

EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL NA AGENDA 21 BRASILEIRA

Cristina Teixeira*

RESUMO

O presente artigo faz uma análise crítica das diretrizes relativas à educação na *Agenda 21 Brasileira*, apresentada como um instrumento de planejamento para o desenvolvimento sustentável que compatibiliza conservação ambiental, justiça social e crescimento econômico. Na *Agenda 21 Brasileira*, a educação deve promover a inclusão social e contribuir para a inserção do Brasil na economia globalizada, inserção que é definida como condição para o desenvolvimento sustentável. Observa-se que, em última instância, as propostas para a educação na Agenda 21 Brasileira são “funcionais” à inserção do país ao mesmo modelo socioeconômico no qual está a raiz da insustentabilidade.

Palavras-chave: Educação e desenvolvimento sustentável, Agenda 21 Brasileira, desenvolvimento sustentável.

ABSTRACT

This paper is a critical analysis of the norms regarding education in the Brazilian *Agenda 21*, which is presented as a planning tool for sustainable development that encompasses environmental preservation, social justice, and economic growth. The Brazilian *Agenda 21* states that education must promote social inclusion and contribute towards Brazil's insertion in a globalized economy; this is a condition

□ Professora do Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação Universidade Federal do Paraná – UFPR. Doutora em Meio Ambiente e Desenvolvimento; cristinaft@ufpr.br

for sustainable development. I have observed that the proposals for education in the Brazilian *Agenda 21* are “functional” since they insert the country into the same socioeconomic model which holds the root of unsustainability.

Key words: Education and Sustainable Development; Brazilian *Agenda 21*; Sustainable Development.

1 – INTRODUÇÃO

A Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento – CNUMAD, realizada em 1992, na cidade do Rio de Janeiro, com a participação de 179 países, define desenvolvimento sustentável como aquele que “atende as necessidades do presente, sem comprometer as possibilidades das gerações futuras de atenderem as suas próprias necessidades”. Ao lado de outras instituições sociais, à educação é atribuída a responsabilidade de contribuir para a promoção da sustentabilidade social, uma das dimensões exigidas pelo desenvolvimento sustentável.

As conclusões dessa Conferência foram apresentadas na *Agenda 21 Global*, um programa de ação para o desenvolvimento sustentável que compatibiliza a conservação ambiental, a justiça social e a eficiência econômica. Oficializando o conceito de desenvolvimento sustentável, a *Agenda 21 Global* é considerada um documento consensual, capaz de superar as divergências entre as discussões sobre o crescimento econômico e sua relação com a conservação dos recursos naturais. Ela resultou de um amplo debate com a participação de governos de estado e da sociedade civil, principalmente das ONGs, envolvendo intelectuais, cientistas, religiosos e instituições econômicas, dentre elas o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Acordo Geral de Tarifas e Comércio (GATT) e o Banco Mundial. Todos se dispuseram a discutir o

desenvolvimento econômico e social a partir da perspectiva da sustentabilidade global (LEIS, 1996).

Como determina a *Agenda 21 Global*, os países signatários desse documento, dentre eles o Brasil, deveriam incorporar os princípios nela contidos em suas políticas públicas, envolvendo a participação da sociedade civil. Em 1997 o governo brasileiro, através do Ministério do Meio Ambiente – MMA, designa uma Comissão de Políticas de Desenvolvimento Sustentável e da Agenda 21 Nacional – CPDS, para elaborar e implementar a *Agenda 21 Brasileira*. Para tanto, seminários e oficinas foram organizados com representantes de diferentes regiões do país, de diversos setores do Estado e da sociedade civil. O documento resultante desse processo, a *Agenda 21 Brasileira – Bases para Discussão*, foi publicado em 2000 e tornou-se referência para a elaboração da *Agenda 21 Brasileira*, publicada em 2004, em dois volumes: *Ações Prioritárias* e *Resultado da Consulta Nacional*.

A implementação da *Agenda 21 Brasileira* foi iniciada em 2003. Elevada à condição de Programa do Plano Plurianual do Governo – PPA 2004/2007, foi definitivamente incorporada à política de desenvolvimento do país. Atualmente é considerada “...um dos grandes instrumentos de formação de políticas públicas no Brasil” (MMA, 2005a). O MMA instituiu o *Programa Agenda 21* que prevê, além da implementação da *Agenda 21 Brasileira*, a implantação das *Agendas 21 Locais* e a formação continuada em Agenda 21 (MMA, 2005a, 2005b).

Embora a proposição de desenvolvimento sustentável legitimada pela CNUMAD seja considerada consensual, o contrário pode ser observado nos debates sobre as interpretações, limites e viabilidade dessa proposição. Dentre as diferentes considerações sobre os problemas do desenvolvimento sustentável, estão aquelas que identificam a sua funcionalidade ao capitalismo, uma vez que não é capaz de enfrentar as causas estruturais da insustentabilidade ambiental e socioeconômica.

A tese da funcionalidade pode ser observada nas diretrizes para o desenvolvimento, apresentadas pela *Agenda 21 Brasileira*. O presente artigo reflete sobre essa funcionalidade através da análise das diretrizes relativas à educação para o desenvolvimento sustentável. No documento brasileiro, a educação é vista sob a ótica da formação para a integração do indivíduo à sociedade globalizada. Ela deve contribuir para a inserção do país na economia globalizada, meta a ser atingida para garantir a sustentabilidade do desenvolvimento. No entanto, como veremos ao longo do artigo, a educação inclusiva da *Agenda 21 Brasileira* é um instrumento para integração ao modelo de sociedade que, em última instância, mantém as causas estruturais da insustentabilidade socioeconômica e ambiental.

2 – AS CAUSAS DA INSUSTENTABILIDADE E OS LIMITES DO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

É inegável a relação entre “crise ambiental”, insustentabilidade, e “lógica” da produção capitalista, que atinge seu auge com a industrialização massiva. O modelo da produção industrial extrapolou os países capitalistas, atingindo dimensões planetárias após a Segunda Guerra Mundial. Portanto, para pensar uma sociedade ecológica e socialmente sustentável, é necessário pensar as causas da insustentabilidade. Estas estão, em última instância, na produção material e/ou como ela se organiza política, social e culturalmente.

Já em 1968, Habermas se referia à crise ecológica como resultado do crescimento do capitalismo avançado. O crescimento da população e da produção encontraria um limite definido pela capacidade biológica do ambiente. O processo de crescimento econômico inerente ao capitalismo se realiza sem condições de controle dentro do sistema que o gerou. Portanto, para resolver a crise ambiental seria necessário que o modelo de crescimento econômico vigente sofresse mudanças estruturais:

“...uma transferência do crescimento natural, não planejado, para o crescimento qualitativo, requeria que a produção fosse planejada em termos de valores de uso. O desenvolvimento das forças produtivas não pode, entretanto, ser desacoplado da produção de valores de troca sem violar a lógica do sistema” (Habermas, 1980, p. 59).

Ressaltando a necessidade de problematizar as relações sociais na questão ambiental, Foladori (1999) apresenta os limites do desenvolvimento sustentável. Considera que o desenvolvimento industrial, a tecnologia ou outros aspectos que possam aparecer como causadores da crise ambiental são, em última instância, determinados pelas relações sociais de produção. A crise ambiental seria resultado do modo de produção capitalista cuja lei determinante é a busca ilimitada de lucro. Nesse sentido, as relações sociais capitalistas são incompatíveis com o desenvolvimento sustentável, pois “..Cada uma de las tendencias intrínsecas al incremento de la ganancia capitalista, implica comportamientos forzosos sobre el medio ambiente (...) No es una cuestión de voluntad, es una relación necesaria cuando existe competencia mercantil (Foladori, 1999, p. 209).

Acrescentando aspectos sociais e culturais à lógica da produção capitalista, Castells (2000) atribui ao modo de desenvolvimento industrial, e às suas conseqüências sociais, a responsabilidade pelos problemas ambientais. Logo, o tratamento dos problemas ambientais “... requer uma transformação nos meios de produção e de consumo, bem como de nossa organização social e de nossas vidas pessoais” (Castells, 2000, p. 141, 142). Nesse caso, a superação da crise ambiental depende do processo de transformação social, que deverá ocorrer da produção material à vida pessoal.

Grande parte do movimento ambientalista em suas origens¹ se

¹ Aqui gostaríamos de observar que nem tudo que se refere à relação entre homem e natureza pode ser enquadrado nesse tipo de movimento. Sobre uma abordagem do “conservadorismo” de idéias

caracterizava pela reação às causas da crise ambiental, desmistificando o crescimento econômico capitalista e impondo sua lógica aos países não desenvolvidos e às sociedades não capitalistas. Castells (2000, p. 143) considera que o movimento ambientalista visava “... corrigir formas destrutivas de relacionamento entre o homem e seu ambiente natural, contrariando a lógica estrutural e institucional atualmente predominante”. Nesse sentido, pode se considerar uma certa subversividade do movimento ambientalista.

Considerando o modelo de crescimento econômico vigente, responsável pela crise ambiental, nos anos 70 tornou-se imperativo a redefinição de um crescimento que respeitasse os limites do meio ambiente. Na medida em que os problemas ambientais se revelavam cada vez mais complexos e os programas de desenvolvimento neoliberais se impunham, o discurso do desenvolvimento se apropriava da noção de sustentabilidade. No entanto, nesse processo, não se conservou a subversividade do ambientalismo, na medida em que as causas da insustentabilidade ambiental deixaram de ser colocadas em questão. Gradativamente, a racionalidade econômica dominante diluiu o potencial transformador do ambientalismo “... confundindo e dispersando as ações do movimento ambiental” (Id., p. 273). Isso pode ser observado, nos anos 90, através do desenvolvimento de idéias que caracterizam o Capitalismo Verde (Vargas, 1999). Segundo Leff (2000, p. 291),

Se nos anos setenta a crise ambiental levou a proclamar a necessidade de travar o crescimento, antes que se atingisse o colapso ecológico, nos anos noventa a dialética da questão ambiental produziu a sua negação: hoje o discurso neoliberal afirma o desaparecimento da contradição entre ambiente e crescimento (...) as milagrosas leis de mercado encarregam-se de ajustar os desequilíbrios ecológicos e as

protecionistas ver FERRY, L. *Le nouvel ordre écologique. L'arbre, l'animal et l'homme..* Paris: Grasset, 1992.

diferenças sociais gerando a equidade e sustentabilidade.

A diluição do potencial transformador do ambientalismo foi coroada com o consenso em torno do desenvolvimento sustentável. Antes mesmo da Rio 92, Lélé (1991) afirmava que o ambientalismo e os “desenvolvimentistas” avessos à mudança da lógica do sistema produtivo, colocaram de lado suas diferenças e ficaram juntos em torno do modelo de um desenvolvimento sustentável, considerado a saída para os problemas dos limites ambientais do crescimento econômico e, também, para os problemas sociais – pobreza e desigualdade social. Essa união foi regida pelo imperativo da possibilidade. Por um lado a possibilidade de continuidade do sistema produtivo e das relações sociais que o sustentam. Por outro lado, a realização da sustentabilidade ambiental possível, ainda que mantendo as causas estruturais da insustentabilidade.

Dentro dos limites da possibilidade, a sustentabilidade social foi definida como uma das dimensões do desenvolvimento sustentável. Ela deve ser buscada, na medida em que a pobreza é considerada uma das causas da insustentabilidade ambiental. Segundo Foladori, Tommasino (2000), a sustentabilidade social, neste caso, é uma ponte para se alcançar a sustentabilidade ambiental, caracterizando a sustentabilidade social limitada².

² Segundo Foladori e Tommasino, a sustentabilidade social pode ser classificada em “sustentabilidade social limitada” e “coevolução sociedade-natureza”. A primeira se caracteriza por utilizar a sustentabilidade social como parte para se chegar à sustentabilidade ecológica. Essa concepção é adotada por organismos internacionais, como a ONU e o Banco Mundial. Na sustentabilidade social limitada, a pobreza é mais um fator de insustentabilidade ecológica ao lado, por exemplo, do CO₂ que é lançado na atmosfera. Logo, deve-se solucionar seu impacto sobre o meio ambiente através da técnica. Na perspectiva da “coevolução sociedade-natureza”, que se opõe à perspectiva anterior, o referencial é o desenvolvimento humano. Além da perspectiva técnica, essa segunda concepção de sustentabilidade social considera a perspectiva das relações sociais. A sustentabilidade deve ser também social, não somente porque afeta a sustentabilidade ecológica, necessária para preservação da espécie humana, mas porque ela se refere à desigualdade social, à exclusão social, que elimina parte da espécie humana antes mesmo dos fatores ambientais (Foladori, G. Tommasino, h., 2000).

Becker (1999, p. 64) vai além, considerando a sustentabilidade como uma das utopias criadas pelo próprio sistema produtivo, com a finalidade de “reencantamento do mundo”, configurando uma nova racionalidade do sistema capitalista e reconfigurando o desenvolvimento, a partir da localidade ou da região. O problema passa a ser discutido, não mais em torno dos fundamentos da produção capitalista, mas em torno da sustentabilidade do desenvolvimento econômico e social.

3 – O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL NA *AGENDA 21 BRASILEIRA*: A INSERÇÃO DO BRASIL NA GLOBALIZAÇÃO

A proposta de desenvolvimento sustentável da *Agenda 21 Brasileira* referencia-se na *Agenda 21 Global*, mas avança em alguns aspectos, na medida em que adapta as diretrizes desta às características do país ou, na medida em que acompanha o desenvolvimento das discussões sobre a relação entre desenvolvimento e sustentabilidade, após a Rio-92. Dentre esses avanços, está a crítica ao “absolutismo econômico”, que prevalecia nas abordagens do desenvolvimento sustentável. Para superar esse absolutismo, a *Agenda 21 Brasileira* propõe que a dimensão econômica do desenvolvimento sustentável se articule às seguintes dimensões: ética (sobrevivência da espécie/gerações futuras), temporal (estabelece o princípio da precaução), prática (mudança de hábitos e comportamentos, especialmente os relacionados ao consumo) e social. Essa última estabelece a redução da desigualdade social e a inclusão social como patamares para a formação de uma sociedade solidária (MMA/PNUD/CPDS, 2000, 2002).

A *Agenda 21 Brasileira* utiliza a noção de sustentabilidade ampliada e progressiva (MMA/PNUD/CPDS, 2002, p. 18-19). A sustentabilidade ampliada deve permear “...todas as dimensões da vida: a econômica, a social, a territorial, a científica e tecnológica, a política e a

cultural”. A sustentabilidade progressiva significa que, no processo de desenvolvimento, “...não se deve aguçar os conflitos a ponto de torná-los inegociáveis, e sim, fragmentá-los em fatias menos complexas tornando-os administráveis no tempo e no espaço”.

Tais princípios devem reger o desenvolvimento sustentável no Brasil, que tem como condição necessária a melhoria das condições de inserção do país no capitalismo globalizado. A *Agenda 21 Brasileira* define como desafio o estabelecimento de um “... consenso em torno de uma Agenda possível” (Ibid., p. 18), lembrando aqui a afirmação de Lelé anteriormente citada. Ela assume o compromisso de apresentar ao Brasil “... um novo paradigma de desenvolvimento que vem se delineando há décadas, na passagem da sociedade industrial para a sociedade da informação, do conhecimento e dos serviços” (Ibid., p. 19). Tal paradigma implica uma “globalização solidária” que incorpore “países em desenvolvimento e os marginalizados” (Ibid.), outro avanço que o documento brasileiro incorpora. Adaptando as diretrizes da *Agenda 21 Global* às dificuldades do país, a *Agenda 21 Brasileira – Bases para discussão* (2000, p. vii), coloca como objetivo central para a promoção do desenvolvimento sustentável, a inserção do Brasil

... no processo de globalização ora em curso – processo que, sem dúvida envolve muitas conquistas, mas que também pode traduzir-se em ameaças para os países que não conseguem inserir-se vantajosamente na chamada “civilização do conhecimento”. Qual será o melhor caminho a ser seguido por um país com as condições específicas para o Brasil? Que sistemas de educação, de ciência e tecnologia, por exemplo, serão capazes de assegurar-lhe o lugar adequado no mundo?

No mesmo documento, no tema *Construção da Ciência e Tecnologia para o Desenvolvimento Sustentável*, a racionalidade

econômica é apontada como causa da insustentabilidade. Porém, não se nomeia o sujeito da racionalidade econômica que aparece velado na categoria de critérios:

A sustentabilidade emerge da crise de esgotamento das concepções de desenvolvimento enquadradas nas lógicas da racionalidade econômica (...) A atividade econômica não se desenvolverá sustentavelmente se a natureza que lhe fornece os recursos materiais estiver gravemente comprometida. É uma questão de bom senso saber que os cuidados com o meio ambiente não podem emergir de um mercado agressivo com a biosfera (...) Os critérios de eficiência econômica de um sistema não podem mais repousar apenas nos critérios de ganhos de produtividade, e sim na capacidade de satisfazer as necessidades das pessoas ao menor custo ecológico e humano.

Mas, como fazer a mudança dos critérios elencados sem a transformação proposta pelos autores citados no item I deste artigo? Mais especificamente, como transformar critérios que correspondem à natureza do sistema produtivo, inserindo-se nele?

Essas considerações da *Agenda 21 Brasileira – Bases para discussão* não permanecem na versão final da *Agenda 21 Brasileira* de 2002. Esta se distancia, ainda mais, da discussão sobre as causas estruturais da insustentabilidade. Ainda que a *Agenda 21 Brasileira* aponte algumas críticas aos efeitos perversos da economia globalizada e, em contrapartida, afirme a necessidade de uma certa autonomia do país na adesão à globalização, esta não é problematizada. Permanece a ausência do reconhecimento da contradição entre desenvolvimento econômico e sustentabilidade, característica da tese da funcionalidade.

O desenvolvimento sustentável na *Agenda 21 Brasileira* mantém sua funcionalidade ao sistema produtivo vigente, tornando-se um instrumento de adesão do Brasil a uma nova fase do desenvolvimento do

capitalismo. Para isso, o desenvolvimento sustentável “...deve ser entendido como um conjunto de mudanças estruturais articuladas, que internalizam a dimensão da sustentabilidade nos diversos níveis, dentro do novo modelo de sociedade da informação e do conhecimento...” (MMA/PNUD/CPDS, 2002, p. 22). Ou seja, a sustentabilidade (econômica, social e ambiental) do desenvolvimento não virá da oposição, mas da inserção do país à nova fase do capitalismo.

Considerando a sustentabilidade ampliada, a *Agenda 21 Brasileira* define as diretrizes para a sustentabilidade social, na qual está inserida a educação. Primeiramente, observa-se que a sustentabilidade social é considerada como ponte para a promoção da sustentabilidade ambiental. As reformas na educação, no Estado e no sistema produtivo, a redução da desigualdade social, ressaltando-se a distribuição de renda, são condições da, em última instância, para a sustentabilidade social. Destaca-se na *Agenda 21 Brasileira* que a redução das desigualdades sociais visa “... atingir plenamente a sustentabilidade em todas as suas dimensões, pois pobreza e degradação ambiental integram indissociavelmente a pauta de problemas ambientais”(Ibid., p.36).

Com a finalidade de alcançar a sustentabilidade social, a educação é apresentada como instrumento importante no desenvolvimento de condições necessárias para a integração do país em uma economia globalizada.

4 – EDUCAÇÃO, INCLUSÃO SOCIAL E INSERÇÃO DO BRASIL NA GLOBALIZAÇÃO

A tese da funcionalidade pode ser observada na forma como é tratada a educação para a sustentabilidade social na *Agenda 21 Brasileira*. Ela corrobora com a lógica da inserção do país em posição mais favorável na economia globalizada. No documento *Agenda 21 Brasileira – Bases para Discussão*, a educação foi considerada como

uma variável fundamental para promover a redução das desigualdades sociais. Contudo, na *Agenda 21 Brasileira* de 2002, a ênfase na redução da desigualdade social perdeu sua força, sendo substituída pela educação para a inclusão social.

O item que trata majoritariamente da educação intitula-se *Objetivo 6: “Educação permanente para o trabalho e a vida”*. Esse objetivo está ao lado da promoção da saúde, distribuição de renda e saneamento ambiental, fazendo parte do tema “Inclusão social para uma sociedade solidária” (Ibid., p. 42).

A educação se destaca ainda, em dois outros objetivos da *Agenda 21 Brasileira*: *Objetivo 5: Informação e conhecimento para o desenvolvimento sustentável* e *Objetivo 21: Pedagogia da sustentabilidade: ética e solidariedade*. No primeiro, ela é considerada em um sentido amplo de educação para a ciência e tecnologia em todos os níveis de ensino, para que o Brasil possa se inserir “...na linha de frente da produção científica e tecnológica da atualidade mundial” (Ibid., p. 40). No segundo objetivo, a educação é tomada como formação moral para a “boa governança”, cuja “ética” desta formação estaria fundamentada na *Carta da Terra*, que tem como referência a “civilização planetária” e a solidariedade, para, em última instância, promover a sustentabilidade ambiental.

O *Objetivo 6* possui 4 sub-itens. Além do primeiro que o intitula – *Educação permanente para o trabalho e a vida*, estão: *O analfabetismo funcional e o fortalecimento do ciclo básico*, *A escola-cidadã contra a pedagogia da repetência* e *O saber prático e a educação profissional*. Observa-se que está no título de dois sub-itens a relação entre educação e trabalho. Nos outros dois, ainda que essa relação não esteja no título, está presente no texto.

No mesmo *Objetivo* destaca-se a relação entre a educação permanente e as novas exigências do trabalho. A educação na *Agenda 21*

Brasileira é mais um elemento que deve ser utilizado para que o Brasil alcance o objetivo de inserção na sociedade informacional ou do conhecimento. Segundo a *Agenda 21 Brasileira – Bases para Discussão*, se a educação “... já tinha um papel crucial na determinação das condições de vida das pessoas, agora - com a chamada Terceira Revolução Industrial e o conhecimento colocando-se no centro da dinâmica econômica como principal força produtiva - a educação ganha ainda maior importância” (MMA/PNUD/CPDS, 2000, p. 100).

Para inserir o país na sociedade do conhecimento, a *Agenda 21 Brasileira* considera a educação deve ser permanente e continuada. Ela deve ser um processo contínuo de aprendizado, que torna possível o pleno aproveitamento de potencialidades e desenvolvimento moral, material e espiritual (MMA/PNUD/CPDS, 2002, p. 42). A continuidade da educação extrapola a formação escolar, estendendo-se ao trabalho e a outras instâncias da vida social, através de cursos de formação ou, ainda, através da mídia. Ela garantiria a atualização das informações, além dos conhecimentos necessários para a inclusão social, principalmente a inclusão no mercado de trabalho, que requer a flexibilidade do trabalhador para responder às novas condições de trabalho na sociedade globalizada.

Desde o documento *Agenda 21 Brasileira - Bases para Discussão*, observa-se que a educação é fundamentalmente abordada como a formação de recursos humanos³, ainda que tenha sido feita referência à melhoria das “condições de vida das pessoas” e da “vida social”. Isso é reafirmado na *Agenda 21 Brasileira* em 2002: “...uma das razões pelas quais a boa formação é tão importante na sociedade e na economia moderna é que as profissões perderam sua estratificação e imobilidade e ganharam maior flexibilidade, estando em permanente remodelagem.

³ Algumas abordagens em educação analisam a relação entre esse tipo de proposta educacional e a formação de recursos humanos para a economia globalizada. Ver por exemplo, GENTILI, P., SILVA, T. T. da (orgs.) *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação - Visões Críticas*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

Como o conhecimento avança no domínio interdisciplinar, muda o perfil do trabalho, segundo o impacto da tecnologia, da informação e das novas descobertas” (Id.).

Na formação para o trabalho, é proposto o “saber prático”, que deve promover condições de inclusão na sociedade informacional e do conhecimento, superando o preconceito que o sistema de ensino possui em relação ao trabalho manual (Ibid., p. 44). Para tanto, a educação deve desenvolver “... múltiplos dons e habilidades práticas que são a ferramenta necessária para atividades as mais diversas” (Id.).

Afim de que os objetivos definidos para a educação sejam alcançados, é necessário que haja uma educação “de qualidade”, com a melhoria da oferta e da qualidade de ensino. Isso deve ser feito através da capacitação de professores e da participação dos pais no acompanhamento da aprendizagem de seus filhos e no acompanhamento da administração escolar, inclusive financeira. As universidades se tornariam centros de referência e atuariam na capacitação dos professores (Ibid., p. 44-45).

Na noção geral de qualidade, inclui-se a necessidade de redução de custos financeiros através do controle de desperdícios e a desburocratização da escola, inclusive evitando excessivas especializações das ocupações docentes e técnicas. Além disso, os pais deveriam atuar na captação de recursos financeiros para as escolas (Id.).

Com o desenvolvimento do saber prático – na educação de qualidade – e a ética da solidariedade, garante-se a formação de habilidades e a formação moral para a promoção da inclusão social e, conseqüentemente da sustentabilidade social. Assim, o processo de integração do Brasil na economia globalizada ocorreria mediante reduzido impacto de seus efeitos perversos.

Se nos detivermos na relação entre educação e exclusão/inclusão social, na qual a educação contribui para a inclusão social, devemos levar

em consideração alguns elementos. Convém ressaltar que a utilização da noção de exclusão social generalizou-se nos anos 90 e tem sido considerada uma noção geral que “desproblematiza” as causas estruturais da desigualdade e da pobreza⁴. Além disso, considerar a educação como promotora da inclusão social, é considerá-la somente na perspectiva da integração social, como o faz o funcionalismo, retirando da discussão sobre o papel da escola na sociedade, a sua responsabilidade no processo de reprodução das desigualdades sociais (Teixeira, 2005). Nesse sentido, o problema não se reduz a uma educação com mais ou menos qualidade, ou a uma educação mais adequada à sociedade da informação e do conhecimento. O problema está na consideração do papel da educação em uma sociedade excludente.

Em última instância, a *Agenda 21 Brasileira* trata a educação como fator de inclusão social na sociedade do conhecimento e da informação visando ao mercado de trabalho. Considerada na perspectiva funcionalista, o que se espera da educação nesse documento, segue as diretrizes da política educacional brasileira (Id.), na qual a geração de oportunidades para o excluído esgota a discussão em torno do problema colocado pela exclusão e/ou desigualdade social. Nas diretrizes para a educação e para a promoção da inclusão social, está ausente a identificação das causas da insustentabilidade, no caso da insustentabilidade social (exclusão social, pobreza, desigualdade social, etc), que está no modelo de sociedade no qual o Brasil objetiva ingressar.

Destacam-se aqui duas observações que contradizem o discurso pelo qual a educação é tiro certo para a inclusão social. Esse discurso se sustenta, principalmente, através da promessa da garantia de uma colocação no mercado de trabalho a partir da formação educacional.

⁴ Podemos encontrar as críticas à noção de inclusão social em FRÉTIGNÉ, C. *Sociologia de l'exclusion*. Paris: L'Harmattan, 1999 e WANDERLEY, M.B. Refletindo sobre a noção de exclusão. SAWAIA, B. (org.) *As artimanhas da exclusão social*. Petrópolis: Vozes, 2001.

Primeiro, deve-se considerar que a capacitação obtida através da escolarização não garante melhores empregos e remuneração para os sujeitos da inclusão social. A falta de problematização das causas das desigualdades sociais supervaloriza o papel da educação na resolução dos problemas sociais. Isso acarreta a formação de idéias que tomam a parte pelo todo e gera afirmações que desviam o olhar para soluções não estruturais. Assim, afirma-se que “..a característica mais marcante da pobreza brasileira é o baixo nível educacional que faz com que o acesso dessas pessoas ao trabalho fique circunscrito aos postos não qualificados, de baixa produtividade e baixa remuneração” (MMA/PNUD/CPDS, 2000, p. 99). Ou então: “...a carência de educação é considerada a principal responsável por 40% da pobreza do país” (MMA/PNUD/CPDS, 2002a, p. 42).

Como demonstram alguns estudos sobre a expansão da educação brasileira nas duas últimas décadas (Hasenbalg, 2003; Silva 2003), a educação fez muito pouco pela pobreza, desigualdade social e exclusão social no país. Esses estudos confirmam a tendência de outros países, na qual a expansão do ensino não promoveu mobilidade social significativa e deslocou a exclusão para níveis superiores de formação no sistema de ensino. Dados obtidos por Dupas (1999) revelam que mesmo os escolarizados estão fadados à limitada oferta de emprego. Além disso, o aumento do desemprego não está nos segmentos menos escolarizados da população.

A ideologia do sucesso através da educação voltada para a sociedade informacional e do conhecimento não encontra respaldo nos fatos. Efetivamente não há geração de emprego para todos os “qualificados”. Segundo Pino (2003, p. 79), ainda que esta seja uma idéia, povoa o referencial dos trabalhadores e da população em geral,

É ingênuo acreditar que é possível corrigir as distorções do mercado

em função da qualificação dos trabalhadores e das trabalhadoras. Não é a escola que define o posto que o homem ou a mulher irá ocupar na produção. Ao contrário, muitas vezes o lugar que a família do aluno ou da aluna ocupa na produção é que acaba levando o/a aluno/a para um determinado tipo de escola. Portanto, não é possível resolver a crise de emprego dentro da escola.

Outras análises sobre a relação entre educação e trabalho evidenciam a subjugação da política educacional às exigências para a inserção do país na sociedade da informação e do conhecimento⁵. Tais estudos mostram que as políticas e ações educacionais respondem ao pensamento neoliberal e ao processo de reestruturação produtiva que caracterizaram a economia globalizada.

Segundo, está posto que o tipo de conhecimento necessário para a inclusão social é o conhecimento que supervaloriza a “prática” sobre o conhecimento “teórico”, ou sobre a formação humanista, como consta na *Agenda 21 Brasileira*. Essa instrumentalização envolve diretamente o domínio da tecnologia informacional e é condição para a inclusão social. Mas, deve-se observar que essa característica está mais no sentido da instrumentalização, do saber fazer, do que no conhecimento propriamente dito. Não é a produção do conhecimento sobre a realidade (social, do trabalho) que está sendo valorizado, mas a capacidade de assimilar o já produzido, tomado por consensual, indiscutível, e aplicá-lo. É uma competência orientada por parâmetros individuais e técnicos, guiada pelo determinismo tecnológico, que responde às exigências do mercado de trabalho (Ramos, 2002).

⁵ O Grupo de Trabalho – Trabalho, Educação e Exclusão Social do Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais (CLACSO), por exemplo, tem feito análises sobre educação e trabalho. Citamos particularmente dois autores: Pablo Gentili e Gaudêncio Frigotto, cujas reflexões podem ser encontradas nas coletâneas GENTILI, P. (org.) *Globalização excludente: desigualdade, exclusão e democracia na nova ordem mundial*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. FRIGOTTO, G. (org.) *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis: Vozes, 1998.

Em síntese, é uma perspectiva da educação para a competência técnica, ou de habilidades, para inclusão social. Mas o andar da carruagem indica que não há uma correspondência direta e imediata entre qualificação e inserção no mercado de trabalho ou redução da desigualdade social. A exclusão e a desigualdade possuem causas estruturais que não podem ser superadas com a expansão de oportunidades de formação educacional, mesmo que de qualidade, considerando a qualidade dentro dos referenciais da *Agenda 21 Brasileira*, citados anteriormente. Essas causas são da natureza do próprio sistema produtivo, no qual a *Agenda 21 Brasileira* propõe a inclusão do país para a promoção do desenvolvimento sustentável. Uma vez acertada essa única via considerada para o desenvolvimento econômico, formar-se-iam as condições para as sustentabilidades ambiental, ecológica, social, ética, etc. As diretrizes para a educação estariam, em última instância, fortalecendo a proposta de desenvolvimento sustentável via inserção na economia globalizada.

CONCLUSÃO

A sustentabilidade social na *Agenda 21 Brasileira* avançou em relação à noção de desenvolvimento sustentável da *Agenda 21 Global*, abandonando a subjugação da sociedade à sustentabilidade ambiental. Porém, essa sustentabilidade social caiu em outra armadilha. Sua subjugação, agora, está voltada ao desenvolvimento econômico. As suas principais estratégias a ele se dirigem.

A *Agenda 21 Brasileira* evidencia a tese da funcionalidade quando define que o caminho do desenvolvimento segue a inserção do país na sociedade globalizada. A educação é colocada como instrumento de promoção da inclusão social, mantendo, assim, a mesma lógica da integração à economia globalizada como condição para o desenvolvimento sustentável. Ela contribui para a sustentabilidade social, particularmente, pela via da formação para a integração ao

mercado de trabalho. No entanto, a própria realidade vem confirmando que essa via se mostra funcional ao sistema que causa a insustentabilidade social (desigualdade social, pobreza e exclusão social).

Embora a reprodução tenha sido o foco adotado na leitura da *Agenda 21 Brasileira*, concordamos com Leis (1999, p. 159) quando afirma que “...é difícil saber o impacto que virá a ter essa adoção no modelo atual de desenvolvimento, à medida que ela reflete um processo de substituição de valores em grande escala”. Ou seja, no espaço da incerteza cabe, ainda, a utopia.

No entanto, não está no modelo de educação apresentado nesse documento a força do processo de mudança de valores ou de comportamentos. Ele se limita à contribuição para a promoção do desenvolvimento sustentável *possível*. Um possível bastante definido segundo a inserção do país no modelo socioeconômico que está na raiz da insustentabilidade, conforme mostraram os autores citados no início deste artigo. Como afirma o Secretário de Políticas para o Desenvolvimento Sustentável (Agenda..., 2005, p. 1), a *Agenda 21 Brasileira* é um “...processo social no qual os atores vão pactuando paulatinamente novos consensos e montando uma Agenda possível rumo ao futuro que se deseja sustentável”. Diante dos avanços das discussões sobre o desenvolvimento sustentável e dos obstáculos reais à sua implementação, esse desenvolvimento deixa de ser meta e passa para a categoria – não objetiva – e desejo.

As proposições do referido documento, inclusive aquelas relativas à educação, representam, em última instância, a conformidade com os “efeitos perversos” da globalização, uma vez que não foi construída na perspectiva da mudança, mas da adaptação. É a adaptação do crescimento econômico aos limites ambientais, é a adaptação dos problemas sociais à meta de inserção do país na economia globalizada. É a adaptação ao possível, na qual a educação contribui com a formação

para o trabalho e para a sociedade da informação, do conhecimento, etc.

Enfim, ao se refletir sobre a implementação da *Agenda 21 Brasileira* e suas possíveis conseqüências, deve-se conter as expectativas em relação às possibilidades de efetivas mudanças. Mas, como sempre e contraditoriamente, avanços decorrem dessa implementação, como por exemplo, o exercício da participação democrática na construção das políticas públicas e o esforço de introduzir a dimensão ambiental na política de desenvolvimento do Estado. Mais precisamente, ainda que não se consiga a transformação, o avanço é inexorável, mesmo que, sob ele, se amontoem as causas da insustentabilidade. Analogamente, Walter Benjamin já teria descrito tal processo ao afirmar que reencantamos o “progresso” – no caso, através do desenvolvimento sustentável, como afirmou Becker – e construímos a nossa história sobre escombros. A respeito do sentido da história, Benjamin escreve:

Há um quadro de Klee que se chama *Angelus Novus*. Representa um anjo que parece querer afastar-se de algo que ele encara fixamente. Seus olhos estão escancarados, sua boca dilatada, suas asas abertas. O anjo da história deve ter esse aspecto. Seu rosto está dirigido para o passado. Onde nós vemos uma cadeia, ele vê uma catástrofe única, que acumula incansavelmente ruína sobre ruína e as despreza a nossos pés. Ele gostaria de deter-se para acordar os mortos e juntar os fragmentos. Mas uma tempestade sopra do paraíso e prende-se em suas asas com tanta força que ele não pode mais fechá-las. Essa tempestade o impele irresistivelmente para o futuro, ao qual ele vira as costas, enquanto o amontoado de ruínas cresce até o céu. Essa tempestade é o que chamamos progresso ⁶

A educação da *Agenda 21 Brasileira*, abandonando qualquer

⁶ BENJAMIN, W. *Obras escolhidas. Magia e Técnica, Arte e História*. 2ª ed. São Paulo, Brasiliense, 1986, p. 226.

vínculo com a mudança social, parece acompanhar a tempestade.

REFERÊNCIAS

BECKER, D. F. Sustentabilidade: Um novo (velho) paradigma de desenvolvimento regional. BECKER, D. F. (org.). *Desenvolvimento Sustentável*. Necessidade ou Possibilidade. 2ª ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1999.

CASTELLS, M. *A Era da informação: Economia, sociedade e cultura*. Vol. 2 e 3. São Paulo: Paz e Terra, vol. 3 *Fim de milênio*, 1999 e vol.2 *O Poder da identidade*, 2000.

DUPAS, G. *Economia Global e Exclusão Social*. Pobreza, Emprego, Estado e o Futuro do Capitalismo. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FOLLADORI, G. *Los límites del desarrollo sustentable*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental – Revista Trabajo e Capital, 1999.

FOLLADORI, G., TOMMASINO, H. El concepto de desarrollo sustentable treinta años después. *Cadernos de Desenvolvimento e Meio Ambiente*. Curitiba: Ed. Da UFPR, nº 1, 2000.

HABERMAS, J. *A crise de legitimação no capitalismo tardio*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1980.

HASENBALG, C. A transição escolar para o mercado de trabalho. HASENBALG, C., SILVA, N. de V. (org.) *Origens e destinos: desigualdades sociais ao longo da vida*. Rio de Janeiro: IUPERJ/UCAM/Topbooks?FAPERJ, 2003.

LEFF, E. *Ecologia, capital e cultura*. Racionalidade ambiental, democracia participativa e desenvolvimento sustentável. Blumenau: EDIFURB, 2000.

LEIS, H. R. *A Modernidade Insustentável*. As Críticas do ambientalismo à sociedade contemporânea. Petrópolis: Vozes; Florianópolis: Editora da UFSC, 1999.

_____. Globalização e democracia após a Rio-92: a necessidade e oportunidade de um espaço público transnacional. FERREIRA, L. C; VIOLA, E. (orgs.) *Incertezas da Sustentabilidade na Globalização*. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.

LÉLÉ, S. M. Sustainable Development: A critical review. *World Development* 19(6):607-21. Great Britain, Pergamon Press, jun., 1991.

MMA – Ministério do Meio Ambiente. *Agenda 21 Brasileira*. Disponível em: http://www.mma.gov.br/?id_estrutura=18&id_conteudo=908. Acesso em 8 de mai 2005a.

_____. *Programa Agenda 21 – PPA*. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/> ?

id_estrutura=18&id_conteudo=1151. Acesso em 8 de mai 2005b.

MMA/PNUD/CPDS – Ministério do Meio Ambiente. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. Comissão de Políticas de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 21 Nacional. *Agenda 21 Brasileira. Ações Prioritárias*. Brasília, 2002. Disponível em <<http://www.mma.gov.br/port/se/agen21/doc/acoesprio.pdf>> Acesso em 24 abr. 2004.

_____. *Agenda 21 Brasileira. Bases para Discussão*. MMA/PNUD. Brasília, 2000.

PINO, M. Política educacional, emprego e exclusão social GENTILI, P., FRIGOTTO, G. (org.) *A cidadania negada: políticas de exclusão social na educação e no trabalho*. 3ª ed. São Paulo: Cortez; Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2002.

RAMOS, M. N. A educação profissional pela pedagogia das competências: para além da superfície dos documentos oficiais. *Educação e sociedade*. Campinas: v. 23, nº 80, set. 2002.

SILVA, N. do V. Expansão escolar e estratificação educacional no Brasil. HASENBLG, C., SILVA, N. de M. (org.), op. cit.

TEIXEIRA, C. *Educação e inclusão social? Os limites do debate sobre o papel da escola na sociedade contemporânea*. CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 12, Belo Horizonte: UFMG, 2005. Disponível em: <<http://www.sbsociologia.com.br>>.

VARGAS, P. R. O Insustentável discurso da sustentabilidade. BECKER, D. F. (org.). op. cit.