

**Consumo e produção sustentável na educação básica:
reflexões entre a Agenda 2030 e a Base Nacional Comum Curricular**

*Sustainable production and consumption in basic education:
analyses between the 2030 Agenda and the National Common Curricular Base*

*Consumo y producción sostenible en la educación básica:
reflexiones entre la agenda 2030 y la Base Nacional Común Curricular*

Claudio Almir Dalbosco¹
Universidade de Passo Fundo

Flávia Burdzinski de Souza²
Universidade Federal da Fronteira Sul/Universidade de Passo Fundo

Márcio de Macedo³
Universidade de Passo Fundo

Resumo: Este texto tem como principal objetivo problematizar a forma como as ideias de consumo e produção responsável são abordadas pela Base Nacional Comum Curricular, a partir da Agenda 2030. O trabalho, de natureza bibliográfica e abordagem qualitativa, apoiou-se na leitura e interpretação de textos e documentos escolhidos a partir da perspectiva hermenêutica. Conhecer as demandas da Agenda 2030 e identificá-las na BNCC é fundamental para poder projetar qual deve ser o papel da educação em relação às questões ambientais e de sustentabilidade. O estudo permitiu compreender que, ao firmar um pacto mundial para a construção de um mundo sustentável e resiliente, o Brasil comprometeu-se, a partir da Base, a tornar efetiva a formação humana considerando esta inadiável necessidade ambiental.

Palavras-chave: Agenda 2030. Consumo. Produção. Sustentável. Base Nacional Comum Curricular.

Abstract: This article aims to problematize the way in which the ideas of responsible consumption and production are addressed by the National Common Curricular Base (known as “BNCC” in Brazil), based on the 2030 Agenda. The present work, which constitutes a qualitative bibliographic case study, was supported by the reading and interpretation of texts and documents chosen from the hermeneutic perspective. Knowing the demands of the 2030 Agenda and identifying them in the National Common Curricular Base is essential in order to be able to project what the role of education should be, in relation to environmental and sustainability issues. The study made it possible to understand that, by signing a global pact for the construction of a sustainable and resilient

¹ Doutor em Filosofia (Universität Kassel – Alemanha). Professor do Curso de Filosofia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo – PPGEduc/UPF. E-mail: vcdalbosco@hotmail.com; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1671875455751185>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3408-2975>.

² Mestra em Educação nas Ciências (UNIJUÍ). Doutoranda em Educação (PPGEduc/UPF). Professora Adjunta da Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim/RS. E-mail: flavia.souza@uffs.edu.br; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8519213124483980>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7426-5712>.

³ Mestre em História (UFPR). Doutorando em Educação (PPGEduc/UPF). Professor da Universidade Paranense - Unipar - Campus de Francisco Beltrão/PR. E-mail: marciomacedo@sed.sc.gov.br; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7172981293228874>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9662-6248>.

world, Brazil has committed itself, from the Curricular Base, to making human formation effective considering this unavoidable environmental need.

Keywords: 2030 Agenda. Consumption. Production. Sustainability. National Common Curricular Base.

Resumen: Este texto tiene como objetivo principal problematizar la manera como las ideas de consumo y producción responsable son planteadas por la Base Nacional Común Curricular, a partir de la Agenda 2030. El trabajo, de naturaleza bibliográfica y abordaje cualitativo, se apoyó en la lectura e interpretación de textos y documentos elegidos desde una perspectiva hermenéutica. Conocer las demandas de la Agenda 2030 e identificarlas en la BNCC es fundamental para poder proyectar cuál debe ser el papel de la educación con relación a los temas ambientales y de sostenibilidad. El estudio permitió comprender que, al firmar un pacto mundial para la construcción de un mundo sostenible y resiliente, Brasil se comprometió, a partir de la Base, a hacer efectiva la formación humana teniendo en cuenta esta impostergable necesidad ambiental.

Palabras-clave: Agenda 2030. Consumo. Producción. Sostenible. Base Nacional Común Curricular.

Recebido em: 25 de novembro de 20201

Aceito em: 10 de janeiro de 2022

Introdução

Esta escrita emerge das discussões e pesquisas desenvolvidas no curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Passo Fundo, sobre a Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU) numa perspectiva inter/transdisciplinar. Nosso objetivo principal é problematizar, a partir da Agenda 2030, como o consumo e a produção responsável, temáticas caras à educação escolar para o desenvolvimento sustentável, são abordados pela Base Nacional Comum Curricular.

A Agenda 2030 é um dos planos de ação mundial mais importantes para pensar a promoção do desenvolvimento sustentável. Alicerçada em três pilares: meio ambiente, responsabilidade social e governança participativa, ela é um pacto que adota medidas para a construção de um mundo sustentável e resiliente. Com 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e 169 metas, a Agenda 2030 desafia o Brasil e outros 192 países (que integram a Organização das Nações Unidas - ONU), desde 2015, a comprometerem-se com os princípios de ação não só para o planeta, mas para as pessoas e a prosperidade (ONU, 2015; UNITED NATIONS, 2015).

A partir desse compromisso, a Agenda 2030 apresenta-se na forma dos seguintes ODS: 1. Erradicação da pobreza; 2. Fome zero e agricultura sustentável; 3. Saúde e bem-estar; 4. Educação de qualidade; 5. Igualdade de gênero; 6. Água potável e saneamento; 7. Energia limpa e acessível; 8. Trabalho decente e crescimento econômico; 9. Indústria, inovação e infraestrutura; 10. Reduzir as desigualdades; 11. Cidades e comunidades sustentáveis; 12. Consumo e produção responsáveis; 13. Ação contra a mudança global do clima; 14. Vida na água; 15. Vida terrestre; 16. Paz, justiça e instituições eficazes; 17. Parcerias e meios de implementação (ONU, 2015; UNESCO, 2017).

A partir dos estudos do ODS 12 “consumo e produção responsáveis”, da Agenda 2030, traçamos um paralelo com o documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que normatiza e orienta as reformulações curriculares da Educação Básica no Brasil atualmente. Assim, buscamos refletir como esse tema apresenta-se nessa política educativa, já que a educação ambiental e a educação para o consumo são temas contemporâneos⁴ que compõem a macroárea de meio ambiente da BNCC. Apesar dos ODS manterem relação direta com a educação, uma vez que tratam diretamente do modo como construímos nossas relações, seja com o meio ambiente, seja com os demais membros da comunidade humana, em termos econômicos, políticos, culturais ou sociais, esse recorte fez-se necessário em virtude da extensão do texto.

Para isso, nossa pesquisa de abordagem qualitativa e de natureza bibliográfica, apoia-se na leitura e interpretação dos textos e documentos escolhidos a partir da perspectiva hermenêutica. Para o procedimento hermenêutico interessa, como destaca Hans-Georg Flickinger (2010), dois princípios fundamentais: a) entregar-se ao texto ou documento investigado e, dando a voz a ele, buscar compreender o que ele nos tem a dizer; b) Com base nessa escuta silenciosa ativa, interrogá-lo, pondo questões externas que talvez possam ir além do próprio texto e que se dirigem especificamente ao problema de investigação tratado pelo ensaio. Neste sentido, o procedimento hermenêutico, ao se alicerçar nesta dupla tensão entre a entrega inicial ao texto e a busca de ir além dele mesmo, oportuniza uma abertura crítica importante para que se possa pensar o problema investigado sob horizontes intelectuais mais amplos. Como se pode observar, os dois princípios são complementares e a referência a apenas um deles torna a interpretação deficiente, pois quem pretende criticar o

⁴ A BNCC salienta que os temas contemporâneos devem ser incorporados pelos currículos escolares, de maneira integradora e transversal, uma vez que afetam diretamente a vida humana, tanto em escala local e regional como global (BRASIL, 2017).

texto/documento sem antes ouvi-lo atentamente, provoca “violência hermenêutica”, tornando dogmática a própria interpretação.⁵

Considerando este duplo procedimento metodológico hermenêutico, organizamos o ensaio em três partes. Na primeira parte procuramos justificar a escolha da temática do consumo e da produção sustentável, sinalizando a importância de promover uma análise crítica em relação ao tema por conta de suas implicações na formação das sociedades contemporâneas e no contexto educacional. Na segunda parte tratamos das relações entre as premissas do ODS 12 da Agenda 2030 com a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), projetando de que maneira a Base prevê trabalhar a temática na Educação Básica. Por último, na terceira parte, fazemos algumas considerações finais, evidenciando que a BNCC aborda o ODS 12 e sinalizando ao mesmo tempo para a necessidade de assumi-lo ainda mais na formação escolar.

Em síntese, com a imbricação entre as três partes, procuramos refletir de modo “concreto” como um dos ODs da Agenda 2030 pode chegar à educação básica, provocando mudança no comportamento da comunidade escolar, organizando novas formas de vida referentes ao que se produz e se consome na própria cotidianidade da existência. Pretendemos deixar claro, portanto, que além dos importantes temas globais, o meio ambiente é um problema que precisa ser enfrentado diariamente nas formas de vida locais e, neste sentido, a escola possui papel educativo insubstituível.

Consumo e produção responsável: Por que pensar sobre o ODS 12 na Educação Básica?

De que maneira assegurar padrões de produção e de consumo sustentáveis em uma sociedade do descartável? Do capital? Do consumo excessivo? Como esse tema chega às escolas? Que premissas fazem parte dessa tomada de consciência sobre o que consumimos? Essas questões mobilizaram-nos a pensar sobre o ODS 12, pois esse tema está relacionado com a principal causa dos impactos gerados no nosso ecossistema de maneira global. Expresso em outros termos, como são as formas de vida humana contemporâneas, orientadas por um modo de organização social e econômica que “depreda” o ecossistema, pensar na transformação urgente dessas formas de vida, sobretudo das novas gerações, é uma tarefa antes de tudo ético-educacional.

Precisamente por isso, observamos uma relação direta do tema com a educação. Compreendemos que a escola tem um papel essencial na discussão desses pressupostos que

⁵ De outra parte, para uma reflexão mais específica sobre a abordagem qualitativa da pesquisa educacional, servimo-nos intuitivamente do trabalho organizado por Weller e Pfaff (2010).

acabam por afetar os modos e a velocidade com que impactamos o planeta com nossos estilos de vida. Esse aspecto relaciona-se com a célebre frase de Gandhi, citada no documento “*Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental*”: “a Terra é suficiente para todos, mas não para a voracidade dos consumistas” (GANDHI apud MELLO; TRAJBER, 2007, p. 145). A afirmação sugere que a Terra oferece condições de sustentar todos nós, por outro lado, não é capaz de suportar os modelos atuais de exploração de seus recursos, baseados em consumo desenfreado, em elevada produção de lixo, no manejo inadequado da água, do ar e do solo e na falta de uma apropriação sustentável destes recursos.

Desde 1992, a UNESCO promove ações para pensar a educação para o desenvolvimento sustentável, liderando a década das Nações Unidas (2005-2014) e seguindo agora para o Programa de Ação Global (Global Action Programme – GAP). A justificativa dessas ações se relaciona com questões de ordem global que afetam o mundo todo, como, por exemplo, a mudança climática, a qual exige construir uma sociedade mais sustentável, que priorize uma urgente mudança de forma de vida e uma transformação nos modos de pensar e agir (UNESCO, 2017).

Nesse viés, o documento da Agenda 2030, determina a proteção imediata do planeta, sinalizando que isso acontece sobretudo por meio do consumo e da produção sustentável:

Estamos determinados a proteger o planeta da degradação, sobretudo por meio do consumo e da produção sustentáveis, da gestão sustentável dos seus recursos naturais e tomando medidas urgentes sobre a mudança climática, para que ele possa suportar as necessidades das gerações presentes e futuras (ONU, 2015, p. 02).

A adoção de medidas para construir culturas sustentáveis e prosperas, conta com a educação para efetivar-se, fato afirmado no prefácio do documento da UNESCO: “Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: objetivos de aprendizagem”:

Os sistemas de educação devem responder a essa necessidade premente, definindo objetivos e conteúdos de aprendizagem relevantes, introduzindo pedagogias que empoderem os educandos, e instando suas instituições a incluir princípios de sustentabilidade em suas estruturas de gestão. A nova Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável reflete claramente essa visão da importância de uma resposta educacional adequada (UNESCO, 2017, p. 1).

Tal colocação leva-nos a pensar como os sistemas de ensino definem esses “objetivos e conteúdos de aprendizagem relevantes”, a fim de “empoderar” os educandos a dar respostas às necessidades traçadas pelos objetivos da Agenda 2030, principalmente do ODS número 12? Empoderar, segundo o minidicionário Aurélio de Língua Portuguesa, significa conceder o poder ou a autoridade a alguém ou para si próprio, sem precisar da permissão de terceiro e

“adquirir consciência e/ou conquistar poder e influência para realizar mudanças de ordem social, política, econômica e cultural” (FERREIRA, 2010, p. 280). Que poder tem sido concedido às crianças e adolescentes para que participem e pensem os ODS e as metas da Agenda 2030? Como os temas do consumo e da produção responsável têm chegado às escolas? Como conceder poder aos educandos diante de uma trajetória educativa marcada por práticas pedagógicas autoritárias, tecnicistas e transmissivas?

Para compreendermos adequadamente essas questões, é preciso entender melhor a noção de consumo. De acordo com Gambaro (2012), o consumo não é apenas a satisfação de um conjunto de necessidades orgânicas destinadas à subsistência da espécie, mas também é marcado por processos socioculturais de distinção, nos quais, quem detém a posse de bens, marca seu espaço social de superioridade em relação aos que não possuem. Em conformidade com o autor:

No limite, pertencer a um grupo significaria excluir tudo o que pertence a outro grupo, e o conjunto de escolhas, que definem o estilo de vida, passa a ser similar a toda uma classe. Os gostos, assim como as necessidades, variam conforme o nível econômico. Enquanto as classes mais baixas têm como estilo de vida a realização das necessidades básicas do mundo, as classes mais abastadas, que possuem melhores condições de satisfazer essas prioridades, buscam necessidades que, para os menos favorecidos, são luxos irrealizáveis (GAMBARO, 2012, p. 20).

A artificialização das necessidades para fins de distinção social e promoção de status constituíram-se, na sociedade atual, de um modo ainda mais intenso. De acordo com Peres-Neto (2016), os teóricos da Escola de Frankfurt, principalmente Adorno, Horkheimer e Benjamin, chamaram a atenção para a expansão desenfreada de uma indústria de comunicação de massa que incitava o consumo, de tal modo que gerou padrões desenfreados de apropriação de bens, em geral, não duráveis, e, como decorrência, fomentou a produção em larga escala. Descoladas de necessidades reais, as necessidades artificiais criam sempre novos desejos, jogando as formas de vida contemporâneas cada vez mais na lógica do parecer ser, distanciando-as de modos mais autênticos de ser. No bojo desse processo e como resultado destrutivo, está, sob a perspectiva educacional, a redução da formação em semi-formação (*Halbildung*), provocando a decadência cultural crescente e, com ela, a limitação da capacidade crítica de pensar (DALBOSCO, 2010).

Do ponto de vista da cultura, foi na passagem do século XIX para o XX que o fomento do consumo, realizado por meio da comunicação de massa, elevou os níveis de apropriação e transformação dos recursos naturais. Mais produtos e em maior quantidade foram colocados à disposição de um mercado que visava, além da subsistência, a construir estilos de vida e modos de ser baseados no consumo. Nesse

cenário, acentua-se o desejo de distinção de uma classe social específica denominada 'pequeno-burguês'. Essa classe, formada por trabalhadores semiautônomos, pequenos comerciantes e artesãos, viu a possibilidade de ascender socialmente e distinguir-se daqueles em situação inferior, tais quais os assalariados, desempregados e camponeses. O caminho simbolicamente encontrado para essa distinção foi a posse e o consumo de bens e produtos que conferiam status e visibilidade social (PERES-NETO, 2016).

Nesse mesmo período histórico, percebemos a expansão e consolidação do neoliberalismo no mundo. Para além de uma política econômica, o neoliberalismo é uma ideologia que influenciou (e influencia) o mundo todo, estendendo a lógica do capital, do consumo, da produção, para todas as esferas da vida (DARDOT; LAVAL, 2016; LAVAL; DARDOT, 2021). Com uma racionalidade que visa o lucro, a vitória, a produtividade e a individualidade, o neoliberalismo passa a inculcar seus valores na ordem da posse e do consumo, deixando de pensar na coletividade, nos princípios humanos. Essa educação individualizadora, construída com base nos ideais liberais, encontra na escola uma aliada central para reproduzir sua cultura capitalista (LAVAL; DARDOT, 2021).

A observação de Dardot e Laval (2016; 2021) é importante na medida em que demonstra como sistemas econômicos podem impactar no cerne da estrutura cultural de uma sociedade. Nesse sentido, Gambaro (2012) sustenta que pensadores como Bourdieu atribuem à estruturação cultural, baseada no hábito, o modo de vida que se estabeleceu nos padrões do consumo, ou seja, o consumo passou a compor o conjunto dos hábitos social e culturalmente constituídos. Consumir já não é uma necessidade, mas um hábito. O autor sugere que, para Baudrillard, a posse de bens e o consumo sempre marcaram uma diferenciação social, de tal modo que é possível adquirir o status social por meio da aquisição de bens. Possuir produtos de determinadas marcas passou a servir como parâmetro de distinção, inserindo o sujeito no grupo que se identifica pela posse das marcas reais. De brinquedos a automóveis, toneladas de material com plenas condições de uso são descartados diariamente e repostos por produtos novos, modernos e que atendem às exigências de uma típica espécie de consumidores caracteristicamente consumistas desenfreados.

O consumo atual não se ancora nas necessidades naturalmente impostas e, mesmo que fosse, a alta versatilidade das capacidades humanas poderia encontrar formas sustentáveis para garantir a subsistência. O possuir foi associado a pertencer e essa relação é histórica, social e culturalmente constituída. Trata-se do conjunto dos valores eleitos pelo homem pós-moderno, o qual, colocado para ser operacionalizado pelo mercado, estabeleceu o ritual para o pertencimento do sujeito a determinado grupo social. Romper com esse paradigma é fundamental para gerar uma nova ordem social e, para tanto, carece alterar suas

estruturas internas de significação, representação e valor, de tal forma que o sujeito seja capaz de lidar com o consumo de forma ecologicamente responsável.

É nessa perspectiva que a escola passa a ter um papel fundamental, não ensinando apenas como economizar água, plantar árvores, destinar corretamente o lixo, comportamentos necessários, mas insuficientes. Precisa construir relações humanas alternativas à ordem do consumo voraz edificada nos últimos séculos, já que consumir “[...] não é um ato ‘neutro’: significa participar de um cenário de disputas por aquilo que a sociedade produz e pelos modos de usá-lo” (BRASIL, 1998, p. 343). Assim, chegar a esse patamar de transformação requer um conjunto de políticas públicas adotadas por um Estado responsável e que tenha fôlego suficiente para ser incorporado pelas redes de ensino. Juntamente com isso, é preciso acentuar o sentido pedagógico-formativo da escola como locus clássico do trabalho intelectual e lúdico de apropriação e recriação da cultura elaborada, oportunizando, com base nisso, experiências educacionais que solidifiquem novas formas de vida livres e críticas ao consumismo desenfreado e destrutivo.

Notamos uma relação direta entre o consumo e a sustentabilidade ambiental, de modo que não é possível alterar um dos fenômenos sem que o outro seja considerado, já que o sistema de consumo implementado nos últimos séculos impacta diretamente no poder que a natureza tem de se regenerar. É aqui que entra o conceito “sustentável”, como aquilo que está em condições de se manter ou de ser mantido diante de determinada situação. Trata-se da redefinição das práticas humanas e, neste sentido, a educação é indispensável. Para tanto, é preciso efetivar um currículo escolar inter/transdisciplinar, adotado integralmente pelos espaços educativos, de modo que se torne um fenômeno global, iniciado pelo ensino, mas difundido para toda a comunidade humana, a fim de que assuma as mesmas proporções que os fenômenos que degradam o meio ambiente adquiriram nos últimos séculos (MORIN, 2012). Sem essa adoção global, a comunidade humana não atenderá as metas fixadas pela Agenda 2030, o que traria consequências inimagináveis à condição de subsistência da vida em nosso planeta.

Por isso, a discussão posta pelo ODS 12 é de suma importância no contexto educativo. As mais de doze metas desse ODS sinalizam que, até 2030, gestões eficientes implementem programas que atendam a produção e o consumo sustentável; reduza-se o desperdício e as perdas de alimentos desde a produção até a distribuição; diminua-se a geração de resíduos por meio da redução, prevenção, reciclagem e reuso dos materiais; propaguem-se práticas de consumo públicos sustentáveis; e seja garantido que todas as pessoas possam ter informações sobre como desenvolver um estilo de vida sustentável, de modo a diminuir os impactos ambientais e sociais que vivemos (ONU, 2015).

Cabe ressaltar que a Agenda 2030 é um documento amplo e não tem destinação exclusiva para o campo educacional, embora o quarto objetivo esteja todo voltado para a educação, visando a torná-la inclusiva, equitativa e de qualidade. Sua pretensão considera envolver esferas políticas, econômicas, culturais, tecnológicas e educacionais. Assim sendo, um documento que constitui-se como a ponte que liga o ODS 12 da Agenda 2030 às discussões curriculares, pode ser o “Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: objetivos de aprendizagem”, publicado pela UNESCO em 2017.

Com 66 páginas, esse documento pretende ser um guia para que os profissionais da educação possam pensar sobre o tema e promover, no contexto educativo, a realização dos ODS por meio de atividades de aprendizagem que são sugeridas, para que essa “agenda global ambiciosa e crucial”⁶ (UNESCO, 2017, p.1) seja cumprida. Assim, esse documento torna-se uma importante ferramenta para pensar a educação para o desenvolvimento sustentável (EDS)⁷.

Por isso, a EDS tem que ser entendida como um conceito a ser aprendido ao longo de toda a vida, como parte integrante de uma educação que se insere numa abordagem holística, transformadora, inter e transdisciplinar (MORIN, 2012; UNESCO, 2017). Neste sentido, a EDS:

[...] permite que todos os indivíduos contribuam para o alcance dos ODS ao equipá-los com o conhecimento e as competências de que necessitam, não apenas para entender o sentido dos ODS, mas para participar como cidadãos informados para promover a transformação necessária (UNESCO, 2017, p. 8).

Desse modo, para poder alcançar os ODS, o documento ressalta oito competências-chaves⁸, que são competências transversais, multifuncionais e independentes, que todos os educandos precisam desenvolver para avançar no desenvolvimento sustentável. Além delas, o documento apresenta objetivos de aprendizagem específicos, dentro de campos como: cognitivo (ligado aos conhecimentos e habilidade de pensamento); socioemocional (ligado às habilidades sociais, de autorreflexão, valores e atitudes); e comportamental (ligado às ações desenvolvidas para alcançar os ODS) (UNESCO, 2017).

Neste sentido, as páginas 34 e 35 do documento dedicam-se a descrever esses três grupos de objetivos de aprendizagem para o ODS 12 (consumo e produção responsáveis),

⁶ Palavras do Prof. Dr. Qian Tang, Diretor-geral assistente para Educação da UNESCO, proferidas no prefácio do guia.

⁷ A EDS tem uma abordagem que objetiva capacitar “[...] os educandos a tomar decisões informadas e adotar ações responsáveis para assegurar a integridade ambiental, a viabilidade econômica e uma sociedade justa para as gerações presentes e futuras” (UNESCO, 2017, p. 7).

⁸ A competência é descrita no documento como: “Competências descrevem os atributos específicos de que os indivíduos precisam para atuarem e se auto-organizarem em vários contextos e situações complexas. Elas incluem elementos cognitivos, afetivos, volitivos e motivacionais; portanto, elas são uma interação de conhecimentos, capacidades e habilidades, motivações e disposições afetivas. Não é possível ensinar competências, elas têm de ser desenvolvidas pelos próprios educandos” (UNESCO, 2017, p. 10).

além de sinalizar possíveis ações educativas para que eles sejam desenvolvidos. Por exemplo, nos objetivos de aprendizagem: a) “O educando tem conhecimento sobre estratégias e práticas de produção e consumo sustentáveis” (cognitiva); b) “O educando é capaz de imaginar estilos de vida sustentáveis” (socioemocional); e c) “O educando é capaz de promover modelos de produção sustentáveis” (comportamental) - são objetivos que se ligam ao tópico “Impactos ambientais e sociais da produção e consumo”. Esse tópico pode ser debatido ao se “criar uma empresa estudantil que produz e vende produtos sustentáveis” (UNESCO, 2017, p. 34-35). Esse exemplo de atividade está no documento como uma “abordagem e método de aprendizagem”.

O guia pode ser modificado, reestruturado, transformado, já que não tem a pretensão de determinar o que deve ser feito (UNESCO, 2017). Convém pensar que, para desenvolver essa atividade de criar uma empresa de produção e venda de produtos sustentáveis, mesmo que fictícia, requer-se o apoio de diversas áreas e profissionais da escola, exigindo trabalho conjunto, inter/transdisciplinar, o qual não pode conceber a formação humana de maneira fragmentada e tecnicista como os objetivos de aprendizagem às vezes parecem se propor. Por isso, a escola precisa estar disposta a abraçar a “causa” da Agenda 2030 com uma abordagem democrática e humanizadora da educação, já que o documento preza pelo bem comum.

O estudo desse documento nos permitiu perceber que além de evidenciar se a BNCC aborda o tema do consumo e da produção responsável, é necessário também pensar como o consumo sustentável é contemplado no documento, pois é importante que a sustentabilidade seja encarada como um modo de vida, de respeito ao bem comum, como um olhar consciente sobre as escolhas e intervenções que fazemos sobre o mundo (BRASIL, 2017). Desse modo, esse olhar se fez indispensável para que pudéssemos compreender como a Base, enquanto documento curricular oficial, que orienta o fazer pedagógico no Brasil, considera os objetivos de desenvolvimento sustentável propostos pela Agenda 2030.

Produção e consumo responsável/sustentável: de que maneira esse tema é abordado pela Base Nacional Comum Curricular?

Para pensar a temática, entendemos como indispensável compreender os rumos curriculares tomados pela escola no Brasil. Assim, investigamos como a principal política educativa que orienta a formulação e organização do currículo das escolas brasileiras aborda esse tema. Assim, partindo de uma leitura cuidadosa, fez-se uma busca pelos termos: “produção”, “consumo”, “responsável” e “sustentável”, em toda BNCC⁹, visto que a

⁹ Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

introdução o documento menciona que os temas transversais e contemporâneos do currículo, como a educação ambiental e a educação para o consumo, serão contemplados nas “habilidades dos componentes curriculares, cabendo aos sistemas de ensino e escolas, de acordo com suas especificidades, tratá-las de forma contextualizada” (BRASIL, 2017, p. 20).

Em primeiro lugar, se faz importante lembrar que a BNCC foi homologada posteriormente à promulgação da Agenda 2030. A Base foi construída entre os anos 2015 e 2017, sendo sua primeira parte homologada pelo MEC em dezembro de 2017. A Agenda 2030 foi tornada pública em 13 de outubro de 2015, data que compatibiliza a inserção das metas e objetivos da Agenda na BNCC ainda para a primeira edição. É o que se evidencia ainda no texto introdutório da Base, que assevera:

Ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2013), mostrando-se também alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU) (BRASIL, 2017, p. 8).

Cientes de que a Base considera a Agenda 2030 em sua constituição, passamos a compreender hermeneuticamente a relação entre o ODS 12 com o que está proposto na BNCC, partindo da busca dos conceitos mencionados anteriormente, a saber: *produção, consumo, responsável e sustentável*. O termo *produção* aparece 632 vezes. Surge a impressão de que a Base contempla amplamente a noção de produção com as mesmas significações que se mostra na ODS 12. O referido ODS trata de “assegurar padrões de produção e consumo sustentáveis”, por isso, produção, neste sentido, refere-se às atividades humanas que, de alguma forma, podem interferir na sustentabilidade ambiental na qual estamos inseridos. Essa interpretação da noção de produção aparece em apenas sete usos do termo na Base, coerentes com a problematização do ODS, uma vez que os demais tratam de produção de texto, produção de significado, produção artístico-cultural, de conteúdo etc., que se distanciam, uns mais, outros menos, do significado trazido pelo ODS.

Nesse contexto, a primeira menção do termo *produção* aparece no texto introdutório da área de Ciências da Natureza para o Ensino Fundamental, ao salientar na unidade temática de matéria e energia, o envolvimento do estudo com os processos de *produção* e uso responsável dos materiais empregados na geração de energia (BRASIL, 2017). Assunto que continua presente nas habilidades da Competência 3 da área no ensino médio.

Na contextualização da área de Ciências Humanas para o Ensino Fundamental (EF), o conceito de *produção* é apresentado reafirmando que, no EF – Anos Finais, tem-se o compromisso de continuar as noções de compreensão da formação do Estado, noções de

justiça, organização das instituições, bem como aprofundar “[...] os questionamentos sobre as pessoas, os grupos humanos, as culturas e os modos de organizar a sociedade; as relações de *produção* e de poder; e a transformação de si mesmos e do mundo” (BRASIL, 2017, p. 356).

No componente de Geografia para o 4º ano, na habilidade EF04GE08, o texto assevera que compete ao estudante desenvolver a habilidade de “descrever e discutir o processo de *produção*, circulação e consumo de diferentes produtos” (BRASIL, 2017, p. 377). Ainda no componente de Geografia para o 7º ano, a habilidade requerida (EF07GE06) é “discutir em que medida a *produção*, a circulação e o consumo de mercadorias provocam impactos ambientais, assim como influem na distribuição de riquezas, em diferentes lugares” (BRASIL, 2017, p. 387). No 8º ano, também do componente de Geografia, pede-se que o aluno saiba “relacionar o processo de urbanização às transformações da *produção* agropecuária, à expansão do desemprego estrutural e ao papel crescente do capital financeiro em diferentes países, com destaque para o Brasil” (BRASIL, 2017, p. 393). Basicamente, para o EF, estas são as únicas menções que problematizam a produção como um fenômeno impactante no meio ambiente.

Com relação ao Ensino Médio, no texto de apresentação do documento, está afirmada a posição de que compete a esse nível de ensino “revelar os contextos nos quais as diferentes formas de *produção* e de trabalho ocorrem, sua constante modificação e atualização nas sociedades contemporâneas e, em especial, no Brasil” (BRASIL, 2017, p. 466). Após essa menção introdutória, o termo é usado novamente, por duas vezes, no texto que apresenta e justifica a área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Nele, está escrito:

Atualmente, as transformações na sociedade são grandes, especialmente em razão do uso de novas tecnologias. Observamos transformações nas formas de participação dos trabalhadores nos diversos setores da *produção*, a diversificação das relações de trabalho, a oscilação nas taxas de ocupação, emprego e desemprego, o uso do trabalho intermitente, a desconcentração dos locais de trabalho, e o aumento global da riqueza, suas diferentes formas de concentração e distribuição, e seus efeitos sobre as desigualdades sociais. Há hoje mais espaço para o empreendedorismo individual, em todas as classes sociais, e cresce a importância da educação financeira e da compreensão do sistema monetário contemporâneo nacional e mundial, imprescindíveis para uma inserção crítica e consciente no mundo atual. Diante desse cenário, impõem-se novos desafios às Ciências Humanas, incluindo a compreensão dos impactos das inovações tecnológicas nas relações de *produção*, trabalho e consumo (BRASIL, 2017, p. 568 – grifos nossos).

A noção de produção reaparece na apresentação das competências para a área das Ciências Humanas e Sociais aplicadas. Na competência 3, a qual sugere “analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (*produção*, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais” (BRASIL, 2017, p.

570), o termo é empregado especificamente para dizer também dos impactos que a produção tem na esfera ambiental. Já na competência 4, a BNCC pretende que o aluno saiba “analisar as relações de *produção*, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades” (BRASIL, 2017, p. 570).

Com relação ao termo *sustentável*, o qual explora também a ideia de sustentabilidade, ele aparece no texto da BNCC por seis vezes, sendo uma delas em nota de rodapé ao fazer menção ao documento da ONU da Agenda 2030. Dentro do texto, a primeira menção do termo está na habilidade EF15AR04, do componente de Artes para o Ensino Fundamental, em que a Base sugere que o estudante experimente formas diversas de expressão artística, “(desenho, pintura, colagem, quadrinhos, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia etc.), fazendo uso *sustentável* de materiais, instrumentos, recursos e técnicas convencionais e não convencionais” (BRASIL, 2017, p. 201).

Convém aqui fazer uma reflexão sobre os materiais que as escolas, de maneira geral, usam na produção de suas “atividades”, pois muitos deles são materiais que não se enquadram em uma escala de produção sustentável, como o isopor, o E.V.A., o glitter, o papel alumínio, etc. Cabe pensar sobre os materiais que são adquiridos e usados pelas escolas, a fim de que se priorize o consumo daqueles que não prejudicam nosso meio ambiente. Além disso, é importante pensar como a “produção” de atividades (e seus excessos) é também concebida pela escola, repudiando a ideia de que a escola é uma empresa (como o neoliberalismo deseja).

Em um segundo momento, o termo *sustentável* é tratado no texto que introduz as finalidades do Ensino Médio para a contemporaneidade. O documento adverte que a promoção e o aprimoramento do educando nas suas qualidades de pessoa humana é finalidade do Ensino Médio. Para tanto, é preciso ter “em vista a construção de uma sociedade mais justa, ética, democrática, inclusiva, *sustentável* e solidária, a escola que acolhe as juventudes deve ser um espaço que permita aos estudantes” (BRASIL, 2017, p. 466).

No documento, o termo “sustentável” reaparece uma próxima vez já nos componentes para o Ensino Médio, mais especificamente no de Ciências da Natureza e Suas Tecnologias. Na habilidade EM13CNT101, o texto requer que o aluno saiba:

Analisar e representar, com ou sem o uso de dispositivos e de aplicativos digitais específicos, as transformações e conservações em sistemas que envolvam quantidade de matéria, de energia e de movimento para realizar previsões sobre seus comportamentos em situações cotidianas e em processos produtivos que priorizem o desenvolvimento *sustentável*, o

uso consciente dos recursos naturais e a preservação da vida em todas as suas formas (BRASIL, 2017, p. 555).

Na descrição da competência específica 3, do componente de Ciências da Natureza e Suas Tecnologias, o termo “sustentável” endossa o argumento de que é preciso compreender os processos que as tecnologias provocam nas relações humanas, “e suas implicações éticas, morais, culturais, sociais, políticas e econômicas, e sobre seus riscos e benefícios para o desenvolvimento *sustentável* e a preservação da vida no planeta” (BRASIL, 2017, p. 558). No mesmo texto, o termo aparece, uma última vez, afirmando a necessidade que as Ciências da Natureza empreguem seus saberes para a criação de vacinas, utilização de recursos minerais, desenvolvimento de modelos energéticos eficientes e para o desenvolvimento sustentável.

Apesar do termo “sustentável” aparecer no documento poucas vezes, soma-se a ele o seu plural *sustentáveis* e também o substantivo *sustentabilidade*. *Sustentáveis* tem mais quatorze aparições na BNCC, uma delas na última competência geral da educação básica: “Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, *sustentáveis* e solidários” (BRASIL, 2017, p. 10).

Já a noção de “sustentabilidade” é trazida 28 vezes no texto da Base, de modo que o ODS 12 passa a ter sua noção de sustentabilidade contemplada inúmeras vezes em diversas partes do texto. Em cada uma das vezes que os termos são apresentados, seja nas introduções de cada etapa formativa, nas competências ou nas habilidades, há a preocupação de endossar o papel formativo de responsabilidade ante o meio ambiente e a sociedade. Inclusive na Matemática para o EF, a sustentabilidade aparece na habilidade EF06MA32, a qual requer que os estudantes saibam “interpretar e resolver situações que envolvam dados de pesquisas sobre contextos ambientais, *sustentabilidade*, trânsito, consumo responsável, entre outros [...]” (BRASIL, 2017, p. 305). Na Área das Ciências da Natureza para o EF, na apresentação, há a seguinte afirmação:

Além de prever a construção coletiva de propostas de reciclagem e reutilização de materiais, estimula-se ainda a construção de hábitos saudáveis e *sustentáveis* por meio da discussão acerca dos riscos associados à integridade física e à qualidade auditiva e visual (BRASIL, 2017, p. 325).

Em relação ao termo *consumo*, encontramos 86 vezes sua menção na BNCC, muitas delas enfatizando que a educação seja capaz de motivar os estudantes para um consumo *responsável*. Já o termo *responsável* aparece 40 vezes, sendo que quinze delas estão ligadas ao termo consumo e o restante enfatizam a responsabilidade dos estudantes, seja com suas produções ou atitudes como seres humanos que vivem coletivamente.

Nessas aparições, percebemos que *consumo responsável* se trata do termo da Base que mais frequentemente aproxima-se do ODS 12, pois suas aparições procuram orientar os processos educativos para que fomentem modos de apropriação e produção conscientes e responsáveis. Por exemplo, no início do documento, nas competências gerais da Educação Básica, a competência 7 apresenta a ideia de que o consumo deve ser entendido no processo educativo de modo que o estudante desenvolva “consciência socioambiental e o *consumo responsável* em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta” (BRASIL, 2017, p. 6). Já nas competências das Ciências Humanas para o Ensino Médio, por sua vez, a competência 3 (já citada anteriormente) pretende que o estudante saiba analisar as relações dos diferentes povos com a natureza, partindo dos aspectos da produção, distribuição e consumo, de modo que perceba seus impactos econômicos e socioambientais e consiga propor modelos alternativos baseados em uma ética socioambiental (BRASIL, 2017).

Essas exigências de um aprendizado que busque desenvolver competências e habilidades voltadas para o consumo consciente estendem-se por todos os níveis formativos apresentados na BNCC, o que torna a noção de *consumo responsável* como o conceito do ODS 12 com maior inserção e melhor tratamento na Base¹⁰. Mesmo assim, precisamos nos atentar para a leitura das entrelinhas das competências e dos objetivos, que sinalizam a presença de um discurso empresarial, que já quer, desde o início da formação escolar, fazer dos estudantes empreendedores de si (LOUREIRO; LIMA, 2012), objetivos da educação neoliberal (DARDOT; LAVAL, 2016).

Considerações finais

Transformar o modo de pensar e agir já supõe que algo não vai bem ou não está de acordo. Desse modo, primeiramente, precisamos reconhecer que o consumo e a produção responsável/sustentável ainda são temas que precisam ser mais debatidos e viabilizados nos currículos de toda a Educação Básica, já que, pensar diferente, também exige uma reforma de pensamento, “uma cabeça bem-feita”, como afirma Morin (2012), capaz de compreender e responder aos desafios da complexidade da vida. “Formar” essa cabeça bem-feita exige outro olhar para a condição humana, de modo que transcenda a ideia fragmentada que temos sobre o mundo. Neste sentido, a transdisciplinaridade é um dos caminhos para pensar de maneira significativa o tema da produção e do consumo sustentável, uma vez que é preciso reconhecer

¹⁰ Outras aparições acontecem nas páginas: 65, 137, 141, 198, 269, 273, 293, 305, 326, 329, 341, 349, 351, 375, 483, 490, 493, 514, 519, 568, 570 e 575 da BNCC.

que trabalhar com esses temas exige um modo de pensar organizador que pode atravessar as disciplinas e que pode dar uma espécie de unidade, pois seu princípio é integrar, relacionar, contextualizar. Tudo isso exige um pensamento complexo, capaz de perceber o todo e seus entrelaçamentos (MORIN, 2012).

É na transdisciplinaridade que encontramos esse tema na discussão do currículo brasileiro desde os PCN's, em 1998, com os volumes sobre temáticas diversas, como: Ética, Pluralidade Cultural, Saúde, Meio Ambiente, Trabalho e Consumo, etc. Neste sentido, os PCN's (BRASIL, 1998), comparativamente com a Base, traziam um conjunto bem elaborado de documentos que norteavam as discussões ambientais e de consumo (tema de nosso propósito), com contextualizações bem formuladas, para embasar e fundamentar as discussões escolares e as atividades de sala de aula, principalmente ao apresentar uma reflexão bem densa sobre a ideia de que consumir não é um ato neutro. Arriscamos afirmar, portanto, que os PCN's, os quais antecederam a BNCC, eram muito mais orientadores e completos em relação ao que propõe o ODS 12 do que é a Base atualmente.

Na formação humana integral, objetivo principal da educação escolar, faz-se necessário problematizar que, em muitas situações, aquilo que julgamos uma “necessidade” de consumo, não passa de uma construção cultural, em geral, disseminada por narrativas associadas ao marketing e às estratégias de venda do mercado, induzindo-nos a acreditar que consumir indiscriminadamente é sim uma necessidade. Por isso, a importância da escola como instituição educativa capaz de “abraçar” esse tema, de dar vida a essas discussões, de propor outros modos de pensar, agir e conduzir a vida na terra, principalmente, porque “nem todos os tipos de educação apoiam o desenvolvimento sustentável” (UNESCO, 2017, p. 7).

Com a abordagem dos documentos discutidos no texto (Agenda 2030, EDS da UNESCO e BNCC), podemos considerar que a temática da produção e do consumo responsável/sustentável encontra-se sistematicamente ancorada nos documentos nacionais e internacionais e, para os fins da educação brasileira, também na Base Nacional Curricular Comum. Em todos eles, há muitos elementos importantes a serem considerados em relação à educação, mas, comparativamente, aos documentos anteriores, é possível constatar que a BNCC empobreceu, principalmente na Educação Infantil, etapa escolar em que o ODS 12 praticamente não é correlativamente mencionado dentro dos textos que compõe o documento (direitos de aprendizagem e desenvolvimento, campos de experiências e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento).

Destacamos que, embora não esteja no objetivo desse texto, palavras como “competências”, “habilidades” e “objetivos”, fazem parte de uma linguagem capitalista e neoliberal que invade a educação para poder atuar, moldar, coibir, persuadir nossa existência

(LAVAL; DARDOT, 2021; LOUREIRO; LIMA, 2012). Assim, convém atentar-se para que as discussões sobre consumo e produção responsável, contidas nos documentos da ONU, da UNESCO e da Base, não sejam encaradas de maneira romântica e tecnicista. Precisamos romper com a lógica educativa que coloca sobre o indivíduo a responsabilidade exclusiva sobre seus atos, visto que a educação é um processo social, coletivo, de responsabilidade também estatal e governamental.

Para nós, ficou claro que a BNCC é um documento que, além de contemplar nas habilidades os temas contemporâneos da educação ambiental e da educação para o consumo, considera a Agenda 2030 e, por diversas vezes, seu texto referencia, no processo educativo, as temáticas presentes nos objetivos da Agenda. Portanto, não há “desculpas” para a não implementação dos ODS 12 no currículo da Educação Básica, uma vez que eles estão contemplados nos documentos diretivos da educação brasileira. Reservadas as críticas aos retrocessos que a Base possa ter promovido com relação aos documentos anteriores no que se refere à temática da produção, consumo e sustentabilidade, compete a todos nós, que fazemos parte da educação, assumirmos os objetivos da Agenda 2030 e, de forma ética, encararmos o desafio inadiável de cuidar bem da nossa casa comum.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base nacional comum curricular*. Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 06 jan. 2021.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais*. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000046.pdf> Acesso em: 05 jan. 2021
- DALBOSCO, C. A. *Pragmatismo, teoria crítica e educação*. Campinas (SP): Autores Associados, 2010.
- DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo: ensaios sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo, 2016.
- FERREIRA, A. B. de H. *Mini Aurélio: o dicionário de língua portuguesa*. 8ed. Curitiba: Positivo, 2010.
- FLICKINGER, H. G. *A caminho de uma pedagogia hermenêutica*. Campinas: Autores Associados, 2010.
- GAMBARO, D. *Bourdieu, Baudrillard e Bauman: o consumo como estratégia de distinção*. *Revista Novos Olhares*, v.1, n.1, 2012. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/novosolhares/issue/view/4286>. Acesso em 04 jan. 2021.

LAVAL, Christian; DARDOT, Pierre. *Diálogo com educadores. Revista Espaço Pedagógico. Passo Fundo-RS, v. 28, n. 1, p. 412-419, 16 set. 2021. Tradução Regiano Bregalda. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/12804/114116122>. Acesso em 16 out. 2021.*

LOUREIRO, C. F. B; LIMA, M. J. G. S. *A hegemonia do discurso empresarial de sustentabilidade nos projetos de Educação ambiental no contexto escolar: nova estratégia do capital. Revista Contemporânea de Educação, v.7, n.14, 2012. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1672>. Acesso em 11 jan. 2022.*

MELLO, S. S. de; TRAJBER, R. (coord.). *Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola. Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental: Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental. Brasília: MEC/MAM/UNESCO, 2007.*

MORIN, E. *A cabeça bem-feita: repensar a reformar, reformar o pensamento. RJ. 15ªed. Bertrand Brasil, 2012.*

ONU. *Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. 2015. Disponível em: http://www.agenda2030.org.br/saiba_mais/publicacoes. Acesso em: 03 jan. 2021.*

PERES-NETO, L. *Teorias da comunicação e o consumo: algumas conjecturas teóricas e prospecções. Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação. XXV Encontro Anual da COMPÓS, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 7 a 10 de junho de 2016. Disponível em: http://www.compos.org.br/biblioteca/teorias_com_consumo_3340.pdf. Acesso em: 04 jan. 2021.*

WELLER, W.; PFAFF, N. (Coord.). *Metodologia da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 2010.*

UNESCO. *Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: objetivos de aprendizagem. Unesco, 2017. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252423>. Acesso em: 04. jan. 2021*

UNITED NATIONS. *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. Resolution adopted by the General Assembly on 25 September 2015. New York, 2015. Disponível em: http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E. Acesso em: 03 jan. 2021*