas.

Para além do papel historicamente conferido à educação superior de agente promotora no ensino e formação humana, as universidades passaram, por meio da pesquisa e extensão, a projetar este conhecimento para além das paredes das universidades, contribuindo com atividades de impacto na comunidade científica, industrial e tecnológica e com a sociedade por meio de prestação de serviços e produção de conhecimentos úteis e necessários à esta.

Considerando a missão universitária como a de transformar a sociedade por meio do desenvolvimento da consciência e do potencial humano, as funções de ensino, pesquisa, investigação, formação, serviço e execução, sintetizam e são responsáveis por colocar em prática esta missão (SLEUTJES, 1999).

Quando sintetizadas, essas funções podem ser encontradas nos três pilares da educação de nível superior que consistem no ensino, pesquisa e extensão, apontados como indissociáveis entre si pela Constituição Federal no artigo 207 (BRASIL, 1988; OSPINA, 1990; SLEUTJES, 1999). Essa inerência enuncia o importante papel que esses três elementos desempenham na construção de uma educação de qualidade oferecida pelas instituições de ensino superior.

O ensino é o pilar mais difundido no senso comum quando se trata da educação no Brasil e no mundo, sendo a parte mais valorizada historicamente. Foi reconhecido pela teoria de Adam Smith (1981) como capital humano, uma vez que, segundo o autor, o conhecimento adquirido pelo trabalhador serve como espécie de instrumento para expandir seu rendimento e produtividade laborativa. Objetiva, portanto, a construção e o desenvolvimento do aporte teórico para o desempenho das finalidades propostas pela Constituição Federal, instituições de ensino, e Ministério da Educação (MOITA; ANDRADE, 2009; PUCPR, 2022; SLEUTJES, 1999).

O ensino pode ser identificado nas disciplinas que compõem as grades curriculares, atividades desenvolvidas em sala de aula ou laboratórios e demais ações que auxiliem na construção e ampliação das informações em relação a área de conhecimento proposta, não se adstringindo ao plano teórico, podendo compreender atividades práticas.

Cabe à pesquisa a responsabilidade de exteriorizar os conhecimentos gerados pelo ensino. Tem como foco a análise e investigação das características subjetivas e objetivas dos fenômenos e teorias apresentadas ou oriundas da construção teórica realizada pelo ensino (PUCPR, 2022).

Por ter um objeto a ser investigado, a pesquisa apresenta maior delimitação quanto ao assunto ao qual se debruça do que o ensino, todavia, sempre carecendo do aporte teórico gerado por esse. A elaboração de Trabalhos de Conclusão de Curso, Dissertação, Tese e demais produções científicas realizadas dentro das instituições de ensino superior, nos cursos de graduação e pós-graduação *stricto* ou *lato sensu*, é um dos muitos exemplos da manifestação da pesquisa na educação (MOITA; ANDRADE, 2009; PUCPR, 2022).

É por meio da pesquisa que as discussões originadas dentro das paredes das universidades se exteriorizam. Tendo isto em vista, a relação entre a produção de pesquisas desenvolvidas dentro das instituições de ensino superior e a inovação industrial ganhou destaque nos últimos anos, uma vez que “as pesquisas realizadas nas universidades e em institutos públicos de pesquisa podem gerar contribuições relevantes para o desenvolvimento econômico de um país, ajudando principalmente no acompanhamento e aprendizado de novas tecnologias” (PÓVOA, 2008, p. 274).

Não obstante, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) estabeleceu como uma das finalidades do ensino superior o incentivo do trabalho de pesquisa e investigação científica com vistas ao desenvolvimento da ciência e da disseminação da cultura para fortalecer a compreensão humana com o meio ambiente no qual ele está inserido, colocando justamente a pesquisa como uma das características das universidades.

Deste modo, segundo o Parecer 146 do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Superior de 2002, a pesquisa deve compor os projetos pedagógicos das instituições, devendo ser incentivada como uma espécie de prolongamento da atividade de ensino, fortalecendo a articulação da teoria com a prática por meio da pesquisa individual e coletiva (BRASIL, 2002).

Para além do papel historicamente conferido à educação superior de agente promotora do ensino e formação humana, as universidades passaram, por meio da pesquisa e extensão, a projetar este conhecimento para além das paredes das universidades, concorrendo com atividades de impacto na comunidade científica, industrial e tecnológica bem como de integração com a sociedade por meio de prestação de serviços à comunidade (PÓVOA, 2008; PUCPR, 2022; SLEUTJES, 1999).

A última a compor o tripé educacional é a extensão e representa a via pela qual a comunidade colhe e toma conhecimento dos frutos gerados pelo ensino e pela pesquisa (MOITA; ANDRADE, 2009; PUCPR, 2022).

A Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018 editada pelo Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Superior definem a extensão na educação de nível superior como:

[...] a atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa (MEC, 2018, p. 2).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional traz que a educação de nível superior deve abranger os programas de extensão, sendo que o Parecer 146 do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Superior de 2002 dispõe que a extensão tem como “finalidade básica, dentre outras, [...] propiciar à comunidade o estabelecimento de uma relação de reciprocidade com a instituição” (BRASIL, 2002, p. 9).

Nos âmbitos da graduação e da pós-graduação a extensão é requisito obrigatório de acordo com o Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005 de 2014, que traz a exigência de que ao menos 10% do total de créditos curriculares da graduação cumpra com ações de extensão concentradas, prioritariamente, em áreas de maior interesse social, tendo sido reforçada a sua obrigatoriedade por meio da resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018 (BRASIL, 2014; MEC, 2018).

Dessa maneira, pode-se dizer que:

A extensão universitária seria, portanto, a atividade que, vinculada ao ensino e à pesquisa, disseminaria os conhecimentos gerados pela universidade, repassando-os à sociedade. Evidentemente, os conhecimentos ou técnicas a serem disseminados precisam representar uma diferença significativa na vida das pessoas ou de parte da sociedade para que haja interesse genuíno em sua transferência (SLEUTJES, 1999, p. 109).

Este tripé educacional potencialmente evita a chamada educação bancária, tão criticada pelo educador Paulo Freire, uma vez que com a pesquisa e extensão os educandos não figuram como meros “bancos” onde são depositados os conhecimentos passados pelos docentes, mas assumem um papel de investigadores e executores das teorias enquanto ainda estão dentro das instituições, estimulando-os a participarem ativamente na busca pelas

soluções que as problematizações ocasionadas pela realidade exigem dos conhecimentos teóricos (FREIRE, 1967).

Deste modo, “a indissociabilidade entre os três elementos fundamentais do conceito de universidade deve ser compreendida como uma resposta às pressões sociais por uma universidade mais próxima da população, que tente entender os problemas cotidianos e pragmáticos dela” (CAVALCANTE, 2019, p. 79).

É também por meio desses três elementos que as universidades exercem papel determinante no desenvolvimento regional, isto porque ela compõe o sistema regional de aprendizado, ou região de aprendizagem, que “como o nome indica, funciona como coletor e repositório de conhecimentos e ideias, e subjaz a ela um ambiente e infraestrutura que facilita o fluxo de conhecimento, ideias e aprendizagem”³⁹ (DORNELES; MARQUES, 2016; FLORIDA, 1995, p. 528; ROLIM; SERRA, 2009).

Essa produção de conhecimentos em níveis práticos e teóricos concebidos no ensino, pesquisa e extensão e a sua aproximação dos problemas enfrentados pelas comunidades universitárias, suscita à busca pela inovação em favor das demandas sociais encontradas, fazendo com que as instituições de ensino superior, em especial as públicas, assumam um importante lugar no avanço tecnológico e científico brasileiro (BARTH; SOUZA; SCHWAB, 2020; DORNELES; MARQUES, 2016).

As universidades públicas se destacam[...] porque além de atuar na formação profissional e cidadã da população, concentram a maior parte da pesquisa produzida no país, e impactam significativamente no desenvolvimento local e regional, sobretudo por meio de ações de extensão e de inovação, promovendo a relação entre a universidade e a sociedade (BARTH; SOUZA; SCHWAB, 2020, p. 1).

Essa relação entre o tripé ensino, pesquisa e extensão com a sociedade é tão íntima que Manolescu e Liberato (2008) sinalizam que à essa tríade deveria ser acrescentado mais um elemento, a promoção social, tamanha a influência das instituições de ensino superior no desenvolvimento regional por meio do fortalecimento e estímulo ao crescimento econômico-social.

Por meio do estudo feito por Hoff, San Martin e Sopeña (2011) acerca da forma como as universidades impactam a sociedade, pode-se contemplar que a repercussão social é positiva. Primeiramente por gerar uma demanda agregada, ampliando ou criando-as, por meio de investimentos, construções e empreendimentos, utilização de mão de obra, habitação,

³⁹ Texto original: Learning regions, as their name implies, function as collectors and repositories of knowledge and ideas, and provide an underlying environment or infrastructure which facilitates the flow of knowledge, ideas and learning.

transporte, e serviços de conveniência (como lojas de materiais escolares, papelarias e demais necessidades atinentes ao corpo docente e discente) que uma instituição de ensino de nível superior necessita para sua operacionalização.

Essas instituições também dinamizam as fontes de cultura e organização vigente na região, com a disseminação e incentivo de novas ideias e perspectivas através da formação de cidadãos mais conscientes em relação às ideias e demandas complexas que a comunidade acadêmica e não-acadêmica apresenta, passando a tratá-las a partir de uma visão sistêmica, associativa e cooperativista (BARTH; SOUZA; SCHWAB, 2020; HOFF; MARTIN; SOPEÑA, 2011).

A criação de novas empresas ou transformação das já existentes por meio da formação de novas lideranças também é outro ponto a impactar positivamente a sociedade, já que influencia as fontes da cultura organizacional vigente, contando com gestores mais sensíveis aos temas de inclusão e qualificação no ambientes empresariais, e empreendedores dotados de visões estratégicas para o desenvolvimento econômico que levem em conta as condicionantes regionais apresentadas pelo contexto fático (BARTH; SOUZA; SCHWAB, 2020; HOFF; MARTIN; SOPEÑA, 2011).

A melhoria das condições sociais também pode ser destacada pela presença dos apoios financeiros e pedagógicos empregados em favor da comunidade discente hipossuficiente. Programas de bolsa e auxílios⁴⁰ como bolsa permanência, auxílio moradia, auxílio alimentação, auxílio transporte e auxílio creche são alguns dos programas que beneficiam e incentivam pessoas de baixa renda a darem continuidade nos estudos e se qualificarem para o mercado de trabalho, além de dar à essas pessoas poder aquisitivo (ainda que mínimo) para compor o grupo de consumidores dos serviços oferecidos na região (BARTH; SOUZA; SCHWAB, 2020).

Postos de trabalho diretos e indiretos são outros impactos positivos apontados, dinamizando as economias regionais, gerando processos sistêmicos e complexos na potencialização dos recursos locais, e, por consequência, modificando e ampliando as demandas em melhorias de estruturas para educação, moradia, transporte público, comércio, e serviços em geral (BARTH; SOUZA; SCHWAB, 2020; HOFF; MARTIN; SOPEÑA, 2011).

Destaca-se que ao se falar de desenvolvimento regional, a região aqui tratada não compreende apenas uma circunscrição física, mas um processo de construção social por meio

⁴⁰ “As bolsas são voltadas para as áreas de ensino, pesquisa e extensão, incentivando o desenvolvimento de diversos projetos. Já os auxílios favorecem a permanência do acadêmico” (BARTH; SOUZA; SCHWAB, 2020, p. 9).

do qual o processo de desenvolvimento endógeno resulta em uma melhoria do bem-estar da sociedade, abrangendo os planos ambiental, social e econômico (BARTH; SOUZA; SCHWAB, 2020; PAIVA, 2005).

Conforme apontado por Campello e Silveira, “a universidade historicamente tem proporcionado um refúgio seguro para a inovação e o ativismo” (2016, p. 564). Nesse sentido Schwartzman (2008) aponta a importância de fortalecer o laço entre as universidades, a economia e a sociedade em geral, uma vez que parte significativa da pesquisa brasileira é desenvolvida dentro das instituições de ensino superior.

É importante salientar que diante da amplitude dos Estados e o quadro populacional moderno, a demanda quanto a educação de nível superior é maior do que a capacidade estatal de supri-la, deste modo, o terceiro setor surge como meio de democratizar o ensino, bem como para auxiliar as universidades na implementação e execução da pesquisa e extensão (SCHMIDT, 2018; TORRES, 2017).

Segundo a pesquisa realizada pelo Ipea, em 2021 existiam mais de 815 mil Organizações da Sociedade Civil em atividade no território nacional, que em sua maioria se concentram na área de desenvolvimento e defesa de direitos e interesses da sociedade. Embora somente 3,6% do total de Organizações se dedicassem à área de ensino e pesquisa na época, esse era o segundo maior segmento a registrar vínculos trabalhistas, ficando atrás somente da área da saúde, mostrando-se ser uma área de atuação de grande impacto social e econômico do terceiro setor.

As Organizações da Sociedade Civil apresentam íntima ligação de sua missão com os ideais pregados pela sustentabilidade. Conforme Siqueira (2013, p. 14) aponta, “a identidade que parece integrar o Terceiro Setor à sustentabilidade é a orientação para o desenvolvimento de uma sociedade sem desigualdades sociais ou uma sociedade sustentável”.

Dessa forma é necessário olhar para tal setor como um colaborador de grandioso potencial contributivo no projeto de “educar a sociedade, tentando torná-la parceira e corresponsável pelos projetos sociais empreendidos, os quais, em última instância, contribuem para a transformação social mais ampla almejada por todos” (SANTOS, 2005, p. 146).

Assim, a missão das organizações do Terceiro Setor em parte se confunde com os ideais do princípio da sustentabilidade, na medida em que precisa atender aos interesses coletivos e a relação com os beneficiários deve ser efetiva, desafios presentes não apenas na gestão de organizações do Terceiro Setor, mas na promoção do desenvolvimento sustentável (SIQUEIRA, 2013, p. 14).

Por consequência, torna-se evidente o papel de complementaridade que o terceiro setor oferece para as lacunas deixadas pelo Estado. Schmidt (2018, p. 15) assinala que:

O terceiro setor é sempre mais um parceiro do Estado no atendimento das demandas sociais. E as redes comunitárias continuam suprimindo as lacunas que as políticas nunca suprem inteiramente. O ímpeto comunitário se fez (e se faz) notar em novas modalidades de convívio e nas organizações do terceiro setor.

A sua atuação na área educacional também pode contar com recursos públicos, conforme previsão constitucional do artigo 213 e o que se nota é que as instituições de ensino superior que pertencem ao terceiro setor, por apresentarem características comunitárias própria, tornam-se “instrumento de participação popular e um sistema de trabalho destinado a facilitar a conjugação dos recursos da população e do governo, e obter a maior rentabilidade destes” (AMMANN, 2003, p. 117).

Apresenta-se, assim, como meio de democratizar o acesso ao ensino superior e fortalecer a pesquisa e extensão por meio de parcerias que mesclam a colaboração entre instituições de ensino públicas, Estado e organizações do terceiro setor, incluindo as próprias instituições de ensino originadas por elas.

Há ainda as instituições de ensino superior privadas, que igualmente às públicas e as mantidas pelo terceiro setor, devem atender às disposições constitucionais e gerais acerca da educação nacional e terem autorização para seu funcionamento, passando por avaliação de qualidade pelo poder público, conforme disposto na Constituição Federal no artigo 209 (BRASIL, 1988).

A diferenciação entre esses três modelos pode ser auferida em diversos pontos. Quando se trata da criação de instituições de ensino superior públicas a iniciativa cabe ao Governo Federal, Estadual ou Municipal, enquanto as do terceiro setor são de iniciativa de entidades e lideranças da sociedade civil e as particulares não contam com a participação pública ou governamental, mas de algum grupo empresarial ou familiar. A responsabilidade pela manutenção das IES segue a mesma lógica, sendo os responsáveis pela sua criação igualmente encarregados por sua conservação (SCHMIDT, 2018).

A Instituição de Ensino Superior pública apresenta natureza e finalidade pública estatal, enquanto a do terceiro setor se caracteriza como pública não estatal e a particular como privada. Quanto à destinação dos recursos econômicos que possam decorrer da atividade educacional, tanto na pública como na do terceiro setor os proveitos econômicos devem ser reinvestidos nas universidades, ao passo em que nas particulares esses são direcionados para a apropriação privada (SCHMIDT, 2018).

A semelhança entre as instituições de ensino superior públicas e do terceiro setor se afastam quando se trata do tipo de personalidades jurídicas de cada uma, uma vez que assim como as particulares as do terceiro setor são pessoas jurídicas de direito privado, enquanto a pública é pessoa jurídica de direito público (SCHMIDT, 2018).

Não obstante as diferenças que possam apresentar, todos esses modelos de instituições são dotados da autonomia conferida pela Constituição Federal às universidades, tanto em âmbito didático-científico, como em sua administração e gestão financeira e patrimonial (BRASIL, 1988; SCHMIDT, 2018).

A autonomia, tal como dispõe o art. 207, é um modo de ser institucional e exige liberdade para a universidade se autodeterminar. Entendida nessa perspectiva, a autonomia didático-científica da universidade implica liberdade de: a) estabelecer seus objetivos, organizando o ensino, a pesquisa e a extensão sem quaisquer restrições doutrinárias ou políticas; b) definir linhas de pesquisa; c) criar, organizar e extinguir cursos; d) elaborar o calendário escolar; e) fixar critérios e normas de seleção, admissão e promoção; f) outorgar graus, diplomas, certificados e outros títulos acadêmicos (FAVERO, 1998, p. 61).

As autonomies quanto a administração, gestão financeira e patrimonial são mecanismos para garantir que as instituições não sofram interferência por qualquer meio econômico e possam exercer a autonomia didático-científica sem intempéries de ordem pecuniária ou burocrática (FAVERO, 1998; SCHMIDT, 2018).

Também se destaca que o termo instituições de ensino superior abrange faculdades, centros universitários e universidades. O portal do Ministério da Educação destaca a diferença entre essas três:

As instituições são credenciadas originalmente como faculdades. O credenciamento como universidade ou centro universitário, com as consequentes prerrogativas de autonomia, depende do credenciamento específico de instituição já credenciada, em funcionamento regular e com padrão satisfatório de qualidade.

As universidades se caracterizam pela indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão. São instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por:

I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural quanto regional e nacional;

II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; e

III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

§ 1º A criação de universidades federais se dará por iniciativa do Poder Executivo, mediante projeto de lei encaminhado ao Congresso Nacional.

§ 2º A criação de universidades privadas se dará por transformação de instituições de ensino superior já existentes e que atendam ao disposto na legislação pertinente.

São centros universitários as instituições de ensino superior pluricurriculares, abrangendo uma ou mais áreas do conhecimento, que se caracterizam pela excelência do ensino oferecido, comprovada pela qualificação do seu corpo docente e pelas condições de trabalho acadêmico oferecidas à comunidade escolar. Os centros universitários credenciados têm autonomia para criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior (Online)⁴¹.

Além da organização quanto às instituições de ensino superior, abrangência e autonomia que cada uma detém, o conhecimento científico produzido por elas também pode ser objeto de divisão.

De acordo com a literatura acerca do tema organizacional do conhecimento científico e tecnológico produzido pelas instituições de ensino⁴², destaca-se o modelo proposto por Michael Gibbons, onde dele separa em dois modos de produção de conhecimentos, tratados no livro *The New Production of Knowledge* (GIBBONS et al., 1994).

No primeiro modo a produção de conhecimento está ligada intrinsecamente às próprias demandas universitárias, sendo a mola propulsora do pesquisador as disciplinas integrantes da grade curricular, deste modo, as pesquisas apresentam caráter autônomo e as recompensas acadêmicas consistem na publicação, em literatura aberta, dos conhecimentos produzidos de maneira padronizada e linear, fazendo o caminho da ciência básica à aplicada para então chegar ao desenvolvimento que leva a produção (GIBBONS et al., 1994).

No segundo modo, a cadeia de produção científica se altera, estando ligada ao contexto dos problemas interdisciplinares, sendo estes parte ou não da demanda das instituições de ensino superior. Desse modo, essas instituições não estão ligadas somente à sua comunidade acadêmica, mas também apresenta associação e vinculação com empresas, agências de governo, fornecedores de serviços, sociedade e outros, e as recompensas se encontram na construção de produtos voltados para a satisfação das demandas práticas desses grupos, apresentando características mais palpáveis, sendo o desenvolvimento do conhecimento guiado pelo contexto aos quais esses produtos serão aplicados, e por isso a linearidade não é observada nesse modo (GIBBONS et al., 1994).

Decorrente desse segundo modo podemos observar a chamada Hélice Tríplice, *Triple Helix* ou Tripla Hélice, que corresponde à aproximação das pesquisas acadêmicas com o

⁴¹ MEC. **Qual é a diferença entre faculdades, centros universitários e universidades?** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/127-perguntas-frequentes-911936531/educacao-superior-399764090/116-qual-e-a-diferenca-entre-faculdades-centros-universitarios-e-universidades>. Acesso em: 13 dez. 2022.

⁴² Há também os modelos: Sistemas nacionais de inovação; hélice tripla; construção social da tecnologia, entre outros.

interesse empresarial, traçando, portanto, novas fronteiras para o aproveitamento dos conhecimentos oriundos das universidades, obstando que fiquem somente sob o seu próprio domínio ou regionalizado.

A Triple Helix é uma abordagem defendida por Etzkowitz e Leydesdorff (2000), que vem propondo novas fronteiras para a pesquisa, com uma aproximação da academia ao meio empresarial. Esse fenômeno vem ocorrendo desde a década de 60, propiciando uma ampliação da sinergia entre universidade e empresa, o que é comprovado pelo aumento significativo de contratos entre empresas e universidades em atividades conjuntas. Ou seja, as universidades têm incorporado os objetivos do desenvolvimento econômico às suas atividades clássicas de ensino e de pesquisa (DORNELES; MARQUES, 2016, p. 209).

Segundo os autores que a defendem, essa abordagem é resultado de um processo evolutivo na função que as universidades exercem, bem como na tratativa dedicada às pesquisas oriundas dessa. Assim sendo, a universidade passa a possuir uma atribuição relevante na inovação, passando a empregar seus conhecimentos conjuntamente com a indústria e o governo em prol da sociedade. Assim, pode-se dizer que:

[...] a Hélice Tríplice (HT) é resultado de um processo evolutivo em três níveis: (1) a universidade, com um papel mais proeminente em inovação, atuando em parceria com a indústria e governo em uma sociedade baseada no conhecimento; (2) um movimento em direção a relações de colaboração entre as três principais esferas institucionais, em que a política de inovação é, cada vez mais, o resultado dessa interação do que de uma receita governamental; (3) decorre da transformação interna das instituições: cada esfera institucional assume o papel dos demais agentes, além de cumprir as suas funções tradicionais (DORNELES; MARQUES, 2016, p. 209).

Logo, pode-se definir a Hélice Tríplice como “um modelo de inovação em que a universidade/academia, a indústria e o governo, como esferas institucionais primárias, interagem para promover o desenvolvimento por meio da inovação e do empreendedorismo” (ETZKOWITZ; ZHOU, 2017, p. 24–25).

A introdução das universidades como terceiro elemento nesse modelo implementou grandes mudanças, superando o modelo de dupla hélice onde o desenvolvimento de tecnologias, inovação e empreendedorismo ficavam cunhados na relação estado-indústria, e suplantando os modelos estadistas⁴³ e o *laissez-faire*⁴⁴.

⁴³ Nesse modelo o governo engloba a indústria e a universidade, constituindo a figura central no processo (DORNELES; MARQUES, 2016, p. 209).

⁴⁴ No modelo *laissez-faire* há a separação clara entre as esferas institucionais, o governo mantém a posição central como incentivador dos demais, caracterizado pelo liberalismo econômico (DORNELES; MARQUES, 2016, p. 209).

Com as universidades empenhando suas pesquisas críticas em favor do empreendedorismo, inovação e tecnologia há uma valorização da educação e do patrimônio público e cultural pertencente a ela, proporcionando que sua relação com a sociedade seja aprimorada e que se coloque em contínuo movimento de desenvolvimento, criando dentro de suas estruturas espaço para a inovação, empreendedorismo e pesquisas com missões demandadas da esfera prática (ETZKOWITZ; ZHOU, 2017).

A suplantação do *laissez-faire* diante do cenário de mercado atual e com a impossibilidade de se adotar um Estado mínimo, já que nas palavras de Lindblom (2002, p. 20) os indivíduos “se encontram ligados mutuamente na perseguição de seus objetivos através de suas interações nos mercados”, o papel do Estado de fornecedor de serviços e bens (que em sua maioria compõem e oportunizam o exercício de direitos sociais) se expande e a função do terceiro setor também se alarga em mesma medida, principalmente quando se trata da educação.

Há, todavia, a necessidade de se destacar que apesar do modelo Hélice Tríplice cooperar com a superação das limitações que as instituições de ensino superior possam encontrar face ao pouco poder orçamentário que detém, por meio do investimento por parte da iniciativa privada, ele também pode ser ambivalente quando não observados os princípios norteadores da pesquisa e extensão, podendo levar as universidades a deixarem de servir ao interesse social para passar a produzir conhecimento que sirva somente aos interesse dos mercado e da indústria.

Isso porque com a entrada do terceiro agente na relação entre universidade e estado, o campo da atuação estatal pode acabar sendo limitado dentro das universidades, fazendo com que as instituições de ensino possam encontra-se com o neoliberalismo se ramificando em suas estruturas e enfraquecendo a figura do Estado como agente central mantenedor e essencial para o seu funcionamento, incentivando uma visão enaltecida das universidades norte-americanas, conforme aponta Boaventura de Souza Santos (2005).

De acordo com o autor, a principal crítica à glorificação do neoliberalismo empregado nas universidades norte-americanas é que isso significaria uma diminuição expressiva nos recursos públicos repassados para as instituições de ensino superior, cabendo à iniciativa privada o papel de financiadora e isto acarretaria uma sistematização hierárquica entre áreas do conhecimento segundo a sua rentabilidade mercantil. Em suma, áreas de conhecimentos menos pragmáticas perderiam incentivo em detrimento às de áreas de interesse industrial, prestigiando cursos como engenharia e desabonando cursos de filosofia, por exemplo (SANTOS, 2005).

Há também uma preocupação quanto ao esquecimento do fator extensão por parte das universidades que estão sobre as rédeas do incentivo financeiro privado, uma vez que as ações de extensão são dotadas muito mais de um caráter social do que mercadológico (CAVALCANTE, 2019).

Nesse cenário, a importância da Educação para o desenvolvimento sustentável destaca-se, justamente por tornar o aspecto social indissociável do financeiro e ambiental quando se fala dos objetivos incumbidos à pesquisa e extensão universitária.

4.1 IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL NAS UNIVERSIDADES

Em vista do papel complexo que o ensino exerce na construção da sociedade, a educação para o desenvolvimento sustentável revela sua acentuada importância dentro das universidades, uma vez que “como consequência da globalização a sociedade hoje é planetária e, desta forma, há de se ver uma educação globalizada, produzindo uma sociedade planetária empenhada em reproduzir e assegurar a longevidade do Projeto Sustentável” (MACIEL; TASHIMA; MAIA LIMA, 2017, p. 14).

A educação para o desenvolvimento sustentável dentro das universidades se mostra indispensável frente aos préstimos que faz ao coadunar o ensino, pesquisa e extensão com os interesses sociais defendidos pela sustentabilidade em suas três dimensões, posicionando os rendimentos universitários sempre em benefício da construção de um viver que compatibilize o meio ambiente, os interesses econômicos e as demandas sociais.

Destarte, a educação para o desenvolvimento sustentável tem como objetivo preparar os educandos para solucionar as problemáticas complexas levantadas pela vivência globalizada e modelo desenvolvimentista cunhado no extrativismo adotado pelas gerações passadas, dotando-os de conhecimentos, habilidades, perspectivas e valores para que sua vivência e labor sejam guiados pela sustentabilidade (MACIEL; TASHIMA; MAIA LIMA, 2017).

A reviravolta nas pretensões capitalistas com base no desenvolvimento sustentável evidencia que o alvo não é mais manter a condição de pobreza, mas elevar os indicadores econômicos, auferir índices de felicidade e desenvolvimento humano (saúde, educação e cultura), disseminar uma cultura de paz, educar pessoas e práticas para a resiliência, instituir uma economia verde, encontrando certa qualidade de vida com redutores de vulnerabilidades e gerando condições compartilhadas para uma vida melhor de pessoas, ares, mares, relevos, florestas, enfim, do ambiente. Trata-se de um investimento na ocupação de inteligências [...] (PASSETTI, 2013, p. 12).

Todavia, a execução do projeto educacional sustentável compreendendo as propostas e modelos alvitrados pela Agenda 2030, levantou a necessidade da reforma e reorientação curricular das instituições de ensino superior com fulcro nos conteúdos que respaldem a educação para o desenvolvimento sustentável.

Isso porque para a efetividade de uma educação pautada na sustentabilidade dentro das universidades, a singela implementação de uma disciplina voltada ao tema não seria frutífera ao seu propósito, já que os valores e princípios que a norteiam precisam ser incorporados dispersivamente por toda a estrutura institucional, logo, prescindindo de uma abordagem educativa específica para tanto, tal qual a literacia⁴⁵.

Uma educação para a Literacia [...] é a capacidade de cada indivíduo compreender e usar a informação escrita, contida em vários materiais impressos, de modo a desenvolver seus próprios conhecimentos. Lembre-se de que sua definição vai além da simples compreensão dos textos, para incluir um conjunto de capacidade de processamento de informações, que poderão ser usadas na vida pessoal de cada indivíduo. Numa lógica mais ampla, a Literacia aponta para o domínio das seguintes competências e habilidades (aprendizagem e prática): envolvimento direto com o mundo, a comunidade e os diferentes textos e discursos produzidos no seio da sociedade/comunidade, domínio de formas de ler, escrever e interpretar. Ou seja, produzir, compreender e reproduzir discursos, voltados para a ação e, desejavelmente, dotados de potencial transformador. (SANTOS; FREITAS, 2014, p. 93–94).

Tendo em vista que as questões atinentes à sustentabilidade são complexas, principalmente considerando que a sociedade encontra-se ainda no processo de adesão à sustentabilidade e transitando do modelo desenvolvimentista extrativista para um sustentável, habilidades de resolver problemáticas complexas baseada em uma gama de conhecimentos e a competência em identificar e interligar as dimensões ambiental, social e econômica das adversidades do mundo moderno é essencial (SANTOS; FREITAS, 2014).

Assim, diante dos modelos educativos aos quais os especialistas em educação e processo pedagógico adotam, como o Behaviorismo, Individualismo e o Humanismo, o que mais se adequa aos requisitos da educação para o desenvolvimento sustentável é o de competência para ação (SANTOS; FREITAS, 2014).

⁴⁵ Literacia – (do inglês literacy) – capacidade de cada indivíduo compreender e usar diferentes tipos de discursos/textos contidos em vários suportes, o que inclui um conjunto de capacidades discursivas utilizadas na resolução de tarefas associadas ao trabalho, à vida pessoal e em sociedade; trata-se, pois, de um saber-ação. No Brasil, o termo é, muitas vezes, traduzido por letramento ou alfabetização; aqui preferimos utilizar a tradução literacia, por considerar que os outros termos podem gerar confusão (SANTOS; FREITAS, 2014, p. 58).

Esse modelo é pautado na orientação para ação com vistas à resolução de problemas, sendo que a ação deve ser voluntária e refletida, ou seja, partir do próprio educando que refletirá a orientação recebida previamente pelo educador. Importante destacar que a ação deve estar sempre conectada à ideia de mudança guiada pela visão sistêmica e baseada no futuro (JENSEN; SCHNACK, 1994; SANTOS; FREITAS, 2014).

Dessa forma, a construção desse conhecimento orientado para ação da perspectiva da educação para o desenvolvimento sustentável envolve quatro principais tipos de conhecimento: que são aqueles acerca das problemáticas ambientais; sobre alternativas e visões de mundo; sobre as estratégias de mudança; e quanto as causas das problemáticas socioambientais (JENSEN; SCHNACK, 1994; SANTOS; FREITAS, 2014).

Os conhecimentos a respeito das problemáticas ambientais estão intimamente ligados aos estilos de vida das sociedades atuais. Não se restringe somente ao universo ecológico ou às relações entre a humanidade e o ecossistema, mas abrange as relações entre pessoas e os problemas sociais, já que visa a construção de conhecimento no tocante a consequência gerada por determinados estilos de vida e comportamentos, em âmbitos individuais e coletivos. Consiste na construção do olhar sistêmico e simbiótico da teia da vida (JENSEN; SCHNACK, 1994; SANTOS; FREITAS, 2014).

O segundo tipo de conhecimento quanto às alternativas e visões de mundo é aquele construído com fulcro na futuridade da vida individual, familiar, comunitária e mundial em relação às opções de desenvolvimento e qual irá ser adotado. Para a construção desse conhecimento faz-se necessário o domínio de saberes diversificados:

Acerca de si e dos outros, da diversidade cultural do mundo hoje e no passado, das visões dominantes de desenvolvimento, das visões críticas e alternativas. Englobam saberes sobre as diferentes possibilidades de se utilizar a ciência e as tecnologias, em relação às pessoas e ao ambiente não humano; sobre os valores das sociedades humanas e os direitos humanos. Engloba, não só saberes científicos, mas também saberes tradicionais, espirituais, sobre utopias, emoções e sentimentos, etc (SANTOS; FREITAS, 2014, p. 102).

Quanto ao conhecimento concernente às estratégias de mudança, este consiste no agrupamento de estratégias para gerir sua vivência privada e transformá-la quando as circunstâncias exigirem, bem como conhecimento que corrobore com o processo participativo na vida em sociedade de forma que auxilie na transformação social e no estabelecimento de parcerias promotoras de resolução de conflitos internos e externos, de acordo com as divergências e convergências que um corpo social pode apresentar. “Trata-se, muitas vezes, de

saberes do âmbito psicológico, político e sociológico, muito além do saber educativo” (SANTOS; FREITAS, 2014, p. 102).

Por fim, os saberes sobre as causas das problemáticas socioambientais consiste em um conhecimento construído alicerçado em outros conhecimentos:

Trata-se de um saber que pertence, essencialmente, aos domínios social, cultural e econômico em que o conhecimento científico tem papel importante, mas onde outros saberes (especialmente, saberes tradicionais), os valores e a própria espiritualidade têm, também, um papel a desempenhar (SANTOS; FREITAS, 2014, p. 102).

Tendo em vista a extensão de informações e saberes que excede a costumaz construção dos conhecimentos teóricos correlacionados às áreas de conhecimento que orientam as grades disciplinares dos cursos de formação nas instituições de ensino superior, a implantação da educação para o desenvolvimento sustentável impõe uma remodelação curricular que favoreça sua executoriedade.

Estando as instituições de ensino superior sob a égide da lei, mesmo que dotadas de autonomia garantida na lei maior, a implantação de mudanças curriculares exige do poder público o devido amparo por meio de políticas públicas que favoreçam sua instituição.

Passa-se agora à análise da recepção da educação para o desenvolvimento sustentável pelas políticas nacionais de educação e investigação em busca de normas editadas especificamente para viabilizar sua implantação no ambiente das instituições de ensino superior.

4.2 POLÍTICAS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

A educação de nível superior brasileira tem garantida dentro do ordenamento jurídico brasileiro autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial. Alexandre Santos de Aragão (2001) ao discorrer acerca das espécies de autonomia garantidas às universidades realçou que duas delas são concedidas às instituições com o propósito de garantir a executoriedade da mais importante de todas: a didático-científica, já que é por meio desta que as instituições de ensino irão apregoar uma educação pautada na ciência e na cultura dotada de criticidade.

Todavia, sua autonomia não significa soberania, de modo que as instituições ainda estão condicionadas aos interesses da sociedade, uma vez que conforme Durham aponta “a

autonomia científica encontra seus limites, não em leis e regulamentos, mas na própria inserção da universidade no seu contexto social e intelectual” (DURHAM, 1989, p. 15).

Ao se analisar a concessão dessa autonomia para as universidades, é necessário considerar o momento no qual ela foi atribuída pela Constituição Federal. Chamada de constituição cidadã, sua elaboração encerrou de vez o período ditatorial pelo qual o país passou e buscou garantir direitos civis e sociais que outrora foram suprimidos pelo regime militar enquanto ocupava o poder (DELIGDISCH, 2004).

Valores como liberdade de expressão, abolição da censura e a garantia do exercício harmônico entre convicções políticas, religiosas e culturais e outras diversas, marcaram a Assembleia Nacional Constituinte, responsável por formular a então nova Carta Magna. A característica anti-censura que marca os dispositivos da Constituição Federal apresentou como aspiração cessar a perseguição à pensamentos opositores que pudessem germinar na sociedade em geral e encontravam solo fértil nas universidades, lugar onde habitualmente o pensamento questionador não só é bem-vindo como estimulado (DELIGDISCH, 2004).

Sob a ótica da tridimensionalidade do Direito, exposta por Reale, a interpretação dos motivos que levaram à inserção da Autonomia Universitária na Constituição apresenta-se clara. Num contexto informado por ares democráticos e de participação da Sociedade, os fatos historicamente considerados acarretaram seu inverso, isto é, após anos de censura, controle e perseguição ideológica, a busca da constitucionalização dos valores norteadores da liberdade de expressão, de ensino, de pesquisa, de arte, se fez presente (DELIGDISCH, 2004, p. 9).

Nota-se que antes de conferir às universidades as autonomias que lhe são asseguradas, no artigo anterior foram determinados princípios basilares sob os quais o ensino deve se pautar. Desse modo, ainda que sejam outorgadas as autonomias quanto a definição dos objetos e causa dos conteúdos ministrados dentro das instituições, devem ser observados os princípios da liberdade de ensino, aprendizagem, pesquisa e disseminação de pensamentos, arte e saber constante no artigo 206, inciso II da Constituição Federal, quanto ao pluralismo de ideias e concepções pedagógicas do inciso III e da conservação do padrão de qualidade do ensino disposto no inciso VII (BRASIL, 1988).

Nesse âmbito, destaquem-se os diversos objetivos traçados pela Constituição e nos quais devem se inspirar todas as ações do Estado, da Sociedade e da Universidade, a saber: a) o Brasil é um Estado Democrático destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma Sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social – Preâmbulo da Constituição da República; b) são objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: b.1) construir uma sociedade livre, justa e solidária; b.2) garantir o desenvolvimento

nacional; b.3) erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; b.4) promover o bem de todos, sem qualquer preconceito – artigo 3º, da CRFB; c) a ordem social tem como objetivo o bem-estar e a justiça social – artigo 193, CRFB; d) a promoção da educação, pelo Estado, deve ser incentivada pela colaboração da Sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho – artigo 205, da CRFB; e) a elaboração do Plano Nacional de Educação deve conduzir à promoção humanística, científica e tecnológica do País – artigo 214, inciso V, da CRFB; f) a pesquisa tecnológica voltar-se-á preponderantemente para a solução dos problemas brasileiros e para o desenvolvimento do sistema produtivo nacional e regional – artigo 218, §2º, da CRFB. A tarefa, pois, da Universidade, no exercício de sua Autonomia Didático-Científica, é a de articular seus meios – de escolha da instituição mas que deverão respeitar os princípios acima mencionados –, de molde a atingir os objetivos gerais – constantes do Preâmbulo e do artigo 3º, da CRFB –, e os específicos da educação – mencionados nos artigos 205, 214 e 218, da CRFB (DELIGDISCH, 2004, p. 11).

Desta forma, com a finalidade de se garantir que houvesse entre as instituições, – independentemente se pertencentes à iniciativa pública, privada ou do terceiro setor – a busca pelo nivelamento satisfatório de ensino e que trabalhassem colaborativamente em prol do alcance dos objetivos educacionais traçados na constituição, surge o órgão do governo federal responsável pela política nacional de educação, o Ministério da Educação.

O Ministério da Educação, órgão da administração federal direta, tem como áreas de competência a política nacional de educação; a educação infantil; a educação em geral, compreendendo ensino fundamental, ensino médio, educação superior, educação de jovens e adultos, educação profissional e tecnológica, educação especial e educação a distância, exceto ensino militar; a avaliação, a informação e a pesquisa educacionais; a pesquisa e a extensão universitárias; o magistério e a assistência financeira a famílias carentes para a escolarização de seus filhos ou dependentes (Online)⁴⁶.

Esse ministério tem como objetivo, assim, promover uma educação de qualidade a nível nacional, buscando corroborar com uma visão sistêmica quanto ao ensino, por meio de ações integradas e financiamentos, contando com o auxílio de outros órgãos, como a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, Secretaria de Educação Básica, Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação, Secretaria de Alfabetização, o Comitê Permanente de Avaliação de Custos na Educação Básica, e, mais especificamente ao ensino de nível superior, a Secretaria de Educação Superior e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, se pautando em leis que disponham sobre a temática educacional.

⁴⁶ MEC. **Apresentação.** Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/apresentacao>. Acesso em: 20 dez. 2022

Dentre tantas normas destacam-se no âmbito dessa pesquisa a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, o Plano Nacional de Educação e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.

Ao analisar as políticas públicas educacionais nacionais, tanto em aspecto geral como as voltadas exclusivamente para o ensino superior, constata-se que não foram desenvolvidas políticas ou planos de ação direcionados exclusivamente para a promoção e implementação da educação para o desenvolvimento sustentável.

Sendo essa uma temática educacional que exige a construção de saberes pautados em conhecimentos teóricos e práticos complexos e que demanda um manejo curricular que favoreça sua executoriedade de forma satisfatória, a ausência de ação coordenada entre governo e instituições com fulcro em sua efetivação poderia representar um atraso ou empecilho para o alcance da meta 4.7 da Agenda 2030.

Todavia, a sustentabilidade é um assunto abordado dentro das políticas nacionais de ensino, ainda que a tratativa dirigida a ela não tenha o condão de operacionalizar diretamente sua aplicação como parte fundamental e intrínseca de todo o processo pedagógico, como a educação para o desenvolvimento sustentável pressupõe, mas a coloca como princípio e objetivo a ser granjeado de maneira extensiva. Destaca-se que algumas das leis a serem analisadas a seguir tiveram aprovação precedente ao compromisso assumido pelo país diante da Agenda 2030.

O Plano Nacional de Educação, instituído pela Lei 13.005 de 2014, é o responsável por instituir metas para serem trabalhadas pelos entes federativos dentro de suas competências – uma vez que a competência para legislar sobre educação é concorrente por força do artigo 24, inciso IX da Constituição Federal – para organizar a educação nacional e articular esforços em regime colaborativo para universalização da educação, diminuindo a taxa de analfabetismo, ampliando o acesso à educação, aperfeiçoando a qualidade de ensino, democratizando a gestão educacional e ampliando os investimentos na área (BRASIL, 1988, 2014).

A lei do Plano Nacional atual foi aprovada com vigência de 10 anos, estruturado em duas seções:

O corpo da Lei, que traz questões gerais sobre o plano, tais como: diretrizes, formas de monitoramento e avaliação, a importância do trabalho articulado entre as diferentes esferas governamentais, a participação da sociedade, prazos para a elaboração ou adequação dos planos subnacionais e para a instituição do Sistema Nacional de Educação. As metas e estratégias fazem parte do Anexo. [...] Metas são objetivos quantificados e localizados no tempo e no espaço; são previsões do que se espera fazer em um determinado

período para superar ou minimizar um determinado problema. As estratégias, por sua vez, são possibilidades, formas de enfrentar os desafios da meta. Devem formar um conjunto coerente de ações julgadas como as melhores para se alcançar uma determinada meta (Online)⁴⁷.

O monitoramento contínuo da execução das metas e disposições previstas no Plano são de responsabilidade do Ministério da Educação, da Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, da Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal, do Conselho Nacional de Educação e do Fórum Nacional de Educação, cabendo-lhe também efetuar avaliações periódicas, conforme o artigo 5 da Lei nº 13.005/14. O parágrafo segundo deste mesmo artigo coloca o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira como responsável pela realização e publicação de pesquisas, a cada dois anos, que analisem o cumprimento e evolução das metas estabelecidas no referido Plano (BRASIL, 2014).

Este plano, aprovado em junho de 2014, e, portanto, anterior a Agenda 2030 datada de setembro de 2015, já estabelecia como uma das diretrizes que guiarão a sua execução a promoção dos princípios da sustentabilidade socioambiental.

A elaboração de um plano de educação não pode prescindir de incorporar os princípios do respeito aos direitos humanos, à **sustentabilidade socioambiental**, à valorização da diversidade e da inclusão e à valorização dos profissionais que atuam na educação de milhares de pessoas todos os dias. O PNE foi elaborado com esses compromissos, largamente debatidos e apontados como estratégicos pela sociedade na CONAE 2010, os quais foram aprimorados na interação com o Congresso Nacional (MEC, 2014, p. 9, grifo nosso).

Entretanto, a única previsão quanto ao desenvolvimento sustentável o traz não como integrante da educação, mas algo a ser garantido por meio dela no campo da educação básica, por meio da estratégia 7.26 pertencente à meta 7.

Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem [...] 7.26. consolidar a educação escolar no campo de populações tradicionais, de populações itinerantes e de comunidades indígenas e quilombolas, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários e garantindo: o desenvolvimento sustentável e preservação da identidade cultural; [...] (BRASIL, 2014, p. 65).

Desse modo, o Plano Nacional para Educação não abrange a educação para o desenvolvimento sustentável, mas posiciona a sustentabilidade como princípio dirigente da

⁴⁷ MEC. **Plano Nacional de Educação em Movimento**. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/20-perguntas-frequentes>. Acesso em: 22 dez. 2022

educação de maneira geral e enquanto objetivo a ser alcançado por meio da educação básica voltada para as populações indígenas, quilombolas e itinerantes.

Nessa mesma direção, a Lei de Diretrizes e Bases não versa sobre o desenvolvimento sustentável em nenhum de seus artigos, entretanto, estabelece como finalidade do ensino superior o incentivo à pesquisa e investigação científica com finalidade de proporcionar o desenvolvimento da ciência e tecnologia e disseminação e criação cultural promovendo a compreensão humana com o ambiente no qual está inserido. Conjuntamente, a lei estabeleceu como finalidade o estímulo ao conhecimento acerca dos problemas da atualidade, com ênfase nos regionais ou nacionais.

Compreende-se que ao fixar como finalidade da educação superior o estímulo ao conhecimento dos problemas, seja em âmbito regional ou nacional, a educação para o desenvolvimento sustentável, que propõe justamente um ensino voltado para qualificação dos educandos para atuarem de maneira sustentável em suas vidas privadas e profissionais com propósito de refrear os problemas oriundos do sistema desenvolvimentista exploratório vigente, é recepcionada por esse dispositivo legal, justamente por oportunizar essa visão sistêmica acerca desse problema que tem carácter transfronteiriço, e que, portanto, afeta os interesses locais e nacionais do Brasil.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos igualmente não dispõe sobre a educação para o desenvolvimento sustentável, mas abarca a sustentabilidade.

[...] a mobilização global para a educação em direitos humanos está imbricada no conceito de educação para uma cultura democrática, na compreensão dos contextos nacional e internacional, nos valores da tolerância, da solidariedade, da justiça social e na **sustentabilidade**, na inclusão e na pluralidade (BRASIL, 2018, p. 11, grifo nosso).

Também estabelece, conforme disposto na Resolução nº1, de 30 de maio de 2012 que colocou diretrizes nacionais para guiar a implantação da educação em direitos humanos, que ela deve ter como finalidade uma educação que promova a transformação social, fundamentando-se para tanto em alguns princípios dentre os quais figura a sustentabilidade socioambiental:

Art. 3º A Educação em Direitos Humanos, com a finalidade de promover a educação para a mudança e a transformação social, fundamenta-se nos seguintes princípios: [...] VII - sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2018, p. 45).

Não obstante a carência de tratamento da educação para o desenvolvimento sustentável e previsão de abordagens específicas para sua execução por meio pedagógicos, o

Plano de Educação em Direitos Humanos é a política educacional que mais abrange e abre espaço como facilitadora de sua implantação.

4.3 PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E A EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL.

Assim como a Educação para o desenvolvimento sustentável, a educação em direitos humanos requer uma visão ampliada a respeito do que significa educar e qual o seu objetivo, suplantando a concepção da educação estritamente formal, isso porque sua temática vai além da busca pela capacitação formal, abrangendo diversas áreas, conforme consagra Elisaide Trevisam:

Direitos humanos são os princípios ou valores que fazem com que a pessoa assegure sua condição humana e participe plenamente da vida em si e na sociedade, e desse modo, possa vivenciar na totalidade sua condição biológica, psicológica, econômica, social cultural e política, com completa proteção de tudo o que possa negar sua condição humana, além de que servem para assegurar ao homem o exercício da liberdade, a preservação da dignidade e a proteção de sua existência.[...] Será somente por meio da educação em direitos humanos que a sociedade e as pessoas serão fortalecidas em seus direitos fundamentais, e o país, desse modo, estará pronto para construir a cultura em direitos humanos universal, o que configurará a democracia plena **A educação deve ser uma prática para a formação do indivíduo como ser, garantindo sua existência na sociedade, pois a aprendizagem não é um fim em si**, mas um meio possível de abolir violações de direitos humanos, baseada na democracia, no desenvolvimento, na tolerância e no mútuo respeito (TREVISAM, 2011, p. 50, grifo nosso).

O caminho percorrido pelos direitos humanos durante anos até o seu reconhecimento e os múltiplos tratados, acordos e demais documentações que confirmam e ratificam a essencialidade de sua garantia frutiva e universal, não é sinônimo de eficácia e tampouco de produção de resultados concretos, conseqüentemente é essencial que instrumentos diversos sejam utilizados para asseverar sua consolidação, sendo a educação uma dessas ferramentas.

A importância da tratativa dos direitos humanos pelo escopo educacional já foi abordada pela Assembleia Geral da ONU ao enfatizar a necessidade da universalização desses direitos e de se colocar o ensino como seu agente promotor, conforme aponta Bittar e Almeida:

Em virtude do fato de os direitos humanos serem um adquirido axiológico e da dignidade da pessoa humana constituir-se numa invariante axiológica, ambos devem transformar-se numa preocupação e tarefa pedagógica, é o que diz a ONU. A Assembleia Geral proclama: “A presente Declaração Universal dos Direitos Humanos como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão

da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforcem, através do ensino e da educação, em promover o respeito a esses direitos e liberdades...” (BITTAR; ALMEIDA, 2019, p. 859).

Nesse caminho de reconhecimento da relevância da educação na potencialização dos direitos humanos em sua disseminação e efetivação, as Nações Unidas proclamaram a Década das Nações Unidas para a Educação em Direitos Humanos, que compreendia o período de primeiro de janeiro de 1995 até 31 de dezembro de 2004 (MAIA, 2007).

No adendo feito ao relatório do Alto Comissariado da Nações Unidas que versava sobre a implementação do Plano de Ação para a Década das Nações Unidas para a Educação em Direitos Humanos, ela foi definida como:

[...] para os fins da Década, a educação em direitos humanos será definida como o conjunto de atividades de formação, divulgação e informação destinadas a criar uma cultura universal no campo dos direitos humanos, atividades realizadas por meio da transmissão de conhecimentos e formação de atitudes, e cujo objetivo é :

- a) Fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais;
- b) Desenvolver plenamente a personalidade humana e o sentido de dignidade da pessoa humana;
- c) Promover a compreensão, tolerância, igualdade entre os sexos e amizade entre todas as nações, populações indígenas e grupos raciais, nacionais, étnicos, religiosos e linguísticos;
- d) Facilitar a participação efetiva de todas as pessoas em uma sociedade livre;
- e) Intensificar as atividades das Nações Unidas no campo da manutenção da paz⁴⁸ (ONU, 1996, p. 5, tradução nossa).

Deste modo, o enfoque dessa educação é o fortalecimento dos grupos que historicamente estiveram à margem da garantia de suas dignidades e que ficaram expostos à vulnerabilidades de diversas ordens. Essa educação aspira suplantar o academicismo e busca orientar a sociedade em sua integralidade dos direitos e garantias baseados nas disposições nacionais e internacionais acerca dos direitos humanos, por meio de uma educação inclusivista (MAIA, 2007).

É uma educação que não se encontra circundada em determinada etapa escolar, disciplina ou grade curricular, mas que prescinde o alastramento de conhecimento para

⁴⁸ Texto original: para los fines del Decenio, la educación en la esfera de los derechos humanos se definirá como el conjunto de actividades de capacitación, difusión e información encaminadas a crear una cultura universal en la esfera de los derechos humanos, actividades que se realizan transmitiendo conocimientos y moldeando actitudes, y cuya finalidad es: a) Fortalecer el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales; b) Desarrollar plenamente la personalidad humana y el sentido de la dignidad del ser humano; c) Promover la comprensión, la tolerancia, la igualdad entre los sexos y la amistad entre todas las naciones, las poblaciones indígenas y los grupos raciales, nacionales, étnicos, religiosos y lingüísticos; d) Facilitar la participación eficaz de todas las personas en una sociedad libre; e) Intensificar las actividades de las Naciones Unidas en la esfera del mantenimiento de la paz.

diferentes grupos de sujeitos atores que revezam-se entre o polo passivo e ativo da aprendizagem, alcançando aos que tradicionalmente tem seus direitos ignorados e violados, como mulheres, idosos, crianças, refugiados, povos indígenas e demais minorias, bem como aqueles que por vezes estão em posição nas quais lhes permitem constatar, garantir ou violar os direitos desses grupos citados, como as autoridades de segurança pública, operadores do direito, gestores e servidores públicos, integrantes dos meios de comunicação, parlamentares, e tanto outros que por suas atividades exercem algum impacto na garantia e proteção dos direitos humanos (MAIA, 2007).

Por isso, diz-se que “a Educação em Direitos Humanos no contexto de um projeto educativo emancipatório, significa buscar respaldo em práticas que privilegiam a transversalidade com as mais diversas áreas do conhecimento” (FERREIRA; ZENAIDE; NÁDER, 2016, p. 74).

Esse contexto de reconhecimento internacional da importância da educação como meio para se fortalecer e difundir os direitos humanos proporcionou que as discussões se ampliassem internamente no país impulsionando que medidas concretas fossem adotadas para que a educação em direitos humanos passasse a compor o projeto pedagógico nacional.

Historicamente o tema dos direitos humanistas ganhou força após o processo de redemocratização que se deu a partir dos anos 80 com a constituição de movimentos organizados contra as violações cometidas durante o regime militar e que buscavam reavivar a discussão acerca de garantias desses direitos (GAZOLA; ALMEIDA, 2020; ZENAIDE, 2016).

Com a Constituição Federal de 1988 dotada de caráter garantista, é aberto cenário para a criação de propostas educacionais fundamentadas nos direitos humanos. É nesse contexto que surge o Programa Nacional de Direitos Humanos, instituído em 1996 pelo Brasil e que consiste em um projeto político-institucional com foco na propagação dos direitos humanos enquanto eixo a ser tratado de modo transversal em programas e projetos de cunho social para o fortalecimento e divulgação desses direitos, e que juntamente com a Década da Educação em Direitos Humanos da ONU constituem os arcabouços do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (GAZOLA; ALMEIDA, 2020; ZENAIDE, 2016).

Esse Plano foi concebido em 2003 com sua versão final divulgada em 2006. Contando com 5 eixos que compreendem a educação não formal, educação básica, educação superior e educação voltada para os profissionais das áreas de justiça, segurança, mídia e ensino (GAZOLA; ALMEIDA, 2020).

A responsabilidade de acompanhar, monitorar e elaborar pareceres e “propostas de políticas públicas, propor ações de formação, capacitação, informação, comunicação, estudos e pesquisas na área de direitos humanos e políticas de promoção da igualdade de oportunidades” foi atribuído ao Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, criado com essa finalidade pela portaria 98 de 09 de julho de 2003 (ZENAIDE, 2016, p. 20).

Esse plano reforça o compromisso do Brasil com o fortalecimento e consolidação do estado de direito e a democracia, uma vez que a educação em direitos humanos mira na construção de uma sociedade pautada na justiça social com o empoderamento e a cidadania ativa de todos os grupos, baseada na inclusão das minorias, na liberdade, igualdade e fraternidade (ZENAIDE, 2016).

Como a Educação em Direitos Humanos requer a construção de concepções e práticas que compõem os Direitos Humanos e seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana, ela se destina a formar crianças, jovens e adultos para participar ativamente da vida democrática e exercitar seus direitos e responsabilidades na sociedade, também respeitando e promovendo os direitos das demais pessoas. É uma educação integral que visa o respeito mútuo, pelo outro e pelas diferentes culturas e tradições (MEC; CNE, 2012, p. 2).

Com vistas ao fortalecimento das implantações das disposições do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos foi criada, pelo Conselho Nacional de Educação, as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos por meio da Resolução CNE/CP 1/2012, que tinha como foco fortalecer o que já estava estabelecido no Plano e propor diversas ações inter e transdisciplinares em projetos e disciplinas voltados para o desenvolvimento de materiais didáticos e a integração da educação em direitos humanos nas ações de pesquisa e extensão universitárias (ABADE; AFONSO, 2018).

Ao voltar-se as vistas para o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos percebe-se que o objetivo é enfatizar o papel dos direitos humanos na construção e consolidação de uma sociedade mais justa pautada na equidade e democracia. De forma mais específica, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos aponta como seus objetivos:

- destacar o papel estratégico da educação em direitos humanos para o fortalecimento do Estado democrático de direito;
- enfatizar o papel dos direitos humanos na construção de uma sociedade justa, equitativa e democrática;
- encorajar o desenvolvimento de ações de educação em direitos humanos pelo poder público e a sociedade civil por meio de ações conjuntas;
- contribuir para a efetivação dos compromissos internacionais e nacionais com a educação em direitos humanos;
- estimular a cooperação nacional e internacional na implementação de ações de educação em direitos humanos;

- propor a transversalidade da educação em direitos humanos nas políticas públicas, estimulando o desenvolvimento institucional e interinstitucional das ações previstas no PNEHDH nos mais diversos setores (educação, saúde, comunicação, cultura, segurança e justiça, esporte e lazer, dentre outros);
- avançar nas ações e propostas do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) no que se refere às questões da educação em direitos humanos;
- orientar políticas educacionais direcionadas para a constituição de uma cultura de direitos humanos;
- estabelecer objetivos, diretrizes e linhas de ações para a elaboração de programas e projetos na área da educação em direitos humanos;
- estimular a reflexão, o estudo e a pesquisa voltados para a educação em direitos humanos;
- incentivar a criação e o fortalecimento de instituições e organizações nacionais, estaduais e municipais na perspectiva da educação em direitos humanos;
- balizar a elaboração, implementação, monitoramento, avaliação e atualização dos Planos de Educação em Direitos Humanos dos estados e municípios;
- incentivar formas de acesso às ações de educação em direitos humanos para pessoas com deficiência (BRASIL, 2018, p. 13–14).

No âmbito do ensino superior é proposto pelo Plano que a educação em direitos humanos seja implementada de maneira multimodal, abrangendo matérias obrigatórias e optativas de maneira transversal em todo o projeto pedagógico dos cursos (ABADE; AFONSO, 2018).

Englobando as outras duas etapas da educação – pesquisa e extensão – a temática deve receber tratativa e ser reconhecida como área de conhecimento inter e transdisciplinar, podendo compor linhas, programas e projetos de pesquisa em todos os cursos. Na extensão deve estar presente nas atividades de capacitação, assessoria e serviços que os projetos possam englobar, estando essa previsão incluída no Plano Nacional de Extensão Universitária (ABADE; AFONSO, 2018).

Instituições de ensino superior, por meio de suas funções básicas (ensino, pesquisa e serviços para a comunidade), não só têm a responsabilidade social de formar cidadãos éticos e comprometidos com a construção da paz, a defesa dos direitos humanos e os valores da democracia, mas também de produzir conhecimento visando a atender os atuais desafios dos direitos humanos, como a erradicação da pobreza e da discriminação, a reconstrução pós conflitos e a compreensão multicultural (UNESCO, 2012, p. 14).

Consoante com a mutualidade no processo de satisfação dos objetivos que o desenvolvimento sustentável e os direitos humanos ostentam um para com o outro, a sustentabilidade foi abarcada pelo Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos de forma explícita ao colocá-la como um dos princípios sob os quais se assentam a educação em direitos humanos, e circunscreveu a educação para o desenvolvimento sustentável ao

estabelecer metas e conhecimentos que promovem tal linha educacional diante da afinidade conteudista que possuem.

Dentro do ODS nº 4 da Agenda 2030 que trata da educação para o desenvolvimento sustentável, é possível encontrar compatibilidades entre as metas que o compõem e as disposições do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.

Isso porque o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos prevê em sua introdução que, para que haja uma efetiva mobilização global em prol desse eixo educacional, se faz imprescindível que a educação corrobore com os valores de uma sociedade tolerante, solidária, inclusiva, plural e que seja voltada para a construção de uma cultura democrática, que prime pela justiça social, pela paz e pela sustentabilidade (BRASIL, 2018).

No âmbito educacional voltado para o ensino superior colocou-se a educação em direitos humanos como essencial diante do “contexto de desigualdade e exclusão social, mudanças ambientais e agravamento da violência” que ameaçam os direitos humanos (BRASIL, 2018, p. 23). É também aludido acerca da necessidade de o ensino contribuir para a construção de um pensamento crítico de maneira emancipatória e democratizada, construindo um compromisso com o futuro do país, pretendendo o seu pleno desenvolvimento por meio da justiça social e do exercício da cidadania e democracia (BRASIL, 2018).

Também aborda a concepção do Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos da ONU, sob o qual o plano se fundamenta, a respeito da construção de uma cultura universal de direitos humanos por meio da educação:

[...] ao propor a construção de uma cultura universal de direitos humanos por meio do conhecimento, de habilidades e atitudes, aponta para as instituições de ensino superior a nobre tarefa de formação de cidadãos(ãs) hábeis para participar de uma sociedade livre, democrática e tolerante com as diferenças étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras (BRASIL, 2018, p. 24).

Ainda na esfera do ensino superior, a igualdade, liberdade e justiça são assentadas como princípio volante das ações universitárias, de modo que os grupos vulneráveis encontrem espaço dentro do ambiente universitário, tendo suas necessidades básicas atendidas pelas políticas públicas (BRASIL, 2018).

As Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos também preveem como um dos princípios norteadores da educação em direitos humanos a igualdade de

direitos, que ao ser mais detalhado dentro do parecer acerca das Diretrizes ficou estabelecida como:

O respeito à dignidade humana, devendo existir em qualquer tempo e lugar, diz respeito à necessária condição de igualdade na orientação das relações entre os seres humanos. O princípio da igualdade de direitos está ligado, portanto, à ampliação de direitos civis, políticos, econômicos, sociais, culturais e ambientais a todos os cidadãos e cidadãs, com vistas a sua universalidade, sem distinção de cor, credo, nacionalidade, orientação sexual, biopsicossocial e local de moradia (MEC; CNE, 2012, p. 9).

Todas essas disposições correspondem a metas estabelecidas dentro do ODS 4 da Agenda 2030, tendo em vista que grande parte delas, conforme já tratado no capítulo anterior, se dedicam à promover a igualdade e equidade entre gêneros, raças, etnias, poder econômico e aptidões físicas, bem como a democratização do acesso ao ensino de todas as pessoas em todas as idades.

Dá-se destaque especial às metas 4.3, 4.5 e 4.7 no âmbito do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e das Diretrizes. Ao dispor a igualdade de direitos como um dos princípios da educação em direitos humanos, tanto as Diretrizes como o Plano coadunam, por meio da interpretação sociológica, com as metas 4.3⁴⁹ e 4.5⁵⁰ da Agenda 2030, que propõe justamente assegurar a equidade no acesso à todos os níveis escolares, inclusive no superior, compreendendo a heterogeneidade, seja ela oriunda de gênero, raça, poder econômico, origem territorial, bem como os grupos em situação de vulnerabilidade, como pessoas com deficiências, jovens e adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, população carcerária e em situação de rua.

A meta 4.7⁵¹, objeto central dessa pesquisa no que diz respeito à uma educação para o desenvolvimento sustentável, encontra amparo para as suas outras demandas frente a menção da necessidade da construção de uma cultura democrática, que prime pela justiça social, pela paz e pela sustentabilidade dentro do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.

⁴⁹ “Até 2030, assegurar a igualdade de acesso para todos os homens e as mulheres à educação técnica, profissional e superior de qualidade, a preços acessíveis, incluindo a universidade” (ONU, 2016, p. 25).

⁵⁰ “Até 2030, eliminar as disparidades de gênero na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, os povos indígenas e as crianças em situação de vulnerabilidade” (ONU, 2016, p. 25).

⁵¹ “Até 2030, garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não-violência, cidadania global, e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável” (ONU, 2016, p. 25).

A meta 4.b⁵² do ODS 4 igualmente dispõe sobre assunto tocante ao ensino superior e encontra respaldo por meio do Plano Nacional de Ensino. Nessa meta se institui como objetivo o aumento de número de bolsas de estudo no ensino superior e afins em países em desenvolvimento e encontra correspondência de escopo na meta 14 do Plano, na qual ficou estabelecida a intenção de se “Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de 60 mil mestres e 25 mil doutores” (UNESCO, 2020, p. 33).

Por sua vez, a meta 4.4 da Agenda 2030 propõe o emprego de esforços para aumentar o número de jovens e adultos dotados de capacidades e habilidades concernentes ao desempenho de profissões e ocupação de postos de trabalhos decentes, além da prática do empreendedorismo, e apesar de ter características que favoreçam a sua implementação por meio das instituições de ensino superior, as metas do Plano Nacional de Educação focaram suas ações para proporcioná-la por meio do ensino profissional técnica de nível médio⁵³ (UNESCO, 2020).

Nota-se, portanto, que ainda que não haja um plano de educação especificamente voltada para a implantação da educação para o desenvolvimento sustentável no ensino de nível superior, é possível encontrar dentro do Plano Nacional de Educação e do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos espaço para o seu recepcionamento e aplicação, uma vez que, tanto a educação em direitos humanos como a educação para o desenvolvimento sustentável prescindem de uma abordagem metodológica integrativa, inclusiva e autônoma, voltada para a construção de competências para ação e edificada na aprendizagem social.

Defronte o suporte que as políticas voltadas para a educação em direitos humanos oferecem para a educação para o desenvolvimento sustentável, passa-se a analisar de que maneira as universidades têm buscado aplicar os princípios atinentes à uma educação para a sustentabilidade em suas estruturas institucionais.

Com a finalidade de se delimitar os objetos de análise coloca-se como limite territorial a circunscrição estadual de Mato Grosso do Sul, examinando-se os Planos de

⁵² “Até 2020 substancialmente ampliar globalmente o número de bolsas de estudo disponíveis para os países em desenvolvimento, em particular os países de menor desenvolvimento relativo, pequenos Estados insulares em desenvolvimento e os países africanos, para o ensino superior, incluindo programas de formação profissional, de tecnologia da informação e da comunicação, programas técnicos, de engenharia e científicos em países desenvolvidos e outros países em desenvolvimento” (ONU, 2016, p. 25).

⁵³ As metas 4.1, 4.2, 4.6, 4.a que não foram citadas tratam de temas relacionados à educação na primeira infância; educação primária, do combate ao analfabetismo e da melhoria de infraestrutura física de escolas e instituições, por sua vez a meta 4.c ao ser internalizada também passou a ter enfoque na qualificação apenas de professores da educação básica, por essa razão não faz-se necessário seu exame de maneira detalhada tendo em visto a delimitação que a presente pesquisa apresenta (IPEA, 2018; UNESCO, 2020)

Desenvolvimento Institucional (PDI)⁵⁴ das seguintes instituições que apresentam maior impacto na região: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Universidade Federal da Grande Dourados e Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, representando as instituições públicas; e a Universidade Católica Dom Bosco e Universidade Anhanguera-Uniderp como instituições privadas. Busca-se analisar se a educação para o desenvolvimento sustentável é abordada de maneira direta em suas diretrizes, com ações específicas para sua implantação, ou indiretamente com atividades voltadas para os eixos temáticos múltiplos que essa educação interpela.

A Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) em seu Plano de Desenvolvimento Institucional referente aos anos 2020-2024 coloca como parte integrante de sua missão, visão e valores a sustentabilidade, de modo que o ensino, pesquisa, extensão, empreendedorismo e inovação corroborem com a construção de uma sociedade mais sustentável e com maior qualidade de vida. Assim, dispõe como sua missão “desenvolver e socializar o conhecimento, formando profissionais qualificados para a transformação da sociedade e o crescimento sustentável do país” (UFMS, 2022a, p. 12).

A sustentabilidade também compõe os valores sob os quais as ações institucionais da UFMS devem se nortear, por meio da incorporação de “estratégias, ideias, atitudes e ações responsáveis nas dimensões econômica, social, ambiental, cultural e institucional”, indo além das três dimensões utilizadas na construção da Agenda 2030, oportunizando o engendramento de medidas mais abrangentes em prol da temática (UFMS, 2022a, p. 13).

Compõe as diretrizes para a Política de Ensino de Graduação da instituição, a diversificação das “formas de ingresso como fator importante para a diminuição das desigualdades sociais e regionais e para o desenvolvimento científico e tecnológico regional e nacional, para a inclusão social e geração de trabalho e renda” (UFMS, 2022a, p. 25) bem como, o estímulo da permanência dos educandos e diminuição da evasão escolar por meio de ações de ensino que facilitem seu acesso à educação e diminuam a reprovação e retenção dos alunos, valendo-se de monitoria, programas de nivelamento e outros. Dispõe igualmente sobre a consolidação de programas de apoio para alunos neurodiversos e portadores de deficiências, “por meio de apoiadores pedagógicos para as atividades curriculares; de acordo com o Plano de Acessibilidade da UFMS” (UFMS, 2022a, p. 26).

⁵⁴ O PDI, elaborado para um período de cinco anos, é o documento que identifica a IES no que diz respeito à sua filosofia de trabalho, à missão a que se propõe, às diretrizes pedagógicas que orientam suas ações, à sua estrutura organizacional e às atividades acadêmicas que desenvolve e/ou que pretende desenvolver (TOMÁS DIAS SANT'ANA et al., 2017, p. 11). Nota-se que apesar desse documento ser diretivo para as ações das instituições, atividades e parcerias não previstas podem ser desenvolvidas em seu bojo justamente por não ter caráter restritivo e sim orientador.

A Agenda 2030 é abordada de maneira direta dentro do PDI ao estabelecer que todas as ações em prol da Política para inovação tecnológica, empreendedorismo e sustentabilidade devem cooperar para a consolidação e ampliação do Programa UFMS Empreende Social, de modo que estimule o desenvolvimento de “negócios de impacto social, focado na solução de questões socioambientais com base nos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da ONU” (UFMS, 2022a, p. 43).

Da mesma forma, prevê como indicador da matriz estratégica a qualificação e internacionalização da pesquisa científica, do desenvolvimento tecnológico, do empreendedorismo e da inovação por meio de programas de ensino, pesquisa, extensão e do desenvolvimento institucional vinculados aos ODS da Agenda 2030 (UFMS, 2022a).

Verifica-se que ao dispor da sustentabilidade no decorrer de todo o documento, a UFMS refere-se à mesma apresentada pela Agenda 2030 e que se assenta no tripé ambiental, social e econômico, conforme o próprio PDI dispõe:

Importante destacar que a sustentabilidade, que envolve basicamente as dimensões ambiental, social e econômica, recentemente tem passado a envolver a governança com as temáticas em torno da ética, compliance e transparência, e a dimensão social tem apresentado mais ações e visibilidade. Nesse contexto, vê-se que todas as atividades, ações, programas e projetos que a Universidade desenvolve, seja de ensino, pesquisa, extensão ou institucional, relacionadas à inclusão, meio ambiente, economia e qualidade de vida no ambiente de trabalho, também se enquadram na sustentabilidade, vinculados aos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Organização das Nações Unidas (ONU). Nessa ótica, várias políticas e planos institucionais se relacionam com a sustentabilidade, como por exemplo, a Política de Sustentabilidade, Plano de Logística Sustentável, Plano de Acessibilidade, Programa Sou Mulher UFMS, Programa Sou Idoso UFMS e Programa Se Cuide te Amo - uma ação do coração da UFMS (UFMS, 2022a, p. 44).

Dentro dos programas citados o “Programa Sou Mulher UFMS” se alinha com o ODS 5 que estabelece como objetivo alcançar a igualdade de gênero e o empoderamento de mulheres e meninas. Para executá-lo o programa prevê eixos estratégicos com ações voltadas para o aumento do envolvimento de alunas, professoras, servidoras e terceirizadas em ações de extensão, do número de mulheres em postos de liderança desses projetos e do seu envolvimento em programas de empreendedorismo, entre outros (UFMS, 2021a).

Há também programas voltados especificamente para a comunidade indígena, como o projeto “Aldeias Conectadas”, apontado como inédito, no qual foi ampliada a conexão dos estudantes indígenas do Campus da cidade de Aquidauana, com a instalação de três torres de

radiofusão que transmitem sinal de internet via rádio e mais dois pontos de acesso, contemplando mais de 200 alunos (UFMS, 2022a).

Os programas oferecidos ao estudante, além de contribuir com a melhoria social dos acadêmicos em situação de hipossuficiência, contribui com a formação ativa dos próprios, uma vez que por meio de parcerias com a rede pública, privada e não-governamental os próprios acadêmicos passam a receber, bem como integrar, por meio da pesquisa e extensão, uma cadeia de serviços que abrangem a área da saúde, serviços sociais, educação e outros (UFMS, 2022a).

O atendimento e acompanhamento psicossocial dos estudantes, por meio da equipe de psicólogos e assistentes sociais é responsável por promover o mapeamento das necessidades de cada acadêmico, orientando acerca de auxílios de assistência estudantil que possam oportunizar que alunos de baixa renda tenham acesso à universidade. O acompanhamento da situação dos acadêmicos se dá no município onde estão matriculados, por meio de orientação, entrevistas e visitas aos lares dos estudantes, de maneira que os auxílios de assistência estudantil oferecidos possam ser direcionados da maneira mais eficiente possível (UFMS, 2022a).

Destaca-se também dentro das ações extensionistas da universidade sua participação no projeto Rondon, uma iniciativa interministerial do Governo Federal, coordenada pelo Ministério da Defesa que conta com a colaboração de instituições do ensino superior, públicas e privadas, com o intuito de capacitar e incentivar a cidadania e contribuir para o desenvolvimento sustentável regional, por meio de projetos de extensão, além de proporcionar uma vivência de campo aos educandos e professores que desenvolvem o projeto junto às comunidades (UFMS, 2022a, 2022b).

A UFMS estabelece como meio para alcançar seus objetivos, colaborações públicas e privadas, com ampliação de parcerias com empresas e instituições do terceiro setor, contando com o suporte de fundações que apoiem o desenvolvimento de pesquisas e inovação (UFMS, 2022a).

A Agência de Internacionalização e de Inovação (Aginova), é uma das responsáveis pela “gestão da política de inovação na instituição, com responsabilidade na articulação e na integração entre a universidade e os demais agentes socioeconômicos (governo, organizações com e sem fins lucrativos, instituições de ensino e pesquisa, e outros)” é um exemplo de como essas parcerias auxiliam na atuação e desenvolvimento da instituição no campo sociocientífico (UFMS, 2022a, p. 42).

Segundo o PDI, o fomento e regulamentação das empresas juniores e incubadoras de empresas é um dos pontos geridos pela agência, contribuindo igualmente para que a instituição exerça sua função social pautada na política de consolidação de um sistema de “inovação por meio da implantação de parques tecnológicos, incubadoras de empresas, núcleo de inovação tecnológica, empresas juniores e unidade de inovação da Empresa Brasileira de Pesquisa e Inovação Industrial (Embrapii)” (2022a, p. 42).

Como forma de potencializar seu impacto no campo econômico, a instituição também conta com o Programa UFMS Empreende Social, que tem como objetivo incentivar o “desenvolvimento de negócios de impacto social, focado na solução de questões socioambientais com base nos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da ONU” (UFMS, 2022a, p. 43).

Há também a Pantanal Incubadora Mista de Empresas (Pime), responsável por disponibilizar para novas empresas “suporte inicial para o desenvolvimento, disponibilizar espaço para produção de produtos, atender clientes e fornecer cursos de capacitação e gestão”, adotando como valor a sustentabilidade e inovação (UFMS, 2022^a, p. 43).

Todas essas ações e demais eixos estratégicos dispostos no PDI da instituição são vinculados à observância dos princípios da sustentabilidade por força da Política de Sustentabilidade, que alinha, além do Plano de Desenvolvimento Institucional, o Projeto Pedagógico Institucional e o Plano de Governança Institucional em prol do estabelecimento de uma política de governança sustentável, desde o âmbito da gestão até a atividade acadêmica (UFMS, 2022a).

A Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) ao estabelecer a sua finalidade, ainda que não mencione o desenvolvimento sustentável de maneira direta, o faz de maneira indireta ao traçar como objetivo oportunizar uma educação de ensino superior, desenvolvimento de pesquisa e extensão universitária com foco na qualidade e cidadania para a produção de pensamento e reflexão crítica ampliando e aprofundando a formação dos discentes para atuação profissional, objetivando a redução das desigualdades e o estímulo da solidariedade entre os povos.

A missão da universidade consiste em:

Gerar, construir, sistematizar, inovar e socializar conhecimentos, saberes e valores por meio do ensino, pesquisa e extensão de excelência, formando profissionais e cidadãos capazes de transformar a sociedade no sentido de promover o **desenvolvimento sustentável** com democracia e justiça social. A visão de uma instituição indica em qual direção devem ser apontados os esforços individuais e coletivos. Os conhecimentos que circulam na UFGD devem ser direcionados para promover o desenvolvimento sustentável,

especialmente para a comunidade da região da Grande Dourados. (UFGD, 2021, p. 73, grifo nosso).

Em toda a estrutura do Plano Institucional da UFGD nota-se que a intenção é demonstrar o seu compromisso com a lisura, ética, tecnologia e desenvolvimento sustentável, por meio do oferecimento de um ensino de qualidade (UFGD, 2021).

A UFGD é uma instituição que se encontra em uma região de grande impacto do agronegócio, por isso dentro de seus objetivos estratégicos a universidade colocou como parte importante dos processos internos a disseminação ética e a busca pela promoção participativa da sustentabilidade em reflexo à região na qual está estabelecida, para tanto, além de cursos qualificados para atingir tal resultado, a instituição coloca como essencial ampliar o acesso ao ensino superior, bem como desenvolver uma intercomunicação entre a instituição, comunidade acadêmica, sociedade, valendo-se de parcerias com instituições privadas, públicas e do terceiro setor.

Para promover o alcance desses objetivos estratégicos a UFGD estabeleceu três metas referentes à promoção participativa da sustentabilidade, que consistem em aumentar o alcance de atendimentos aos critérios mínimos para o acondicionamento de resíduos sólidos e da saúde por parte dos laboratórios da instituição; implantar melhorias na segurança e saúde do trabalho; e vincular todos os editais que dispõem sobre extensão e cultura aos ODS da Agenda 2030 (UFGD, 2021).

Ao objetivo estratégico de disseminação de uma ética de sustentabilidade foi conferido 4 metas que propõem a implantação de um programa de educação ambiental, a diminuição de dispêndio dos recursos de impressão e maximização da utilização de recursos eletrônicos, aumentar o atendimento às demandas de auxílio de inclusão digital em no mínimo 80%, e implantar integralmente estrutura que permita a produção de insumos e bioinsumos na Fazenda Experimental de Ciências Agrárias. Todas as metas dos dois objetivos são propostas para serem implantadas até 2026 (UFGD, 2021).

Outros meios que a UFGD implementa o ODS 4 é por meio de ações inclusivas, em sua maioria voltadas para o digital, mas também com ações de capacitação de seus servidores para o atendimento e oferecimento de uma educação inclusiva aos portadores de deficiências físicas.

Tendo em vista que Dourados conta com três etnias indígenas dentro de sua circunscrição, sendo elas os Kaiowá, Nandeva (Guaranis) e os Terena, um ponto que se destaca é a existência dos programas de alternância que consistem na possibilidade do

calendário acadêmico e as dinâmicas pedagógicas serem manejadas que modo a minimizar a dificuldade de acesso e permanência dos estudantes do campo e indígenas.

No caso dos programas de alternância oferecidos na Universidade Federal da Grande Dourados, cada semestre letivo é dividido entre os tempos presenciais (Tempo Universidade) com, aproximadamente, 70% da carga horária, e os tempos de inserção na comunidade de origem do(a) educando(a) (Tempo Comunidade), com 30% da carga horária. Essa dinâmica evita também que o ingresso de jovens camponeses e indígenas na universidade signifique deixar o campo ou a aldeia para poder estudar. Enquanto o Tempo Universidade acontece, na maioria dos casos, em regime intensivo e de internato, no Tempo Comunidade são desenvolvidos trabalhos de pesquisa, orientados por uma equipe de docentes envolvidos com o projeto (UFGD, 2021, p. 141).

Há também vários órgãos suplementares dentro da instituição para tratar das questões de inclusão e permanência de discentes que pertençam a alguma minoria, bem como da produção de conhecimentos e promoção da cultura de paz entre os povos, como o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB), Núcleo Multidisciplinar para Inclusão e Acessibilidade (NuMIAC), Núcleo de Estudos de Diversidade, de Gênero e Sexual (NEDGS) e o Núcleo de Assuntos Indígenas (NAIN) (UFGD, 2021, p. 172).

Por sua vez, a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) apresenta um PDI estruturado para vigor de 2021 até 2025 e não trouxe em seu bojo a indicação de sua missão⁵⁵, entretanto ela se encontra disponível em seu site oficial⁵⁶ no qual aponta que seu compromisso é funcionar como geradora e disseminadora de conhecimentos que colaborem com o desenvolvimento das potencialidades humanas e do Estado em seus aspectos políticos, econômicos e sociais, estabelecendo um compromisso com o fortalecimento dos demais níveis de ensino e com a democratização do acesso ao ensino superior, contribuindo para a consolidação do Estado Democrático de Direito.

Ao tratar da responsabilidade social da instituição, a UEMS estabelece como meta a ser alcançada até 2025 o incentivo do empreendedorismo, inovação e criação de incubadoras que tenha como objetivo a ampliação do impacto causado pelo tripé educacional e pela inovação no desenvolvimento socioeconômico de viés sustentável (UEMS, 2021).

⁵⁵ A fim de se manter um parâmetro quanto a análise da aderência das instituições de ensino superior, ainda que a missão não tenha sido disposta no Plano de Desenvolvimento Institucional da UEMS, entende-se importante para o bom andamento metodológico desse trabalho realizar seu exame tendo em vista o papel que a missão representa na orientação e estruturação dos trabalhos realizados pelas instituições.

⁵⁶ UEMS. **História e Missão**. Disponível em:

<http://www.uems.br/historia#:~:text=Gerar%20e%20disseminar%20o%20conhecimento,para%20a%20consolidar%20a%20democracia>. Acesso em: 12 jan. 2023.

Também coloca como meta ampliar a captação de recursos externos para financiamento de projetos que combatam as desigualdades sociais e que tenham grande impacto social e cultural, suscitando discussões essenciais para o exercício da cidadania, do bem-estar social e da democracia (UEMS, 2021).

Como forma de aumento e fortalecimento dessas ações e, objetivando o cumprimento com essas metas estabelecidas, é colocado como objetivo aumentar o número de projetos e programas educacionais e sociais, contando com parcerias entre redes de ensino e com o terceiro setor, de maneira que contribuam estrategicamente com o aperfeiçoamento da educação estadual.

Quanto aos programas voltados para a inclusão e integração de minorias, sua abordagem se dá por meio de metas que planejam ações de orientação, debate e formação dos discentes acerca da temática inclusiva e preventiva contra o assédio moral, havendo uma carência de ações afirmativas práticas para a inclusão e eliminação das desigualdades bem como voltadas para o aumento do ingresso e diminuição do abandono por parte dos alunos pertencentes às minorias. Verifica-se que as propostas de ações e estratégias abordam questões atinentes ao desenvolvimento sustentável de maneira branda e sem disposições diretas sobre o tema.

Saindo da esfera da educação de ensino superior público, parte-se agora para a análise do Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), única representante da atuação do terceiro setor como instituição de ensino superior do estado⁵⁷. Sua missão consiste em “promover, por meio de atividades de ensino, pesquisa, extensão e pastoral a formação integral fundamentada nos princípios cristãos, éticos e salesianos, de pessoas comprometidas com a sociedade e com a sustentabilidade” (UCDB, 2018, p. 12).

De acordo com seu PDI, a instituição mantém um Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas que objetiva produzir conhecimento acadêmico aos seus discentes relacionados aos povos indígenas, bem como melhorar a qualidade de vida dessa população, por meio da construção de alternativas sustentáveis para preservar e auxiliar na recuperação dos recursos naturais e da cultura material e imaterial, por meio do ensino, pesquisa e extensão.

⁵⁷ A Universidade Católica Dom Bosco é uma instituição de ensino superior sem fins lucrativos que exige contraprestação pecuniária de seus alunos sendo todo o valor arrecadado utilizado para a manutenção e execução das atividades institucionais e o excedente reinvestido na infraestrutura e melhoria da universidade.

A instituição conta com programas de bolsas sociais que são destinadas a estudantes indígenas, de baixa renda, seminaristas ou que desenvolvam alguma atividade esportiva ou cultural de maneira que possam obter descontos no valor da mensalidade, correspondendo a política de assistência estudantil que tem como objetivos:

Garantir a plena realização do aluno como Universitário nos âmbitos acadêmicos, cultural, social e político; viabilizar a igualdade de oportunidades entre todos os estudantes; contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico; promover programas direcionados à cultura, lazer e esporte aos estudantes; promover programas de inserção ao mercado de trabalho (UCDB, 2018, p. 22).

Por meio desses objetivos, a instituição busca construir uma ponte entre o diálogo acadêmico e as instâncias institucionais de maneira que coopere ativamente na orientação humanística para o exercício da cidadania, na defesa da justiça social colaborando para a eliminação de todos os tipos de preconceitos, na observação da igualdade de direitos dos demandantes de qualquer tipo de assistência estudantil e na promoção da democratização do ensino superior por meio de um ensino inclusivo que proporcione aos estudantes igualdade de acesso e continuidade dos estudos até sua conclusão (UCDB, 2018).

A UCDB também estabeleceu uma Política de Inovação e Sustentabilidade que almeja a promoção dos conhecimentos gerados pelas instituições – decorrentes do ensino, pesquisa e extensão – em prol do desenvolvimento social e econômico local e regional. Essa política deve ser alinhada aos ODS da Agenda 2030 de modo que o desenvolvimento sustentável seja sempre priorizado dentro dos projetos institucionais de incentivo à inovação, estimulando o crescimento econômico e primando-se pela responsabilidade social e ambiental.

A Agência de Inovação e Empreendedorismo Da UCDB (S-Inova) é responsável por captar parcerias entre a instituição com o setor público, privado e terceiro setor, e tem como objetivo fortalecer a cultura de empreendedorismo e inovação entre os acadêmicos e “dessa forma, possibilitar o desenvolvimento de projetos e produtos voltados para as práticas e demandas de mercado, de políticas de desenvolvimento social e econômico, entre outros” (UCDB, 2021, p. 80).

Dentre os projetos de ações apresentados no Plano de Desenvolvimento Institucional verifica-se a preocupação da instituição em se estabelecer parcerias para ampliação do impacto que o conhecimento produzido por seus acadêmicos gera na sociedade regional, local e até mesmo nacional, buscando-se atender as demandas mercadológicas, e apesar da sustentabilidade compor a missão da instituição e ser mencionado os ODS da Agenda 2030, ela aparece como orientação genérica para a produção de pesquisa, mas não há eixos

estratégicos traçados pela instituição vinculando o desenvolvimento sustentável aos projetos de inovação e pesquisa, especialmente aqueles executados em parcerias.

A Universidade Anhanguera Uniderp é uma instituição de direito privado com fins lucrativos que estabeleceu como sua missão “Melhorar a vida das pessoas por meio da educação responsável e de qualidade, formando cidadãos e preparando profissionais para mercado, contribuindo para o desenvolvimento de seus projetos de vida”, estabelecendo como sua visão “Ser referência em educação, atuando de forma inovadora e sustentável [...]” (UNIDERP, 2017, p. 32).

Dentro dos valores da instituição está o trabalho contínuo para gerar impactos sociais positivos e sustentáveis buscando atuar de maneira inovadora. Sua política de ensino é fundamentada na formação de indivíduos habilitados para promover o desenvolvimento sociocultural e econômico em âmbito local, regional e nacional, com capacidade de atuar de forma efetiva na resolução de problemas de ordem coletiva e em prol do desenvolvimento sustentável.

Para isso, a Uniderp indica que “estabelecer vínculos entre os cursos de graduação e as demandas sociais, colaborando para a melhoria da qualidade de vida e de sustentabilidade ambiental da sociedade” também deve fazer parte da política de ensino institucional (UNIDERP, 2017).

As políticas de pesquisa devem ser voltadas para solucionar os problemas que envolvem os biomas regionais, o meio ambiente de forma geral, os processos de industrialização, saúde e a sustentabilidade empregada na exploração dos recursos naturais e no desenvolvimento urbano, dessa maneira a capacitação dos pesquisadores deve ser orientada de modo a incentivar que trabalhem em prol do bem-estar social, econômico e do desenvolvimento sustentável (UNIDERP, 2017).

Há também uma Políticas de Preservação do Meio Ambiente dentro da instituição que, entre outros objetivos, busca “Fomentar o estudo da sustentabilidade ecológica e promover a livre troca de conhecimento e sua aplicação” (UNIDERP, 2017, p. 91).

Dentro das parcerias institucionais para projetos de extensão, há a colaboração da universidade com o projeto Rondon, assim como a UFMS. Em seu PDI a instituição coloca que o objetivo dessa parceria é, por meio do voluntariado dos discentes, promover a integração social de áreas interioranas, contribuir para o desenvolvimento das comunidades beneficiadas e ampliar o seu bem-estar por meio de soluções sustentáveis (MD, 2022; UNIDERP, 2017).

A Uniderp também é responsável pela Fundação Manoel de Barros que tem projetos com foco no ensino, pesquisa, artes, cultura e assistência social. Por meio dessa fundação são desenvolvidos projetos como o INTERP que consiste em incubadoras de empresas, oferecendo apoio e orientação para ideias de negócios tecnológicos e pesquisas para o desenvolvimento da Ovinocultura no Mato Grosso do Sul, acompanhando e capacitando pequenos produtores rurais do estado para aumentar a produtividade por meio da tecnologia. Na seara cultural mantém uma estação de rádio pela qual transmite projetos pedagógicos dos cursos de direito, jornalismo e publicidade (UNIDERP, 2017).

No âmbito da assistência social mantém o projeto Ativa Idoso e Em Busca do Saber, o primeiro é destinado às pessoas da terceira idade com a promoção de sua autoestima e confiança proporcionando atividades físicas e informações sobre tecnologia e nutrição. O projeto envolve docentes e discentes de múltiplas áreas como serviço social, análise de sistemas, fisioterapia, educação física, nutrição, entre outros. Por fim, o projeto Em Busca do Saber é destinado ao atendimento de mulheres de baixa renda, fornecendo informações sobre saúde, direitos sociais, educação alimentar, integração social e lazer (UNIDERP, 2017).

Com o estudo dos documentos dessas cinco instituições, nota-se que a educação para o desenvolvimento sustentável tem sido incorporada, ainda que com lacunas, nas instituições de ensino superior, com o oferecimento de um ensino que oriente os educandos para o pensamento crítico e coloque-os como indivíduos e profissionais promotores da cidadania e democracia, atuando na construção de uma sociedade mais igualitária e pacífica e fortalecendo a consciência ambiental, portanto, corroborando com essa temática educacional.

Entretanto, quando analisadas as ações estratégicas que promoveriam e colocariam a educação para o desenvolvimento sustentável de forma efetiva no plano prático, percebe-se que as atividades da maioria das instituições apresentam um caráter mais ambiental e social, olvidando-se da tratativa factual da dimensão econômica.

O empreendimento em busca de uma educação para o desenvolvimento sustentável voltada para a dimensão econômica, prescinde da busca das instituições por parcerias com empresas privadas e organizações do terceiro setor, entretanto as mencionadas dentro dos PDIs estão voltadas, em sua maioria, para áreas específicas, como o agronegócio. Deste modo mantém-se uma grande gama de cursos de diversas áreas, em especial as voltadas para humanidades, recebendo uma educação para o desenvolvimento sustentável fragmentada em uma ou duas dimensões.

Isso ocorre uma vez que a educação para o desenvolvimento sustentável apresenta grande probabilidade de evasão de sua essência tripartida, uma vez que a educação ambiental

é temática que já galgou maior espaço no ambiente acadêmico diante de sua historicidade evolutiva, e a dimensão social apresenta forte clamor e relevância pública, podendo uma abordagem superficial dessa temática educacional voltada para a sustentabilidade olvidar o tratamento e efetivação da dimensão econômica.

Há também uma ausência nos PDI de todas as universidades quanto a propostas claras e específicas para ações pedagógicas com foco na implantação de uma educação para o desenvolvimento sustentável de modo transversal em todos os cursos, todavia a ausência de previsão formalizada nos planos de desenvolvimento institucional não barra que ações sejam integradas dentro dos cursos, como se pode verificar dentro do Programa de Pós-Graduação em Direito da UFMS.

4.4 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL COMO MODELO DE EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL.

Como verificado por meio do PDI, a Universidade Federal do Mato Grosso do Sul empreendeu diversas tratativas em torno da temática do desenvolvimento sustentável, tanto academicamente como institucionalmente.

A sustentabilidade também foi inserida no Estatuto da UFMS, dando coerência a toda normatização institucional, pois o “crescimento sustentável do país” está em sua missão e a sustentabilidade é um dos seus oito valores, fortalecendo ainda mais o compromisso institucional com o desenvolvimento sustentável (UFMS, 2022a, p. 44).

Para além do PDI que apresenta caráter transitório, foi implantada a Política de Sustentabilidade por meio da Resolução nº 214- CD/UFMS, de 7 de outubro de 2019 que fortaleceu ainda mais o programa já preexistente “UFMS Sustentável” (UFMS, 2022^a), essa política estabelece que os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030 devem ser observados em todas as ações promovidas pela instituição e alinha-se com o PDI, orientando a gestão institucional à observar os preceitos da sustentabilidade inclusive nas relações com entidades parceiras (UFMS, 2022c).

De mesmo modo, coloca como objetivo a integração e cooperação da universidade com instituições públicas, privadas e sociedade, de modo que contribua com o desenvolvimento sustentável, incentivando, além da pesquisa, ensino e extensão, o empreendedorismo e a inovação (UFMS, 2022c).

A criação da “Diretoria de Desenvolvimento Sustentável”, unidade responsável pela coordenação de ações articuladas em prol da sustentabilidade ligada diretamente à Reitoria da instituição, também figura como marco da institucionalização do compromisso com a temática (UFMS, 2022a).

Desse modo, a fim de se apresentar quais avanços a instituição obteve, em relação à observância e aderência à temática nas ações que universidade tem desenvolvido, foi elaborado o Relatório dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável na UFMS, no qual são elencadas algumas das atuações institucional em prol da efetivação de todos os ODS.

Destaca-se, em relação ao ODS 4, a iniciativa do Ministério da Educação (MEC), que em parceria entre a universidade e a Rede Brasileira de Certificação, Pesquisa e Inovação⁵⁸, originou o Labcrie, “espaço dinâmico dedicado à formação continuada de professores da rede pública de ensino em inovação e tecnologias educacionais” (UFMS, 2021b, p. 12).

O ingresso da universidade no Observatório de Sustentabilidade na Educação Superior da América Latina e Caribe também reforçou o compromisso da UFMS com a educação para o desenvolvimento sustentável. Trata-se de um acordo de cooperação interinstitucional que se dedica ao ensino, pesquisa e extensão continuada e aborda o compromisso com o meio ambiente e a sustentabilidade dentro das instituições de ensino superior, tendo como missão a investigação e promoção do processo pelo qual as questões ambientais e sustentáveis são incorporadas por meio do tripé educacional e das ações governamentais e de gestão⁵⁹.

Esses trabalhos e parcerias contribuíram para que a instituição figurasse na 139 posição no ranking das universidades mais sustentáveis do mundo, segundo *UI GreenMetric World University Rankings*. Um dos pontos que fizeram com que a universidade se destacasse e superasse as mais de 910 instituições concorrentes, foi o eixo educação e pesquisa que integra o ODS 4, sendo que dos 1,8 mil pontos possíveis, a universidade marcou 1.725. Nesse mesmo ranking, a UFMS conquistou o 5º lugar entre as 39 universidades brasileiras que

⁵⁸ “A Rede Brasileira de Certificação, Pesquisa e Inovação - RBCIP é uma associação civil com personalidade jurídica de direito privado, sem fins econômicos, estatutariamente e legalmente (lei 13.243/16) enquadrada como instituição científica, tecnológica e de inovação (ICT). Sua finalidade é fomentar e promover o ensino, a pesquisa científica, o desenvolvimento tecnológico e o desenvolvimento institucional” RBCIP. **Sobre a RBCIP**. Disponível em: <https://www.rbcip.org/>. Acesso em 15 jan. 2023.

⁵⁹ OSES-ALC. **Instituciones y Redes**. Disponível em: <https://oses-alc.net/instituciones-y-redes/>. Acesso em 17 jan. 2023

participaram, e o 3º quando analisadas somente as instituições federais de ensino (UFMS, 2022d).

Tratando-se do Programa de Pós-Graduação em Direito da UFMS, este conta atualmente com um curso de mestrado e uma especialização.

A especialização em Direito e Desenvolvimento Sustentável seguiu essa política de implantação da sustentabilidade transversalizada, e adotou o tema alinhado e sob a perspectiva jurídica.

Deste modo, a especialização tem como alvo pessoas formadas no ensino superior em qualquer área de atuação e almeja “formar, teórica e tecnicamente, profissionais capacitados para empregarem, no dia a dia, práticas em suas atividades profissionais voltadas para a implementação do desenvolvimento sustentável em todas as suas vertentes e em consonância com a agenda 2030” (UFMS, 2021c, p. 9).

Estabelece como compromisso a formação de profissionais habilitados para atuarem, inovarem e empreenderem no processo de implementação da sustentabilidade, baseados nos conhecimentos sobre a legislação nacional e internacional cunhados no decorrer do curso e com capacidade crítica e olhar holístico frente aos desafios regionais e globais que a efetivação do desenvolvimento sustentável enfrenta (UFMS, 2021c).

O Mestrado em Direitos Humanos, também aderiu ao tratamento e abordagem transversal da sustentabilidade e incorporou o desenvolvimento sustentável como tema congênere aos interesses e desafios que os direitos humanos enfrentam, trazendo à luz os temas de maneira correlata.

O curso de mestrado oferecido pelo Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul tem área de concentração em Direitos Humanos e projeta a formação de professores pesquisadores dotados de criticidade jurídica e aptos para exercer a docência voltados para os temas sociais, em especial os atinentes aos direitos humanos, buscando produzir conhecimentos que além de protegê-los também promova a proteção do meio ambiente por meio da integração de políticas de gestão pública em âmbitos local, regional, nacional e mundial, providenciando formas de intercâmbio e cooperação acadêmico entre instituições nacionais e internacionais com foco na produção e socialização dos saberes jurídicos acerca dos direitos humanos e o desenvolvimento sustentável (UFMS, 2019).

A missão estabelecida pelo programa consiste em desenvolver conhecimento para formar profissionais qualificados para atuarem de maneira ativa na transformação e auxiliar

no crescimento sustentável da sociedade, pautando-se nos preceitos da ética, transparência, respeito, efetividade e da interdisciplinaridade (UFMS, 2019).

Mato Grosso do Sul é um estado que suscita diversas questões desafiadoras quanto aos direitos humanos e o desenvolvimento sustentável, isso porque em seu território estão situados os biomas cerrado e pantanal, o Aquífero Guarani e a Serra da Bodoquena, tornando-o extremamente rico em recursos naturais e santuário de diversas espécies de animais e vegetações. Também faz fronteira com a Bolívia e o Paraguai contribuindo para uma construção cultural rica. Além disso, conta com diversas etnias indígenas por todo seu território. Todos esses aspectos foram suscitados e levados em conta para a construção do curso que busca estabelecer e ampliar o debate dessas questões sob a ótica jurista humanista e sustentável em âmbito nacional e internacional (UFMS, 2019).

O Programa também elaborou, em parceria com o Instituto de Desenvolvimento Humano Global (IDHG) e o Centro Acadêmico Jorge Eustácio da S. Frias (CAJEF-UFMS), o curso de extensão “Tutela Jurídica do Pantanal” que tinha como objetivo a promoção da análise da tutela jurídica do bioma pantaneiro por meio de aulas interdisciplinares com a participação de docentes e mestrandos do próprio programa e de outras áreas, como engenharia e geologia (UFMS, 2021d).

A fim de proporcionar espaço acadêmico onde possam ser desenvolvidas pesquisas acerca dessa temática e se aprofundar na área de concentração a que se propõe, o programa conta com duas linhas de pesquisas, a primeira com o tema “Direitos humanos, Estado e Fronteiras”⁶⁰ e a segunda com “Direitos fundamentais, Democracia e Desenvolvimento Sustentável”⁶¹ (UFMS, 2019).

Destaca-se a segunda linha que tem como objetivo a elaboração de pesquisas jurídicas sobre os pilares e dimensões dos direitos humanos, galgados como fundamentais sob a égide da Constituição Federal e o Estado Democrático de Direito, abordando temáticas relacionadas

⁶⁰ Linha de Pesquisa 1: Direitos Humanos, Estado e Fronteira - Linha que contempla a análise teórica dos direitos humanos sob o aspecto das relações entre as múltiplas ordens jurídicas (sistema global, regional, local e relação entre ordens de mesmo nível) como paradigma para a concretização dos direitos humanos e investiga temáticas de direitos humanos que abordam questões relacionadas à soberania, globalização e relações fronteiriças que, pela sua natureza, demandam medidas de integração e cooperação para o desenvolvimento humano e sustentável dos Estados. Disponível em: <https://ppgd.ufms.br/linhas-de-pesquisa/>. Acesso em: 31 jan. 2023.

⁶¹ Linha de Pesquisa 2: Direitos Fundamentais, Democracia e Desenvolvimento Sustentável - Linha que contempla pesquisas jurídicas sobre direitos humanos fundamentais, em seus pilares e dimensões, tendo como referência a Constituição e a afirmação do Estado Democrático de Direito e investiga temáticas de direitos humanos fundamentais que abordam questões relacionadas ao desenvolvimento sustentável no contexto nacional, regional e local, com ênfase no estudo de soluções jurídicas que propiciem condições digna e humana de vida e crescimento econômico com a utilização racional dos recursos ambientais, em seus aspectos intra e intergeracionais. Disponível em: <https://ppgd.ufms.br/linhas-de-pesquisa/>. Acesso em: 31 jan. 2023.

ao manejo ponderado dos recursos naturais, observando-se as questões intra e intergeracionais de maneira que proporcionem condições de crescimento econômico e de aumento da qualidade de vida e bem-estar humano por meio do desenvolvimento sustentável (UFMS, 2019).

Ligados às duas linhas de pesquisa há diversos grupos de pesquisa⁶² que desenvolvem múltiplos trabalhos alinhados aos direitos humanos e o desenvolvimento sustentável. A abordagem se dá por várias perspectivas jurídicas, como: Direitos dos animais na era do desenvolvimento sustentável global; Direitos humanos, meio ambiente e desenvolvimento sustentável global; Direito internacional dos direitos humanos e sustentabilidade; Mecanismos alternativos e sustentáveis na solução de conflitos; e Fundamentos e afirmação da igualdade de gênero como pressuposto para realização do desenvolvimento sustentável no Estado Democrático de Direito.

Um dos trabalhos científicos publicados pelo grupo de pesquisa Direitos humanos, meio ambiente e desenvolvimento sustentável global coordenado pela Lívia Gaigher B. Campello, docente no Programa De Pós-Graduação em Direito da UFMS, denominado “Direitos dos animais na era do desenvolvimento sustentável global” foi responsável por levar a instituição a ser citada no relatório A/74/236 de 2019 da ONU pelo trabalho elaborado em parceria com a Universidade de Marília (Unimar)⁶³.

A citação se deu dentro do relatório que tem como foco destacar “a evolução da consciência da humanidade sobre nosso relacionamento com a Mãe Terra, uma evolução manifestada em todo o mundo por meio de legislação, política, educação e engajamento

⁶² Projetos de Pesquisa ligados à linha 1 (Direitos Humanos, Estado e Fronteira): Fluxos Migratórios Internacionais no Estado de Mato Grosso do Sul; Direitos dos animais na era do desenvolvimento sustentável global; Direitos Humanos, Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável Global; Mecanismos de cooperação internacional em matéria ambiental: aplicabilidade e relevância para o estado de Mato Grosso do Sul; Análise do tráfico e migração de pessoas na fronteira de Mato Grosso do Sul: dinâmicas e modalidades; Violencia contra las mujeres en brasil, con particular énfasis en Matto Grosso do Sul y enfoque de derechos humanos; Direito à Saúde no MERCOSUL: um olhar para a atenção básica em saúde e a saúde da população dos migrantes; A Dinamogenesis dos Direitos Humanos e o Desenvolvimento Integral; Direito Internacional dos Direitos Humanos e Sustentabilidade; e Direitos Humanos Sociais no Contexto Internacional.

Projetos de Pesquisa ligados à linha 02 (Direitos Fundamentais, Democracia e Desenvolvimento Sustentável): A aplicação do princípio da insignificância nos nossos tribunais como instrumento de defesa dos direitos e garantias fundamentais; Geotecnologias livres na análise da conservação do Pantanal; Fundamentos filosóficos para o desenvolvimento sustentável como direitos humanos; Mecanismos Alternativos na Solução de Conflitos; Análise do tráfico e migração de pessoas na fronteira de Mato Grosso do Sul Fase 2; Patents as a source of information for academic research, education and innovation: initiative for the development of methodologies for the exploration and use of patent information in emerging countries with the transfer of knowledge france-brazil; Direito à Educação no Estado Democrático: levantamento e análise da produção bibliográfica; e A eficácia e a restrição dos direitos e garantias fundamentais previstos na Constituição Federal. Disponível em: <https://ppgd.ufms.br/egressos/>. Acesso em: 31 jan. 2023.

⁶³ UFMS. **UFMS é mencionada em Relatório da ONU por debater a temática dos direitos e da proteção da natureza**. Disponível em: <https://www.ufms.br/ufms-e-mencionada-em-relatorio-da-onu-por-debater-a-tematicados-direitos-e-da-protecao-da-natureza/>. Acesso em: 17 jan. 2023.

público”⁶⁴ dentro do qual eram destacadas ações que buscassem estabelecer e proporcionar um diálogo interativo sobre a convivência harmônica entre humanos e natureza no âmbito educacional (ONU, 2019, p. 1).

As produções científicas provenientes desses grupos, bem como as demais ações da instituição e do Programa de Pós-Graduação em Direito, concorrem para a difusão da temática sustentável correlacionada com a proteção e garantia dos direitos humanos em todas as suas dimensões, corroborando com a visão internacional em voga de que ambos não concorrem entre si, mas amparam-se em condições, direitos e deveres entre gerações e diante da gestão estatal.

Coopera, igualmente, na formação do pensamento crítico do egresso que constrói aporte teórico e raciocínio questionador para colocar em prática dentro de sua atuação profissional, com o devido aprofundamento teórico-metodológico, os conceitos e princípios da sustentabilidade, e oportuniza que, enquanto docente, contribua para a formação de alunos cientes da importância do olhar sistêmico, pensamento crítico e prática do desenvolvimento sustentável em todas as esferas.

Equitativamente, contribui para a transformação da abordagem e tratativa que o egresso tem para com seus assuntos nas esferas individuais, em especial na construção de um pensamento sustentável aplicado no campo das escolhas pessoais, tendo em vista a sincronicidade que a educação para o desenvolvimento sustentável exerce na construção social por meio do seu papel institucional.

⁶⁴ Texto original: “humankind’s evolving consciousness of our relationship with Mother Earth, an evolution manifested worldwide through legislation, policy, education and public engagement” (ONU, 2019, p. 1).

CONCLUSÃO

A crise climática que desencadeou diversos problemas que extrapolam a ordem ambiental e perpassam fronteiras, exigiu que autoridades da comunidade internacional unissem esforços pela construção de um novo paradigma de progresso que refreasse o aviltamento dos recursos naturais e asseverasse o direito das gerações porvindouras à um meio ambiente sadio e equilibrado. Foi engendrada então a concepção de desenvolvimento sustentável, por meio do qual o progresso e satisfação das necessidades humanas seriam atendidos da maneira menos onerosa possível ao meio ambiente.

Em um esforço internacional para perfazer e implantar esse novo paradigma concebeu-se a Agenda 2030, resultado de um esforço conjunto de países e entidades internacionais, que estabeleceu 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável com o condão de assistir a implementação integral dessa nova ordem na busca pelo progresso.

Sendo o desenvolvimento sustentável um projeto progressista que se dedica à construção de uma sociedade economicamente mais justa, pautada no bem-estar social e na conservação e equilíbrio ambiental e, tendo o Brasil assumido perante a comunidade internacional o compromisso de promovê-lo internamente com a adoção e implementação dos ODSs, a presente pesquisa se justificou diante da necessidade de se verificar como o processo de concretização da Meta 4.7, em especial no tocante à educação para o desenvolvimento sustentável no campo do ensino superior está sendo desenvolvido.

Deste modo, em busca de se responder a problemática levantada pelo trabalho, que propôs analisar se a educação para o desenvolvimento sustentável, componente da meta 4.7 da Agenda 2030 da ONU, tem sido incorporada no ensino superior brasileiro, por meio das políticas nacionais de educação, foi empreendida uma investigação quanto ao caminho percorrido pelo desenvolvimento sustentável, desde o plano internacional, passando por sua internalização no campo jurídico e social brasileiro, até sua assimilação como eixo educacional.

Dessa forma, no primeiro capítulo foi pesquisado o histórico evolutivo da concepção do desenvolvimento. Verificou-se seu surgimento no plano internacional, primeiramente com objetivo não comum, e algumas vezes até contrário aos direitos humanos, em virtude do seu viés extremamente econômico até o início do século XX. Uma alteração diretiva significativa se deu com a Declaração de Direitos Humanos de 1948 que inaugurou a concepção

contemporânea de direitos humanos, abarcando em seu bojo direitos civis, políticos, sociais, econômicos e culturais em virtude da correlação que apresentavam com a garantia e manutenção da vida digna.

O desenvolvimento sob a perspectiva sustentável passa a ganhar espaço internacional frente a constatação dos impactos que a extração descomedida dos recursos naturais causou e como o bem-estar e o sustento da humanidade foram afetados diante da crise climática. Como consequência, por meio do processo dinamogênico, o desenvolvimento sustentável passa a ser considerado um direito humano frente ao seu valor moral e ético e sua imprescindibilidade para a concretização da dignidade humana.

Desse modo, constatou-se uma relação de profunda mutualidade entre os objetos jurídicos a serem tutelados pelos direitos humanos e o desenvolvimento sustentável, em especial na delimitação dimensional proposta pela agenda 2030, com as dimensões econômica, social e ambiental da sustentabilidade funcionando como promotoras dos valores da igualdade, liberdade e solidariedade dos direitos humanos.

Tendo em vista a necessidade que ambas as temáticas apresentam do envolvimento da sociedade como usufruidora, observadora e fiscal de sua aplicabilidade, promoção e garantia por parte do poder público e setores de impacto para asseverar-se as suas concretizações, o segundo capítulo se dedica a analisar o papel da educação na sociedade e seu arrolamento pela Agenda 2030.

Considerando o desafio que a mudança de um *status quo* para a adoção da sustentabilidade pode representar, a educação apresentou-se como meio pertinente frente a sua função social como matriz de conhecimentos cívicos e profissionalizantes, mas principalmente pela capacidade de inovação cultural por efeito de sua sincronicidade na transmissão e transformação de costumes.

Não obstante, a educação figura como eixo temático do ODS 4 da Agenda 2030 que coloca a educação para o desenvolvimento sustentável como meio de se transmitir os conhecimentos e habilidades necessárias para a formação de uma sociedade apta para a execução da sustentabilidade em sua integralidade de dimensões.

A educação para a sustentabilidade tem como objetivo o preparo dos educandos para lidar com os desafios complexos que a globalização e a crise ambiental e climática suscitam, por meio da transmissão de habilidades e transformação de perspectivas e valores de maneira que todos sejam capacitados para assumir a responsabilidade individual na criação coletiva de um futuro sustentável.

No decorrer do segundo capítulo evidenciou-se que, para que tal eixo educacional obtenha sucesso diante da complexidade de seu objetivo, se faz necessária uma abordagem metodológica e pedagógica que proporcione a comunicação da sustentabilidade de forma transversalizada com as grades curriculares das instituições de ensino superior, sendo indispensável o devido amparo do poder público, por meio de políticas nacionais para a educação que viabilizem sua implantação e operacionalização.

Dessa forma, o terceiro capítulo se voltou para a análise das políticas públicas de ensino buscando-se averiguar em que grau elas atendem e fomentam a educação para o desenvolvimento sustentável.

Verificou-se que não existem políticas que promovam a educação para o desenvolvimento sustentável de maneira direta e específica, porém, por meio da interpretação sociológica das finalidades do ensino superior estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, constatou-se sua recepção pela normativa já que ambas incentivam a compreensão dos problemas contemporâneos.

Diante da coadunação de direitos a serem promovidos, essa abordagem pedagógica sustentável também encontra respaldo no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e no Plano Nacional de Educação, por ambos apresentarem diversas metas que apresentam cerne compatível com as que compõem o ODS 4, bem como por interpelarem o desenvolvimento socioeconômico enquanto princípio e objetivo.

Passou-se então a analisar quais as ações adotadas pelas instituições de ensino superior para perpetrar a educação para o desenvolvimento sustentável dentro de suas estruturas curriculares e de gestão. Para isso a delimitação territorial adotada foi o Estado de Mato Grosso do Sul, examinando os Planos de Desenvolvimento Institucional das 5 principais universidades da região.

Observou-se que a sustentabilidade tem sido incorporada, em diferentes níveis, pelas instituições que tiveram seus PDIs analisados, entretanto a ausência de políticas nacionais que estabeleçam ações e padrões mínimos sobre a aplicabilidade da educação para o desenvolvimento sustentável de maneira transversal e obrigatória nas grades curriculares, permitem que as políticas institucionais sustentáveis privilegiem algumas dimensões preterindo outras. Identifica-se essa fragmentação da temática educacional quando analisadas as ações estratégicas de inovação, sendo em sua grande maioria voltadas para o setor do agronegócio ou áreas econômicas e afins.

Em virtude do PDI ser um documento orientador das ações institucionais mas não ter caráter vinculativo, estabeleceu-se como paradigma de estudo o Programa de Pós-Graduação

em Direito da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul para auferir a efetividade e implementação da educação para o desenvolvimento sustentável de maneira mais prática e factual, levantando-se informações para além das dispostas no documento e incluindo dados constantes nos projetos e propostas do mestrado e da especialização que o compõem.

O Programa de Pós-graduação trata da temática da sustentabilidade atrelado aos direitos humanos, área de concentração do curso de mestrado em direito da instituição, proporcionando uma abordagem interdisciplinar correspondente ao entendimento internacional acerca do liame de objetivos que ambos apresentam, seguindo a própria Agenda 2030 que afirma a relação intrínseca entre seus ODSs e a Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Ao analisar-se as atividades de pesquisa, ensino e extensão desenvolvidas pelo programa, constatou-se que tanto a especialização como o mestrado apresentam em suas propostas uma estreita relação com o objetivo da educação para o desenvolvimento sustentável. Não obstante o Programa de Pós-Graduação dar ênfase na concepção jurídica e a entrelaçar a temática aos direitos humanos, tanto o Programa como a educação para o desenvolvimento sustentável buscam habilitar alunos para a produção intelectual teórica e prática aplicando a sustentabilidade no exercício de suas ocupações laborativas e cotidianas, formando egressos aptos para lidar com temas ambientais e socioeconômicos.

Sendo o objetivo formativo do programa, em especial do curso de mestrado, formar egressos aptos para o exercício da docência, constatou-se que a educação para o desenvolvimento sustentável encontra potencialidade não só de aplicabilidade no âmbito pessoal do egresso, mas de sua perpetuação por meio da cadeia de transmissão de conhecimentos que a docência constrói entre professores e alunos.

Conclui-se, portanto, que a educação para o desenvolvimento sustentável é recepcionada pelas políticas educacionais vigentes, em especial pelo Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos em virtude dos objetivos congêneres que apresentam, e que as instituições têm se lançado na busca pela efetivação dessa temática em suas grades curriculares e planos institucionais, como no caso da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, logrando êxito nesse empreendimento.

Entretanto, a ausência de uma política estritamente voltada para a promoção dessa educação abre lacunas para a secundarização de sua aplicabilidade em face de outros eixos temáticos que possuem políticas próprias, bem como para que haja, em alguns casos, uma fragmentação dimensional da sustentabilidade de acordo com a área pedagógica à qual ela é aplicada.

Por fim, assevera-se que ainda há um longo caminho a ser percorrido até que a educação para o desenvolvimento sustentável seja implementada em sua integralidade de dimensões, nos três pilares do conhecimento acadêmico de maneira isonômica entre as instituições de ensino superior e que é imprescindível o estabelecimento de ações dialogadas entre o poder público, entidades educacionais e setores da sociedade civil para que haja homogeneidade na efetivação dessa temática, mas que os procedimentos adotados para o estabelecimento e edificação dos ODS da Agenda 2030 prenunciam a prestatividade por parte das universidades em cooperarem para a construção de uma cultura sustentável em sua integralidade, tanto institucionalmente como academicamente.

REFERÊNCIAS

- ABADE, F. L.; AFONSO, M. L. M. Educação em Direitos Humanos no ensino superior: reflexões a partir de uma experiência pedagógica em um curso de graduação em Psicologia. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 12, n. 27, p. 175–198, 25 nov. 2014. Disponível em: <<http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/820>>. Acesso em: 23 dez. 2022.
- ALKMIM, M. A.; VILLAS BÔAS, R. V. A educação de qualidade concretizando a inclusão e a sustentabilidade: objetivo n. 4 de desenvolvimento sustentável (ODS). In: CAMPELLO, L. G. B. (Ed.). **Direitos humanos e meio ambiente: os 17 objetivos de desenvolvimento sustentável da Agenda 2030**. 1. ed. São Paulo: IDHG, 2020.
- ALMEIDA, R. C. DE; MOSCHEN, V. R. B. Anotações sobre o princípio 2 da declaração Rio 92: um balanço entre direitos e deveres ambientais do estado. In: CAMPELLO, L. G. B.; DE SOUZA, M. C. DA S. A.; SANTIAGO, M. R. (Eds.). **Meio Ambiente e Desenvolvimento: Os 25 anos da Declaração do Rio de 1992**. 1. ed. São Paulo: IDG, 2018.
- AMMANN, S. B. **Ideologia do desenvolvimento de comunidade no Brasil**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- ARAGÃO, A. S. DE. **A autonomia universitária no Estado Contemporâneo e no Direito Positivo Brasileiro**. Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2001.
- BARBIERI, J. C. **Gestão ambiental empresarial: conceitos, modelos e instrumentos**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2011.
- BARTH, E.; SOUZA, I. M. D.; SCHWAB, P. I. Universidade pública e desenvolvimento regional: um estudo da contribuição da universidade federal da fronteira sul/uffs. **XXII ENGEMA - Encontro Internacional sobre Gestão Empresarial e Meio Ambiente**, n. XXII, 2020. Disponível em: <<http://engemausp.submissao.com.br/22/anais/arquivos/194.pdf?v=1671048360>>. Acesso em: 13 dez. 1988.
- BAUMAN, Z. **Vida para consumo: A transformação das pessoas em mercadoria**. Carlos Alberto Medeiros. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- BITTAR, E. C. B.; ALMEIDA, G. A. DE. **Curso de Filosofia do Direito**. 14ª edição ed. [s.l.] Atlas, 2019.
- BOBBIO, N. **A Era dos Direitos**. 11. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- BOESEN, J. K.; SANO, H.-O. The Implications and Value Added of a Human Rights- Based Approach. ANDREASSEN, B.; MARKS, S. (Eds.). **Development as a Human Right**. Antwerp/ Oxford/ Portland: Intersentia, 2010.
- BOFF, L. **Sustentabilidade: o que é e o que não é**. 5ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2012.
- BORRÁS, S. El principio de responsabilidades comunes, pero diferenciadas: 25 años después. In: CAMPELLO, L. G. B.; DE SOUZA, M. C. DA S. A.; SANTIAGO, M. R. (Eds.).

Meio Ambiente e Desenvolvimento: Os 25 anos da Declaração do Rio de 1992. 1. ed. São Paulo: IDG, 2018. p. 150–183.

BOSELTMANN, K. **O princípio da sustentabilidade: transformando direito e governança.** Tradução: Phillip Gil França. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2015.

BOSELTMANN, K. **The principle of sustainability: transforming law and governance.** 2. ed. New York: Routledge, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 3 set. 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996:** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 26 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 25 set. 2022.

BRASIL. **Parecer nº CES/CNE 0146/2002:** Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Direito, Ciências Econômicas, Administração, Ciências Contábeis, Turismo, Hotelaria, Secretariado Executivo, Música, Dança, Teatro e Design. Brasília: Diário Oficial da União, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/14602DCEACTHSEMMDTD.pdf>>. Acesso em: 3 dez. 2022.

BRASIL. **Protocolo de Quioto e legislação correlata.** Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2004. v. 3. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70328/693406.pdf?sequence=2>>. Acesso em: 14 jul. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014:** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Centro de Documentação e Informação, 2014. Disponível em: <<http://www.proec.ufpr.br/download/extensao/2016/creditaacao/PNE%202014-2024.pdf>>. Acesso em: 3 dez. 2022.

BRASIL. **Relatório Nacional Voluntário sobre os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável.** Brasília: Presidência da República, 2017.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.** 3. ed. Brasília: Ministério dos Direitos Humanos, 2018.

BUENO RUBIAL, M. DEL P. El Acuerdo de París: ¿una nueva idea sobre la arquitectura climática internacional? **Relaciones Internacionales**, n. 33, p. 75–95, 2016. Disponível em: <<https://revistas.uam.es/relacionesinternacionales/article/view/6728/7061>>. Acesso em: 14 jun. 2022.

CAMPELLO, L. G. B. Direitos humanos e a agenda 2030: uma mudança de paradigma em direção a um modelo mais equilibrado para o desenvolvimento sustentável. In: CAMPELLO, L. G. B. (Ed.). **Direitos humanos e meio ambiente: os 17 objetivos de desenvolvimento sustentável da Agenda 2030.** 1. ed. São Paulo: IDHG, 2020.

CAMPELLO, L. G. B.; AMARAL, R. D. DO. Uma dialogia entre os direitos humanos e a ética biocêntrica: a terra para além do “antropoceno”. **Revista Brasileira de Direito Animal**, v. 15, n. 1, p. 35–60, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.9771/rbda.v15i1.36236>>. Acesso em: 24 jul. 2022.

CAMPELLO, L. G. B.; LIMA, R. DE D. Desenvolvimento sustentável e erradicação da pobreza na Rio-92: desafios para cooperação internacional. In: CAMPELLO, L. G. B.; DE SOUZA, M. C. DA S. A.; SANTIAGO, M. R. (Eds.). **Meio Ambiente e Desenvolvimento: Os 25 anos da Declaração do Rio de 1992**. 1. ed. São Paulo: IDG, 2018.

CAMPELLO, L. G. B.; LIMA, R. DE D. O direito humano a viver em um meio ambiente saudável e equilibrado à luz dos seus vínculos com outros direitos humanos na iminência do pacto global ambiental. **Revista Argumentum - Argumentum Journal of Law**, v. 22, n. 1, p. 41–71, 2 maio 2021. Disponível em: <<http://ojs.unimar.br/index.php/revistaargumentum/article/view/1481>>. Acesso em: 27 jun. 2022.

CAMPELLO, L. G. B.; SILVEIRA, V. O. DA. Educação para o desenvolvimento sustentável (EDS) e o greening das universidades. **Revista Thesis Juris**, v. 5, p. 549–572, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.uninove.br/thesisjuris/article/view/9053>>. Acesso em: 14 jul. 2022.

CARVALHO, S. A. DE; SILVA, D. F. DA; ADOLFO, L. G. S. Direitos humanos, desenvolvimento sustentável e sustentabilidade. **Revista Eletrônica do Curso de Direito da UFSM**, v. 10, n. 1, p. 1–24, 21 out. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/revistadireito/article/view/15383>>. Acesso em: 5 set. 2022.

CASTILHO, E. W. V. DE. O papel da escola para a educação inclusiva. In: LIVIANU, R. (Ed.). **Justiça, cidadania e democracia**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisa Social, 2009.

CASTRALLI, R. B.; SILVEIRA, V. O. A dimensão ecológica dos direitos humanos e a redefinição do valor do trabalho humano. **Revista Thesis Juris**, v. 4, n. 1, 30 jun. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.uninove.br/thesisjuris/article/view/9162>>. Acesso em: 15 set. 2022.

CAVALCANTE, E. E. B. As Atividades de extensão acadêmica conforme o ordenamento jurídico vigente: um estudo de caso sobre a Universidade Federal de Rondônia. **Revista Fronteiras Interdisciplinares do Direito**, v. 1, n. 1, p. 62–107, 9 maio 2019. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/fid/article/view/41591>>. Acesso em: 19 jan. 2022.

COMPARATO, F. K. Prefácio. In: PINSKY, J. (Ed.). **Cidadania e Educação**. 10. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2011.

DELIGDISCH, M. E. A Autonomia Universitária Didático-Científica e o indispensável atendimento aos anseios sociais. **IV Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul**, 2004. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/35768/Marta%20Elizabeth%20Deligdisch%20-%20A%20autonomia%20Universit%c3%a1ria.pdf?sequence=4&isAllowed=y>>. Acesso em: 19 jan. 2022.

DELORS, J. **Educação um tesouro a descobrir: Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. São Paulo: Cortez, 2000.

DORNELES, S. B.; MARQUES, F. C. Aprendizagem Regional: análise do Projeto Fortalecimento da Vitivinicultura do Vale do Jaguari/RS. **Desenvolvimento em Questão**, v. 14, n. 33, p. 203–232, 2016. Disponível em: <<https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/desenvolvimentoemquestao/article/view/3016>>. Acesso em: 14 jan. 2022.

DUARTE, C. S. A educação como um direito fundamental de natureza social. **Educação & Sociedade**, v. 28, p. 691–713, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/j/es/a/Sys3c3j8znnWkyMtNhstLtg/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 14 jul. 2022.

DURHAM, E. R. **A autonomia universitária: o princípio constitucional e suas implicações**. [s.l.] Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior, Universidade de São Paulo, 1989. Disponível em: <<https://sites.usp.br/nupps/wp-content/uploads/sites/762/2020/12/dt8909.pdf>>. Acesso em: 19 dez. 2022.

DURKHEIM, É. D. **L'Évolution pédagogique en France**. França: PUF, 1890.

ELKINGTON, J. **Sustentabilidade: canibais com garfo e faca**. São Paulo: M. Books do Brasil, 2012.

ENAP. **Prêmio ODS Brasil 2018: Certificação das cadeias da sociobiodiversidade**. Brasília: Escola Nacional de Administração Pública, 2018. Disponível em: <<https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/3645/1/CFL%20-%20Certifica%C3%A7%C3%A3o%20das%20Cadeias%20da%20Sociobiodiversidade%20-%20final.pdf>>. Acesso em: 31 jan. 2023.

ETZKOWITZ, H.; ZHOU, C. Hélice Tríplice: inovação e empreendedorismo universidade-indústria-governo. **Estudos Avançados**, v. 31, p. 23–48, ago. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/j/ea/a/4gMzWdcjVXCMp5XyNbGYDMQ/?lang=pt>>. Acesso em: 5 jan. 2022.

FACHIN, M. G. **Direito Humano ao Desenvolvimento: Universalização, Resignificação e Emancipação**. 2013. Tese (Doutorado em Direito) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/6099>>. Acesso em: 5 jun. 2022.

FAVERO, M. DE L. DE A. A dimensão histórico-política da nova Lei de Diretrizes e Bases e a Educação Superior. In: CATANI, A. M. (Ed.). **Novas Perspectivas nas Políticas de Educação Superior na América Latina no Limiar do Século XXI**. 1ª edição ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

FERREIRA, L. DE F. G.; ZENAIDE, M. DE N. T.; NÁDER, A. A. G. (EDS.). **Educando em direitos humanos: fundamentos histórico-filosóficos e político-jurídicos**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2016. v. 1

FERRO, E. H. M. P. L. C.; CARVALHO, L. C. DE. Alternativas do ecocapitalismo para a fome e a agricultura sustentável. In: CAMPELLO, L. G. B. (Ed.). **Direitos humanos e meio ambiente: os 17 objetivos de desenvolvimento sustentável da Agenda 2030**. 1. ed. São Paulo: IDHG, 2020.

FLORIDA, R. Towards the learning region. **Futures**, v. 27, n. 5, p. 527–536, 1995. Disponível em: <https://creativeclass.com/rfcgdb/articles/1995-Futures-Toward_the_Learning_Region.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2022.

FOLADORI, G. Sustentabilidad ambiental y contradicciones sociales. **Ambiente & Sociedad**, n. 5, p. 19–34, dez. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-753X1999000200003&lng=es&tlng=es>. Acesso em: 25 set. 2022.

FOLADORI, G. Advances and Limits of Social Sustainability as an Evolving Concept. **Canadian Journal of Development Studies/Revue canadienne d'études du développement**, v. 26, n. 3, p. 501–510, jan. 2005. Disponível em: <<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02255189.2005.9669070>>. Acesso em: 5 set. 2022.

FOLADORI, G.; TOMMASINO, H. El Enfoque Técnico y el Enfoque Social de la Sustentabilidad. **Revista Paranaense de Desenvolvimento - RPD**, n. 98, p. 67–75, 2000. Disponível em: <<https://ipardes.emnuvens.com.br/revistaparanaense/article/view/253>>. Acesso em: 14 jul. 2022.

FREEMAN, M. Direitos humanos universais e particularidades nacionais. In: PINHEIRO, P. S.; GUIMARÃES, S. P. (Eds.). **Direitos humanos no século XXI**. Brasília: IPRI, 2002. p. 303–330.

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 45. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, J. **Sustentabilidade: Direito ao futuro**. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Fórum, 2012.

FURTADO, C. Reflexões sobre a crise brasileira. In: ABRAMOVAY, R.; ARBIX, G.; ZILBOVICIUS, M. (Eds.). **Razões e ficções do desenvolvimento**. São Paulo: Edusp, 2001.

GARCIA, D. S. S. Dimensão econômica da sustentabilidade: Uma análise com base na economia verde e a teoria do decrescimento. **Veredas do Direito: Direito Ambiental e Desenvolvimento Sustentável**, v. 13, n. 25, p. 133–153, 10 maio 2016. Disponível em: <<http://revista.domhelder.edu.br/index.php/veredas/article/view/487>>. Acesso em: 27 set. 2022.

GAZOLA, V. A.; ALMEIDA, P. M. A importância da inserção nos projetos políticos pedagógicos da temática sobre a violência doméstica e familiar contra a mulher nas escolas do estado de mato grosso do sul. In: FÉLIX, Y. D. S.; DA SILVA, D. B.; GUTIERREZ, J. P. (Eds.). **Educação em direitos humanos: contribuições para sua efetivação**. Campo Grande, MS: Editora UFMS, 2020.

GIBBONS, M. et al. **The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies**. 1ª edição ed. London ; Thousand Oaks, Calif: SAGE Publications Ltd, 1994.

GONÇALVES, H. A. C.; LOPES, M. H. A dignidade da pessoa humana e o valor social do trabalho. **Revista de Direito Econômico e Socioambiental**, v. 4, n. 2, p. 129–145, 2013. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6172858>>. Acesso em: 15 set. 2022.

GRACIANI, M. S. S. **Pedagogia social**. São Paulo, SP: Cortez Editora, 2016.

GRUBBA, L. S.; HAMEL, E. H.; PELLEENZ, M. Democracia e desenvolvimento sustentável. **Revista Jurídica**, v. 5, n. 62, p. 485–513, 29 jan. 2021. Disponível em: <<http://revista.unicuritiba.edu.br/index.php/RevJur/article/view/4952>>. Acesso em: 14 jul. 2022.

GUATTARI, F. **As três ecologias**. Tradução: Maria Cristina F. Bittencourt. 11. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

HARTWICK, J. M. Natural resources, national accounting and economic depreciation. **Journal of Public Economics**, v. 43, n. 3, p. 291–304, 1 dez. 1990. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/004727279090002Y>>. Acesso em: 14 jul. 2022.

HERZOG, C. P. **Cidade para todos: (re)aprendendo a conviver com a natureza**. Rio de Janeiro: Editora Mauad, 2013.

HOFF, D. N.; MARTIN, A. S. S.; SOPEÑA, M. B. Universidades e desenvolvimento regional: impactos quantitativos da Unipampa em Sant’ana do Livramento. **Redes**, v. 16, n. 3, p. 157–183, 18 nov. 2011. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/redes/article/view/1699>>. Acesso em: 11 out. 2022.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, 2015. Disponível em: <<http://www.ijsn.es.gov.br/component/attachments/download/5496>>. Acesso em: 11 out. 2022.

IEA, I. DE E. A. **Informativo do Instituto de Estudos Avançados da Univerdidade de São Paulo**. USP, , 2005. Disponível em: <<http://www.iea.usp.br/publicacoes/imprensa/informativo-iea/informativo-do-instituto-de-estudos-avancados-ano-17-numero-79>>

IENSUE, G.; DE CARVALHO, L. C. Educação e ações afirmativas como direito à participação e ao procedimento. **Revista de Direito Brasileira**, v. 10, n. 5, p. 200–227, 2015. Disponível em: <<https://www.indexlaw.org/index.php/rdb/article/view/2884>>. Acesso em: 5 set. 2022.

INEP. **Censo escolar da educação básica 2016: notas estatísticas**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf>. Acesso em: 11 out. 2022.

IPEA, I. DE P. E. A. **Agenda 2030 ODS - Metas Nacionais dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**. [s.l.] Ipea – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2018. Disponível em:

<<http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/8636/1/Agenda%202030%20ODS%20Metas%20Nac%20dos%20Obj%20de%20Desenv%20Susten%202018.pdf>>.

IPEA, I. DE P. E. A. **Cadernos ODS 4: Assegurar a educação inclusiva e Equitativa e de Qualidade, e Promover Oportunidades de Aprendizagem ao Longo da Vida para Todas e Todos.** (R. da S. Domingos, Ed.) Livraria Ipea, , 2019. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=34885>. Acesso em: 3 mar. 2022

JACOBI, P. R. Meio ambiente, riscos e aprendizagem social. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, v. 10, n. 26, p. 346-364, 2015. Disponível em: <https://app.utp.br/cadernosdepesquisa/pdfs/cad_pesq_26/art_15.pdf>. Acesso em: 5 set. 2022.

JENSEN, B. B.; SCHNACK, K. Action and Competence as Key Concepts in Critical Pedagogy. **Studies in Educational Theory and Curriculum**, v. 12, n. Copenhagen, The Royal Danish School of Educational Studies, 1994.

JENSEN, D. **Forget Shorter Showers.** Revista Eletrônica: Orion Magazine. Disponível em: <<https://orionmagazine.org/article/forget-shorter-showers/>>. Acesso em: 10 ago. 2022.

KISS, A.; BEURIER, J.-P. **Droit International de l'environnement.** 3. ed. Paris: Editions A.Pedone, 2004.

KRAEMER, M. E. P. O ensino universitário e o desenvolvimento sustentável. Curitiba: UFPR. **Curitiba: UFPR**, p. 1–25, 2006. Disponível em: <http://www.comscientia-nimad.ufpr.br/2006/02/acervo_cientifico/outros_artigos/artigo_maria_elizabeth.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2022.

LAFER, C. Antes e depois da Rio-92. **Estadão**, 16 jul. 2017. Disponível em: <<https://opinioao.estadao.com.br/noticias/geral,antes-e-depois-da-rio-92,70001891886>>. Acesso em: 25 set. 2022.

LAUGLO, J. Crítica às prioridades e estratégias do Banco Mundial para a educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 100, p. 11–36, 1997. Disponível em: <<https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/765>>. Acesso em: 3 mar. 2022.

LEFF, N. H. Desenvolvimento econômico e desigualdade regional: origens do caso brasileiro. **Revista Brasileira de Economia**, 1. v. 26, p. 3–22, 1972.

LINDBLOM, C. **El sistema de mercado.** Madrid: Alianza Editorial, 2002.

MACIEL, J.; TASHIMA, L.; MAIA LIMA, A. Educação para o desenvolvimento sustentável: ecopolítica (d)e educação na sociedade de controle. 1 abr. 2017.

MAHIOU, A. Development, International Law of. In: WOLFRUM, R. (Ed.). **Max Plank Encyclopedia of Public International Law.** Oxford/New York: Oxford University Press, 2012. v. 3.

MAIA, L. M. Educação em direitos humanos e tratados internacionais de direitos humanos. In: SILVEIRA, R. M. G. et al. (Eds.). **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos.** João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

MANOLESCU, F. M. K.; LIBERATO, E. M. O impacto da universidade do vale do paraíba na comunidade local. In: **XII Encontro Latino Americano de Iniciação Científica e VIII Encontro Latino Americano de Pós-Graduação – Universidade do Vale do Paraíba**. Paraíba: Univap: Anais, 2008. v. 12. Disponível em <http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2008/anais/arquivosCEGLU/00001485_01_O.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2023.

MARQUES, H. R.; PINHEIRO, K. M. Pensando nas gerações futuras: padrões de produção e de consumo sustentáveis. In: CAMPELLO, L. G. B. (Ed.). **Direitos humanos e meio ambiente: os 17 objetivos de desenvolvimento sustentável da Agenda 2030**. 1. ed. São Paulo: IDHG, 2020.

MD. **Inscrições abertas para Instituições de Ensino Superior - Operações Guaicurus e Sentinelas Avançadas**. [s.l.] Ministério da Defesa, 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/defesa/pt-br/assuntos/projeto-rondon/acompanhe/noticias/confira-todas-as-atividades-previstas-para-2022>>. Acesso em: 15 jan. 2023.

MEC. **Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília: Ministério da Educação, 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2022.

MEC. **Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018**: Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_RES_CNECESN72018.pdf>. Acesso em: 4 dez. 2022.

MEC; CNE. **Parecer CNE/CP nº 8/2012**: Assunto: Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Distrito Federal: Ministério da Educação e Conselho Nacional de Educação, 2012. Disponível em: <<https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DiretrizesNacionaisEDH.pdf>>. Acesso em: 9 jan. 2023.

MOITA, F. M. G. DA S. C.; ANDRADE, F. C. B. DE. Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 41, p. 269–280, ago. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782009000200006&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 5 jan. 2022.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução: Eloá Jacobina. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

OLIVEIRA, S. C. S. DE; TREVISAM, E.; EBERHARDT, L. Educação para o desenvolvimento sustentável e as políticas nacionais para o ensino de nível superior. **Revista Argumentum - Argumentum Journal of Law**, v. 23, n. 2, p. 659–678, 28 ago. 2022. Disponível em: <<http://ojs.unimar.br/index.php/revistaargumentum/article/view/1706>>. Acesso em: 5 set. 2022.

OLSSON, G.; LAVAL, T. P. Perspectivas para a efetivação do trabalho decente no contexto brasileiro no marco da Agenda 2030 das Nações Unidas. In: CAMPELLO, L. G. B. (Ed.).

Direitos humanos e meio ambiente: os 17 objetivos de desenvolvimento sustentável da Agenda 2030. 1. ed. São Paulo: IDHG, 2020.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Palais de Chaillot, Paris: Organização da Nações Unidas, 1948. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>>. Acesso em: 5 jun. 2022.

ONU. **Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future.** [s.l.] Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento - CMMAD, 1987. Disponível em: <<https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/5987our-common-future.pdf>>. Acesso em: 16 mar. 2022.

ONU. **Declaração do Rio sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento.** Rio de Janeiro, Brasil: Organização da Nações Unidas, 1992. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ea/a/szzGBPjxPqnTsHsnMSxFWPL/?lang=pt>>. Acesso em: 23 ago. 2022.

ONU. **A/51/506/Add.1.** [s.l.] Assembléia Geral das Nações Unidas, 1996. Disponível em: <<https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N97/008/05/PDF/N9700805.pdf?OpenElement>>. Acesso em: 4 jan. 2023.

ONU. **Declaração do Milênio.** Nova Iorque, Estados Unidos da América: Organização da Nações Unidas, 2000. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a_pdf/dec_onu_milenio.pdf>. Acesso em: 16 maio. 2022.

ONU. **Acordo de Paris.** Paris: Organização da Nações Unidas, 12 dez. 2015. Disponível em: <<https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-08/Acordo-de-Paris.pdf>>. Acesso em: 13 jul. 2022.

ONU. **Transformando Nosso Mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável.** Nova Iorque, Estados Unidos da América: Organização da Nações Unidas, 2016. Disponível em: <https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/Brasil_Amigo_Pesso_Idosa/Agenda2030.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2022.

ONU. **Relatório A/74/236.** Nova Iorque: Organização da Nações Unidas, 2019. Disponível em: <<https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N19/232/63/PDF/N1923263.pdf?OpenElement>>. Acesso em: 18 jan. 2023.

OSPINA, G. L. Definição de uma agenda para o ensino superior nos anos 90. In: **Universidade, Estado e sociedade na década de 90.** Brasília: Crub, 1990.

PACI, A. C. et al. **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: boas práticas e mecanismos de implementação da agenda 2030 no brasil.** Porto Velho: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia, 2021.

PAIVA, C. Á. N. Regionalização com vistas ao planejamento do desenvolvimento endógeno sustentável. In: **Anais das Primeiras Jornadas de Economia Regional Comparada**. Porto Alegre: FEE/PUCRS, 2005.

PASSETTI, E. Transformações da biopolítica e emergência da ecopolítica. **Ecopolítica**, n. 5, 2013. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/ecopolitica/article/view/15120>>. Acesso em: 3 nov. 2022.

PEARCE, D. W.; ATKINSON, G. D. Capital theory and the measurement of sustainable development: an indicator of “weak” sustainability. **Ecological Economics**, v. 8, n. 2, p. 103–108, 1 out. 1993. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0921800993900399>>. Acesso em: 3 ago. 2022.

PETER UVIN. **Human Rights and Development**. Bloomfield: Kumarian Press Inc, 2004.

PETERS, S. **Education for all: including children with disabilities**. Washington, DC: WORLD BANK, 2003. Disponível em: <<https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/10380/266020BRI0REPL1100EdNotesDisability.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 1 ago. 2022.

PINSKY, J. **Cidadania e Educação**. 10. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2011.

PIOVESAN, F. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional**. 13. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

PNUMA. **Rumo à uma economia verde: caminhos para o desenvolvimento sustentável e a erradicação da pobreza**. Nairobi, Kenya: UNEP, 2011. Disponível em: <<https://www.unep.org/resources/report/rumo-uma-economia-verde-caminhos-para-o-desenvolvimento-sustentavel-e-erradicacao>>.

PÓVOA, L. M. C. A crescente importância das universidades e institutos públicos de pesquisa no processo de catching-up tecnológico. **Revista de Economia Contemporânea**, v. 12, p. 273–300, ago. 2008. <<http://www.scielo.br/j/rec/a/GDy9GTjvcLx8vMBk3ymyYbr/?lang=pt>>. Acesso em: 24 nov. 2023.

PUCPR. **O que é o tripé ensino, pesquisa e extensão, tão falado na universidade?** Disponível em: <<https://ead.pucpr.br/blog/ensino-pesquisa-e-extensao>>. Acesso em: 28 dez. 2022.

RABENHORST, E. R. O que são Direitos Humanos. In: FERREIRA, L. DE F. G.; ZENAIDE, M. DE N. T.; NÁDER, A. A. G. (Eds.). **Educando em direitos humanos: fundamentos histórico-filosóficos e político-jurídicos**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2016. v. 1.

REES, W. Ecological Footprints and Appropriated Carrying Capacity: What Urban Economics Leaves Out. **Environment and Urbanization - ENVIRON URBAN**, v. 4, p. 121–130, 1 out. 1992.

ROCASOLANO, Maria Mendez; SILVEIRA, Vladimir Oliveira da. **Direitos humanos: conceitos, significados e funções**. São Paulo: Saraiva, 2010.

ROLIM, C.; SERRA, M. Instituições de Ensino Superior e Desenvolvimento Regional: O Caso da Região Norte do Paraná. **Revista de Economia**, v. 35, n. 3, 2009. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/economia/article/view/16710>> Acesso em: 13 ago. 2022.

ROSTOW, W. W. **Etapas do desenvolvimento econômico: (um manifesto não-comunista)**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2018.

RULL, V. The “Anthropocene” uncovered. **Collectanea Botanica**, v. 36, n. 008, 2017. Disponível em: <<https://collectaneabotanica.revistas.csic.es/index.php/collectaneabotanica/article/view/254>>. Acesso em: 13 ago. 2022.

RUSCHEINSKY, A. **Educação Ambiental: Abordagens múltiplas**. 2. ed. Porto Alegre: Penso Editora, 2012.

SACHS, I. **Estratégias de transição para o Século XXI: desenvolvimento e meio ambiente**. São Paulo: Studio Nobel: Fundação do desenvolvimento administrativo, 1993.

SACHS, I. Repensando o crescimento econômico e o progresso social: o âmbito da política. In: ABRAMOVAY, R.; ARBIX, G.; ZILBOVICIUS, M. (Eds.). **Razões e ficções do desenvolvimento**. São Paulo: Edusp, 2001.

SACHS, I. **Caminhos para o desenvolvimento sustentável**. Tradução: José Lins Albuquerque Filho. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora Garamond Ltda, 2002.

SACHS, J. D. **The Age of Sustainable Development**. New York: Columbia University Press, 2017.

SADER, E. Contexto histórico e educação em direitos humanos no Brasil: da ditadura à atualidade. In: SILVEIRA, R. M. G. et al. (Eds.). **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

SANCHES, G. M.; FÉLIX, Y. DA S. Gisele Melo Sanches. In: FÉLIX, Y. DA S.; DA SILVA, D. B.; GUTIERREZ, J. P. (Eds.). **Educação em direitos humanos: contribuições para sua efetivação**. Campo Grande, MS: UFMS, 2020.

SANO, H.-O. Does Human Rights-Based Development make a difference? In: SALOMON, M. E.; TOSTENSEN, A.; VANDENHOLE, W. (Eds.). **Casting the net wider: human rights, development and new duty-bearers**. Oxford: Intersentia, 2007. p. 63–80.

SANTIAGO, P. et al. OECD thematic review of tertiary education: synthesis report. Paris: OECD, 2008. v. 2. Disponível em: <<https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/40330439.pdf>>. Acesso em 18 ago 2022.

SANTOS, B. DE S. **A Universidade no Século XXI: Para uma Universidade Nova**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005a.

SANTOS, B. DE S. A construção intercultural da igualdade e da diferença. In: SANTOS, B. DE S. (Ed.). **A gramática do tempo: Para uma nova cultura política**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 279–316.

SANTOS, L. DA C.; FREITAS, M. J. C. C. (EDS.). **Educação para a sustentabilidade: caderno pedagógico**. 1. ed. Florianópolis: UDESC: UAB: CEAD, 2014.

SANTOS, T. DA C. E S. S. **As Diferentes Dimensões da Sustentabilidade em uma Organização da Sociedade Civil Brasileira: o caso do Gapa-Bahia**. Dissertação de mestrado defendida na Universidade Federal da Bahia. Bahia: Escola de Administração, 2005b.

SARLET, Ingo Wolfgang. **Dignidade da Pessoa Humana e Direitos Fundamentais na Constituição de 1988**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2011.

SAYEG, R. H. Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 17 – ODS 17 – parcerias pelas metas. , n. 81, 2017. **Revista de Doutrina da 4ª Região**, n. 81, 2017. Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/pdf/211928321.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2023

SCHLEICH, I. S.; WENCESLAU, M. E. Direito à educação no estado democrático: levantamento e análise da produção bibliográfica sobre educação e diferença, no período de 1992 a 2012. **Brazilian Journal of Development**, v. 5, n. 10, p. 19958–19965, 16 out. 2019. Disponível em: <<https://brazilianjournals.com/ojs/index.php/BRJD/article/view/3861>>. Acesso em: 7 mar. 2022.

SCHLEICHER, A. Education in Japan: Learning to change. **Organisation for Economic Cooperation and Development. The OECD Observer**, p. 22, 2014.

SCHMIDT, J. P. **Universidades comunitárias e terceiro setor: fundamentos comunitaristas da cooperação em políticas públicas**. Rio Grande do Sul: EDUNISC, 2018. Disponível em: <<http://repositorio.unisc.br:8080/jspui/handle/11624/2731>>. Acesso em: 23 mar. 2022

SCHOLZ, I. Introduction: A universal agenda for sustainable development and global co-operation. In: LOEWE, M.; RIPPIN, N.; DEUTSCHES INSTITUT FÜR ENTWICKLUNGSPOLITIK (Eds.). **Translating an ambitious vision into global transformation: the 2030 Agenda for Sustainable Development**. Discussion Paper. Bonn: DIE, 2015.

SCHWARTZMAN, S. Pesquisa universitária e inovação no Brasil. In: GALVÃO, A. C. F.; CENTRO DE GESTÃO E ESTUDOS ESTRATÉGICOS (BRAZIL) (Eds.). **Avaliação de políticas de ciência, tecnologia e inovação: diálogo entre experiências internacionais e brasileiras**. Brasília, DF: CGEE, 2008.

SEN, A. **Desenvolvimento como liberdade**. Tradução: Laura Teixeira MOTTA. São Paulo: companhia das Letras, 2010.

SILVA, A. S.; SOUZA, J. G. DE; LEAL, A. C. A sustentabilidade e suas dimensões como fundamento da qualidade de vida. **Geografia em Atos (Online)**, v. 1, n. 12, 30 ago. 2012. Disponível em: <<https://revista.fct.unesp.br/index.php/geografiaematos/article/view/1724>>. Acesso em: 23 mar. 2022.

SIQUEIRA, P. O princípio da sustentabilidade e o terceiro setor: uma relação necessária para construção de uma sociedade livre, justa e solidária. In: CONPEDI/ UNICURITIBA (Ed.). **Direito e sustentabilidade**. [Recurso eletrônico on-line]. Florianópolis: FUNJAB, 2013.

Disponível em: <<http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=348a38cd25abeab0>>. Acesso em: 26 jan. 2023.

SLEUTJES, M. H. S. C. Refletindo sobre os três pilares de sustentação das universidades: ensino-pesquisa-extensão. **Revista de Administração Pública**, v. 33, n. 3, p. 99 a 101–99 101, 21 mar. 1999. Disponível em: <<https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/7639>>. Acesso em 12 dez. 2022.

SMITH, A. **An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations**. Indianapolis, Indiana: Liberty Fund, 1981.

SOUZA, F. F. DE; PLETSCHE, M. D. A relação entre as diretrizes do Sistema das Nações Unidas (ONU) e as políticas de Educação Inclusiva no Brasil. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 25, p. 831–853, 15 maio 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/j/ensaio/a/7dvMYywhKCgCSwjk4ZFSW5g/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 5 mar. 2022.

SOUZA, M. C. O.; CORAZZA, R. I. Do Protocolo Kyoto ao Acordo de Paris: uma análise das mudanças no regime climático global a partir do estudo da evolução de perfis de emissões de gases de efeito estufa. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, v. 42, n. 0, 24 dez. 2017. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/made/article/view/51298>>. Acesso em: 23 ago. 2022.

STOTT, L.; SCOPPETTA, A. Alianzas para los Objetivos: más allá del ODS 17. **Revista Diecisiete: Investigación Interdisciplinaria para los Objetivos de Desarrollo Sostenible.**, n. 2, p. 29–38, 2020. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7561082>>. Acesso em: 26 jan. 2023

TIROLI, L. G.; TORRES, G. C. T.; MUNIZ, T. L. A importância do capitalismo de stakeholder evidenciada pela pandemia da covid-19 no Brasil. **Administração de Empresas em Revista**, v. 3, n. 25, p. 30–50, 20 dez. 2021. Disponível em: <<http://revista.unicuritiba.edu.br/index.php/admrevista/article/view/5208>>. Acesso em: 18 jan. 2023.

TOMÁS DIAS SANT’ANA et al. **Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI: um guia de conhecimentos para as Instituições Federais de Ensino**. [s.l.] ForPDI, 2017. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/plataformafor/documentos/livroforpdi#:~:text=O%20PDI%2C%20elaborado%20para%20um,preten%2D%20de%20desenvolver%20%5B14%5D>>. Acesso em: 14 jan. 2023.

TOMASEVSKI, K. **Development Aid and Human Rights Revisited**. London: Pinter Publishers, 1993.

TORRADO, J. L. Globalización y Derechos Humanos. **Anuario de filosofía del derecho**, n. 17, p. 43–74, 2000. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=142424>>. Acesso em: 3 ago. 2022.

TORRES, V. DE A. G. A Convenção da Unesco contra a Discriminação no ensino, a Constituição brasileira e as políticas públicas inclusivas. In: RANIERI, N. B. S.; RIGHETTI, S. (Eds.). **Direito à educação: igualdade e discriminação no ensino**. 1. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2010. p. 181–210. Disponível em:

<https://www.researchgate.net/profile/Nina-Ranieri-2/publication/326693224_Direito_a_Educacao_-_Igualdade_e_Discriminacao_no_Ensino/links/5b738a4ba6fdcc87df7a37be/Direito-a-Educacao-Igualdade-e-Discriminacao-no-Ensino.pdf#page=181>. Acesso em: 7 dez. 2022.

TORRES, V. DE A. G. A influência do terceiro setor no Estado. **Organicom**, v. 14, n. 26, p. 124–133, 13 set. 2017. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/organicom/article/view/139362>>. Acesso em: 27 nov. 2022.

TORRES, V. DE A. G. A Educação e a Constituição Brasileira [Recurso eletrônico on-line]. In: **Direitos e garantias fundamentais I**. Florianópolis: CONPEDI, 2019. Disponível em: <<http://site.conpedi.org.br/publicacoes>>. Acesso em: 25 nov. 2022.

TREVISAM, E. Educação em Direitos Humanos no Ensino superior como garantia de uma cultura democrática. **Revista Acadêmica Direitos Fundamentais**, p. 49–63, 2011.

TREVISAM, E.; TREVISAM BRAGA, J.; TREVISAM BRAGA, I. From ecosophy to deep ecology: for a new ecological and sustainable paradigm. **Revista Brasileira de Direito**, v. 16, n. 1, p. 1, 3 fev. 2021. Disponível em: <<https://seer.imed.edu.br/index.php/revistadedireito/article/view/4307>>. Acesso em: 23 mar. 2022.

TRUBEK, D. M. O “império do direito”: na ajuda ao desenvolvimento passado, presente e futuro. In: RODRIGUEZ, J. R. (Ed.). **O novo direito e desenvolvimento: presente, passado e futuro – textos selecionados de David M. Trubek**. São Paulo: Saraiva, 2009.

UCDB. **Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI “Carta de Navegação” 2018-2022**. Campo Grande: Universidade, 2018. Acesso em: 25 nov. 2022.

UCDB. **Avaliação institucional ciclo 2018 - 2020 relatório final - extrato**. Campo Grande: Universidade Católica Dom Bosco, 2021. Disponível em: <<https://site.ucdb.br/public/downloads/1037197-extrato-relato-rio-ai-2020.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2023.

UEMS. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) - Período 2021-2025**. Dourados: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2021. Disponível em: <<http://www.uems.br/noticias/detalhes/uems-divulga-plano-de-desenvolvimento-institucional-2021-2025-152711>>. Acesso em: 25 nov. 2022.

UFGD. **Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI 2022-2026**. Dourados: Universidade Federal da Grande Dourados, 2021. Disponível em: <<https://portal.ufgd.edu.br/secao/pdi-2022-2026/index>>. Acesso em: 25 nov. 2022.

UFMS. **Resolução no185, de 14 de outubro de 2019**: Aprova o Regulamento do Curso de Mestrado em Direito, da Faculdade de Direito. Campo Grande: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2019. Disponível em: <https://ppgd.ufms.br/files/2019/10/RESOLUCAO__COPP__n_185__de_14_10_2019.-Novo-Regulamento-do-PPGD.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2023.

UFMS. **Resolução nº 130-CD/UFMS, de 29 de março de 2021.**: Aprova o Programa “Sou MULHER UFMS”, com enfoque no ingresso, permanência e desenvolvimento de carreira das mulheres da UFMS, a ser executado no período de 2021-2024, conforme Plano de Ação, na

forma do Anexo a esta Resolução. Campo Grande: Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2021a. Disponível em:
<<https://boletimoficial.ufms.br/bse/publicacao?id=420089>>. Acesso em: 13 dez. 2022.

UFMS. **Relatório dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável na UFMS**. Campo Grande: Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2021b. Disponível em:
<<https://dides.ufms.br/relatorio-dos-ods-na-ufms/>>. Acesso em: 17 jan. 2023.

UFMS. **Resolução nº 205-CAS/FADIR/UFMS**: aprovação da proposta do Projeto Pedagógico do Curso de Especialização em Direito e Desenvolvimento Sustentável, na modalidade à distância, oferecido pela Faculdade de Direito. Campo Grande: Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2021c. Disponível em:
<<https://boletimoficial.ufms.br/bse/publicacao?id=424302>>. Acesso em: 18 jan. 2023.

UFMS. **Curso de extensão “Tutela Jurídica do Pantanal”**. Campo Grande: Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2021d. Disponível em: <<https://ppgd.ufms.br/curso-de-extensao-tutela-juridica-do-pantanal/>>. Acesso em: 24 jan. 2023.

UFMS. **Plano de Desenvolvimento Institucional Integrado (PDI) UFMS - 2020 – 2024**: Versão 2.1 - Abril de 2022. Campo Grande: Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2022a. Disponível em: <<https://pdi.ufms.br/>>. Acesso em: 25 nov. 2022.

UFMS. **Professores e estudantes integram operação do Projeto Rondon na Bahia**. [s.l.] Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Online., 2022b. Disponível em:
<<https://www.ufms.br/professores-e-estudantes-integram-operacao-do-projeto-rondon-na-bahia/>>.

UFMS. **Resolução nº 260-CD/UFMS, de 20 de abril de 2022**. Campo Grande: Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2022c. Disponível em: <<https://dides.ufms.br/>>. Acesso em: 17 fev. 2023.

UFMS. **Ranking internacional aponta a UFMS como uma das Universidades que mais se destacam em sustentabilidade**. [s.l.] UFMS Notícias, 13 dez. 2022d. Disponível em:
<<https://www.ufms.br/ranking-internacional-aponta-a-ufms-como-uma-das-universidades-que-mais-se-destacam-em-sustentabilidade/>>. Acesso em: 23 jan. 2023.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Jomtien, Tailândia: Conferência de Jomtien, 1990.

UNESCO. A Carta da Terra. **Pensamento & Realidade**, v. 1, n. 1, p. 125–135, 2002a.

UNESCO. **Education for sustainability: from Rio to Johannesburg, lessons learnt from a decade of commitment**. Paris: UNESCO, 26 set. 2002b. Disponível em:
<<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127100>>. Acesso em: 7 ago. 2022.

UNESCO. **Declaração Universal sobre Bioética e Direitos Humanos**. Lisboa: UNESCO, 2006. Disponível em:
<https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/declaracao_univ_bioetica_dir_hum.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2022.

UNESCO. **Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos: segunda fase, plano de ação**. Brasília, DF: Organização das Nações Unidas para a Educação, a ciência e a Cultura, 2012. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000217350_por>. Acesso em: 8 jan. 2023.

UNESCO. **Declaração de Incheon e Marco de Ação para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4**. Brasília: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2015. Disponível em: <http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/cao_civel/aa_ppdeficiencia/aa_ppd_educacaoinclusiva/Declara%C3%A7%C3%A3o%20de%20Incheon%20e%20Marco%20de%20A%C3%A7%C3%A3o%20-%20Educa%C3%A7%C3%A3o%202030.pdf>.

UNESCO. **Glossário de terminologia curricular**. Paris: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2016. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000223059_por>. Acesso em: 14 jul. 2022.

UNESCO. **Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: objetivos de aprendizagem**. Brasília: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura Brasil, 2017. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252197>>. Acesso em: 11 out. 2022.

UNESCO. **Educação para o desenvolvimento sustentável na escola: ODS 4, educação de qualidade**. Brasília: UNESCO, 2020. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375079>>. Acesso em: 11 out. 2022.

UNIDERP. **PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional 2017 - 2021**. [s.l.] Universidade Anhanguera Uniderp, 2017.

VEIGA, J. E. DA. **Para entender o desenvolvimento sustentável**. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2015.

VILLAS BÔAS, R. V. No centro das preocupações com o desenvolvimento sustentável estão os seres humanos que têm direito à vida saudável e produtiva, construída em harmonia com a natureza. In: CAMPELLO, L. G. B.; DE SOUZA, M. C. DA S. A.; SANTIAGO, M. R. (Eds.). **Meio Ambiente e Desenvolvimento: Os 25 anos da Declaração do Rio de 1992**. 1. ed. São Paulo: IDG, 2018.

VITOUSEK, P. M. et al. Human Appropriation of the Products of Photosynthesis. **BioScience**, v. 36, n. 6, p. 368–373, 1 jun. 1986. Disponível em: <<https://doi.org/10.2307/1310258>>. Acesso em: 13 mar. 2022.

VOLTOLINI, R. **11 Tendências de sustentabilidade empresarial no “outro normal”**. Recurso Eletrônico: Ideia Sustentável, Sustentabilidade 360, 2020. Disponível em: <<https://voluntariadoempresarial.org.br/wp-content/uploads/2020/10/11-tendencias-de-sustentabilidade-voltolini.pdf>>. Acesso em: 24 jan. 2023.

WENCESLAU, M. E.; SANTOS, D. DE O. Direito à educação e integração regional: a diferença como objeto nas políticas educacionais do Mercosul. In: GIANEZINI, K.; GROSS, J. (Eds.). **Estudos contemporâneos em ciências jurídicas e sociais**. Florianópolis: Dois Por Quatro Editora, 2017. v. 4. Disponível em: <<http://www.unesc.net/portal/capa/index/300/5886/>>. Acesso em: 3 ago. 2022.

YOSHIDA, C. Y. M. **Meio Ambiente e Desenvolvimento: Os 25 anos da Declaração do Rio de 1992. Prefácio.** 1. ed. São Paulo: IDG, 2018.

ZENAIDE, M. DE N. T. Introdução. In: FERREIRA, L. DE F. G.; ZENAIDE, M. DE N. T.; NÁDER, A. A. G. (Eds.). **Educando em direitos humanos: fundamentos histórico-filosóficos e político-jurídicos.** João Pessoa: Editora da UFPB, 2016. v. 1.