

AGENDA 2030, QUESTÕES RACIAIS E IMPLICAÇÕES CURRICULARES NA/PARA FORMAÇÃO DOCENTE

Rita Silvana Santana Santos¹

Marcos Sorrentino²

Resumo: A inclusão do debate da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável em contextos curriculares de formação docente, no Brasil, exige questionamentos de conteúdos e abordagens metodológicas que o viabilizem. Exige esforço reflexivo para identificar processos de silenciamentos em relação às questões raciais que potencializam o racismo. Também, requer mudanças curriculares para inclusão de conhecimentos condizentes com a Educação Ambientalmente antirracista. Neste artigo, compartilhamos reflexões oriundas de movimentos curriculares vinculados às atividades de extensão, ensino e pesquisa acerca da importância das articulações entre sustentabilidade socioambiental, equidade racial, Agenda 2030 na/para formação docente.

Palavras-chave: Agenda 2030; Raça; Currículo; Formação Docente; Educação Ambiental.

Abstract: The inclusion of the 2030 Agenda for Sustainable Development debate in curricular contexts of teacher training, in Brazil, requires questioning contents and methodological approaches that make it possible. It demands an reflective effort to identify silencing processes regarding racial issues that enhance racism. Also, curricular changes imply the inclusion of knowledge consistent with environmentally anti-racist education. In this article, we share reflections arising from curricular movements linked to outreach activities, teaching and research that reveal the importance of connections between socio-environmental sustainability, racial equity, and the 2030 Agenda in/for teacher training.

Keywords: 2030 Agenda; Race; Curriculum; Teacher Training; Environmental Education.

¹Universidade de Brasília /Universidade Federal da Bahia. E-mail: ritasilvana@gmail.com

²Universidade de São Paulo /Universidade Federal da Bahia. E-mail: sorrentino.ea@gmail.com

Introdução

A territorialização da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, em contextos curriculares brasileiros, apresenta importantes desafios, quando consideramos sua proposta inclusiva de “não deixar ninguém para trás”, em um país marcado pelo racismo e por lacunas na formação ambiental e antirracista de docentes.

Vigente desde 2015, a Agenda 2030 é composta por 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e 169 metas a serem alcançadas até 2030 com vistas a “garantir uma vida sustentável, pacífica, próspera e equitativa na Terra para todos, agora e no futuro” (UNESCO, 2017a, p. 6). Na Agenda 2030, seus respectivos ODS e metas, não há menção explícita acerca das problemáticas raciais como desafios a serem superados. Esse silenciamento referente a interseccionalidade entre racismo e degradação ambiental contribui para perpetuação da lógica excludente-exploratória hegemônica na sociedade brasileira além de dificultar a construção de sociedades sustentáveis, justas e pacíficas como proposto na Agenda.

Romper com o silenciamento do racismo nas políticas ambientais e curriculares, assim como, incluir as contribuições afrodiaspóricas para a construção da sustentabilidade socioambiental, ainda é um desafio em um país cercado pelo mito da democracia racial e do pacto da branquitude (BENTO, 2022).

Raça e racismo são construções sociais, criadas para justificar a escravidão, com base na suposta superioridade da população branca em relação às populações negras e indígenas, em especial nas Américas. Como o racismo impediu/impede a população negra e indígena ascender socialmente, é importante considerar também as conexões raça e classe no âmbito das desigualdades socioambientais no Brasil.

Sendo assim, a construção de sociedades prósperas, pacíficas, justas, inclusivas e comprometidas com a proteção do planeta - como indicado na Agenda 2030 - requer intersecções entre as questões ambientais e raciais para compreender fundamentos coloniais históricos assim como, transformar a lógica sistêmica condutora da exploração de grupos humanos e não humanos.

A educação equitativa e de qualidade – ODS 4 é transversal a toda Agenda por constituir um processo necessário à compreensão da complexidade que envolve o alcance dos ODS e a construção de conhecimentos, valores e práticas fundamentais às transformações locais e planetárias (MOREIRA e SANTOS, 2020). Para tanto, as instituições educativas precisam fomentar praxis curriculares que possibilitem contextualização crítica e transformadoras dos ODS.

Diante desse desafio, consideramos fundamental promover processos educativos que possibilitem desvelar e compreender as relações entre Agenda 2030/ODS, questões raciais e implicações curriculares na/para formação

docente, assim como, fomentar ações pedagógicas ambientalmente antirracistas.

O currículo de formação docente, enquanto construto social, expressa conhecimentos considerados válidos à formação profissional de pessoas que atuarão com/na formação de outras pessoas. Esses conhecimentos não advêm apenas dos conteúdos previamente definidos nas propostas curriculares, mas também das interações e posicionamentos políticos que cada pessoa, na condição de curricular (MACEDO, 2016), estabelece com conteúdos previstos e emergentes em diferentes espaços-tempo desde a instituição educativa.

A partir de cosmopercepções africanas (NASCIMENTO, 2020; OLIVEIRA, 2021), trabalhamos com a ideia de um currículo encarnado, ou seja, aquele em que os conhecimentos criados e socializados advêm das nossas experiências relacionais com outras naturezas (OLIVEIRA; SANTOS, 2023). Um currículo como uma tensão criativa resultante da coexistência de opostos complementares. Um currículo onde os conflitos, as concordâncias e discordâncias impulsionam a criação e não a negação ou subjugação do outro.

Nesse entendimento, o currículo não se restringe às atividades de ensino, mas a todas aquelas intencionalmente voltadas à criação e socialização de conhecimentos formativos. Por isso, ao abordar aspectos curriculares e Agenda 2030/ODS incluímos processos formativos advindos das articulações entre ensino, pesquisa e extensão. Mesmo reconhecendo as distintas formas de configurações curriculares, conforme as respectivas atividades acadêmicas que compõem a educação superior, em especial, as universidades públicas.

Nesse sentido, estamos considerando o ensino, a extensão e a pesquisa, como espaços curriculares de criação, socialização e posicionamento político diante dos conhecimentos considerados legítimos. Destarte, torna-se um potente espaço que poderá contribuir com análise crítica e construção de conhecimentos fundantes para ações pedagógicas ambientalmente antirracistas.

Com o propósito de contribuir com movimentos educativos ambientais antirracistas, no contexto da Agenda 2030, compartilhamos reflexões advindas de nossas ações curriculares resultantes da articulação entre ensino, extensão e pesquisa, desenvolvidas desde a Universidade de Brasília (UnB). As experiências, escolhidas como propulsoras das reflexões aqui compartilhadas, emergem de: *lives* e rodas de conversa realizadas a convite de universidades públicas brasileiras, assim como de oficinas desenvolvidas com estudantes de licenciatura e docentes; atividade de ensino realizada em uma disciplina obrigatória aos cursos de licenciatura; pesquisas científicas com estudantes do curso de Pedagogia.

A trama dessas experiências, corrobora com as nossas ideias acerca da necessidade da integração entre questões raciais e ambientais, desde a

Agenda 2030/ODS e, da importância de ampliar as possibilidades de formação ambiental antirracista em contextos curriculares docentes. Para tanto, na primeira seção do artigo, enfatizamos as relações entre Agenda 2030 e racismo ambiental. Na segunda abordamos aspectos concernentes ao espaço-tempo formativo para Educação Ambiental (EA) e Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) nos cursos de licenciatura, seguida pela abordagem das questões raciais em materiais audiovisuais sobre ODS. Por fim, focamos em experiências curriculares extensionistas fomentadoras de conexões entre sustentabilidade socioambiental, equidade racial e Agenda 2030/ODS na/para formação docente.

Agenda 2030 e racismo ambiental: um reconhecimento necessário³

A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável constitui um plano de ação comum entre 193 países-membros da Organização das Nações Unidas (ONU), comprometidos com a erradicação da pobreza, a proteção do planeta, a prosperidade e a paz. As intenções e o compromisso assumidos por essas nações, dentre elas o Brasil, emergem da necessidade de superar desafios considerados globais, a partir de ações articuladas entre governos, sociedade civil e setor privado das diferentes nações.

A Agenda 2030, com respectivos princípios, objetivos e metas, expressa as negociações possíveis, entre os países participantes em um dado contexto sócio, político, econômico e ecológico. O que está explícito e silenciado indica a prioridade da maioria dos partícipes, assim como, os interesses e necessidades dos grupos influenciadores.

A ausência de objetivo e metas específicas acerca da superação do racismo, na Agenda, chama atenção quando consideramos os impactos mundiais gerados pela discriminação e intolerância racial. Adicionamos ainda, os compromissos assumidos pelos estados membros da Organização das Nações Unidas (ONU) com a justiça e igualdade racial, a exemplo da Declaração de Durban em 2001 e da Década Internacional Afrodescendentes 2015-2024 da ONU.

A própria ONU (2017, p. 6) reconhece os problemas gerados pelo racismo e discriminação racial como heranças escravocratas e atualmente “reforçadas pela discriminação interpessoal, institucional e estrutural e manifestam-se na desigualdade e marginalização em nível mundial”. Complementa, destacando a invisibilidade da população afrodescendente, dentre outros, com a ausência de informações desagregadas que possibilitem identificar o racismo e a limitada valorização dos legados afrodiaspóricos nos currículos (ONU, 2017).

³ Essa seção foi elaborada a partir de nossas participações em *lives* e rodas de conversa realizadas a convite de universidades públicas brasileiras.

Abordar a Agenda 2030 e, mais especificamente o ODS 4 - Educação inclusiva, equitativa e de qualidade para todos - em contextos curriculares, requer questionamentos acerca de conteúdos e respectivas abordagens favoráveis a identificação de silenciamentos, subalternizações e enfoques, que potencializam o racismo e dificultam compreensões interseccionais, entre eles as questões ambientais. Em acordo com Ferdinand (2022), é preciso superar a “dupla fratura colonial e ambiental da modernidade” que, equivocadamente, separa o legado colonial das problemáticas ambientais, conduzindo a ínfimos espaços para inclusão do antirracismo nas proposições socioambientais.

O racismo ambiental é um termo cunhado na década de 80 pelo cientista e líder afro-americano de direitos civis Benjamin Franklin Chavis, ao constatar que os impactos ambientais atingiam em maior proporção pessoas negras.

Racismo ambiental é a discriminação racial na elaboração de políticas ambientais, a aplicação de regulamentos e leis, o direcionamento deliberado de comunidades racializadas para instalação de resíduos tóxicos, a sanção oficial da presença de venenos e poluentes que representam uma ameaça à vida em nossas comunidades e a história da exclusão de pessoas racializadas dos espaços de lideranças nos movimentos ecológicos (CHAVIS, *apud* BEECH, 2020, p.1)

O conceito indica a forma sistêmica de como o racismo opera e incide, até mesmo em áreas voltadas à defesa de todas as formas de vida constitutivas do universo. Em uma sociedade racista, como a brasileira, o marcador racial dificulta às pessoas negras a ascensão social, o lugar de fala, a escuta das vozes, o acesso aos direitos fundamentais, dentre eles, à educação e ao “*meio ambiente ecologicamente equilibrado [...] e essencial à sadia qualidade de vida*”, como estabelecido no Art. 225 da Constituição Federal de 1988.

Dos estudos que são permitidos incluir marcadores raciais é possível identificar a população negra e indígena em piores condições de acesso a saneamento, a alimentação em quantidade e qualidade, a moradia digna e segura, a mobilidade adequada, à educação, dentre outros, que interferem diretamente na consecução das metas previstas nos ODS a serem alcançados até 2030. Para exemplificar, vejamos alguns dados.

Pessoas negras (60%) e, em especial as mulheres (61,5%), foram as que mais apresentaram óbitos associados a HIV/AIDS (ODS 2 – Fome zero e agricultura sustentável). Conforme CERQUEIRA et al. (2021), 77% das vítimas de homicídios são negras, correspondendo a 2,6 vezes mais chances de morte violenta em relação às pessoas não negras (ODS 16 – Paz, justiça e instituições eficazes). Pesquisa publicada pelo IBGE (2019) indica que pessoas brancas com o mesmo nível de instrução de pessoas negras recebem cerca de

45% a mais de rendimento, pela hora trabalhada (ODS 8 – Trabalho decente e crescimento econômico e ODS 10 – Redução das desigualdades).

Um estudo realizado pelo Instituto Pólis (2022), envolvendo três grandes capitais brasileiras, revelou que em São Paulo, a proporção de pessoas negras nas áreas de risco é de 55%, apesar de negros/negras corresponderem a apenas 37% da população paulista (ODS 11 – Cidades e comunidades sustentáveis e ODS13 - Ação contra mudança global do clima). Em relação às doenças de veiculação hídricas, em Belém e Recife, a população negra representa 66% e 64,1%, respectivamente, das pessoas acometidas (ODS 6 – Água potável e saneamento).

A desigualdade racial é igualmente explicitada no campo educacional (ODS 4 – Educação de qualidade). Conforme dados do VI Relatório Luz sobre a Agenda 2030 no Brasil, publicado em 2022, a meta 4.7, voltada a educação e desenvolvimento sustentável, é comprometida com a ínfima abordagem da Educação Ambiental (EA) na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e com o desmonte das políticas públicas de EA (entre 2019 e 2022), a exemplo da extinção na prática do Órgão Gestor e Comitê Assessor da Política Nacional de Educação Ambiental e da Coordenação Geral de Educação Ambiental no Ministério da Educação, principais instâncias promotoras dessa campo no país. Conforme Rosa Sorrentino e Raymundo (2022), essas alterações institucionais reduziram, enfraqueceram e conduziram ao retrocesso de importantes políticas públicas de EA na esfera federal, reverberando nas estaduais, municipais e em outras instâncias coletivas de promoção da EA.

O referido desmonte implica também no retrocesso da meta 13.3 - *“Melhorar a educação, aumentar a conscientização e a capacidade humana e institucional sobre mitigação, adaptação, redução de impacto e alerta precoce da mudança do clima”* - já que não há ações efetivas nessa área. Isto implica no não cumprimento de normativas nacionais e acordos internacionais que incluem as questões raciais como parte da problemática ambiental.

Nos resultados do último Censo Escolar da Educação Básica (BRASIL, 2022), a população negra é a minoria (47,8%) na creche e a maioria na Educação de Jovens e Adultos (73,4%). No período da pandemia Covid-19, na rede pública, havia 4,3 milhões de estudantes negros/negros e indígenas sem atividade escolar, enquanto apenas 1,5 milhão eram brancas/brancos (CARNEIRO, 2021).

Artigos de Paz e Appolinario (2021) e do Correio Braziliense (2021), publicizam que na docência da educação superior apenas 16% são negros. No caso de estudantes negros/negros na educação superior, a política de cotas raciais permitiu mudanças significativas de acesso, entretanto ainda há desafios na promoção de educação antirracista.

Nesse sentido, é importante destacar como o epistemicídio ajuda a perpetuar o racismo ambiental. Conforme Sueli Carneiro (2005, n.p),

Epistemicídio é a negação aos negros da condição de sujeitos de conhecimento, por meio da desvalorização, negação ou ocultamento das contribuições do Continente Africano e da diáspora africana ao patrimônio cultural da humanidade; pela imposição do embranquecimento cultural e pela produção do fracasso e evasão escolar.

Essa realidade vivenciada pela população negra, transcende a presença de seus corpos nas instituições educativas, pois incide principalmente no apagamento ou subjugação de epistemologias e “pensadoras/pensadores” africanas e da diáspora na produção e socialização de conhecimentos científicos. Ao trabalhar sustentabilidade socioambiental no currículo, por exemplo, o epistemicídio se expressa na invisibilização do racismo e, de como este gera impactos ambientais mais intensos à população negra e indígena.

É importante atentar para as bases teóricas-epistemológicas, majoritariamente, utilizadas por docentes-pesquisadoras/es para compreender, discutir as questões ambientais e propor caminhos sustentáveis. E questionar: quais fontes teóricas, metodológicas e epistemológicas africanas, diaspóricas e indígenas fundamentam práxis educativas socioambientais na extensão, no ensino e na pesquisa? Por quê?

A superação do racismo ambiental, desde a Agenda 2030 / ODS em contextos curriculares brasileiros, envolve, dentre outros, um posicionamento político frente ao conhecimento. Como diz Mbembe (2019) as transformações requerem crítica não apenas às instituições, mas também ao conhecimento. Assim, para além da presença de conteúdos ou disciplinas referentes às relações étnico-raciais e à Educação Ambiental nos currículos de graduação e pós-graduação é preciso incluir as contribuições afrodiaspóricas na compreensão e transformação socioambiental.

Ao tratar de educação e racismo ambiental na e para além da Agenda 2030/ODS é preciso atentar para a discussão acerca das mazelas geradas pelo racismo, mas também o legado dos povos negros e indígenas acerca da compreensão de conhecimento, de vida, de socialização, de economia, de humano, de naturezas, advindos de suas sociedades, antes da colonização.

Contudo, é preciso antes reconhecer a existência do racismo, como eu (indivíduo-coletividade) me posiciono diante dele e como, as questões ambientais também são por ele atravessadas. No caso da docência, vale questionar ainda acerca das oportunidades formativas possibilitadas pela instituição que integramos. Quais lacunas, possibilidades e potências reverberam na promoção de processos educadores ambientais antirracistas?

Experiências curriculares ambiental antirracista: lacunas, possibilidades, e potências formativas em contextos da Agenda 2030

O currículo é feito com e para as pessoas a partir de movimentos experienciais de construção, indagação e socialização dos conhecimentos. Nessa seção, abordaremos alguns movimentos curriculares que impulsionam nossas ações em prol de abordagens ambientalmente antirracistas na formação docente, incluindo as concernentes à Agenda 2030/ODS.

Optamos por apresentar a análise das experiências, não na sequência cronológica em que ocorreram, mas a partir da reverberação de resultados que a trama ensino, extensão e pesquisa pode trazer para subsidiar novas práxis curriculares antirracistas, em contextos da Agenda 2030/ODS.

As experiências às quais nos referimos são: a) Ensino: mapeamento de saberes - atividade realizada junto a estudantes de licenciatura de uma disciplina obrigatória a maioria dos cursos de licenciatura; b) Pesquisas com estudantes de Pedagogia, acerca de EA e ERER, nos currículos de licenciatura no contexto da Agenda 2030 e, relativos a abordagem das questões raciais em materiais audiovisuais sobre ODS produzidos no Brasil; c) Extensão: Oficinas pedagógicas envolvendo relações entre EA, raça, gênero e ODS; c)

O mapeamento de saberes e experiências⁴, é uma das primeiras atividades da disciplina Didática Fundamental da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB). A referida disciplina é teórico-prática, com carga horária total de 60 horas, é obrigatória para cerca de 90% dos cursos de Licenciatura da instituição. O citado mapeamento é desenvolvido, desde 2017, via formulário *online*, com questões fechadas e abertas destinadas à identificação de saberes e experiências trazidos por discentes, pertinentes ao objeto da disciplina. As respostas advindas dessa atividade subsidiam o planejamento e as ações trabalhadas desde a disciplina, além de ações extensionistas e de pesquisa.

A disciplina é composta majoritariamente por jovens discentes (19 a 24 anos) do sexo feminino, que não trabalha, está no primeiro curso de graduação e pretende atuar como docente. São estudantes de diferentes cursos de licenciatura do noturno e do diurno da UnB. Mais da metade já cumpriu cerca de 50% a 70% dos créditos necessários para conclusão do curso. Entretanto, poucos/poucas discentes indicaram ter participado de ações formativas nas áreas de EA e ERER, ainda que as considere necessárias e altamente relevantes nos cursos de licenciatura.

Quando indagadas/indagados acerca de como essas áreas podem, prioritariamente, ser trabalhadas nos cursos de licenciatura, cerca de 70% indicam que por meio de disciplinas, no caso da EA e, para ERER o índice aumenta para 85%. Em ambas prevalece a modalidade de disciplina obrigatória. A pesquisa e a extensão pouco são indicadas como espaço-tempo

⁴ Esse mapeamento constitui uma das atividades desenvolvidas com turmas que atuamos como docentes.

Revbea, São Paulo, V. 18, Nº 6: 311-328, 2023.

prioritário a serem trabalhados, havendo uma prevalência da extensão, no caso da EA (21%) e da pesquisa para ERER (9%).

As atividades de ensino eram as únicas que envolviam a totalidade das/dos discentes. Até então, as atividades extensionistas eram opcionais⁵ e as de pesquisa podem se restringir ao trabalho de conclusão de curso (TCC), cuja temática não necessariamente envolve EA e/ou ERER. Conforme as/os estudantes, apenas 20% têm envolvimento com pesquisa e 15% com extensão. Talvez, por essa razão, considerem o ensino e, mais especificamente as disciplinas obrigatórias, o espaço formativo mais pertinente para promoção da EA e da ERER.

Vale ressaltar a organização curricular disciplinar dos referidos cursos, tornando a disciplina o principal espaço para inclusão da abordagem socioambiental, antirracista e da Agenda 2030/ODS. Seja de modo transversal, como parte de uma disciplina e/ou via disciplinas específicas.

Essa realidade indica a importância da oferta de componentes curriculares voltados à formação ambiental e antirracista, ao tempo em que revela a necessidade de fomento para inclusão dessas/desses jovens nas atividades de pesquisa e extensão promovidas pela UnB.

As respostas acima, adicionadas a estudos realizados por Santos (2017), nos levam também a indagar acerca do compromisso educacional e legal, diante das normativas e orientações, que tornam obrigatória a EA e a ERER nos currículos de formação docente. Deixando a critério das IES, a definição do caminho mais pertinente, conforme suas peculiaridades. Nos cabe questionar quais disciplinas são ofertadas pela UnB nas áreas de EA e de ERER? Como podemos contribuir com processos educativos inclusivos, democráticos, ambientalmente sustentáveis e antirracistas, na formação inicial de profissionais da educação?

As respostas discentes vão ao encontro da pesquisa científica acerca da oferta de disciplinas de EA e de ERER em cursos de licenciatura da UnB. A investigação desenvolvida entre 2018 e 2021, envolveu estudantes de Pedagogia vinculadas e aprovadas em editais de Pesquisa de Iniciação Científica (Pibic) e Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC). Nesse artigo, nos pautamos, em especial, nas contribuições de Miranda (2021), por apresentar estudo mais recente e expressar as principais características de pesquisas anteriores.

A pesquisa de caráter exploratório, analisou as propostas curriculares dos cursos de licenciatura situados no campus Darcy Ribeiro⁶, visando identificar a existência e respectivas ofertas de disciplinas voltadas à formação ambiental e/ou antirracista das/dos estudantes. Considerando a

⁵ Esse estudo foi realizado antes da implementação da Resolução n.07 de 18 de dezembro de 2018, que torna obrigatória a creditação da extensão na educação superior.

⁶ Quase a totalidade dos cursos de licenciatura da UnB está situada nesse campus.

indisponibilidade e período de revisão de algumas propostas curriculares, optou-se por utilizar o sistema eletrônico de matrícula vigente⁷ da UnB como fonte. No referido sistema havia indicação de todos os componentes curriculares, respectivas modalidades e possibilidades de matrícula no semestre. Para referido mapeamento consideramos as disciplinas indicadas no segundo semestre de 2020 e primeiro de 2021.

Em relação às disciplinas pertinentes à EA, existia apenas uma obrigatória, a maioria significativa (93%) era optativa e 6 % obrigatória seletiva. Das indicadas na matriz curricular, apenas 30% (diurno) e 35% (noturno) estavam disponíveis para matrícula nos semestres 2/2020 e 1/2021. Das disciplinas abordando EREER, 73% eram optativas, 16% obrigatórias e 11% obrigatórias seletivas. Do total de disciplinas indicadas na matriz curricular, 44% (diurno) e 50% (noturno) estavam disponíveis para matrícula.

Destacamos nesse estudo o maior quantitativo de disciplinas no campo da EREER em relação a EA, assim como do diurno com relação ao noturno. Identificamos ainda cursos sem nenhuma indicação de disciplina de EA e de EREER em sua matriz curricular.

Os resultados da pesquisa indicaram assimetria entre a existência da disciplina na matriz curricular e sua oferta, assim como, em relação às modalidades dos respectivos componentes e, entre os cursos do diurno e do noturno. Essa realidade repercute na significativa possibilidade da maioria das/dos estudantes de licenciatura concluírem o curso sem nenhuma formação ambiental nem antirracista em especial, ao considerar o resultado do mapeamento anteriormente apresentado.

Outro aspecto que nos chamou atenção foi a existência de disciplinas envolvendo concomitantemente EA e EREER, indo ao encontro das nossas inferências acerca da potência formadora da EA em relação ao antirracismo e da EREER na abordagem da sustentabilidade socioambiental. Tais potências podem, dentre outros, contribuir para leituras socioambientais antirracistas dos materiais pedagógicos e referenciais teórico-metodológicos utilizados para subsidiar nossas práticas educativas, dentre elas as desenvolvidas no contexto da Agenda 2030/ODS.

Em continuidade ao movimento curricular ambientalmente antirracista, iniciamos pesquisas com foco em materiais que pudessem fomentar estudantes de licenciatura e docentes trabalharem questões raciais e ambientais, a partir dos ODS. Intentou também contribuir com a contextualização da Agenda 2030/ODS no Brasil, considerando os desafios provocados pelo racismo, mas não explicitados na Agenda.

Optamos por investigar materiais audiovisuais que pudessem subsidiar abordagens antirracistas da Agenda 2030/ODS. Destacamos os resultados que envolveram a análise de vídeos de curta duração sobre ODS 4 - Educação,

⁷ No período da pesquisa o sistema vigente era o “Matrícula Web”

Revbea, São Paulo, V. 18, Nº 6: 311-328, 2023.

ODS 3 - Saúde e ODS - 10 Redução das desigualdades (SILVA, 2022). O estudo exploratório foi realizado no contexto da pandemia Covid-19, período em que as desigualdades sociais e raciais se tornaram ainda mais contundentes, assim como o uso de mídias digitais como recurso didático-pedagógico.

O mapeamento realizado na plataforma YouTube, considerou a temática relativa ao ODS, ano de publicação, duração, autoria/produção, canal de divulgação/hospedagem do vídeo e total de visualizações. Consideramos o período entre janeiro de 2016 a outubro de 2020, diante do ano de lançamento dos ODS (em 2015) e o prazo do edital para finalizar a pesquisa.

Os resultados indicaram a ausência de abordagens sobre o racismo como desafio e/ou proposta para o alcance dos ODS 3, 4 e 10. Essa realidade chama atenção, em especial, porque os vídeos, em sua maioria, foram produzidos entre 2019 e 2020, cerca de 5 anos após o lançamento da Agenda 2030/ODS. Período em que alguns estudos - a exemplo, das seis edições do Relatório Luz sobre a Agenda 2030 no Brasil e dos realizados pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) - já incluírem a desigualdade racial como indicador a ser considerado, bem como as discrepâncias raciais ao analisarem as ações brasileiras para o alcance das metas propostas nos ODS em questão. Destacamos ainda que os resultados apresentados implicam também no compromisso brasileiro com a promoção de Educação Ambiental diversa e ampla que inclui saberes de povos e comunidades tradicionais como relevantes à sustentabilidade ambiental (CARVALHO, 2023).

Outros aspectos importantes desse estudo, que vão ao encontro das oficinas mencionadas a posteriori, são referentes a autoria e visualização dos materiais. Chamou atenção a participação autoral de crianças e jovens abordando os ODS, isso implica em reconhecê-los não como meros receptores, mas como pessoas que se posicionam diante dos ODS e metas propostas na Agenda, fazendo sínteses culturais (FREIRE, 1987) desde a problematização de suas realidades. Esse processo é fundamental para abordagens críticas, contextualizadas e transformadoras da Agenda 2030/ODS no currículo.

Quanto a visualização, os vídeos com maior acesso foram os produzidos com melhor qualidade audiovisual e de roteiro por instituições renomadas tais como: o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), seguido pelo Movimento Nacional ODS Santa Catarina, um movimento social, mas com apoio de empresas privadas. Se por um lado essa realidade indica a necessidade de investimento financeiro e de equipe qualificada para produção dos vídeos, por outro revela o quanto é necessária a formação em conteúdos e abordagens metodológicas que subsidiem docentes a promoverem processo pedagógico autorais que rompam com os silenciamentos opressores, a exemplo do racismo.

Tanto os vídeos autorais, como a qualidade deles, requerem preparo docente para mediação dialógica, aquela que possibilita a construção dos conhecimentos a partir do diálogo entre discentes e destes com docentes e a realidade na qual estão inseridos. Um processo de co-criação, de coletividade e de compromisso impulsionador das transformações necessárias e possíveis naquele espaço-tempo.

As oficinas destinadas, prioritariamente a estudantes de licenciatura, objetivaram dialogar e socializar conhecimentos favoráveis a formação ambiental e antirracista das/dos participantes, enquanto cidadãs/cidadãos e futuros profissionais da educação. Entretanto, além destes, participaram discentes de cursos de bacharelado, de pós-graduação, docentes da educação básica e da educação superior, profissionais vinculados a instituição pública de pesquisa e integrantes de movimentos sociais.

Com abordagem afrodiaspórica, o trabalho integrou o saber e o fazer simultaneamente, buscando a construção de conhecimentos encarnados, situados desde o corpo. Assim, a primeira oficina teve como foco construções identitárias (HALL, 2003) com ênfase em aspectos relacionados à raça, etnia e gênero. E a segunda enfatizou crenças e valores subjacentes à EA e suas singularidades e diferenças desde a Agenda 2030/ODS.

A linguagem midiática foi escolhida como ferramenta para mediação do processo, considerando o potencial influenciador da mesma nos dias atuais. Outro aspecto intencionalmente escolhido foi a diversidade de gênero-sexualidade, raça, faixa etária, experiência e área de atuação profissional das pessoas responsáveis pela mediação pedagógica.

De modo interseccional, a equipe mediadora foi constituída por 4(quatro) pessoas autodeclaradas como mulheres negras cis, jovem homem negro gay, mulher branca cis. Profissionalmente, são especialistas e atuantes em gestão e produção de materiais para mídias sociais, atuantes em organismos internacionais, ativistas sociais e acadêmicos/as – mestrandas e estudante de pedagogia da UnB. Esta composição intencionou, fortalecer não a representatividade, mas a efetividade de corpos sociais diversos como potências criativas.

A abordagem dialógica (ANDRADE LUCA; SORRENTINO, 2012; ANDRADE, 2013; MONTEIRO; SORRENTINO; JACOBI, 2020) fundamentou as atividades desenvolvidas. Trabalhar com processos dialógicos requer de nós preparo para lidar com posições convergentes, opostas e conflituosas. Em especial, quando envolve corpos silenciados e marcados pelo racismo e sexismo que afetam diretamente suas construções identitárias e condição como sujeitos do conhecimento.

O exercício da fala e da escuta foi cuidadosamente trabalhado e considerou não apenas a oralidade, mas expressões possíveis advindas de cada partícipe. Assim, o diálogo com outras experiências acerca de raça, etnia, gênero, Agenda 2030/ODS e EA envolveu a crítica, a autocrítica, a

discordância, a convergência, mas não a violência ou a negação do diferente. Falar de si, falar do outro e falar com o outro foi uma simbiose, um exercício de alteridade com as outridades humanas, assim como as não humanas, ao retomar a consciência da natureza que cada humano ali presente é.

Collins (2022) e Spivack (2014) chamam atenção para a importância de construir não apenas o lugar de fala, mas também - e como educadora/educador diríamos principalmente - o lugar de escuta. Um lugar capaz de escutar corpos que falam via suas vozes, gestos, olhares, sonoridades, conhecimentos e, a partir de então tecer relações poéticas.

As relações poéticas permitem a coexistência com os opostos reconhecendo as complementaridades entre eles. Essa lógica relacional abre possibilidades para superar a segregação e inferiorização tão difundida na modernidade/colonialidade que alimenta o racismo, o sexismo, a fragmentação do conhecimento. As relações poéticas nos convidam a abordagens integrativas, inclusivas e plurais.

O exercício dialógico acerca das nossas identidades e dos conhecimentos daí advindos, subsidiou o segundo momento da oficina: trabalhar pedagogicamente esses conhecimentos. Como nós, na condição de profissionais da educação, podemos instigar processos formativos envolvendo raça, etnia, gênero e Agenda 2030/ODS em, com e a partir de diferentes contextos? As respostas vieram a partir da construção e análise coletiva de materiais didático-pedagógicos. Nessas duas atividades reforçamos a atuação curricular/autoral de cada participante.

A elaboração dos materiais audiovisuais ocorreu coletivamente, mediada por especialistas na área de mídias sociais. Esse processo aguçou para modos explícitos, sutis e lúdicos com os quais podemos abordar os conteúdos e provocar reflexões. Foram elaborados vídeos de curta duração (1 a 2 minutos), de baixo custo e atrativos a diferentes perfis de quem acessa. Essa atividade contribuiu para a territorialização dos conteúdos, incluindo aqueles advindos de agendas internacionais, a exemplo dos ODS.

O processo de análise de produções audiovisuais teve como fonte os “Vídeos sobre os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável para crianças” produzidos pela UNESCO, em 2017. Mediante a provocação do que chamou atenção/tocou ao assistir o material, seguindo por um roteiro de questionamentos, os/as participantes, em grupo, analisaram conteúdos, forma de abordagens, técnicas audiovisuais e respectivas implicações para territorialização dos ODS no Brasil.

Conforme Santos e Gomes (2018) ações pedagógicas como essas contribuem ainda para abordagens integradas entre EA e ERER, bem como para construção de currículos como espaço de cooperação entre disciplinas e entre saberes.

A socialização dos vídeos produzidos, assim como a análise dos vídeos ODS para crianças da UNESCO, reforçaram, revisitaram e expandiram

ideias que emergiram nos diálogos iniciais e ao longo de toda oficina. A inclusão de questões referentes ao racismo, sexismo, capacitismo, colonialidade, misoginia, gordofobia, estereótipos, preconceitos, revelaram-se como necessários à compreensão da degradação socioambiental e a territorialização da Agenda 2030/ODS em contextos curriculares brasileiros.

Desvelar como esses marcadores sociais de segregação estão presentes na educação, assim como meios de abordá-los pedagogicamente, é um passo necessário e requer formação pessoal-profissional, individual-coletiva para que possa contribuir com a construção de sociedade justas, pacíficas e sustentáveis.

Outro aspecto evidenciado foi a potencialidade dos vídeos curtos e lúdicos como dispositivos formativos, em especial para abordar conteúdos alusivos aos ODS e questões raciais. Já que alguns temas dos ODS são pouco familiares e complexos para maioria das/dos profissionais da educação, crianças e a sociedade em geral. Houve destaque para que a abordagem das questões raciais não se restrinja à dor e ao sofrimento gerado pelo racismo, mas também às potências afrodiaspóricas que em muito contribuem para posicionamentos críticos e transformadores diante de agendas ambientais a exemplo da Agenda 2030/ODS.

Conclusões

As reflexões e experiências compartilhadas neste artigo ratificam a necessidade de abordagens articuladas entre Agenda 2030/ODS e questões raciais em contextos curriculares brasileiros comprometidos com educação inclusiva, equitativa e de qualidade para todas as pessoas, como previsto na Agenda 2030/ODS.

Diante do exposto até aqui destacamos alguns aspectos a serem considerados ao trabalhar com a Agenda 2030/ODS no Brasil e com e práxis curriculares voltadas à formação docente.

A ocultação do racismo na Agenda 2030/ODS e nas produções audiovisuais sobre ODS é um problema a ser enfrentado imediatamente se almejamos sociedades pacíficas, equitativas e democráticas para a população negra e indígena. Para além de reconhecimento do racismo ambiental, “Não deixar ninguém para trás” envolve inclusão de corpos negros e indígenas como potências criativas, intelectuais e ancestrais. Isso implica na inclusão do legado desses povos nas epistemologias, teorias, metodologias e práxis que permeiam o fazer pedagógico com e para além da Agenda.

O currículo de formação docente é um potente espaço para promoção de posicionamentos críticos, propositivos e transformadores de jovens e futuros profissionais. Para tanto, é necessário superar a precariedade da formação ambiental e antirracista de estudantes de licenciatura provocada, dentre outros, pela insuficiência de disciplinas e pela pouca participação em atividades de

extensão e pesquisa nessas áreas, gerando um duplo comprometimento – como estudante/cidadão e como profissional da educação.

Acreditamos que a promoção de ações pedagógicas com abordagens dialógicas que possibilitem falar de si, falar com o outro, se escutar e escutar o outro é fundamental para reconhecimento das opressões raciais, assim como, das potências afrodiaspóricas e indígenas comumente silenciadas ou subalternizadas nos currículos. Essas ações pedagógicas dialógicas precisam permear o currículo via ensino, extensão e pesquisa.

Precisamos de movimentos curriculares que fortaleçam estudantes e docentes como curriculantes, expressando seu posicionamento político, criativo e autoral diante dos conteúdos e materiais didático-pedagógicos a serem utilizados na abordagem da Agenda 2030/ODS.

Por fim, acreditamos que a aproximação entre Educação Ambiental e Educação para Relações Étnico-Raciais, áreas obrigatórias nos cursos de licenciatura, pode subsidiar leituras críticas acerca da Agenda 2030/ ODS, além de proposições de processos ambientais antirracistas.

Esperamos que as reflexões compartilhadas possam contribuir com outros movimentos curriculares acerca das relações entre Agenda 2030/ODS, questões raciais e contextos curriculares de formação docente comprometidos em “não deixar ninguém para trás”.

Agradecimentos

Aos Decanatos de Pesquisa e Inovação (DPI) e de Pós-Graduação (DPG) da Universidade de Brasília (UnB), pelo apoio financeiro via Edital DPI/DPG Nº 03/2021.

Referências

ANDRADE, D.F.de; LUCA, A.Q.de; SORRENTINO, M. O diálogo em processos de políticas públicas de Educação Ambiental no Brasil. **Educação & Sociedade**. São Paulo, v.33, n.119, p.613 – 630, abr./jun. 2012.

ANDRADE, D.F.de. O lugar do diálogo nas políticas públicas de Educação Ambiental. Programa de Pós-graduação em Ciência Ambiental. Universidade de São Paulo, 226f. **Tese** (Doutorado). São Paulo, 2013.

BEECH, P. O que é racismo ambiental e como podemos combatê-lo? Publicado em 31/07/2020. **Fórum Econômico Mundial**. Disponível em: <<https://www.weforum.org/agenda/2020/07/what-is-environmental-racism-pollution-covid-systemic/>>. Acesso em: 03 ago. 2022.

BENTO, C. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo técnico**: Censo Escolar da Educação Básica, 2021. Brasília: Inep, 2022

CARNEIRO, S. A Educação de meninas negras em tempos de pandemia: o aprofundamento das desigualdades. São Paulo: **Geledés Instituto da Mulher Negra**, 2021. PDF. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/a-educacao-de-meninas-negras-em-tempos-de-pandemia-o-aprofundamento-das-desigualdades-o-livro/>>. Acesso em: 02 mai.2022.

CARNEIRO, S. **Epistemicídio**. Portal Geledés Instituto da Mulher Negra. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/epistemicidio/>>. Acesso em: 2 abr. 2022.

CARVALHO, F. M. de. Saberes tradicionais e Educação Ambiental no Brasil: possibilidades e desafios. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, v.18, n. 1, p. 113–125, 2023.

CERQUEIRA, D. *et al.* **Atlas da violência 2021**. São Paulo: FBSP, 2021. Disponível em: <<https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/5141-atlasdaviolencia2021completo.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2022.

COLLINS, P. H. Entrevista concedida a PEREIRA, B. C. J.; BERNARDINO-COSTA, J. O feminismo negro de Patrícia Hill Collins: uma conversa sobre conhecimento, poder e resistência. **Sociedade e Estado**, v. 36, n. 03, p. 1085–1111, 2021.

MENOS DE 3% das universidades brasileiras têm equidade racial. **Correio Braziliense [online]**. Brasília, 20 de novembro de 2021. Desafio. Disponível em: <<https://www.correio braziliense.com.br/brasil/2021/11/4964642-menos-de-3-dos-professores-universitarios-do-brasil-sao-negros.html>>. Acesso em: 10 jul. 2022

FERDINAND, M. **Uma ecologia decolonial**. São Paulo: Ubu Editora, 2022

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 7.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

IBGE /Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais. **Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil**: Estudos e Pesquisas -Informação Demográfica e Socioeconômica, n.41, 2019. Disponível em:

<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf>.

Acesso em: 03 mar. 2021.

INSTITUTO PÓLIS. **Racismo ambiental e justiça socioambiental nas cidades**. Disponível em: <<https://polis.org.br/estudos/racismo-ambiental/#>>. Acesso em: 17 jul. 2022.

MACEDO, R.S. **A teoria etnoconstitutiva de currículo**. Curitiba: CRV, 2016

Revbea, São Paulo, V. 18, Nº 6: 311-328, 2023.

MBEMBE, A. **Outras fitas**: Descolonização, necropolítica e o futuro do mundo com Achille Mbembe. 2019. Disponível em: <<http://afita.com.br/outras-fitas-descolonizacao-necropolitica-e-o-futuro-do-mundo-com-achille-mbembe/>>. Acesso em: 20 mai. 2020.

MIRANDA, B. W. F. Educação Ambiental e Educação para Relações Étnico-Raciais nos cursos de Licenciatura da Universidade de Brasília. **Trabalho de Conclusão de Curso** (Licenciatura em Pedagogia), Universidade de Brasília. Brasília, p.86. 2021.

MONTEIRO, R. A. A.; SORRENTINO, M.; JACOBI, P. **Diálogo e transição educadora para sociedades sustentáveis**. São Paulo: IEE-USP: Editora Na Raiz, 2020.

MOREIRA, T.; SANTOS, R. S.S. **Educação para o desenvolvimento sustentável na escola**: caderno introdutório. Brasília: UNESCO, 2020. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375076>>. Acesso em 09 ago. 2022.

NASCIMENTO, W. F. **Entre apostas e heranças**: contornos africanos e afro-brasileiros na educação e no ensino de filosofia no Brasil. Rio de Janeiro: Edições NEFI, 2020

OLIVEIRA, E. **Filosofia da ancestralidade**: corpo, mito na filosofia da educação brasileira. Rio de Janeiro: Ape´Ku, 2021. Coleção X, Vol. III.

OLIVEIRA, E.; SANTOS, R.S.S. **A poética da natureza**. Salvador: Segundo Selo, 2023 (no prelo)

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Década Internacional de Afrodescendentes 2015 – 2024**: Reconhecimento, Justiça, Desenvolvimento. 2017. Disponível em: <https://nacoesunidas486780792.wpcomstaging.com/wp-content/uploads/2016/05/WEB_BookletDecadaAfro_portugues.pdf>. Acesso em: 10 de julho de 2022

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**: objetivos de aprendizagem. Brasília, 2017a. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002521/252197POR.pdf>>. Acesso em: 20 de agosto de. 2022.

PAZ, E; APPOLINARIO, P. UFSM em números: de 1784 docentes no Ensino Superior, apenas 74 são autodeclarados negros (pretos e pardos). **Revista Arco** [online]. Santa Maria - RS, 25 nov. 2021.

ROSA, V; SORRENTINO, M; RAYMUNDO, M.H.A. **Dossiê sobre o desmonte das políticas públicas de Educação Ambiental na gestão do governo federal**: 2019-2022. Brasília: EAResiste, 2022. Disponível em <<https://periodicos.unifesp.br/index.php/revbea/announcement/view/260>>. Acesso em 24 ago.2022.

SANTOS, R. S. S. Diálogos: Educação Ambiental e Educação Antirracista No Contexto DA Formação Docente. **Revista Eixo**. v. 6, n. 2 (Especial), novembro, 2017. Disponível em:

SANTOS, R. S. S; GOMES, V.M. S. Educação Ambiental, saberes e identidades em contextos curriculares formação docente. **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v.35, n.3, p. 314-331, setembro/dezembro de 2018.

SILVA, S. Produções audiovisuais envolvendo os ODS 3, ODS 4 e ODS 10 e suas possíveis contribuições para o contexto curricular e a territorialização da Agenda 2030 no Brasil. **Anais do 27º Congresso de Iniciação Científica da UnB e 18º do DF**. Disponível em: <<https://conferencias.unb.br/index.php/iniciacaocientifica/27CICUnB18df/paper/view/39324>>. Acesso em: 10 mar. 2022.

SPIVAK, G.C. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: UFMG, 2014.

Vídeos sobre os objetivos de desenvolvimento sustentável para crianças. Vídeo. Direção e produção da Organização das Nações Unidas Para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Brasil: UNESCO, 2017. *Online*. Disponível em: <<https://pt.unesco.org/fieldoffice/brasil/expertise/education-sustainable-development/videos>>. Acesso em: 10 set. 2022.

VI Relatório Luz do Grupo de Trabalho da Sociedade Civil Sobre A Agenda 2030 e Desenvolvimento Sustentável. Disponível em: <<https://gtagenda2030.org.br/relatorio-luz/relatorio-luz-2022/>> Acesso em: 10 nov. 2022.