UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

1150096375

FE

UNICAMP

T/UNICAMP B146e

TESE DE DOUTORADO

ENCONTROS E DESENCONTROS DAS EMPRESAS E ESCOLAS NO TERRITÓRIO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

CAROLINA MESSORA BAGNOLO

ORIENTADOR: Prof. Dr. Ivan Amorosino do Amaral

Tese de Doutorado apresentada à Comissão de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação, na área de concentração de

Ensino, Avaliação e Formação de Professores

Prof. Dr. Dario Fiorentini
Coordenador do Programa de Pós-Graduação
Faculdade de Educação - Unicamp
Matrícula: 21552-0

Campinas
2012

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

Unidade FE
T/UNICAMP

Cutter B146e
V. ____ Ed. 2
Tombo BC 96375
Proc. 16-100-12
C ____ D Y
Preço R$ 11,00
Data 31/03/12
Cód. tit. 866055

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP
GILDENIR CAROLINO SANTOS – CRB-8ª/5447

B146e

Bagnolo, Carolina Messora, 1979-
Encontros e desencontros das empresas e escolas no território da educação ambiental / Carolina Messora Bagnolo. -- Campinas, SP: [s.n.], 2012.

Orientador: Ivan Amorosino do Amaral.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Educação ambiental. 2. Relação escola-empresa. 3. Responsabilidade social da empresa. 4. Autonomia. 5. Dependência. I. Amaral, Ivan Amorosino. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

11-216/BFE

Informações para a Biblioteca Digital

Título em ingles: Agreements and disagreements between schools and companies on environmental education issues
Palavras-chave em inglês:
Environmental education
Scholl-company relationship
Company social responsibility
Autonomy
Dependence
Área de concentração: Ensino, Avaliação e Formação de Professores
Titulação: Doutor em Educação
Banca examinadora:
Ivan Amorosino do Amaral (Orientador)
Jorge Megid Neto
Pedro Wagner Gonçalves
Luiz Marcelo de Carvalho
Rosa Maria Feiteiro Cavalari
Data da defesa: 30-01-2012
Programa de pós-graduação: Educação
e-mail: carolina_mbagnolo@yahoo.com.br

Prof. Dr. Dario Fiorentini
Coordenador do Programa de Pós-Graduação
Faculdade de Educação - Unicamp
Matrícula: 21552-0

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

Título: Encontros e desencontros das empresas e escolas no território da educação ambiental

Autor: Carolina Messora Bagnolo

Orientador: Prof. Dr. Ivan Amorosino do Amaral

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por Carolina Messora Bagnolo e aprovada pela Comissão Julgadora.
Data: 30/01/2012

Assinatura Orientador:

COMISSÃO JULGADORA:

2012

Ao Bruno.

AGRADECIMENTOS

Uma tese não se faz só, embora muitas vezes mergulhemos numa certa solidão para que ela possa se concretizar. Solidão por vezes prazerosa, principalmente quando o trabalho rende páginas e páginas. Por vezes dolorosa, mas que sempre é acalantada por pessoas amigas, que colaboram, mesmo que indiretamente, na construção de algo novo.

Algumas pessoas foram essenciais por colaborarem para os novos rumos que esta tese tomou. Destaco as profissionais da Secretaria de Educação e Cultura de Mogi-Guaçu (gestão 2000-2008), em especial as professoras Paula Massi e Isabel Fazolli. Atenderam-me com hora marcada (e sem hora marcada, principalmente) sempre com disposição e profissionalismo.

As professoras pesquisadas, que me cederam entrevistas e materiais de aula. Agradeço pela disposição em aceitar uma "estranha" dentro de suas salas de aula, além dos inúmeros bate-papos sobre educação banhados por café. Às diretoras e coordenadoras, que abriram as portas das escolas e tornaram possível que essa pesquisa se concretizasse.

Não poderia esquecer aqueles que estavam nos bastidores, me questionando "pro, do que você dá aula?": os alunos das escolas pesquisadas. Agradeço pelo empréstimo de livros didáticos para que eu 'acompanhasse' a aula, pelos chicletes e pelo bom dia ou bom fim de semana que recebia quando entrava ou saía da sala de aula.

Também não poderia esquecer os meus alunos e ex-alunos, que sofreram com os atrasos das notas e na correção de trabalhos, e que sempre questionavam "mas Carol, quando você termina isso?". Com eles aprendi e aprendo todos os dias a ser mais paciente e alegre. Em especial à Ana Laura, ex-aluna e estudante de Pedagogia, que me auxiliou no árduo trabalho de transcrição das entrevistas. E à pequena Bru, pela elaboração dos meus 'abstracts' e por me tirar muitas vezes da solidão do desenvolvimento da tese, "hablando" comigo sobre cinema, música, livros...

Ao professor Ivan, pelas longas discussões, pela cuidadosa orientação e pelo humanismo na relação professor/aluno. Ao FORMAR-Ciências por ter acolhido "uma estranha no ninho", em especial ao professor Jorge Megid. Ao professor Hilário Fracalanza (em memória), pelas dicas e "previsão" dos rumos desta pesquisa. Aos meus colegas do grupo, em especial à Rebeca

e Juliana, com quem dividi não só o “quarto dos sete anões”, como também angústias, experiências e momentos divertidos.

À minha amiga Maria Teresa, por compartilhar comigo os sabores e dissabores da vida acadêmica.

Aos funcionários da Faculdade de Educação da Unicamp, pela presteza e profissionalismo. Um agradecimento especial à Nadir, pela competência e, principalmente, boas vibrações!

Aos meus professores do Ensino Infantil ao Ensino Médio, que certamente colaboraram para que eu estivesse aqui, na Universidade, defendendo uma tese de doutorado. Meus sinceros agradecimentos.

À minha família: meus pais, César e Sílvia, por sempre me apoiarem. Meus irmãos, Cesinha e Caio, pela torcida. Minha sogra Célia e minha avó do coração, dona Tista, pelo apoio e “abrigos alimentares”. Ao Mauricio, pelo carinho, paciência, amor e apoio nestes doze anos de convivência. E ao Bruno, meu “feijãozinho”, meu pequeno grande amor, por simplesmente ser parte da minha vida.

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: — Me ajuda a olhar!

(Eduardo Galeano, em "O livro dos abraços")

RESUMO

Considerando-se a crescente atuação das empresas no campo da educação, esta pesquisa objetiva analisar até quanto a escola está preparada para exercer criticamente sua autonomia diante das inserções empresariais de Educação Ambiental no processo escolar. Para tanto, foram pesquisadas no ano de 2008 três escolas municipais de Mogi-Guaçu-SP e três empresas da região que atuaram nestas instituições. Trata-se de um estudo descritivo-analítico, de cunho qualitativo, baseado em dados coletados por intermédio de entrevistas a professores do 3º. Ciclo Intermediário e gestores escolares, observação de aulas, de atividades extracurriculares e análise documental da escola, bem como de material didático e orientações pedagógicas fornecidos pelas empresas envolvidas. O referencial teórico adotado assenta-se: nas conexões entre teorias pedagógicas e tendências de Educação Ambiental, e nas teorias de reprodução, dependência e resistência no processo escolar Os dados obtidos foram analisados com base em duas categorias principais: tendências de Educação Ambiental praticadas pelas empresas e pelas escolas; relação da escola com a Educação Ambiental empresarial. A análise dos resultados mostrou grande sintonia entre as concepções de educação ambiental de ambas as instituições e que, enquanto as empresas exercem coerentemente sua vocação político-social, a escola não exerce seu papel crítico e de autonomia perante as colaborações externas, reproduzindo mecanicamente um discurso acrítico, instrumental e adestrador, veiculado pela educação ambiental empresarial. Interpreta-se que isso resulta, em grande parte, de deficiências na formação inicial dos recursos humanos atuantes na escola pública, à carência material das instituições escolares públicas, à ausência do poder fiscalizador do Estado, à influência da mídia no tratamento da questão ambiental e à ausência de uma política pública consistente de formação continuada. Constata-se, assim, a existência de uma escola pública vulnerável, desprotegida e despreparada para lidar com as investidas externas em seu processo educativo.
Educação Ambiental; relação empresa-escola; responsabilidade social empresarial; autonomia; dependência.

ABSTRACT

Considering the increasing participation of companies on educational fields, this research aims to analyse how much school is prepared to critically perform its autonomy toward influences from companies on the Environmental Education in the scholar process. For this purpose, three municipal schools in Mogi-Guaçu (SP) and tree companies which performed in these institutions were studied in the year 2008. This is a descriptive and analytical study, with a qualitative character based on data collected through: interviews with 3rd cycle intermediate teachers and school managers, class observation, extracurricular activities and school documentation, and also pedagogical material and pedagogical orientations supplied by the involved companies. The theoretical reference is based on connections between pedagogical theories and Environmental Education trends and also on theories in reproduction, dependence and resistance in school process. The data obtained was analysed according to two theoretical main categories: trends on Environmental Education applied by the involved companies and schools, and relation with the school and the Environmental Education business. The analysis of the results showed a great synchronism in the conceptions of Environmental Education for both institutions and although companies consistently perform their social-political vocation, the school does not perform its critical and independent roles when facing external help, therefore reproducing mechanically an instrumental and uncritical training discourse, aired by entrepreneurial Environmental Education. The interpretation is that it mostly leads to deficiencies on the initial formation of active human resources performing in public schools, lack of material resources in public school institutions, absence of supervisory power by the State, influence of the media in environment issues and absence of consistent continuing formation. The conclusion is the existence of a vulnerable public school, unprotected and unprepared for dealing with external intervention in its educational process.

Environmental Education; school- company relationship; company social responsibility; autonomy; dependence.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Roteiro da primeira entrevista realizada com as professoras 40

Quadro 2 – Roteiro da segunda entrevista realizada com as professoras.....41

Quadro 3 – Roteiro da entrevista realizada com as coordenadoras pedagógicas..... 43

Quadro 4 – Roteiro da entrevista realizada com assessor da Secretaria de Educação 44

Quadro 5 – Roteiro de observação de aulas 45

Quadro 6 – Roteiro de leitura e análise dos PPP.....45

Quadro 7 – Roteiro de leitura e análise dos materiais didáticos 46

Quadro 8 – Projetos anuais da Escola 1 116

Quadro 9 – Manifestações temáticas do Projeto Vida da Escola 1.....117

Quadro 10 – Projetos extra-curriculares da Escola 2 120

Quadro 11 – Sistematização da categoria “Tendências de EA” 131

Quadro 12 - Sistematização da categoria “Relação da escola com a EA empresarial” 132

SUMÁRIO

Apresentação 21

Capítulo 1 – Origens, contexto e delineamento da pesquisa 23

1.1. Contextualização acadêmica 29

1.1.1. Pesquisas que abordam a relação entre a EA empresarial e as escolas..... 30

1.2. A parceria empresa-escola no município de Mogi Guaçu: caminhos e percalços da estruturação da pesquisa 32

1.3. A construção da problemática da pesquisa 37

1.4. Metodologia 38

1.4.1. Fontes e instrumentos de coleta de dados..... 39

1.4.2. Forma de análise dos resultados 46

1.4.2.1. A categoria analítica "Tendências de EA"..... 47

1.4.2.2. A categoria analítica "Relações da escola com a EA empresarial"..... 47

Capítulo 2 – Globalização, neoliberalismo e o nascimento do empresariado verde..... 49

2.1. Globalização: uma história antiga 49

2.2. As dimensões do processo de globalização 52

2.3. A dimensão política da globalização: o neoliberalismo 57

2.4. A dimensão ecológico-ambiental da globalização 59

2.5. As organizações modernas e o contexto social..... 64

2.5.1. A empresa cidadã..... 67

2.5.2. Visões de Responsabilidade Social Empresarial 69

2.5.3. A empresa ecológica 71

2.5.4. Estado e Mercado no gerenciamento da questão ambiental 73

2.5.5. Limites e críticas à empresa cidadã e ecológica: a RSE como política de dominação..... 75

2.5.6. As empresas e a educação pública 79

Capítulo 3 – A escola, a educação ambiental e o currículo no mundo contemporâneo..... 85

3.1. O papel da escola..... 85
3.2. A escola e as tendências pedagógicas..... 87
3.2.1. As teorias não-críticas 89
3.2.2. As teorias crítico-reprodutivistas e as teorias críticas 91
3.2.2.1. O que se aprende na escola e a questão do currículo para a teoria crítica..... 95
3.3. A inserção da EA no currículo escolar 98
3.4. Síntese comparativa entre as teorias educacionais e as tendências de EA 104

Capítulo 4 - Caracterização das escolas e empresas investigadas 107

4.1. Caracterização do trabalho das empresas 107
4.1.1. A Empresa X 107
4.1.2. Empresa Z..... 110
4.1.3. Empresa U 111
4.2. Síntese comparativa entre os projetos de EA das empresas pesquisadas 111
4.3. Caracterizando as escolas e os seus trabalhos pedagógicos..... 112
4.3.1. Escola 1..... 112
4.3.2. Escola 2..... 117
4.3.3. Escola 3..... 121
4.4. A EA escolar, a EA empresarial e o currículo escolar 126

Capítulo 5 - Tendências de EA das empresas e escolas investigadas: resistência e permissividade no espaço escolar 131

5.1. Tendências da EA das empresas e escolas investigadas 132

5.1.1. As empresas 133

5.1.1.1. O teor da EA praticada pelas empresas..... 133

5.1.2. As escolas 144

5.1.2.1. O teor da EA praticada pelas escolas..... 144

5.2. Resistência e permissividade no espaço escolar 160

5.2.1. Adesão das escolas em relação à EA empresarial 162

5.2.2. Restrições das escolas em relação à EA empresarial..... 174

Considerações finais 181

Referências 191

Apêndice 199

APRESENTAÇÃO

A presente pesquisa tem como foco a relação entre a Educação Ambiental Empresarial (EAE) e as escolas. O objetivo maior foi analisar como as escolas da rede municipal de ensino de Mogi-Guaçu interagem com as diferentes ações empresariais voltadas à prática de EA que adentram o cotidiano escolar.

Para atingir esse objetivo, foram identificadas e discutidas as tendências de EA (Educação Ambiental) presentes nas práticas das empresas que atuam nas escolas e as tendências de EA presentes nas práticas das escolas pesquisadas. Foi verificado, ainda, o grau de compatibilidade entre as tendências de EA praticadas pelas empresas e escolas pesquisadas e, por fim, identificados e analisados os sinais de resistência e/ou permissividade das escolas pesquisadas em relação à EA praticada pelas empresas no processo escolar.

O documento foi organizado em seis capítulos. No primeiro capítulo, realizo o delineamento da pesquisa, esboçando a pergunta norteadora, os objetivos, o público investigado e as categorias de análise adotadas, antecedido por um memorial e uma breve contextualização acadêmica da pesquisa em foco.

No segundo capítulo, denominado "Globalização, neoliberalismo e o nascimento do empresariado verde", caracterizei a globalização como um fenômeno sócio-econômico-cultural e político buscando as inter-relações com o processo neoliberal e o crescimento das empresas no cenário mundial, que passam a atuar no campo social, educacional e ambiental.

No terceiro capítulo, intitulado "A escola, a educação ambiental e o currículo no mundo contemporâneo" levantei algumas questões sobre o papel da escola no mundo atual e destaquei as diferentes tendências pedagógicas, estabelecendo a relação destas com as tendências de EA.

No quarto capítulo, "Caracterização das empresas e escolas investigadas", apresento as empresas e escolas envolvidas com a presente pesquisa, assim como realizo uma análise do

grau de conexão entre os materiais e atividades das empresas com o currículo escolar; e entre as práticas de EA das escolas com o respectivo currículo.

No quinto capítulo, denominado “Tendências de educação ambiental das empresas e escolas investigadas: resistência e permissividade no espaço escolar”, analisei as tendências de EA praticadas pelas empresas e escolas investigadas, assim como a existência de mecanismos de resistência ou permissividade na relação estabelecida entre as empresas e as escolas.

O último capítulo, denominado “Considerações finais”, compreende as conclusões em relação à presente pesquisa, bem como uma breve avaliação metodológica da mesma.

CAPÍTULO 1: ORIGENS, CONTEXTO E DELINEAMENTO DA PESQUISA

Refletir retroativamente sobre as origens dessa pesquisa foi trazer à tona algumas lembranças da minha formação enquanto aluna do Ensino Fundamental e Médio. A estrutura física e organizacional da escola, a forma como os professores conduziam as aulas, a disposição dos alunos na sala, o material didático. Poucas inovações aconteciam durante o ano letivo, sendo as mais recorrentes aquelas vinculadas ao esporte, como as Olimpíadas escolares, que mobilizavam praticamente toda a escola.

No contexto da sala de aula, pouca coisa mudava. Leitura dos livros didáticos, exercícios de fixação, leitura dos livros didáticos, exercícios de fixação... Um ensino basicamente transmissivo, onde a máxima "uma aula não se dá, se constrói junto"[1] era uma utopia distante, assim como qualquer perspectiva de interdisciplinaridade.

Nesse período, qual seja, a década de 1990, o Brasil sediou um importante evento: a Conferência Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, realizada no Rio de Janeiro em 1992, conhecida também como Rio-92. Lembro das chamadas da Rede Globo para noticiar os fatos importantes do evento, como também recordo que o presidente na época, Fernando Collor, levantava a bandeira 'ambientalista'. Para mim, tudo aquilo era muito novo e, o que me assusta, nada foi comentado nas diversas disciplinas que cursava. Ou seja, durante meus anos de Ensino Fundamental I e II, nunca cantei a música "Terra, planeta água", do compositor Guilherme Arantes. Nunca fiz uma pesquisa escolar sobre as condições climáticas do nosso país. Nunca, uma porção de outros aspectos ligados ao ambiente. Logo, infiro: a tentativa de qualquer explicitação da EA, embora esta mostrasse alguma força no cenário brasileiro, parecia estar longe de ser uma realidade na Escola Estadual Monsenhor Nora, na qual estudei durante o Ensino Fundamental II e Médio.

[1] Frase proferida na palestra da professora Teresinha Rios, da PUC-SP (Estiva Gerbi, 2008).

Neste mesmo contexto histórico, a ação empresarial em questões de cunho social e ambiental cresce de forma vertiginiosa. Lembro-me de um passeio que a escola fez na 8ª série (atual 9º ano) ao Parque Florestal da antiga Champion, atual International Paper do Brasil, sediada no município de Mogi-Guaçu. Recordo-me do passeio na floresta, formada por eucaliptos, do lanche que ofereceram para os alunos, e de alguma atividade sobre reciclagem (em que me chamaram atenção os latões coloridos, hoje tão comuns nas escolas brasileiras). As professoras que acompanharam os alunos foram as de Ciências e de Geografia, que serviram como monitoras ou guardiãs dos alunos. A empresa só estava acompanhando a tendência da época: ações de responsabilidade social empresarial e de cunho ambiental, tanto com a comunidade interna como com a externa. E o que é interessante: a temática ambiental perpassou a escola a partir da iniciativa da empresa.

Catorze anos se passaram e a EA é uma realidade nas escolas brasileiras, fortalecida com a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a criação dos chamados Temas Transversais (TT) de ensino, onde o meio ambiente se encaixa com outros eixos que seriam articulados no interior de cada disciplina. Atualmente, falar da necessidade da EA no cotidiano escolar chega a ser uma redundância, contudo poucos estudam ou buscam entender os múltiplos agentes (e seus interesses intrínsecos) que permeiam essa prática na escola: organizações não-governamentais (ONG), Universidades, órgãos governamentais reguladores da educação (tanto no âmbito estadual como no municipal) e empresas.

Durante o Ensino Fundamental II e parte do Ensino Médio, meu interesse estava muito voltado à Biologia. Sonhava em trabalhar observando e protegendo animais em extinção, um desejo acalantado pelos programas televisivos Globo Repórter e *Discovery Channel*, pela infância recheada de brincadeiras na rua, no zoológico e no Horto Florestal da minha cidade natal (Mogi-Mirim) e pelos bons professores de Ciências, em especial a 'dona' Heloísa.

Contudo, meus interesses deram uma reviravolta no Ensino Médio e acabei ingressando no curso de Ciências Sociais, onde logo fui surpreendida com um campo de pesquisa que congregava as ciências naturais e as sociais: a sociologia ambiental, a antropologia ambiental e a política ambiental eram disciplinas presentes no extenso rol de possibilidades de ensino e pesquisa no curso em que havia ingressado. Mas afinal, eu me questionava, no que a sociologia,

a história, a antropologia poderiam contribuir para o entendimento desta problemática? Eu tinha uma visão bastante biológica e/ou ecológica da questão ambiental, mas vi nessa novidade uma oportunidade de pesquisa que congregaria meus interesses: a sociedade e o meio ambiente.

Logo procurei uma professora que me orientasse. A professora Leila Ferreira coordenava um projeto temático que desenvolvia pesquisas do tipo "Estado da Arte". Fiz minha Iniciação Científica (2000-2002) e meu Mestrado (2003-2005), ambos com financiamento da FAPESP, onde realizei um levantamento sobre a temática 'qualidade de vida' no campo da sociologia ambiental latino-americana. Percebia pelas minhas leituras que o ambiente havia chegado ao debate das Ciências Sociais, embora ironias do tipo "fulano faz mestrado em sociologia do mico leão dourado" fossem bastante freqüentes.

Nos cinco anos de pesquisa e leitura de textos para o desenvolvimento da investigação, fui construindo um novo olhar sobre as relações entre sociedade e ambiente. Essas inter-relações e uma visão crítica dos mecanismos de degradação do ambiente natural e os interesses sociais embutidos nessas ações fez com que passasse a me interessar pela ação empresarial nos processos de minimização do impacto ambiental. Em paralelo, percebia, com a análise dos textos que refletiam a produção acadêmica em sociologia ambiental, que a educação nunca era colocada como uma proposta para a minimização dos problemas socioambientais, e muito menos a EA era objeto de estudo por parte dos sociólogos ambientais (BAGNOLO, 2008).

No campo das Ciências Sociais, algumas leituras me chamaram a atenção, em especial na vertente da chamada 'modernização reflexiva', que tem como expoentes Beck (1992) e Giddens (1991), assim como Mol (2000) e Spaargaren (2000). Pode-se entender a modernização reflexiva como um momento histórico específico da alta modernidade, onde os riscos e efeitos colaterais do processo de desenvolvimento das sociedades industriais ocidentais ficam patentes. É neste momento que haveria, de acordo com Beck (1992), a possibilidade de uma auto-destruição criativa das instituições sociais da sociedade industrial. Para essa vertente teórica, os problemas ambientais não estão determinados estruturalmente pelo capitalismo ou industrialismo. Assim como partem da premissa que a modernização da sociedade pode vir a solucionar os problemas socioambientais.

Para autores como Mol (2000) e Spaargaren (2000), a modernização ecológica, que é um ramo da modernização reflexiva, apregoa uma reforma ecológica e novos papéis às instituições sociais, como o Estado, a ciência e o mercado. As empresas capitalistas possuem mecanismos para enfrentar os constrangimentos impostos pela legislação, sem ficarem privadas das suas condições favoráveis de produção, como por exemplo, alta produção e altos lucros. Ao contrário, esses constrangimentos à industria só fizeram crescer, na visão destes autores, um mercado lucrativo ligado à eco-indústria e a produtos eficientes do ponto de vista ambiental.

Tinha uma visão cética e radical destas relações propostas pela modernização ecológica, principalmente porque favorecem a construção de uma nova imagem do empresariado, social e ambientalmente responsável, e que, dentro da minha concepção, era somente mais uma arma do sistema capitalista para sobreviver diante de sucessivas crises. Pautava-me no texto de O´Connor (2002), cujo título "Es possible el capitalismo sostenible?". O mesmo já explicitava uma visão mais próxima da crítica ao capitalismo e, conseqüentemente, mais próxima a uma visão onde o problema ambiental é, antes de qualquer coisa, social.

No plano teórico, incomodavam-me essas teorizações que favoreciam a construção de uma empresa socialmente responsável e, ao mesmo tempo, a importância atribuída às empresas na construção de uma concepção de EA começou a ser mais fortemente percebida por mim quando fui convidada a lecionar na Guarda Mirim de Mogi Mirim. A Guarda Mirim é uma entidade social que busca proporcionar aos jovens de baixa renda uma oportunidade de emprego. Antes de adentrarem no mercado de trabalho, passam por um curso de capacitação que engloba aulas de língua portuguesa, matemática, conhecimentos gerais, teatro, EA, entre outras. Fui convidada para trabalhar como professora voluntária de EA em 2003, concomitante ao primeiro ano do meu mestrado.

Eram somente três encontros, nos quais eu buscava uma tentativa de ao menos sensibilizar os jovens para algumas questões em relação ao ambiente. Num primeiro encontro, procurava levantar alguns conhecimentos prévios com os alunos acerca da questão ambiental e, antes de qualquer coisa, eu questionava se sabiam o que era EA, ou seja, se tinham tido alguma aula ou curso sobre esse assunto.

Em quase todas as turmas, um grupo significativo afirmava que haviam tido contato com a temática ambiental via alguma empresa da região. Citavam a Empresa V[2], uma empresa de fertilizantes orgânicos localizada no município de Mogi Mirim, assim como citavam a Empresa X. A visão destes jovens era de que as empresas são as responsáveis pelas melhorias do meio ambiente e, quase sempre, as ações de EA partem (e devem partir) delas, e não da escola.

Ao mesmo tempo em que os alunos mantinham essa fala, os professores das escolas públicas da região, sempre em conversas informais e a partir da minha observação (também informal), viam com bons olhos essa atuação. Afinal, a empresa deve preservar o ambiente, deve minimizar os impactos produtivos e capacitar para trabalhar a EA na escola.

Percebia com essas falas que a construção de uma imagem empresarial social e ambientalmente responsável ganhava grande vulto no espaço escolar, entre alunos e professores, coordenadores e diretores. Assim, comecei a configurar uma primeira idéia de pesquisa para o doutorado: o interesse inicial era identificar a concepção de EA presente nos cursos de capacitação profissional proporcionados pelas empresas aos professores da rede municipal de ensino de Mogi-Guaçu (SP), e o quanto essa concepção interferiria na prática da EA na sala de aula. Para tanto, precisava migrar da sociologia para a educação. Havia duas possibilidades: procurar o Programa de Doutorado em Educação na Faculdade de Educação da UNICAMP ou o da USP. Acabei ingressando no primeiro, junto ao Grupo de Estudos e Pesquisas FORMAR-Ciências.

No entanto, meu foco de análise em relação à pesquisa acabou se alterando por diversas razões. Entrei em contato com uma literatura até então desconhecida por mim, que colaborou para o amadurecimento de alguns pressupostos da pesquisa. E ainda tive um agravante: as portas para o meu objeto de estudo não estavam totalmente abertas para mim.

Esse amadurecimento foi favorecido tanto pelas disciplinas cursadas na pós-graduação como pela participação nas reuniões do grupo de pesquisa. Durante o doutorado, cursei as disciplinas *Filosofia dos Valores; Epistemologia e Pesquisa em Educação; Culturas e Educação: Dominação nas Relações Educacionais;* e *Seminário I*. Participei também das reuniões do grupo que ocorrem às sextas-feiras, quando presenciei diversos seminários teóricos de cunho variado,

[2] Os nomes das empresas foram omitidos.

assim como a apresentação e discussão dos projetos de pesquisa dos demais orientandos do grupo FORMAR. Posso afirmar que essas atividades, em especial as apresentações que fiz das várias versões do meu projeto de pesquisa e as disciplinas *Epistemologia e Pesquisa em Educação* e *Seminário I* foram essenciais para a viabilização deste trabalho.

Profissionalmente destaco que, com as leituras realizadas para o desenvolvimento da pesquisa, pude mudar e refletir sobre a minha própria prática docente. Como professora de História e Sociologia no Ensino Fundamental e Médio, e de Sociologia no Ensino Superior, pude levar com mais segurança para o interior dos debates mais "tradicionais" a questão ambiental. Destaco em especial um trabalho desenvolvido sobre o lixo e a obsolescência programada numa turma de 2º ano do Ensino Médio, onde pude perceber que muitos saíram da inocência de pensar a questão do lixo somente pelo viés da coleta seletiva.

Chamo a atenção também para a oportunidade ofertada pelo FORMAR para que um grupo de alunos elaborasse um conjunto de oficinas de Educação Ambiental e as colocassem em prática na disciplina *EP-171- Educação e Cidadania*, na qual estava inscritos alunos de licenciatura e pedagogia no ano de 2008. Este trabalho, sem dúvida alguma, enriqueceu o grupo de alunos que cursam a pós-graduação e a mim, e resultou na apresentação desta experiência no 17º Cole, sob o título "Educação Ambiental e suas articulações em uma experiência de formação docente".

Ainda pelo FORMAR, colaborei ativamente participando da comissão organizadora dos V e VI ENFOCO – Encontro de Formação Continuada de Professores de Ciências, assim como representei o grupo no III Seminário de Educação Socioambiental da UNICAMP na condição de membro da comissão organizadora e representante do FORMAR em projetos de Educação Ambiental da Faculdade de Educação.

Por fim, apresento minha participação nos: V EPEA- Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental (2009), onde apresentei o texto "A relação empresas e professores no que tange à Educação Ambiental: responsabilidade de quem?", publicado revista *Cadernos de Pedagogia (ano 3, n.6)* da UFscar; 17º Cole e III Seminário de Educação Socioambiental da UNICAMP (2009), já mencionados em parágrafo anterior; coordenação da mesa-redonda "Que Educação Ambiental desejamos?" do VI ENFOCO, cujo texto foi publicado na revista *Ciências em Foco*

(volume 1, 2010); VI ENPEC - Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (2007), onde apresentei o texto "Empresariado e ambiente: algumas considerações sobre a educação ambiental no espaço escolar", publicado na revista *Ciência e Educação (n.2, 2010)*; 16º Cole - No mundo há muitas armadilhas e é preciso quebrá-las (2007), onde apresentei o texto "Relatos de pesquisa: considerações sobra a sociologia e a educação ambiental", publicado posteriormente na revista *ETD-Digital (vol.9, n.02, 2008)* (FE/UNICAMP). E, por fim, ressalto a publicação na revista *Ambiente e Educação (vol.15, 2010)*, intitulada "O debate sobre qualidade de vida na Sociologia Ambiental: algumas considerações".

As leituras realizadas para a elaboração das apresentações e artigos acadêmicos acima citados repercutiram na minha visão da questão ambiental como um todo e acabaram colaborando no redirecionamento da minha pesquisa, transformando antigas concepções de ambiente e de EA, assim como minha percepção do papel das empresas no direcionamento da EA nas escolas.

1.1. Contextualização acadêmica

Este tópico tem como objetivo situar a presente investigação no universo da produção científica sobre a temática, elencando as dissertações e teses desenvolvidas no Brasil que se aproximam a este estudo.

O levantamento bibliográfico foi realizado em um catálogo provisório com cerca de 2300 títulos de teses e dissertações constantes no Banco de Teses da Capes, selecionados pelo Earte[3] com a intenção de produzir um catálogo analítico de teses e dissertações que versam sobre a EA no Brasil. A esse conjunto de trabalhos foram aplicadas as seguintes palavras-chaves: "educação ambiental e empresas", "empresa e escola", de onde foram extraídos 35 trabalhos.

O levantamento pôde mostrar um número significativo de trabalhos que buscam investigar a EA e a ação das empresas. Esses se concentram, principalmente, entre os anos de 1999 a 2009. Porém, poucos estudos analisam a relação entre a EA empresarial e as escolas.

[3] Projeto interinstitucional (UNESP-UNICAMP-USP) de Estado da Arte no Brasil, intitulado "A Educação Ambiental no Brasil: análise da produção acadêmica".

A partir da leitura preliminar dos títulos e resumos das 35 teses e dissertações identificados neste catálogo, pude dividi-las em dois grupos: a) pesquisas que abordam a EA como instrumento de gestão ambiental das empresas; b) pesquisas que abordam a relação entre a EA empresarial e as escolas. Nesta investigação, irei me deter neste segundo grupo, por estar estritamente relacionado ao objeto da presente pesquisa. A listagem completa dos trabalhos levantados encontra-se no Apêndice.

1.1.1. Pesquisas que abordam a relação entre a EA empresarial e as escolas

Após a leitura dos resumos das 35 teses e dissertações, pude perceber que somente três possuíam pontos de contato com a presente investigação. São elas: a dissertação de Rachel dos Santos Zacarias, de 2000, defendida na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO); a dissertação de mestrado de Maira Ferreira, de 2001, defendida na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); e a também dissertação de Fabiana Goulart Rocha, de 2009, defendida na Universidade Estácio de Sá (UNESA), em 2009.

A dissertação de Zacarias (2000) tem como objetivo analisar um processo de coleta seletiva de latas de alumínio ocorrido em escolas públicas que estabeleceram uma relação de parceria com uma indústria de reciclagem. Este trabalho procurou conhecer se a realização deste processo de coleta seletiva está comprometida com uma EA crítica em relação à sociedade de consumo.

Num primeiro momento, a autora realiza uma discussão teórica acerca do consumo e do estilo de vida na sociedade contemporânea, trazendo para o debate os impactos ambientais produzidos pelo consumo insustentável. Posteriormente, Zacarias (2000) traça um histórico da construção dos discursos oficiais e alternativos em busca da sustentabilidade.

Por fim, a autora analisa os dados levantados pela pesquisa de campo, com o intuito de compreender as contradições existentes na parceria entre a escola e empresa no desenvolvimento da coleta seletiva da lata de alumínio. Nota-se que, de forma similar, a presente tese avalia o nível de criticidade dos trabalhos de EA desenvolvidos pelas empresas.

Um estudo que também se aproxima da temática da presente tese é o de Ferreira (2001), que investiga os projetos e programas educativos desenvolvidos por uma empresa estatal voltadas à educação escolar e EA, buscando analisar os enunciados dos discursos das ações educativas desta empresa. No desenvolvimento do trabalho, a autora procura mostrar que as práticas sociais são culturais, e, por isso, ligadas a práticas políticas, econômicas e educacionais. Ao mesmo tempo, salienta que a constituição das ações educativas se dá no nível do discurso, em especial no pedagógico, ecológico, publicitário, político e nacionalista.

Ferreira (2001) conclui que a empresa enfatiza a importância de sua atividade produtiva e seu comprometimento social nestes programas, o que, por sua vez, faz com que a comunidade legitime a empresa como importante e necessária para o país.

Outra investigação que se aproxima da presente pesquisa é a de Rocha (2009), intitulada "Batalha: concepções e perspectivas de professores dentro de um projeto de educação ambiental empresarial". Nesta, o objetivo da autora foi apreender as concepções de meio ambiente, EA e desenvolvimento sustentável (DS) entre os participantes do Ciclo de Formação e Capacitação de Professores em EA.

Este curso foi oferecido pela empresa Furnas Centrais Elétricas S/A, no município de Cristalina. De acordo com a autora, este curso faz parte das exigências para a construção e funcionamento da AHE[4] BATALHA no rio São Marcos, localizado na divisa dos municípios de Cristalina e Paracatu.

Para entender e analisar estas concepções, Rocha (2009) investigou a formação, concepções e perspectivas dos participantes, através do discurso sobre o que buscam no curso, assim como no desenvolvimento da EA em suas práticas.

Para alcançar os objetivos propostos, Rocha (2009) adotou como metodologia de coleta de dados: análise de documentos, aplicação de questionários a 25 participantes do Curso de capacitação de Educadores Ambientais, observação desses professores durante o curso e da comunidade escolar durante festa junina realizada em escola rural, observação dos trabalhos expostos sobre o tema desenvolvidos junto aos alunos em sua prática cotidiana.

[4] Barragem para Aproveitamento Hidrelétrico

A autora conclui que as concepções demonstradas são pouco críticas e não refletem a complexidade da questão ambiental, dissociando os fatores sociais, políticos e econômicos dos ambientais.

De forma geral, o levantamento bibliográfico e sua posterior análise indicaram que estes trabalhos que abordam a relação empresa e escola no campo da EA possuem pontos em comum com o presente estudo. Dentre esses, destacam-se: a avaliação de princípios críticos dos trabalhos de EA das empresas; a crescente legitimidade das empresas no trato da questão ambiental; e a avaliação das iniciativas empresariais de EA e sua repercussão na comunidade escolar. Porém, há especificidades na presente pesquisa que a diferencia das pesquisas de Rocha (2009), Ferreira (2001) e Zacarias (2000): enfoca explicitamente a relação entre a EA empresarial e a escola; analisa as tendências de EA de ambas as instituições; e, por fim, investiga se há resistência ou permissividade das escolas em relação às investidas das empresas. A existência dessas especificidades e o teor das mesmas reforçam a importância e a validade da problemática aqui abordada.

1.2. A parceria empresa-escola no município de Mogi-Guaçu-SP: caminhos e percalços da estruturação da pesquisa

A pesquisa de campo realizada para este trabalho teve seu início muito antes da data consolidada nos diários de observação – abril de 2008. Teve sua origem em meados de 2003, quando iniciei um trabalho de EA como voluntária na Guarda Mirim de Mogi-Mirim. Atendendo seu objetivo de inserir jovens carentes no mercado de trabalho, a Guarda Mirim lhes proporcionava um curso que, dentre outras tantas matérias/disciplinas, abordava a questão da EA.

Num primeiro momento, ao questionar os alunos sobre o que sabiam sobre a EA, muitos afirmavam que conheciam a temática, pois haviam feito um passeio numa empresa, ou participado de uma palestra em outra. Estas afirmações me deixavam intrigada, pois imaginava que a EA seria (e teria que ser) um trabalho realizado pelos professores nas escolas, e não

cogitava a possibilidade de uma EA promovida pelas empresas, por conta de todas as questões ideológicas e políticas que permeiam a discussão deste campo.

Minhas inquietações diante de sucessivas falas como essas, que se repetiam em todas as turmas nas quais eu lecionava, só crescia ao longo dos anos. E um pouco deste incômodo pôde ser sintetizado na seguinte idéia: se a EA empresarial tem crescido, como apontam Pedrini e Pelliccione (2007), é importante entendê-la. Assim, qual EA as empresas estão promovendo junto às escolas? E qual é a repercussão desta prática nas escolas?

Foi imbuída destes questionamentos que entrei no Doutorado em Educação na UNICAMP na segunda metade de 2006. Uma vez configurado o projeto de investigação, logo busquei uma empresa, que chamarei aqui de Empresa X, para realizar a minha pesquisa. Pretendia analisar todas as ações de EA dessa empresa praticadas junto às escolas da região de Mogi-Mirim, estado de São Paulo.

Estabeleci vários contatos via e-mail por todo o ano de 2007 com a responsável pela área de Responsabilidade Social Empresarial (RSE) da empresa. Foram enviados vários e-mails, obtive alguns retornos, e quando esses aconteciam, eram quase sempre evasivos. Até que consegui, via telefone, uma breve conversa com a referida profissional que esclareceu, pelo menos em parte, o caráter do trabalho de EA desenvolvido pela Empresa X. O trabalho consiste numa orientação ao professor sobre o passeio ao parque da empresa (uma RPPN[5], no caso), ou seja, uma prévia dos eventos que irão acontecer no dia da visita dos alunos ao parque. Posteriormente, os professores acompanham os alunos na visita, onde são abordadas temáticas como lixo e reflorestamento. Após essa atividade, a orientação da empresa é que os professores desenvolvam com seus alunos atividades de EA, a partir do material por ela doado.

Embora tenham ocorrido essas tentativas de contato, nenhuma abertura foi dada para que eu pudesse efetivar minha pesquisa de doutorado junto à empresa. Posturas como *"ainda não temos uma programação pronta"* foram freqüentes, mesmo sabendo que, na prática, essas programações já estavam sendo efetivadas nas escolas.

Que motivos me levaram a persistir por tanto tempo? O fato de que a Empresa X exerce uma grande influência no imaginário social da região, fomentando a idéia de que é uma

[5] Reserva Particular de Patrimônio Natural

empresa sustentável e responsável, além do já conhecido discurso de que é fonte geradora de empregos e renda. Na minha percepção, a Empresa X foi se adaptando ao contexto social, transformando sua imagem de potencial poluidora para outra muito mais atrativa aos olhos da sociedade: uma empresa limpa, social e ambientalmente responsável e, ainda, geradora de empregos na região[6].

Diante da impossibilidade de realizar minha pesquisa original, procurei outras formas de manter meu objeto de estudo: a EA empresarial na escola. Para tanto, estabeleci contato com a Diretoria de Ensino de Mogi-Mirim (DEMM) com o objetivo de me informar sobre outras empresas que trabalham a EA no espaço escolar.

A profissional responsável pela área destacou várias empresas que investem e trabalham efetivamente a EA nas escolas. Eu não dimensionava a pluralidade de organizações empresariais que adentravam no espaço escolar. Eram pelo menos seis empresas que trabalhavam e/ou patrocinavam projetos de EA nas escolas na região abrangida pela DEMM.

Questionada sobre a Empresa X, a profissional afirmou que esta tem um trabalho com os professores que ela intitulou de "orientação técnica", em que a empresa orienta os docentes sobre o que vai ocorrer no passeio ao parque. Destacou também que nesta visita são trabalhados com os educadores e as crianças temas como água, lixo, reflorestamento e que a criança tem que aplicar o que aprendeu na escola. A avaliação deste processo ocorre sob a forma de um questionário aplicado pela empresa, para levantar as ações realizadas na escola a partir da sua intervenção.

Outra empresa que obteve destaque na fala da profissional é a Empresa Y. Com esta o contato foi muito mais tranqüilo: mandei um e-mail e a responsável pela EA da empresa prontamente me recebeu.

Chamarei essa responsável de Mariana. Formada em Pedagogia, foi professora por muitos anos de turmas do Ensino Fundamental I em escolas públicas estaduais, tendo se aposentado recentemente. Mostrou-se bastante receptiva, convidando-me para conhecer toda

[6] O município de Mogi-Guaçu, onde se localiza a Empresa X, possui uma cultura industrial, orgulhando-se desta vocação. Alguns trechos do hino da cidade, cantado de forma obrigatória nas escolas municipais, enfatiza esta cultura: "Despertando pra aurora da vida/Este povo de grande valor/Levantou chaminé, que erguida,/É a bandeira da raça e labor./ A fumaça desenha no céu,/Braço forte desta brava gente,/Que recebe a quem aqui chega,/Pra plantar uma fértil semente".

a empresa: o processo de produção, as casas dos funcionários, a sala de EA que acabava de ser construída e que logo seria inaugurada.

Os projetos mencionados por Mariana consistem, basicamente, em palestras nas escolas da cidade de Mogi-Mirim, ou em outras que tenham interesse. Está presente em sua fala a importância da *"conscientização que a empresa está levando às escolas, atingindo muitas crianças e adolescentes"*. Perguntei sobre os temas das palestras, e disse-me que são essencialmente temas *"da moda",* tais como aquecimento global e lixo urbano. Nesta conversa, deixou claro que o foco da palestra é conscientizar a partir do "choque": números que mostrem o desastre ambiental, pois, afinal, *"as crianças entendem as coisas pelo choque, pelo susto".* É interessante que ela faz uma crítica ao trabalho da Empresa X, quando afirma que o *"nosso trabalho é mais relevante, porque ele é mais constante".*

Após essas breves incursões no mundo empresarial e na DEMM, passei a buscar novas rotas de possibilidades. Agendei então um horário com as pedagogas da Secretaria de Educação e Cultura de Mogi-Guaçu (SECMG). Perguntei quais empresas trabalhavam com EA nas escolas, e a mesma resposta foi dada: a Empresa X. Aliás, é importante notar que neste período, em abril de 2008, as professoras da SECMG iriam participar de um curso de capacitação proporcionado por essa empresa. Diante dessa possibilidade, em conversa com as pedagogas, ofereci-me para ir ao curso junto com as professoras selecionadas – todas as professoras do 3º Ciclo Intermediário (ou 5º ano, no regime de 9 anos).

A resposta foi negativa, pois nem mesmo as coordenadoras pedagógicas das escolas tinham sido autorizadas a participar. Julgaram essa atitude como incoerente, pois segundo elas seria o coordenador pedagógico aquele que multiplicaria as informações na escola. Uma das pedagogas diz que a empresa se mostra *"bastante fechada quando especifica o público: somente professores do 3º C.I".*

As pedagogas me passaram então uma listagem das escolas que participariam do curso e me indicaram aquelas que estariam mais abertas e receptivas à minha pesquisa.

Neste ínterim, após quase um ano e meio de insistência, consegui um contato mais sólido com a Empresa X. A nova responsável pelo setor de RSE, que chamarei de Giovana, recebeu-me na empresa para que pudéssemos conversar.

A Giovana contou o que era o programa de EA da empresa: até o ano de 2006, o programa se centrava na capacitação em temas como coleta seletiva, dengue, animais silvestres e num passeio pela RPPN da empresa; a partir de 2007, o programa, além de proporcionar essa capacitação aos professores, passou a oferecer materiais a serem utilizados na sala de aula.

O tema trabalhado é relacionado aos biomas e, a cada ano, os professores recebem um DVD sobre determinado bioma brasileiro. Eles recebem orientação sobre o que podem fazer com o material que, segundo Giovana, *"está mais focado para ciências e educação artística"* e a empresa espera um retorno, na prática escolar, deste investimento, embora não seja algo obrigatório. Espera também que os professores, ao trabalharem com as crianças os temas dos cursos, consigam que elas sejam *"multiplicadores, pois são elas que vão multiplicar esses valores aos coleguinhas e à família".*

Apesar desta pequena abertura, percebi que meu foco de análise deveria partir da escola. Não só porque obter os dados detalhados da Empresa X seria atividade laboriosa e talvez impossível, mas também por entender que o espaço da escola poderia proporcionar um ambiente de pesquisa menos hostil e mais rico. Vários elementos poderiam vir a constituir a temática de pesquisa: a ação da(s) empresa(s), lembrando que não existe uma única empresa atuante na região; a forma como atinge(m) os profissionais da educação; como modificam (se modificam) o currículo da escola; as concepções de EA trabalhadas; a abertura proporcionada pela SECMG no que tange às intervenções empresariais no campo da educação escolar. Enfim, um misto de relações entre as escolas e as empresas, que poderia ser explorado sob múltiplos enfoques.

1.3. A construção da problemática da pesquisa

Entre os diferentes elementos constitutivos do contexto escolar, inegavelmente o currículo representa um elemento de destaque, que influencia em maior ou menor grau as práticas educativas.

O currículo escolar[7], com todas as objeções que podem ser feitas, encontra-se nos dias de hoje impelido a incorporar a EA, a despeito das diferentes tendências[8] de EA que possam estar presentes na prática docente.

Parte desta incorporação deve-se à implantação dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), que colocou o tema ambiente como tema transversal a ser trabalhado em todas as disciplinas curriculares. A institucionalização da referida política curricular forçou a explicitação da dimensão ambiental na escola, tornando-a quase uma exigência aos professores, principalmente daqueles que lecionam nas séries iniciais ou que lecionam Ciências no Ensino Fundamental II.

Fracalanza (2003) afirma que são muitos os canais de inserção da temática ambiental nas escolas. Estes possuem concepções diferenciadas entre si, que são determinadas principalmente pelo tipo de instituição que a pratica tais como ONG, mídia, escola e empresas. Cada uma destas instituições possui objetivos e interesses em relação às práticas que realiza e os conteúdos que seleciona.

Nesta pesquisa, pretendo analisar como as escolas da rede municipal de ensino de Mogi-Guaçu interagem com as diferentes ações empresariais voltadas à prática de EA que adentram o cotidiano escolar, tendo como questão norteadora**: *as escolas exercem criticamente sua autonomia diante das inserções empresariais de EA no processo escolar?***

Para tanto, buscarei, no que se refere às escolas municipais de Mogi-Guaçu (SP):

1. Identificar e discutir as tendências de EA presentes nas práticas de EA das empresas que atuam nestas escolas.

---

[7] Muitos consideram currículo apenas a grade curricular, isto é, a divisão em disciplinas e os conteúdos trabalhados por elas. No entanto, currículo pode ser considerado todo o processo vivido na escola, de forma explicita ou implícita, no interior do espaço escolar, ou fora dele, neste caso desde que norteado por iniciativas da escola. A noção será examinada em maior profundidade no Capítulo 3.

[8] A idéia de tendência de EA adotada nesta pesquisa será analisada neste mesmo capítulo.

2. Identificar e discutir as tendências de EA presentes nas práticas de EA das escolas pesquisadas
3. Verificar o grau de compatibilidade entre as tendências de EA praticadas pelas empresas e escolas pesquisadas.
4. Identificar e analisar os sinais de resistência e/ou permissividade das escolas pesquisadas em relação à EA praticada pelas empresas no processo escolar.

1.4. Metodologia

A presente pesquisa segue uma perspectiva qualitativa e diagnóstica e tem como objeto de estudo a relação entre empresas e escolas, especificamente no que tange a EA. Para tanto, busquei analisar essa relação com a mínima intervenção possível, a partir de entrevistas com um grupo de professoras e coordenadoras pedagógicas, com um assessor da Secretaria de Educação, assim como de observações de aulas e análise de documentos das escolas, como o Plano de Gestão Escolar (PGE)[9] ou o Projeto Político Pedagógico (PPP).

Os dados foram coletados entre os meses de abril e dezembro de 2008, em três escolas municipais de Ensino Fundamental de Mogi-Guaçu, interior de São Paulo:

- Uma escola rural, em que contei com a colaboração de três professoras.
- Uma escola urbana, situada na periferia do município, em que contei com a colaboração de duas professoras, sendo que duas desistiram de colaborar com a pesquisa.
- Uma escola urbana, situada na região central do município, em que contei com a colaboração de três professoras.

Além dos dados coletados nas escolas, foi realizada a coleta de informações de três empresas que desenvolvem ações de EA nas escolas da região:

[9] A Escola 1 disponibilizou para a análise o Plano de Gestão Escolar. As demais escolas apresentaram documentos sob o título Projeto Político Pedagógico.

- Uma empresa, do ramo de papel e celulose, em que analisei os materiais didáticos por ela produzidos e distribuídos (livros e DVD).
- Uma empresa, do ramo de insumos agrícolas, em que analisei o material didático por ela produzido (livro) e a palestra proferida aos alunos e professores da escola.
- Uma empresa, do ramo de peças automotivas, em que analisei a apresentação teatral realizada por ela aos alunos e professores das escolas.

1.4.1. Fontes e instrumentos de coleta de dados

Optei por analisar essas três escolas obedecendo a critérios como localização da escola (urbana/rural; central/periférica) e público atendido. Nestas três escolas, as fontes e instrumentos de obtenção de dados foram:

- Entrevistas semi-estruturadas com dez professoras do 3º C.I.
- Entrevistas semi-estruturadas com coordenadores pedagógicos das escolas analisadas.
- Entrevista semi-estruturada com assessor da Secretaria de Educação responsável pela inserção das empresas nas escolas municipais.
- Observação de aulas e atividades propostas pelas professoras, incluindo as atividades propostas pelas empresas envolvidas na pesquisa.
- PPP ou PGE das escolas envolvidas.
- Materiais produzidos pelas empresas que atuaram nas escolas pesquisadas.

É importante frisar que o foco de pesquisa da presente tese é a relação entre a EA empresarial e as escolas. As professoras possuem um papel importante nesta análise, por operacionalizarem a EA na escola. A análise das entrevistas realizadas com o grupo de professoras e observação das aulas não seriam suficientes para contemplar essa relação. Por isso a necessidade de buscar outras fontes de informação, tais como as entrevistas com as

coordenadoras pedagógicas e assessor da SECMG, a análise dos documentos das escolas e os materiais didáticos fornecidos pelas empresas.

Entrevistas

Nas entrevistas iniciais com as professoras, procurei levantar informações a respeito da prática de EA por elas realizadas no cotidiano da escola (ver roteiro no Quadro 1). Também foi feita uma tentativa de entender as tendências de EA por elas praticadas, assim como o delineamento de uma primeira impressão da relação delas com as ações empresariais.

Quadro 1

Roteiro da primeira entrevista realizada com as professoras

Roteiro
1. Você fez um curso de capacitação na Empresa X recentemente. Quais os aspectos dessa capacitação que mais lhe chamaram a atenção, seja positivamente, seja negativamente? 2. Você viu sentido no trabalho desenvolvido naquele dia? Pensa em utilizar esses conhecimentos em sala de aula? 3. Você trabalha a educação ambiental no dia a dia da sala de aula? Em que momentos ela acontece? 4. Como ocorre a educação ambiental na escola em que leciona? 5. Qual a importância que você atribui à EA ? 6. Qual a sua opinião sobre a participação de empresas nesse processo?

Após o período de observação das aulas, vi a necessidade de realizar uma segunda entrevista com as professoras. Das oito que se mantiveram como colaboradoras da pesquisa[10], somente cinco foram entrevistadas neste segundo momento. As professoras da Escola 2 não foram entrevistadas, pois era final de ano, fechamento de bimestre e as professoras alegaram que estavam sem tempo para realizar este segundo encontro.

[10] Mais adiante discorrerei sobre algumas professoras que acabaram sendo "excluídas" do universo da pesquisa.

Nesta segunda entrevista, o objetivo estava mais centrado em entender a relação das professoras com as ações empresariais (ver roteiro Quadro 2). Aquilo que foi levantado de forma superficial na primeira entrevista, agora seria o tema principal.

Quadro 2

Roteiro da segunda entrevista realizada com as professoras

Roteiro
1. Neste ano, algumas empresas, como a X e Z atuaram na escola em trabalhos de EA. Como você enxerga essa atuação? 2. Em relação à Empresa X, o conteúdo do curso e o material didático foram utilizados no dia a dia da sala de aula? De que forma? 3. No meio do ano, a Empresa X conversou com as professoras que realizaram o curso. O que foi conversado? Como encarou essa conversa? 4. O tema 'biomas' constava no seu planejamento? 5. Para utilizar esse material sobre os biomas, você alterou de alguma forma seu planejamento? 6. Qual avaliação você faz do material? Atingiu plenamente os seus objetivos? E às crianças? 7. Trabalhar com os alunos o material da empresa ou participar dos concursos é uma opção sua enquanto professora? Ou há alguma obrigatoriedade? 8. Em relação à Empresa Z, o que você achou do trabalho do grupo de teatro? Você chegou a assistir com as crianças? 9. Se sim, você desenvolveu algum trabalho a partir do teatro apresentado? 10. Qual o seu compromisso com a EA, independentemente da empresa? 11. Como era a EA da sua escola antes da colaboração das empresas? 12. Você compartilha da mesma visão de EA da empresa? 13. As empresas resgatam sua responsabilidade social oferecendo EA às escolas? 14. Costuma tratar com seus alunos a questão da responsabilidade social das empresas? Isso faz parte da EA? 15. O que a motiva (ou desmotiva) a levar adiante o trabalho em EA, particularmente aqueles vinculados às iniciativas das empresas? 16. Se as empresas cessassem suas iniciativas em EA, o que você faria?

Entrevistas foram feitas também com os coordenadores e/ou diretores (ver Quadro 3), assim como com o responsável da SECMG pela entrada das empresas nas escolas (ver Quadro 4), com o objetivo de perceber como as empresas adentram no espaço escolar e como esses gestores se relacionam com essas ações.

Quadro 3

Roteiro da entrevista realizada com as coordenadoras pedagógicas

Roteiro
1. Quais as empresas que se envolveram com a escola este ano? 2. Como é você enxerga a atuação das empresas nas escolas? 3. E em relação a Empresa X? No início do ano as professoras do terceiro ciclo intermediário realizaram um curso de capacitação. Você participou também? 4. E nesse curso as professoras receberam material de apoio? Você esperava que essas professoras utilizassem esse material que a empresa ofereceu? 5. E vocês analisaram previamente o material? 6. E você achou adequada para faixa etária das crianças, a linguagem? 7. A Empresa X recentemente promoveu um concurso que foi sobre biomas, um concurso de redação. O Bioma é assunto que é trabalhado no terceiro C.I.? 8. A Empresa Z trouxe para a escola um teatro sobre reciclagem. O que você achou do teatro? 9. E a Empresa V? O que você acha do trabalho que ela desenvolve? 10. E essas atuações das empresas na escola, elas estão em consonância com o projeto político pedagógico da escola? 11. E qual o compromisso com a educação ambiental, independente da empresa, aqui na escola? 12. Como era a educação ambiental aqui na escola antes da colaboração das empresas? Você tem algum parâmetro? 13. E você como coordenadora, como profissional da educação, você compartilha da mesma visão de educação ambiental das empresas? Sua visão ambiental é a mesma das empresas? 14. Você acha que as empresas resgatam a sua responsabilidade social oferecendo educação ambiental à rede escolar? 15. E você acha que a escola, ela deveria tratar com os alunos aspectos relacionados à responsabilidade social das empresas? E isso faz parte da educação ambiental? 16. E como é que você percebe o relacionamento das professoras com as propostas de educação ambiental vindas das empresas? 17. Que cuidados a escola deve tomar no tocante à participação das empresas? Na educação ambiental ou em qualquer outro tipo de ação, vocês avaliam as propostas? Que cuidados vocês têm na hora da empresa entrar no espaço escolar? 18. Você acha que também é uma obrigação das empresas ajudar as escolas, ou não?

Quadro 4

Roteiro da entrevista realizada com assessor da Secretaria de Educação e Cultura de Mogi Guaçu

Roteiro
1. Como a SECMG enxerga essa relação entre a política educacional do município e as ações empresariais no âmbito da EA? 2. Qual o compromisso da SECMG com as atividades de EA nas escolas, independentemente das empresas? 3. A SECMG compartilha da mesma visão de EA das empresas? 4. A SECMG tem projetos autônomos de EA, independentes das empresas? 5. Como era a EA antes da colaboração das empresas, como no caso da Empresa X? 6. As ações empresariais no âmbito da EA trazem bons resultados? Vocês aprovam ou não? 7. Que cuidados a SECMG deve tomar (ou costuma tomar) no tocante à participação das empresas nos projetos de EA nas escolas municipais?

Observação das aulas

Para auxiliar a análise da presente pesquisa, foram realizadas, no período de maio à dezembro de 2008, a observação de um número aproximado de 75 horas/aula. O objetivo desta observação foi perceber como as professoras, que operacionalizam a EA nas escolas, trabalham a temática ambiental. Para tanto, foi utilizado o seguinte roteiro de observação (Quadro 5).

Quadro 5

Roteiro de observação de aulas

Roteiro
Materiais didáticos utilizados pelas professoras.
Atividades propostas pelas professoras.
Tratamento da temática ambiental.
Presença das empresas nos debates ocorridos em sala de aula.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) ou Plano de Gestão Escola (PGE)

Tendo em mente que o objeto de estudo da presente pesquisa é a relação entre as empresas e as escolas, foi necessário fazer uma análise dos PPP ou PGE das três escolas investigadas. O roteiro da leitura deste material encontra-se no Quadro 6.

Quadro 6

Roteiro de leitura e análise dos PPP

Roteiro
Tratamento da temática ambiental.
Presença das empresas.
Projetos desenvolvidos e previstos.

Materiais didáticos das empresas

O material didático fornecido pelas empresas às escolas investigadas foi analisado para entender a tendência de EA e as relações que este material estabelece com o currículo das escolas. Para tanto, foi utilizado um roteiro de leitura, que se encontra no Quadro 7.

Quadro 7

Roteiro de leitura e análise dos materiais didáticos

Roteiro
Tratamento da temática ambiental. Atividades propostas. Integração com o currículo escolar.

1.4.2. Forma de análise dos resultados

Tendo como respaldo as fontes anteriormente explicitadas, busquei definir, a partir de uma leitura preliminar do material e de elementos extraídos do referencial teórico adotado, duas categorias de análise que pudessem colaborar na resolução do problema proposto.

Através da observação *in loco,* do estudo dos documentos obtidos e das entrevistas com os profissionais, uma análise foi desenvolvida com base em duas categorias de análise: a) Tendências de Educação Ambiental praticadas pelas empresas e escolas; e b) Relação da escola com a Educação Ambiental empresarial. Para cada uma destas categorias, foram extraídas sub-categorias e descritores.

1.4.2.1. A categoria analítica "Tendências de EA"

A categoria Tendências de EA servirá para contemplar parte do problema central da pesquisa (em especial os aspectos contemplados nos objetivos 1, 2 e 3) e colaborar para o entendimento da relação entre as empresas e as escolas investigadas.

Para o entendimento deste trabalho, a categoria tendência de EA pode ser dividida em quatro sub-categorias baseadas no referencial teórico de Amaral (2006). São elas[11]:

- Adestramento ambiental.
- Desenvolvimento sustentável.
- Ecologismo radical.
- Crítica.

Cada uma destas sub-categorias serão analisadas a partir do descritor "posicionamento político-ideológico da EA praticada pelas empresas pelas escolas". A escolha foi feita partindo da premissa de que o posicionamento político-ideológico é o mais significativo dentro do contexto da pesquisa e que colabora diretamente para responder a questão norteadora da presente investigação. Em outras palavras, as diversas tendências de EA são expressões de diferentes alinhamentos político-ideológicos manifestados e explorados no processo educativo da temática ambiental.

É importante reconhecer outros descritores possíveis para a compreensão de tendências de EA (como concepção de ciência, de educação, de ambiente), mas que não colaborariam de forma direta e objetiva à solução do problema proposto.

1.4.2.2. A categoria analítica "Relações da escola com a EA empresarial"

A categoria "Relação da escola com a EA empresarial' servirá para se atingir parte do problema central de pesquisa, em especial os aspectos contemplados no objetivo 4.

[11] Os significados atribuídos às sub-categorias acima relacionadas serão apresentados no Capítulo 3.

A relação da escola com a EA empresarial será analisada com base nas sub-categorias "resistência" e "permissividade". Cada uma destas sub-categorias será analisada a partir de dois descritores:

- Adesão da escola em relação à EA empresarial, no tocante a:
    - Fornecimento de material didático pelas empresas.
    - Atividades propostas pelas empresas aos alunos.
    - Formação continuada do professor pelas empresas.
    - Acompanhamento e avaliação das iniciativas pelas empresas.
- Restrição da escola em relação à EA empresarial, no tocante a:
    - Fornecimento de material didático pelas empresas.
    - Atividades propostas pelas empresas aos alunos.
    - Formação continuada do professor pelas empresas
    - Acompanhamento e avaliação das iniciativas pelas empresas.

As sub-categorias resistência e permissividade foram extraídas do aporte teórico fornecido pela teoria crítica em educação, em especial Bourdieu e Passeron, Althusser, Giroux e Apple, conforme pode ser visualizado nos capítulos 3 e 5.

CAPÍTULO 2

GLOBALIZAÇÃO, NEOLIBERALISMO E O NASCIMENTO DO EMPRESARIADO VERDE

O presente capítulo tem por objetivo caracterizar o processo de globalização em suas múltiplas dimensões, buscando esboçar um cenário que colabore para um maior entendimento das transformações socioambientais, econômicas e políticas da contemporaneidade, como por exemplo, a emergência da questão ambiental, a "decadência" da idéia de Estado e o fortalecimento da iniciativa privada na questão socioambiental, culminando na inserção de agentes privados, no caso as empresas, no campo da educação, em especial da EA.

2.1. Globalização: uma história antiga

A queda do Muro de Berlim, símbolo máximo da divisão ideológica entre socialistas e capitalistas pós Segunda Guerra Mundial, foi só um sintoma da consolidação do capitalismo enquanto modo de produção hegemônico. Os anos que se seguiram à sua histórica derrubada iriam definir a vitória do capitalismo e, principalmente, sua nova configuração: a despeito dos motivos que levaram o bloco socialista a se desmantelar, salta aos olhos a acentuação do processo de mundialização da cultura e da economia. De repente, disse Ianni (1999, p.23), "[...] o mundo inteiro parece estar a tornar-se capitalista. O mesmo capitalismo que começava a ser derrotado com a Revolução Socialista de 1917, em pouco tempo se mundializa, globaliza, universaliza".

Ianni (1999) e Castanho (2003) mostram que, embora o processo de globalização tenha se intensificado no final da década de 80, ele acompanhou o nascimento e fortalecimento do modo de produção capitalista. Ou seja, poderíamos dizer que são pouco mais de quinhentos

anos de elos formados entre ambos: a história do capitalismo está marcada pela história da globalização.

Castanho (2003) aborda o movimento globalizante dentro de uma perspectiva histórica. Para tanto, resume essa história em movimentos intitulados "marés da globalização".

O primeiro movimento, "maré anti-feudal de totalização nacional", ocorrido entre os séculos XV e XVI, marca o processo de desestruturação da ordem feudal e o nascimento da idéia de nação (CASTANHO, 2003). Segundo este autor, o Estado-nação:

> (...) constituiu-se com as tarefas de definir, ampliar e consolidar sua base territorial, o país; de instituir e fixar no país a nação, sua base humana, conferindo-lhe unidade, a língua, a cultura e a educação, tornando-as orgânicas em relação ao todo nacional; e de fornecer legitimidade institucional da sociedade, considerada em seus aspectos políticos, econômicos e propriamente sociais, mediante o ordenamento jurídico. (p.22-23).

A política e a economia feudal, descentralizadas e caóticas, são unificadas em torno da figura do monarca, que, apoiado pela burguesia nascente, homogeneíza moedas, valores, pesos, medidas, língua, cultura, facilitando as relações comerciais emergentes. Neste momento, ressalta Ianni (1999), institui-se a produção de mercadorias e de valores de troca. É nesse processo que há a dissociação entre o trabalhador e os meios de produção[12], uma das condições para a consolidação do modo de produção capitalista.

Um segundo movimento, "maré da globalização mercantil", é caracterizado pela conquista européia do Novo Mundo, período denominado de colonialismo. Esse período, vale destacar, só foi possível graças à unificação política e econômica, ou seja, a formação de um Estado-nação[13]. De acordo com Castanho (2003, p,17): "(...) o impulso do capital mercantil levou nos séculos XV e XVI os recém constituídos Estados europeus à expansão mundial, buscando novos mercados e novas fontes de suprimento de mercadorias".

A "maré globalizante da indústria", terceiro movimento, foi marcada pela Revolução Industrial, quando o sistema manufatureiro inglês desintegra o antigo sistema colonial. Um sintoma da forte integração entre diferentes partes do planeta, característica da globalização,

---

[12] Por dissociação entre trabalhador e os meios de produção entendemos a separação do trabalhador dos antigos meios de sobrevivência: ferramentas, terras, sementes.

[13] Portugal foi o país pioneiro no processo de centralização política, o que lhe favoreceu o pioneirismo também na navegação marítima.

reside no fato de que a industrialização da Inglaterra, na segunda metade do século XVIII, provocou mudanças em todo mundo, em especial na América Latina (CASTANHO, 2003). Houve, por parte deste país, um apoio crescente aos processos de independência na América Latina e uma pressão cada vez maior pela abolição da escravidão nestas regiões, com um único objetivo: a necessidade de mão-de-obra livre, assalariada, num país 'independente', capaz de consumir produtos industriais advindos do Velho Mundo. Podemos perceber, assim, a presença de políticas locais com repercussões mundiais.

O quarto movimento, "maré globalizante do imperialismo", pode ser caracterizado pelo acentuado transbordamento das fronteiras nacionais, quando há a necessidade, no século XIX, de se buscar matéria-prima e expandir mercado consumidor para além dos domínios europeus. Neste contexto, as formações nacionais se mantém, mas se começa a articular sistemas econômicos mundiais, configurados nas relações neocoloniais. Como mostra Ianni (1999, p.38):

> A reprodução ampliada do capital, compreendendo os processos de sua concentração e centralização, transborda fronteiras próximas e distantes, assim como mares e oceanos. Entretanto, no limite, a acumulação do capital, o desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção tendem a localizar-se no país dominante, imperialista, central ou metropolitano.

No contexto do neocolonialismo (ou imperialismo), a dominação, diferente do colonialismo, não é política. É uma dominação essencialmente econômica, que acarretará posteriormente, com o processo de descolonização no período pós Segunda Guerra, transformações políticas, econômicas e culturais desastrosas, principalmente para o continente africano[14].

O quinto movimento, da "maré globalizante da fase associacionista do capital monopolista", é marcado por abalos do sistema econômico mundial, como a Primeira Guerra Mundial e a crise de 1929 (CASTANHO, 2003). Neste momento, em especial na solução da crise gerada pela quebra da bolsa de Nova Iorque, o Estado foi de fundamental importância nos Estados Unidos e na Europa, quando as políticas estatais foram orientadas pelo keynesianismo. Na América Latina, e em especial no Brasil pós-30, a política nacionalista se sobressai, elevando

[14] Dentre essas transformações, podemos citar as antigas fronteiras entre os países que não foram refeitas, diferentes grupos étnicos em constantes conflitos, uma acentuação da condição de pobreza do continente, entre outros pontos.

o papel do Estado na condução da política e da economia. Castanho (2003) lembra ainda outras características deste momento: transferência parcial de parques industriais do centro para a periferia do sistema e associação ou parcerias entre empresas privadas e estatais locais. Focando o caso brasileiro, percebemos uma lenta constituição do Estado nacional, fruto da pressão de uma burguesia industrializante, uma classe média politizada e as exigências do capital internacional, dentro do contexto da "maré globalizante da fase associacionista do capital monopolista". (CASTANHO, 2003)

Enfim, o sexto movimento intitulado "maré da globalização contemporânea". Os Estados-nacionais fortes, neste período, foram questionados em nome da rentabilidade empresarial. São substituídos, como afirma Ianni (1999), por centros decisórios dispersos em empresas e conglomerados.

Neste momento, as sociedades contemporâneas passam a se articular em redes globais e os Estados-nação perdem suas prerrogativas econômicas, políticas, culturais e sociais, fragilizando fronteiras, moedas, estilos de gestão pública, entre outros elementos.

> Aos poucos, a morfologia da sociedade global envolve direitos humanos, narcotráfico, proteção do meio ambiente, dívida externa, saúde, educação, meios de comunicação em massa, satélites e outros itens. Assuntos sociais, econômicos, políticos e culturais que sempre pareceram nacionais, internos, logo se revelam internacionais, externos, relativos à harmonia da sociedade global. (IANNI, 1999, p. 43).

É neste contexto que o processo de globalização começa a ganhar novos contornos e, para explicitá-los, irei me pautar especificamente em dois autores: Giddens (1991; 2002) e Viola (1996).

2.2. As dimensões do processo de globalização

A globalização contemporânea vem impondo transformações significativas nas relações econômicas, sociais, políticas e até mesmo afetivas. Nas palavras de Giddens (1991, p.17), "vivemos num mundo de transformações, que afetam quase todos os aspectos do que fazemos". Para esse autor, a globalização:

> (...) pode ser definida como a intensificação das relações sociais em escala mundial, que ligam localidades distantes de tal maneira que acontecimentos locais são modelados por eventos ocorrendo a muitas milhas de distância e vice-versa. (p.69).

Embora seja palavra corrente em discursos políticos ou científicos, não há uma unicidade no debate. Intelectuais de direita e de esquerda possuem visões bastante diferentes sobre esse processo e suas conseqüências. Giddens (2002) faz uma dicotomização entre "céticos" e "radicais".

Para os céticos, a economia global não é diferente daquela de períodos históricos anteriores. As relações comerciais ainda se mantém regionais, como poderia ser visto na constituição e atuação dos diversos blocos econômicos, como a União Européia, o Nafta e o Mercosul. Na percepção dos céticos, a noção de globalização "é uma ideologia espalhada por adeptos do livre mercado que desejam demolir sistemas de previdência social e reduzir despesas do Estado" (GIDDENS, 2002, p.19). Já os radicais sustentam que a globalização é sim um fenômeno real que tem suas conseqüências sentidas em todos os âmbitos da vida. O mercado está mais desenvolvido do que em outros momentos, e as nações perderam paulatinamente suas soberanias (GIDDENS, 2002).

Porém, como esse mesmo autor frisa, nenhuma destas duas vertentes consegue captar corretamente o que é a globalização, assim como suas implicações em nossas vidas. Ambos os grupos, argumenta Giddens (2002), percebem a globalização somente pela sua dimensão econômica, o que é um erro.

Explicar a globalização somente pelo viés das relações econômicas seria partir para um determinismo econômico, que não convém para entender um mundo tão complexo e dinâmico. Neste sentido, a globalização deve ser entendida como um conjunto de dimensões inter-relacionadas, ou um processo multidimensional, caracterizado por dimensões que necessariamente dialogam entre si: militar, econômico-produtiva, financeira, comunicacional-cultural, interpessoal-afetiva, científico-tecnológica, política e ecológico-ambiental, entre outras. Buscarei, com base nas análises de Giddens (1991; 2002) e Viola (1996), realizar uma

breve discussão destas dimensões para, então, aprofundar o debate sobre a dimensão ecológico-ambiental da globalização.

Uma reflexão sobre a dimensão militar da globalização pode ser iniciada lançando um olhar sobre as duas guerras mundiais. Nestes eventos, questões locais tornaram-se regionais, depois mundiais, como por exemplo, a guerra civil espanhola[15]. De forma mais intensa esta dimensão desenvolveu-se a partir de 1941, com o ataque japonês a Pearl Harbor, tão amplamente evidenciado nas telas de cinema. A partir de então, a guerra adquire um caráter global, pois escapa dos limites territoriais europeus e se intensifica na segunda metade da década de 50, com a chamada Guerra Fria (VIOLA, 1996). No contexto histórico da Guerra Fria, intensifica-se o uso de satélites para espionagem, a fabricação de mísseis intercontinentais, o encorajamento ao comércio internacional de armas e, ainda, intervenções militares (e político-militares)[16] em diferentes regiões do mundo, em nome da disputa ideológica travada até então.

A dimensão econômica e financeira da globalização (mais difundidas nos meios acadêmicos) tem seu fortalecimento também na década de 1950, no momento

> [...] em que se formam as corporações multinacionais – atores econômicos com estratégia global – que vão progressivamente saindo do controle dos Estados-nações e que na década de 1980 transformam-se em corporações transnacionais, cujo processo decisório ganha um escopo global, não sendo mais relevantes as diferenças nacionais em termos de matrizes e filiais (VIOLA, 1996, p.18)

De acordo com Barbosa e Veloso (2007), as diferenças entre multinacionais e transnacionais residem no próprio termo da última: as empresas transnacionais possuem estratégias e políticas diferenciadas, incluindo executivos de diferentes nacionalidades e centros diferenciados de produção de conhecimento, existindo até mesmo uma cultura organizacional que integre elementos de diferentes nacionalidades. A produtividade cresce de forma vertiginiosa, como produto das revoluções tecnológicas e gerenciais. Cresce a produtividade,

[15] Embora seja uma guerra civil, este combate incorporou um formato mais amplo quando foram envolvidos países ideologicamente rivais, como Alemanha e URSS, cada um deles apoiando lados antagônicos do conflito.

[16] Em defesa ao capitalismo ou ao socialismo, Estados Unidos e União Soviética realizaram intervenções militares e políticas em diversas regiões do globo. Intervenções de recuperação dos países destruídos pela Segunda Guerra Mundial (como o Plano Marshall e o Pacto de Varsóvia), assim como intervenções militares, como Vietnã, Coréia, Afeganistão e América Latina, com o objetivo de evitar a expansão do "inimigo".

mas também o desemprego estrutural em todo o mundo, gerando uma dualização: os incluídos (com níveis educacionais elevados) e os excluídos da economia globalizada. Cresce também a pressão do comércio internacional para a diminuição das barreiras alfandegárias (VIOLA, 1996), objetivando um maior entrosamento comercial entre os países e, porque não, um processo de dominação econômica, em especial nos países em desenvolvimento[17].

Deve-se considerar o enorme impacto ambiental decorrente do aumento da produtividade, tanto no âmbito agrícola como no industrial, repercutindo na abreviação das reservas de recursos naturais e na interferência na dinâmica e equilíbrio ambientais.

Atualmente, para Viola (1996), a dimensão financeira localiza-se nos mercados financeiros transnacionais, onde o capital circula virtualmente e em alta velocidade. Os Estados Nacionais, diante desta realidade, perdem sua capacidade reguladora frente aos diversos atores sociais que compõem o mercado financeiro, como bancos internacionalizados e grandes especuladores.

No que tange a globalização dos sistemas comunicacionais e culturais, entendo, assim como Viola (1996), que tenha se iniciado a partir da década de 1960 do século XX, e intensificado-se na década de 1980 com a revolução no campo das telecomunicações: satélites, televisão, fax, internet, popularização do transporte aéreo internacional, estilos de vida... Latouche (1994) afirma que a mundialização é imediata através das novas tecnologias, como satélites e informática. Em todo o mundo vemos os mesmos anúncios da Coca–Cola e da Adidas, usamos as mesmas camisetas "*Made in China*" , o mesmo Dior, o mesmo Big Mac e assistimos os mesmos *sitcons* norte americanos. Contudo Viola (1996, p.20) afirma que:

> A maioria da população mundial tem acesso através da televisão a informações sobre outras sociedades. Como nas outras dimensões a globalização da cultura está longe de implicar sua homogeneização; pelo contrário, existe um processo de reafirmação das diferencialidades, que se redefinem como tais em função de sua relação com a globalidade.

Nesta mesma linha, creio ser pertinente ressaltar Featherstone (1997). De acordo com este autor vemos hoje, mediante o processo de globalização da economia e principalmente da

[17] A título de exemplificar essa questão, Fernando Collor de Melo, presidente da República no início da década de 90, colocou em prática aquilo que D. João VI fez ao chegar ao Brasil em 1808: abriu as portas do Brasil, diluindo as barreiras alfandegárias. Porém, essa abertura provocou ou agudizou a crise econômica, levando as empresas nacionais, face à concorrência, à falência (CASTANHO, 2003).

cultura, a geração de reações nacionalistas, étnicas ou fundamentalistas à globalização, como forma de se manter e afirmar a cultura local, podendo a partir disso reinventar ou criar novas cerimônias e símbolos como forma de se manter a cultura e o particularismo local, desenvolvendo um sentimento de "perda do senso de lar[18]", ou seja, a reafirmação das diferencialidades da qual fala Viola (1996).

Essa reafirmação e 'combate' à globalização se intensificou na década de 60. Essa fase surge, como mostram Featherstone (1997) e Giddens (1991; 2002), como reação aos processos da globalização da cultura. Observa-se a reinvenção ou até invenção das culturas locais, ao lado da destruição do sentimento de localidade, assim como a construção de um sentimento de autonomia local e identidade regional.

Aliada à dimensão econômica e comunicacional, a dimensão esportiva tem como características: a criação de heróis esportivos (o jogador Ronaldo Fenômeno é um exemplo), amplamente vinculados à propaganda de determinadas marcas; criação, também, de grandes eventos globais, como Copas do Mundo, Olimpíadas e corridas de Fórmula 1 (VIOLA, 1996). É emblemático hoje perceber o processo de desenraízamento dos profissionais ligados ao esporte. Um jogador brasileiro pode defender um time japonês; um treinador brasileiro, campeão de Copa do Mundo, pode comandar uma seleção rival em outra competição (como aconteceu com Luiz Felipe Scolari, na Copa de 2006), treinar com equipamentos alemães, ter patrocínio de empresas de outras nacionalidades.

A dimensão interpessoal-afetiva da globalização reside na emergência e expansão de novas relações sociais, tanto profissionais como amorosas, "caracterizadas pela autoreflexividade, pela interculturalidade, pela transnacionalidade, pelo multilinguismo, pela tendência à androgenia, pela mobilidade geográfica [...]" (VIOLA, 1996, p.21).

Acredito ser pertinente lembrar de Giddens (2002) quando mostra que a globalização é também um fenômeno que influencia aspectos íntimos, recaindo sobre a transformação dos

[18] O senso de lar, afirma Featherstone (1997), é mantido pela memória coletiva, que depende dos ritos e cerimônias de cada cultura. Os rituais e cerimônias como o Natal, o Ano Novo, os casamentos reais, devem ser vistos como baterias que recarregam os laços entre os indivíduos e renovando o sentimento de sagrado. Esses pequenos rituais ajudam a formalizar os relacionamentos que fomentam os laços sociais entre as pessoas, o que nos remete ao antropólogo Radicliffe-Brown, que aponta que os rituais e cerimônias de uma sociedade servem para manter a coesão desta (DA MATTA, 1987).

valores familiares, como por exemplo, o casamento. Em outros momentos históricos, quando duas pessoas se relacionavam, elas tinham a certeza de estarem seguindo um caminho, que já estava traçado pela tradição e pelos costumes. Atualmente, quando duas pessoas se relacionam, ambas não sabem com tanta certeza os resultados deste relacionamento, dada a mudança ocorrida nas instituições família e casamento. Além disso, as pessoas podem ter um pai e uma mãe, no sentido "tradicional", mas ao mesmo tempo podem ter outros grupos familiares (madrastas, padrastos, "meio-irmãos"). Assim como podem manter relacionamentos afetivos via internet, o chamado namoro virtual.

Entre todas as mudanças que estão se dando no mundo, de acordo com Giddens (2002), nenhuma é mais importante do que aquelas que acontecem em nossas vidas pessoais – na sexualidade, nos relacionamentos, no casamento e na família. De acordo com esse autor, "há uma revolução global em curso no modo como pensamos sobre nós mesmos e no modo como formamos laços e ligações com outros" (p. 61).

No que tange à dimensão científico-tecnológica da globalização, Viola (1996) aponta um significativo crescimento das interações entre a comunidade acadêmica de diferentes países, facilitadas pelas publicações em periódicos, uso de correio eletrônico e pelos encontros 'tête-a-tête' em congressos internacionais. Cresce, da mesma forma, a influência da ciência e da tecnologia nas decisões globais e no crescimento da produtividade econômica, assim como em questões como a saúde e expectativa de vida. A tecnologia transformou as relações mudando a concepção de espaço e tempo. Relações via e-mail, telefone, skype entre outros são cada vez mais comuns, entre pessoas de diferentes localidades. Por conseguinte, o processo de aceleração do tempo no mundo atual, faz com que distancias sejam diminuídas, graças a um avassalador aporte tecnológico.

2.3. A dimensão política da globalização: o neoliberalismo

Para Viola (1996, p.25), hoje "a globalização política reside no avanço de ideologias e regimes democráticos e individualistas em detrimento de autoritários e socializantes".

Bresser-Pereira (2009) afirma que um país desenvolvido é uma nação que tem a seu serviço um Estado forte, capaz de regular um mercado livre. Nesta concepção, o instrumento fundamental é o Estado e o complementar, o mercado. Porém, conforme analisa este mesmo autor, com a intensificação do processo de globalização, o Estado perde suas prerrogativas iniciais, abrindo espaço para o fortalecimento do poder do mercado, num processo político-ideológico intitulado neoliberalismo.

> Para o neoliberalismo o Estado deveria se tornar "mínimo", e isso significava pelo menos quatro coisas: primeiro, que deixasse de se encarregar da produção de determinados bens básicos relacionados com a infraestrutura econômica; segundo, que desmontasse o Estado social, ou seja, todo o sistema de proteção social por meio do qual as sociedades modernas buscam corrigir a cegueira do mercado em relação à justiça social; terceiro, que deixasse de induzir o investimento produtivo e o desenvolvimento tecnológico e científico, ou seja, de liderar uma estratégia nacional de desenvolvimento; e, quarto, que deixasse de regular os mercados e principalmente os mercados financeiros porque seriam autorregulados (BRESSER-PEREIRA, 2009, p.8-9).

Em outras palavras, o que este modelo econômico pretendia era um Estado fraco que deixasse que as economias nacionais, tanto dos países ricos como daqueles ditos "em desenvolvimento", se transformassem, nas palavras de Bresser-Pereira (2009), em "campo de treinamento" das grandes empresas.

Um aspecto relevante para o contexto desta pesquisa é a mudança radical, destacada por Viola (1996) nas capacidades individuais e na responsabilização individual, limitando a intervenção do Estado e da coletividade para promover maior igualdade entre indivíduos, ampliando a margem de atuação das empresas nos rumos da sociedade contemporânea.

Desta forma, na ausência do Estado, as empresas buscam ocupar o espaço deixado por esta instituição e passam a suprir as necessidades sociais, porém dentro de uma lógica lucrativa. Esta questão e outras decorrentes da incorporação do modelo neoliberal serão analisadas de forma mais detalhada, ainda neste capítulo.

2.4. A dimensão ecológico-ambiental da globalização

O movimento de flexibilização das fronteiras nacionais, o enfraquecimento da idéia de Estado-nação e todas as demais mudanças sociais, políticas, econômicas e culturais decorrentes do processo de globalização intensificaram-se, conforme foi visto, a partir da década de 50. Ao mesmo tempo, intelectuais liberais buscavam, no plano teórico, alternativas para solucionar os problemas da ordem capitalista. Uma dessas alternativas se consubstanciou no neoliberalismo, ideologia econômica pautada no livre mercado, cortes sociais e restrições ao sindicalismo. Esse ideário, segundo Castanho (2003), manifesta-se com maior intensidade com a crise do petróleo em 1973 e se fortalece com as constantes inovações tecnológicas: com elas é possível às empresas sofisticação gerencial em tempos e espaços antes nunca imaginados.

Ao mesmo tempo em que o neoliberalismo e a crença na crise do Estado ganham mais adeptos e se enraízam na mentalidade da política contemporânea, o ambientalismo, que já vinha sendo paulatinamente colocado em pauta, em especial na Europa e EUA, começa a se tornar uma preocupação global.

A preocupação pública com os problemas de degradação ambiental passa a crescer quase que continuamente desde meados da década de 60, quando se inicia uma crescente apreensão em relação aos problemas ambientais nos EUA. Na década de 1970 esta preocupação se expande pelo Canadá, Europa Ocidental, Japão, Nova Zelândia, Austrália e culmina na década de 1980, quando atinge a América Latina, Europa Oriental, a União Soviética e Sul e Leste da Ásia. Na década de 1990, como produto do processo preparatório da UNCED (Conferência das Nações Unidas sobre o Meio-Ambiente), mesmo os países mais retardatários, como a China e alguns países africanos e árabes, iniciaram um debate sobre os problemas ambientais. (VIOLA, 1996). No caso do Brasil, vale a pena mencionar a realização da ECO-92 (também chamada de Rio-92), que pode ser considerado um marco histórico do ambientalismo brasileiro.

Essa preocupação pública se refletirá nas diversas conferências mundiais destinadas a discutir os problemas ambientais globais. É importante lembrar que a questão ambiental torna-

se um problema social e político concomitantemente à intensificação do processo de globalização.

O encontro intitulado "Clube de Roma" (1973) pode ser considerado um marco divisor no ambientalismo[19]. O Relatório Limites do Crescimento (ou Relatório Meadows), fruto deste encontro, propunha algumas restrições ao crescimento econômico dos países, não importando o seu nível de desenvolvimento: países do chamado Primeiro Mundo e Terceiro Mundo deveriam, inexoravelmente, impor limites ao crescimento econômico. Além desta prerrogativa, ainda pediam um limite ao crescimento populacional, numa tentativa de rever a teoria malthusiana[20].

O Relatório, pelas suas características, não obteve sucesso no que diz respeito às políticas ambientais, em especial na América Latina. A posição brasileira é sempre lembrada na literatura: embriagado pela ideologia do desenvolvimento e no auge do "milagre brasileiro[21]", o governo ditatorial disse não à proposta, chegando ao ponto de anunciar que, diante às restrições de produção na Europa (leis ambientais, uso de filtros industriais, entre outros), o Brasil se mostrava receptivo a estas indústrias poluidoras, não mostrando nenhum tipo de resistência e fiscalização. (FERREIRA, 1998; HERCULANO, 1992). Já os países industrializados, especialmente os europeus, iniciaram um processo de adequação, diante da emergente e cada vez mais crescente demanda por uma política preocupada com a questão ambiental. Em síntese, o Relatório Meadows introduziu, de maneira nunca vista, a idéia de finitude na discussão econômica e popularizou, de maneira até então inédita, a questão ambiental. Basta

---

[19] As décadas de 1960 e 1970 podem ser consideradas marcos na emergência da consciência ambiental. Livros como *Primavera Silenciosa* (1962) de Rachel Carson, que tem como mote a denúncia ao uso de agrotóxicos que causam a morte de seres vivos e destruição de ecossistemas, *The closing cicle* (1971), de Barry Commoner, que analisa os efeitos da industrialização e das tecnologias para com o meio natural e *Population, resources and environment* (1972), de Ehrlich e Ehrlich, que argumenta que o crescimento da população é o desencadeador da crise ambiental (FOLADORI, 2001; FERREIRA, 1998, 2001), provocaram intensos debates no âmbito da sociedade e da Academia. Contudo, do ponto de vista político-institucional, o *Limites do Crescimento (1973)* teve uma abrangência mais ampla .

[20] Malthus propunha estabelecer um controle de natalidade, pois a produção de alimentos não acompanharia a necessidade da crescente população. Tese criticada desde a sua publicação (1798), sempre volta ao cenário acadêmico ou político, como no caso do relatório Limites do Crescimento ou em publicações recentes da ONU.

[21] Denominação dada aos anos de 1969 a 1973 devido ao grande crescimento econômico ocorrido durante o regime militar. Período áureo do desenvolvimento brasileiro, em que, contraditoriamente, percebeu-se uma grande concentração de renda e um aumento da pobreza.

atentarmos que o relatório vendeu quatro milhões de cópias até o final da década de 1970 e 8 milhões até o final da década de 1980 (NOBRE, 2002).

É interessante notar que, embora tenha havido uma popularização da questão ambiental, as premissas colocadas na pauta do referido encontro, principalmente a idéia de limite ao crescimento econômico, não foi bem vista. Era necessário um novo conceito, que buscasse conciliar duas idéias que naquele encontro pareciam ser antagônicas: crescimento econômico e preservação ambiental[22].

Não obstante a popularização da questão ambiental, os problemas sociais e ambientais decorrentes de um estilo de desenvolvimento predatório se intensificam na década de 1980 e se tornam ainda mais visíveis aos olhos da opinião pública. Os grandes acidentes nucleares e tóxicos tomam conta da opinião pública global, como os casos de Three-Mile Island (1979), Love Canal, Bhopal (1984) e Chernobyl (1986)[23]. Nos Estados Unidos, os três maiores jornais – *Times, Newsweek* e *U.S News and World Report* - chamaram a atenção para a séria crise ambiental por intermédio de notícias relacionadas com a contaminação do Oceano Atlântico, chuva ácida, camada de ozônio, destruição florestal e risco global (DUNLAP, 1997). Diante deste quadro de degradação socioambiental, acirra-se o debate público e científico sobre os riscos da sociedade moderna. Estes não são mais problemas locais: são "sentidos" e "vistos" por todo o mundo. Perdem suas fronteiras; todos parecem, de repente, abandonar suas bandeiras nacionais em prol de uma única bandeira: a do ambientalismo, manifestada na eclosão de movimentos sociais locais e globais.

Se a questão ambiental tornou-se uma preocupação com proporções mundiais, e uma problemática necessariamente globalizada, qual a posição dos Estados-nação, diante o desfalecimento de suas fronteiras e seu enfraquecimento enquanto gestores políticos e sociais?

Num primeiro momento, pelo menos aos olhos de intelectuais ligados à causa ambientalista, a solução para a crise ambiental ainda estava calcada na figura do Estado. Havia a

---

[22] O preservacionismo é uma corrente de pensamento que aborda a proteção da natureza independentemente de seu valor econômico. Propõe a criação de parques para proteger a fauna e a flora da intervenção humana. Já o conservacionismo contempla a conservação ambiental, mas numa perspectiva aliada ao uso racional e manejo do ambiente.

[23] No Brasil chama a atenção o caso da contaminação com o Césio 137, em Goiânia, que teve um impacto público pioneiro (1987).

proposta de formação de um novo "Leviatã[24]" para conter a utilização desenfreada dos recursos naturais e a degradação socioambiental. Esse novo "Leviatã" seria o *steady-state society,* onde a força coercitiva do Estado se impõe contra os sistemas democráticos que, na visão de Ophuls (1973), são inadequados para lidar com os problemas ambientais. A necessidade de um Estado forte, em detrimento da participação social, é o que preconiza esta proposta. Este deveria ser gerido por cientistas ou sábios, pois somente estes poderiam garantir e impor as restrições necessárias ao bem comum.

No discurso do Desenvolvimento Sustentável[25] (DS), que teve suas sementes no Clube de Roma (nos anos 1970), esse Estado não desaparece, mas ganha novos aliados. Mas assim como com o neoliberalismo, esse conceito precisava ganhar uma força de aceitação que superasse as divergências entre os diversos setores e atores vinculados à problemática ambiental. Isso ocorreu a partir do ano de 1987, com a publicação do documento "Nosso futuro comum", ou Relatório Brundtland. O ambiente, que até então era considerado um entrave físico para o desenvolvimento econômico, de repente torna-se central para que a sociedade o viabilize.

O Relatório Brundtland cavou um consenso e dissolveu as múltiplas visões e interesses dos diferentes grupos sociais que até então degladiavam-se em busca de soluções para o impasse 'desenvolvimento/ambiente' (LEFF,2007; NOBRE, 2002; GUDYNAS, 2002). Vale a pena destacar que o DS é uma perspectiva que procura promover a aliança entre crescimento econômico e conservação ambiental, superando as visões anteriores.

Neste processo foram configurados os programas neoliberais de diversos países, quando também avançavam e se complexificavam os problemas ambientais do planeta. Começa então naquele momento a cair em desuso o discurso do ecodesenvolvimento[26], suplantado pelo

---

[24] O Leviatã é o Estado absolutista originado do consenso entre os indivíduos. Estes, que em estado de natureza vivem em uma "guerra de todos contra todos", onde reina o individualismo e egoísmo, abrem mão de suas liberdades individuais em nome do instinto de conservação, estabelecendo o contrato social, que é uma transferência mútua de direitos (HOBBES, 1988).

[25] A definição mais aceita (e publicada no Relatório Brundtland): o desenvolvimento capaz de suprir as necessidades da geração atual, sem comprometer a capacidade de atender as necessidades das futuras gerações.

[26] O conceito ecodesenvolvimento nasceu devido à polêmica gerada na primeira Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente, em Estocolmo, entre aqueles que defendiam o desenvolvimento a qualquer preço, e os partidários das questões ambientais. O termo foi proposto inicialmente por Maurice Strong e, em seguida, ampliado pelo economista Ignacy Sachs, que incorporou ao debate as devidas atenções às questões sociais, econômicas, culturais, de gestão participativa e ética. De acordo com Montbeller-Filho (1993, p.133), "há uma posição ética fundamental: o desenvolvimento voltado para asnecessidades sociais mais abrangentes, que dizem

discurso do DS. Embora muitos dos representantes de ambos os discursos concordassem com o ecodesenvolvimento, "as estratégias de poder da ordem econômica dominante foram transformando o discurso ambiental crítico, submetendo-o aos ditames da globalização econômica". (LEFF, 2007, p.18)

O DS passou a ser a palavra-chave para esses grupos que até então se antagonizavam, assim como para agências internacionais de desenvolvimento, planejadores econômicos, conferências acadêmicas e slogan de ativistas políticos. Tratava-se de um termo, como demonstra Nobre (2002), bem sucedido, pois, após sucessivas tentativas de institucionalização da questão ambiental na agenda política internacional, consolida-se como discurso de desenvolvimento na década de 90, a partir da Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e Desenvolvimento, a Rio-92.

De acordo com Nobre (2002), essa Conferência constituiu-se em momento decisivo no projeto de ampliar as bases institucionais da problemática ambiental. E a retórica do DS, que estava sendo construída já há algum tempo, consolida-se e retira, de acordo com Leff (2007, p.24), o sentido crítico do conceito de ambiente, "numa proclamação de políticas neoliberais que nos levariam aos objetivos do equilíbrio ecológico e da justiça social por uma via mais eficaz: o crescimento econômico orientado pelo livre mercado".

O´Connor (2002) sintetiza esse movimento de apropriação do discurso ambiental pelas políticas neoliberais. Para ele, a racionalidade econômica resiste à mudança, induzindo uma estratégia de simulação do pensamento ambiental. Para este autor, o capitalismo se reveste do ideário 'verde', como mostra no trecho a seguir:

> En las salas de reunión de las corporaciones, sin embargo, el problema se discute en otros términos. En un nivel superficial, el problema simplemente consiste en cómo presentar una imagen verde verosímil a los consumidores y al público – por ejemplo, la industria química norteamericana planeó gastar diez millones de dólares en 1992 para presentarse a sí misma como ambientalmente razonable y amistosa (…) La retórica del 'reciclaje' y los precios (selectivos) pueden ser utilizados para facilitar nuevas olas de obsolescencia planificada bajo el estandarte de la amistad hacia el ambiente – legitimando así el consumismo y preservando la rentabilidad. (O´CONNOR, 2002, p.32)

---

respeito à melhoria da qualidade de vida da maior parte da população, e o cuidado com a preservação ambiental como uma responsabilidade para com as gerações que sucederão

Leff (2007) avança ao demonstrar que, além de produzir um consenso, o discurso do DS penetrou nas estratégias de participação social. Convida diferentes e até então antagônicos grupos de cidadãos – empresários, acadêmicos, trabalhadores, indígenas, entre outros – a construir um "futuro comum"[27]. É neste contexto que podemos perceber, diante da complexificação das relações sociais, políticas e econômicas características da globalização, um empresariado verde germinando e se colocando como importante ator na preservação do ambiente e na consolidação da idéia do DS. No entanto, é importante salientar que o conceito de DS visa manter a sustentabilidade do capitalismo, como bem mostram Leff (2007) e Nobre (2002), mascarando a complexidade da dinâmica da natureza e das relações que o ser humano contemporâneo mantém com ela.

As críticas a este conceito são variadas. Condena-se o significado obscuro do termo DS, pois permite múltiplas leituras, que oscilam desde ao significado mais amplo de cidadania e justiça social até uma perspectiva conservadora, próxima ao conceito restrito de crescimento econômico (LIMA, 1997).

Outro ponto passível de crítica apresentado por Lima (1997), é a tendência economicista embutida no termo, que valoriza em demasia a dimensão econômica em detrimento de aspectos sociais, políticos, culturais, entre outros. Questiona a possibilidade de uma verdadeira sustentabilidade no contexto da sociedade capitalista, assim como o descompasso das relações norte-sul, quando as conferências questionam a poluição dos países do sul e o padrão de consumo e estilo de vida do norte são poupados.

2.5. As organizações empresariais e a EA no mundo contemporâneo

Falar das organizações empresariais implica em inseri-las dentro de um contexto social, político e histórico específico. É impossível haver esta desvinculação. E esse contexto é mutável no três aspectos considerados. Assim, falar sobre as organizações e as relações sociais estabelecidas no mundo contemporâneo possui um sentido totalmente diferenciado de cinqüenta anos atrás, e mais ainda quando pensamos em tempos mais remotos.

[27] Nome cunhado no Relatório Brundtland, que disseminou a idéia de DS.

O fim das barreiras geográficas entre os países, o avanço significativo em ciência, tecnologia e educação, a velocidade de transmissão de informações, entre outros sintomas e determinantes do processo de globalização, fez com que as empresas, ao longo do século XX, aumentassem progressivamente o seu poder político, anteriormente concentrado nas mãos dos Estados-Nação.

Ao mesmo tempo, e neste sentido me apoio em Freitas (2000), Giddens (1991) e Sennet (2006), os padrões sociais e culturais tradicionais são desintegrados e substituídos por novos: a dessacralização da vida, a emergência de novos papéis sexuais, o surgimento de novas relações sociais distanciadas pelo espaço e tempo, a crescente importância dos sistemas peritos[28], o declínio da ética do trabalho e o aumento do consumismo. Neste contexto, as certezas até então consolidadas pela tradição, edificadas sobre a religião, a família e o Estado se desmoronam, e uma crise de valores toma conta do imaginário social.

Diante desse novo cenário as organizações empresariais se remodelam, respondendo mais rapidamente às transformações sociais que outras instituições. De acordo com Freitas (2000), as organizações empresariais não só respondem com maior facilidade como também respondem de forma simbólica, via transformações na cultura organizacional. Essas decorrem da leitura que as organizações fazem do seu contexto empresarial, reelaborando estratégias que as auxiliem a atingir seus objetivos. Se há um mal-estar social, é necessário que se desenvolvam novos mecanismos de adaptação à nova realidade.

É neste contexto que as organizações assumem um papel que outrora não possuíam. Encarnam o papel de ator central da sociedade, por meio do qual todas as relações sociais devem se organizar. Neste sentido, "pretendem ser o modelo de racionalidade, de transparência, de produtividade e de resultado que as demais instituições presentes no corpo social devem seguir" (FREITAS, 2000, p.9). Esse processo de revalorização das organizações empresariais se dá na esteira da consolidação do capitalismo enquanto modo de produção hegemônico, após a queda do muro de Berlim e o fim do mundo socialista. Este se reveste como a única via capaz de promover o desenvolvimento, legitimando o modelo neoliberal e subordinando as esferas da vida – social, política, cultural – à esfera econômica.

[28] "(...) sistemas peritos quero me referir a sistemas de excelência técnica ou competência profissional que organizam grandes áreas dos ambientes material e social em que vivemos hoje" (GIDDENS, 1991, p.35).

Numa sociedade onde o econômico sobressai, a aparência e a imagem são de suma importância e o consumismo ganha cada vez mais força, “as organizações modernas encontram um terreno fértil para se posicionar como o grande referente que propõe uma forma de vida de sucesso e uma missão nobre a realizar” (FREITAS, 2000, p.10). O Estado-Nação, marcado pelo estigma do atraso e da “falência”, favorece a abertura de um novo espaço, que será ocupado pelas organizações empresariais, que assumirão suas antigas responsabilidades e personificarão outras, respondendo e adaptando-se às necessidades do mundo contemporâneo. É importante notar que, diante do discurso da ausência do Estado, não só as empresas assumem esse papel, como também as organizações não-governamentais (ONG), movimentos sociais, entre outros.

É neste sentido que posso, enfim, destacar um novo *ethos* das organizações empresariais contemporâneas, entendendo este conceito como um conjunto de traços sociais e culturais característicos de um determinado grupo e que lhe dá identidade. Baseando-me em Freitas (2000) e Gentili (1996), percebo que diante das mudanças sociais, culturais e políticas, que levaram o Estado-Nação a perder suas bases de credibilidade e de atuação, as empresas assumem esse papel, atuando com um discurso pautado na ética, na transparência e, principalmente, na cidadania empresarial. De acordo com Saltaman (2011, p.67), contudo:

> A empresa aberta ao público e de capital privado, hoje, caracteriza-se como a instituição social mais poderosa, eclipsando a centralidade do poder sustentado historicamente pela Igreja e pelo Estado. Isso não quer dizer que a empresa tenha substituído completamente a Igreja ou o Estado como instituição ascendente e hegemônica. Porém, passou a dominar quase todo o campo social [...]. *O imperativo capitalista do crescimento do lucro a qualquer custo,* sendo a principal missão empresarial, é cada vez mais injetado em todos os domínios sociais – e seus efeitos sociais são sentidos em todo lugar.

Assim, os discursos referentes a ética, flexibilidade, responsabilidade, respeito ao ambiente passam a compor os novos traços da cultura das organizações, em especial as de grande porte e que possuem ligações com o mercado internacional. Deixam de ser “preciosismos” e passam a ser considerados como “diferenciais competitivos”. Ou, ainda, valores sociais que serão vendidos como produto no mercado global envoltos na idéia da empresa socialmente responsável.

2.5.1. A Responsabilidade Social Empresarial e o novo papel social das empresas

A responsabilidade social empresarial (RSE), apesar de ser amplamente discutida no meio empresarial, ainda carece de aprofundamento por parte da academia. Nesta pesquisa, utilizarei a definição do Instituto Ethos[29] (2003, [s.p]), que conceitua RSE como:

> [...] a forma de gestão que se define pela relação ética e transparente da empresa com todos os públicos com as quais ela se relaciona e pelo estabelecimento de metas empresariais compatíveis com o desenvolvimento sustentável da sociedade, preservando recursos ambientais e culturais para gerações futuras, respeitando a diversidade e a redução das desigualdades sociais.

Essa responsabilidade abraçada pelas organizações é, segundo o Instituto Ethos (2003), pautada em valores éticos que buscam integrar todos aqueles que, de alguma forma, colaboram no processo produtivo da empresa: os clientes, os fornecedores, a comunidade local, o governo, a gerência e os funcionários. Contudo, esse modelo nem sempre existiu. As ações empresariais de cunho social foram sempre pontuais, episódicas e heterogêneas, podendo-se classificá-las como filantropia.

Lima (2008), num estudo sobre a presença da RSE numa favela na cidade de São Paulo, aponta que atividades filantrópicas por parte das empresas sempre existiram. Na década de 1920 do século passado, já se debatia o papel das organizações empresariais na sociedade. Na época, nos EUA, as duzentas maiores empresas controlavam 50% da riqueza nacional. Após a Segunda Guerra Mundial, houve uma tentativa de regulamentar as ações corporativas. Como mostram Cappelini e Giffoni (2007) e Lima (2008), houve uma sinergia que fez com que o lema da RSE adentrasse no campo dos negócios, fomentado pelas pressões políticas e pelas críticas aos negócios social e moralmente pouco benéficos.

---

[29] "O Instituto Ethos de Empresas e Responsabilidade Social é uma organização sem fins lucrativos, caracterizada como OSCIP (organização da sociedade civil de interesse público). Sua missão é mobilizar, sensibilizar e ajudar as empresas a gerir seus negócios de forma socialmente responsável, tornando-as parceiras na construção de uma sociedade justa e sustentável. Criado em 1998 por um grupo de empresários e executivos oriundos da iniciativa privada, o Instituto Ethos é um pólo de organização de conhecimento, troca de experiências e desenvolvimento de ferramentas para auxiliar as empresas a analisar suas práticas de gestão e aprofundar seu compromisso com a responsabilidade social e o desenvolvimento sustentável. É também uma referência internacional nesses assuntos, desenvolvendo projetos em parceria com diversas entidades no mundo todo". (INSTITUTO ETHOS, 2012).

Nos anos 1960 e 1970 do século passado, mais especificamente nos EUA, intensificou-se a pressão para que o gerenciamento das empresas fosse politizado. Igrejas, comunidades, grupos vinculados à luta contra a Guerra do Vietnã, grupos que lutavam pelos direitos civis tornaram-se os novos vigilantes das práticas empresariais. Um exemplo emblemático foi o boicote da comunidade negra à uma linha de ônibus norte-americana, forçando a empresa prestadora de serviço a mudar sua atitude em relação aos direitos civis. Para Cappelini e Giffoni (2007), essas demandas e a capacidade de mobilização revelam que são amplos os interesses e são múltiplos os atores que se organizaram com o objetivo de controlar e vigiar o comportamento empresarial.

No caso brasileiro, existem vários fatos que ajudam a entender a trajetória da RSE. O fator mais antigo, e que vale a pena destacar, é a criação de um conjunto de entidades conhecido como "Sistema S" - Serviço Social do Comércio (SESC), Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (SENAC), Serviço Social da Indústria (SESI) e Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). Esse sistema engloba serviços sociais autônomos e serviços de aprendizagem, com o objetivo de atender às demandas dos trabalhadores (GOLDSTEIN, 2007).

Criado após a queda do presidente Getulio Vargas (1946), esse sistema foi desenvolvido como resposta à Constituição da época, que garantia amplos direitos aos trabalhadores brasileiros. Ao mesmo tempo, o país passava por um surto de industrialização e êxodo rural, gerando a necessidade de formação de uma nova mão-de-obra industrial (GOLDSTEIN, 2007).

Assim, foi publicado no Diário Oficial um decreto do então presidente Eurico Gaspar Dutra, que atribuía à Confederação Nacional do Comércio a responsabilidade de criar o SESC e o SENAC e à Confederação Nacional das Indústrias a criação do SESI e do SENAI (GOLDSTEIN, 2007)[30]. Entretanto, outros autores, como Cappelini e Giffoni (2007), consideram a criação da Associação de Dirigentes Cristãos de Empresas (ADCE), em 1961, inspirada na encíclica do papa Leão XIII[31], como o marco da RSE no Brasil.

---

[30] A criação desses organismos e de suas fontes de receita remonta a meados da década de 1940. Em geral, as contribuições incidem sobre a folha de salários das empresas pertencentes à categoria correspondente sendo descontadas regularmente e repassadas às entidades de modo a financiar atividades que visem ao aperfeiçoamento profissional e à melhoria do bem estar social dos trabalhadores.

[31] Em 1891, o papa Leão XIII publicou a encíclica *Rerum Novarum* por meio da qual reavivava a religião católica como instrumento de reforma e justiça sociais, ao mesmo tempo em que se declarava contra a doutrina marxista

Uma segunda aproximação entre ações sociais e as empresas foi a criação do Prêmio Eco (1982), organizado pela Câmara Americana de Comércio. Segundo Goldstein (2007), após a criação desse prêmio, destaca-se a publicação do primeiro Balanço Social pela empresa Nitrofértil, produtora de fertilizantes e, mais tarde (1986), a criação da Fundação Instituto de Desenvolvimento Empresarial e Social (FIDES), conhecida hoje como Instituto Ethos, atualmente referência no Brasil na área.

O Instituto Ethos traz em seu site informações diversas para a implementação de uma gestão socialmente responsável, tornando-se um referencial e, ainda, um incentivador destas práticas entre o empresariado brasileiro. Em 1993, mais uma aproximação entre as empresas e as ações sociais: a campanha nacional do sociólogo Herbert de Souza, denominada *Ação da cidadania contra a fome, a miséria e pela vida*, que teve apoio maciço das empresas brasileiras.

No final da década de 1990, de acordo com Goldstein (2007), 60 empresas já publicavam seus balanços sociais. É ainda nessa década que passam a se multiplicar os prêmios e selos de RSE, como o selo *Empresa Cidadã* e o prêmio *Top Social*.

2.5.2. Visões de Responsabilidade Social Empresarial

Embora seja uma prática recorrente no mundo empresarial, não há um consenso sobre a validade e importância da RSE. Há na literatura pontos de vista divergentes: um primeiro, que afirma que a empresa socialmente responsável é aquela que cumpre com a legislação, paga impostos e cria (assim como mantém) empregos; um segundo, que assume a RSE como papel de agente de transformação da sociedade; e um terceiro, que coloca a RSE como uma política de dominação.

O primeiro ponto de vista é marcado pelo pensamento de Milton Friedman. Economista liberal, afirma que a responsabilidade maior das empresas é aumentar seus lucros, gerar empregos e pagar corretamente os impostos. Para os partidários desta vertente, a responsabilidade social deve ser um atributo governamental: as empresas pagam impostos e

---

de luta de classes, tão fortemente propagada no século XIX. No fundo, a tentativa da Igreja Católica era apelar ao espírito cristão dos empregadores, para que esses respeitassem seus operários.

estes devem ser revertidos à população pelas mãos do governo. Dito de outra forma, os seguidores da corrente liberal encabeçada por Milton Friedman apontam que qualquer ação, além das acima citadas, não deve fazer parte das preocupações dos empresários, sendo veementemente contra qualquer discurso de RSE ou filantropia social dentro das organizações empresariais (ROBERTO, 2006).

Esta visão, segundo este mesmo autor, passa a ser questionada quando o processo de globalização intensifica-se, tornando as empresas poderosas diante às fragilidades do Estado. Como decorrência disso, a questão da RSE passou a significar ações que gerem benefícios à comunidade e aos trabalhadores, sem, contudo, fazer parte dos assuntos gerenciais. Assim, uma pequena parte do lucro da produção é destinada aos projetos sociais (ROBERTO, 2006).

O que os liberais não esperavam é a valorização, por parte do consumidor, das ações sociais empresariais. E buscando atender a essa nova realidade, ao invés de praticarem filantropia, passou-se à prática da RSE. A diferença central reside no fato de que, dentro da RSE, os investimentos sociais influenciam e compõem o lucro (ROBERTO, 2006)[32]. Assim, como demonstra ainda o mesmo autor (2006, p.43):

> Ao que tudo indica o papel social da empresa não se esgota, como imaginava Friedman, no pagamento de impostos e taxas que teriam a obrigação de produzir a equidade social sob os cuidados governamentais. Em função das diversas mudanças posturais, os públicos que estão em volta das empresas não entendem mais desta forma e, por conseqüência, as empresas também não. Assim, a partir da valorização da postura socialmente responsável por parte dos stakeholders[33] (especialmente os consumidores), as práticas de RSE deixaram de ser contraproducentes para serem diferencial na competição empresarial, sendo vistas como investimento.

A partir da diferenciação entre filantropia e RSE, cabe entender como deve agir uma empresa socialmente responsável.

---

[32] A RSE faz parte do planejamento estratégico da empresa, trata diretamente dos negócios da empresa e de como ela os conduz e é também instrumento de gestão. A filantropia é apenas relação social da organização estabelecida com a comunidade (INSTITUTO ETHOS, 2003).

[33] Stakeholder, em português, "parte interessada", é um termo amplamente utilizado nas ciências administrativas para designar qualquer pessoa ou entidade que afeta ou é afetada pelas atividades de uma empresa. São exemplos: acionistas, funcionários, fornecedores, clientes, entre outros.

Para o Instituto Ethos (2003) e Roberto (2006), a empresa que utiliza os pressupostos da RSE conduz seu processo produtivo (e as extensões dele) de forma sustentável, minimizando as agressões ao meio ambiente, fortalecendo e investindo no bem estar da comunidade (interna e externa). Além disso, uma empresa que incorpora o discurso da RSE deve cobrar o mesmo comprometimento dos indivíduos e instituições com quem realiza negócios (fornecedores, acionistas, entre outros).

É importante frisar que, embora seja uma iniciativa empresarial, a Constituição brasileira possui diversos artigos relacionados à prática da RSE, tais como os compromissos de combater a pobreza, promover a igualdade, proibir qualquer tipo de discriminação, fazer valer os direitos do consumidor. Além disso, inclui também incentivos fiscais existentes para a prática de RSE.

A terceira visão – a RSE como política de dominação – será tratada no tópico 2.5.5.: Limites e críticas à empresa cidadã e ecológica.

2.5.3. A empresa ecológica

Existem diversas instituições (como a *Worldwacht Institute, World Wide Fund for Nature Food and Agriculture Organization*, entre muitas outras) que buscam monitorar os recursos naturais e a poluição, alertando sobre o ritmo de degradação desses recursos, reforçando a idéia de que a sociedade se defronta com os limites físicos da natureza. Existe, assim, uma contradição entre um mundo com recursos finitos, porém com desejos de consumo infinitos. A partir desta constatação, podemos perceber que os limites são, além dos físicos, também sociais e econômicos.

O planeta Terra é finito como lugar de vida, particularmente quando integramos a esse cenário a espécie humana, que progressivamente vem acentuando a velocidade de utilização dos recursos naturais. A sociedade consome numa velocidade que se configura como exacerbada quando se confronta com o ritmo natural de reposição e recuperação dos recursos naturais. Ao mesmo tempo, a idéia de utilidade deve ser relativizada. O caráter útil de qualquer recurso é volátil, ou seja, evolui ou se esvai com o tempo.

Assim, utilizando o exemplo do petróleo, recurso que ganha sua utilidade somente a partir de meados do século XIX, podemos perceber que o problema da finitude deste recurso é secundário, pois o que importa é se o ser humano pode substituí-lo antes que acabe. Ou, como mostra ainda Foladori (2001, p.120): ”(...) ritmo e utilidade, mostram que os limites físicos ao desenvolvimento humano dizem respeito primeiro a como se produzem e se consomem os recursos, isto é, aos limites humanos, acima dos físicos”. É neste sentido que qualquer discurso em prol da sustentabilidade que não contemple a questão social, econômica e até mesmo cultural é vicioso e inócuo.

Para Foladori (2001), a relação da sociedade com o ambiente natural mantém-se a partir de três elementos: o trabalho humano, os meios de produção e a natureza. É na forma social dessa relação que está a chave para entender os problemas relacionados à velocidade de utilização e da utilidade dos recursos naturais: uma parte ínfima da sociedade detém os meios de produção[34] e uma grande parte trabalha para aqueles que os detém.

As empresas têm incorporado em suas pautas, como já comentado, o debate ambiental. Muitas participam ativamente para o estabelecimento de regulações ambientais para a produção e o comércio, levantando a bandeira do desenvolvimento sustentável. Contudo, o desenvolvimento de tecnologias ambientais só será assumido pelas indústrias se isso vier acompanhado de um benefício comercial. Desta forma, o critério comercial e capitalista deve se sobrepor aos interesses sociais. Neste sentindo, é compreensível dizer que os problemas ambientais são, antes de tudo, problemas sociais e políticos (FOLADORI, 2001), questões desconsideradas na gestão ambiental[35] das empresas.

Entende-se por gestão ambiental o

> (...) conjunto de princípios, estratégias e diretrizes de ações e procedimentos para proteger a integridade dos meios físico e biótico, bem como a dos grupos sociais que deles dependem. Esse conjunto inclui, também, o monitoramento e o controle de elementos essenciais à qualidade de vida em geral, e à salubridade humana, em especial (SILVA, 2006, p.59).

---

[34] De acordo com Marx, meios de produção é o conjunto formado pelos meios de trabalho e objetos de trabalho que fazem a mediação entre o trabalho humano e a natureza. Incluem-se aqui ferramentas, prédios, indústrias, máquinas, entre outros.

[35] O termo aqui ganha um sentido diferente ao atribuído por Sorrentino (1997), na sua classificação de tendências de EA, conforme será melhor esclarecido no capítulo 3.

A gestão ambiental envolve o monitoramento, controle e fiscalização do uso de recursos naturais, assim como o processo de licenciamento de atividades poluidoras. As organizações, de acordo com Silva (2006), passam a ter uma atitude voluntária na busca da minimização de seus impactos ambientais, concepção que será discutida no próximo tópico.

Para viabilizar a gestão ambiental, são criados padrões chamados de sistemas de gestão ambiental, que são ferramentas para estabelecer práticas sustentáveis, como por exemplo, a Norma Internacional NBR ISO 14001:2004. Esta norma define os requisitos para estabelecer e operar um Sistema de Gestão Ambiental. Reconhece que as organizações podem preocupar-se com a lucratividade, sem perder de vista a gestão dos impactos ambientais. Na prática, essa norma oferece às empresas uma gestão de uso e disposição de recursos (SILVA, 2006).

2.5.4. Estado e Mercado no gerenciamento da questão ambiental

É no contexto da RSE que a questão ambiental chega ao mundo dos negócios.

O já mencionado Relatório Meadows (1973), expôs ao mundo um panorama bastante catastrófico no que diz respeito à sobrevivência do capitalismo, fato já alertado por segmentos da tradição marxista[36]. A escassez provocada pela exploração desenfreada dos recursos naturais e a crescente produção social dos riscos ambientais apresentam um cenário pouco promissor para a produção e reprodução do sistema capitalista. Neste sentido, a crise ambiental que se coloca não é apenas um dilema ético que se impõe à sociedade, mas uma questão política que diz respeito também às relações entre Mercado e Estado (LAYRARGUES, 2003).

Diante deste cenário, caberia a quem resolver esta questão política? Ao Estado, por meio de uma legislação cada vez mais impositiva ou ao Mercado e seus mecanismos de auto-regulação? Ou à combinação de ambas as instâncias?

[36] Folladori (2001) ressalta que Marx apontou algumas contradições inerentes ao sistema capitalista. A primeira contradição estaria na mecanização da produção. Se a riqueza da sociedade capitalista é gerada a partir da exploração da mão-de-obra do trabalhador e não da troca entre mercadorias, a mecanização levaria, ao longo do tempo, ao colapso do sistema. A segunda contradição estaria na finitude dos recursos naturais, pois, para sua própria sobrevivência, necessita de recursos que estão sendo explorados mais rapidamente que a capacidade de reposição.

A internalização da questão ambiental na pauta do Estado e do empresariado deu-se de forma gradual. No caso do Estado, embora até 1973 o Brasil se mostrasse bastante resistente em incorporar a temática ambiental (como pode ser evidenciado na posição brasileira na Conferência de Estocolmo), a partir de 1975 sua posição se inverteria: seria o principal ator social na busca da sustentabilidade, por meio de uma legislação cada vez mais presente, e o principal fiscalizador da produção industrial.

No período de 1975 à 1992, no Brasil, as relações entre Estado e Mercado foram marcadas pela integração compulsória das empresas às normas ambientais estatais. O II Plano Nacional de Desenvolvimento condicionava a aprovação de projetos industriais às normas anti-poluição. O Mercado, neste período, curva-se à lógica estatal, que passa a gerir os interesses coletivos (LAYRARGUES, 2003).

O período de 1992 à 1997, de acordo com Layrargues (2003), é de transição e diálogo entre o empresariado e o governo, que buscavam estratégias realistas de adequação às normas ambientais. A realização da Rio-92 impulsionou, mas a legislação ambiental colaborou para a internalização da pauta ambiental nos processos decisórios empresariais, influenciando na criação de departamentos e/ou setores específicos dentro das organizações.

No que tange à Rio-92, Layrargues (2003) aponta que foi apresentada uma proposta de trabalho da *International Organization for Standartization* (ISO), em que se propôs a elaboração de normas de gestão ambiental, que colaborariam também no processo de institucionalização da questão ambiental nas empresas.

As normas de gestão ambiental, aliadas às inovações tecnológicas, abriram um novo panorama na relação Mercado e Estado. O Mercado, voluntariamente, cria suas próprias normas pautadas no ideário liberal: o ambiente passa a ser fator de competitividade e uma grande oportunidade de negócios[37], acompanhando a tendência da RSE.

[37] Porter e Van der Linde (1995 apud REYDON; CAVINI; ESCOBAR, 2007) defendem que as normas ambientais podem estimular o desenvolvimento de inovações que possibilitem às empresas adequarem-se às normas e obter ganhos de competitividade. As empresas se enquadram às exigências da legislação, desenvolvem inovações, aproveitam oportunidades e aumentam a competitividade.

A publicação de relatórios socioambientais por parte das empresas, os prêmios e as certificações passam a mostrar ao Estado que o Mercado internalizou a pauta ambiental. Contudo, não é, como lembram Layrargues (2003) e Freitas (2000), uma questão de ordem filantrópica ou de bondade empresarial, mas sim uma reação à pressão dos órgãos públicos de controle da poluição, das demandas competitivas internacionais e de uma crescente conscientização do consumidor.

Para Abramovay (2007), as organizações vestiram-se com o ideário ambiental, pois deixaram de ver o ambiente como um limite ou algo exterior aos seus interesses. Esta mudança institucional, de acordo com estudos recentes, dá-se não só pela imposição econômica (leis e fiscalizações). De acordo com Abramovay (2007, p.21), e reforçando o que foi dito anteriormente, "(...) a idéia é que a empresa não é uma caixa preta imune à pressão social. Ao contrário, a vida empresarial só se explica pelas diferentes modalidades de inserção da firma no ambiente em que atua".

Diferentemente de Layrargues (2003) e Freitas (2000), Abramovay (2007) entende que a pressão social exerce poder maior que a legislação e multas advindas do não cumprimento destas. Isso evidencia que as empresas não são pontos neutros e imparciais e sim estruturas sociais, que possuem dimensões não-econômicas que determinam suas ações e funcionamento.

2.5.5. Limites e críticas à empresa cidadã e ecológica: a RSE como política de dominação

Chega-se, assim, à idéia de que é socialmente responsável a empresa que desenvolve práticas sustentáveis e que as cobra de todos aqueles que estão direta ou indiretamente ligados à sua produção.

É importante salientar que, antes de incorporar o rótulo de socialmente responsável, a empresa deve cumprir o que a lei exige. Assim, como mostra Roberto (2006, p.45):

> [...] o limite para a prática da responsabilidade social seria dado pelo Estado quando este estabelece o que constitui ou não uma obrigação para a empresa – e é este o responsável pela fiscalização acerca da execução destas ações e, em caso de não cumprimento, pela penalização da empresa.

Ou seja, antes mesmo de se auto rotular como uma empresa socialmente responsável, as organizações empresariais devem cumprir com suas obrigações trabalhistas, sindicais e regras concorrenciais. Essas são obrigações legais impostas pelo Estado. Somente quando agirem para além destas obrigações, estarão praticando RSE.

Esse agir para além das obrigações gera alguns custos para as empresas. E é patente que, diante de dificuldades financeiras, o social é o primeiro investimento a ser cortado, uma vez que a empresa continua e sempre continuará trabalhando dentro da lógica do lucro. Neste sentido, a RSE é um investimento que deve dar retorno. Como mostra Roberto (2006, p. 44):

> Caso a sociedade deixe de valorizar a postura socialmente responsável, não alterando suas preferências de consumo diante de uma empresa socialmente responsável ou não, seria pouco provável que a empresa continuasse beneficiando a sociedade com seus investimentos única e exclusivamente por benemerência e altruísmo.

Freitas (2000) comenta as duas frentes de investimento das grandes empresas: os projetos de apoio à cultura e à ecologia. E esses são, no entender desta autora, investimentos. No caso dos projetos culturais, Freitas (2003) comenta que nunca se menciona o retorno que esses projetos proporcionam às empresas. Para a autora, "(...) cada vez mais os produtos são efêmeros, mas uma marca consolidada é sempre uma marca garantida, não importando que produto ela decide vestir" (p.11). Por isso as ações sociais das empresas não devem ser entendidas como caridade ou mecenato e sim como investimentos rentáveis.

O mesmo ocorre com a questão ecológica. Freitas (2003) argumenta que a preservação do ambiente não é um favor. Mas coloca que a preservação do ambiente torna-se uma questão de competição no mercado global. Ressalta que:

> Não é uma questão de agradar ao Greenpeace ou a outros organismos internacionais de vigilância, mas é evitar ficar com produtos encalhados, com uma imagem internacional manchada e correr riscos de ser alvo de boicotes e sabotagens (FREITAS, 2003, p.11)

Outras ressalvas, relacionadas ao campo da atuação política, também são feitas à idéia de RSE.

A partir de 1960, o mundo capitalista começava a sentir os sinais de recessão. Uma baixa dos lucros e da produtividade, instabilidade financeira e desemprego começaram a provar que o

fordismo e o keynesianismo constituíam um modelo incapaz de conter as contradições do sistema (SIMIONATTO; PFEIFER, 2006).

A solução encontrada para a superação desta crise foi uma reestruturação econômica nos moldes neoliberais, consubstanciada em: alterações significativas no mundo do trabalho; abertura comercial e financeira; aceleração do processo de globalização; introdução de novas tecnologias; gestão nos processos de trabalho; e negação da regulação estatal (SANTOS, 2001).

Contudo, essas mudanças não poderiam ter se iniciado sem que uma nova mentalidade as acompanhasse. Tendo como base a teoria marxista da relação entre base e super-estrutura[38], podemos afirmar que as reestruturações das condições de produção levam a uma alteração nos valores sociais, políticos e morais de uma sociedade de maneira que os mesmos legitimem as mudanças no campo da produção e gerem um consenso ideológico, como argumentam Simionatto e Pfeifer (2006, p.10):

> É possível pensar que a classe empresarial, formada pela burguesia industrial financeira, domina materialmente a sociedade capitalista neoliberal da atualidade e que, para sustentar sua dominação de classe é imprescindível, também, a 'direção espiritual'

Esse consenso está refletido na constante afirmação sobre o fim da história e na exacerbação do livre mercado como regulador social. Como mostram Simionatto e Pfeifer (2006, p.04):

> Consolidou-se a idéia do Estado não mais como provedor de serviços públicos, mas como promotor e regulador, devendo estabelecer suas funções de acordo com sua capacidade, buscando na iniciativa privada a complementaridade necessária para a execução de suas responsabilidades.

Neste sentido, consolida-se uma cultura anti-Estado que, segundo Simionatto e Pfeifer (2006), é necessária para que se fundamente e se legitime a necessidade de privatização de bens e serviços. É neste contexto que o poder público passa a ser o "negativo", o "ineficiente", o

[38] Base e super-estrutura (ou estrutura e supra-estrutura) são dois conceitos fundamentais para entender a maneira pela qual as sociedades são organizadas em torno da produção material. Por base, Marx entende a maneira como a sociedade organiza seus bens. Os que dominam a produção de bens, dentro da perspectiva marxista, dominam outros aspectos da vida social, de acordo com seus interesses. Na sociedade capitalista, essa área de dominação é a super-estrutura, representada pela escola, pelos meios de comunicação, pelas organizações religiosas e que desempenham papel fundamental de criar uma consciência coletiva, por meio da criação de crenças, valores e normas que explicam e legitimam a realidade tal como ela se apresenta (NAVES, 2000).

“corrupto” e o privado passa a ser o “positivo”, o “eficiente” e o “transparente”. É neste bojo que “as empresas privadas e o mercado transformam-se nas instituições basilares por excelência no desenvolvimento das atividades sociais e coletivas” (SIMIONATTO; PFEIFER, 2006, p.05).

Assim, é no contexto das reformas neoliberais que a idéia de RSE ganha força e legitimidade. As organizações empresariais que assumem esse novo modelo de gestão empresarial não fazem filantropia, como muitos podem julgar. As organizações que assumem a RSE incluem em seus procedimentos ações sociais e ambientais, trabalhando junto com as comunidades em seu entorno e parceria com entidades do Terceiro Setor[39]. Para o Instituto Ethos (2003), são relações de reciprocidade, baseadas em princípios éticos, que contribuem para o desenvolvimento da sociedade como um todo.

A questão que se coloca não é se as empresas devem ou não realizar a RSE. Nem mesmo questionar se elas realizam isso por amor à causa social e ambiental, quando temos em mente que o objetivo de uma empresa é lucrar. E nem poderíamos querer outra coisa. Mas alguns autores, como Dagnino (2004), Paoli (2002), Simionatto e Pfeifer (2006), Schroeder, J. e Schroeder, I (2004) e Soares (2004) ressaltam, de diferentes formas, como a RSE pode se tornar uma política de dominação e deterioração da cidadania.

Para Paoli (2002) e Dagnino (2004), o discurso da RSE, disseminado pela iniciativa privada, enfatiza a desqualificação do poder público na condução da sociedade, conforme já ressaltado anteriormente. Para Paoli (2002), a fala do empresariado recai na falência do Estado em suprir as necessidades da sociedade e, por isso, há uma responsabilização privada do social, trazendo exclusivamente para as empresas as responsabilidades que deveriam estar divididas pelos diferentes atores sociais. Seguindo a linha desta autora, e acrescentando ainda Dagnino (2004), a noção de RSE tem como princípio básico a adoção de uma “perspectiva privatista e individualista, capaz de substituir e redefinir o significado coletivo da participação social” (DAGNINO, 2004, p.102).

[39] O primeiro setor é o governo, que é responsável pelas questões sociais. O segundo setor é o privado, responsável pelas questões individuais. Com a falência do Estado, o setor privado começou *a ajudar* nas questões sociais, através das inúmeras instituições que compõem o chamado terceiro setor. Ou seja, o terceiro setor é constituído por organizações sem fins lucrativos e não governamentais (ONG), que têm como objetivo gerar serviços de caráter público (GOLDSTEIN, 2007).

Soares (2004), numa outra perspectiva, assinala que a maior parte dos estudos referentes à temática são bastante otimistas em relação aos benefícios trazidos pelas ações sociais empresariais. Todavia, ressalta que por trás do discurso existem outros motivos, para além da bondade empresarial, que levam as organizações a aderirem a essas práticas sociais. Além disso, para a autora, a academia muitas vezes deixa de explicitar as contradições entre o que as empresas pregam e aquilo que fazem na prática, assim como não questiona as verdadeiras condições de se eliminar as contradições num ambiente capitalista quando ele é, na sua essência, contraditório. Ou seja, não se questiona que: "[...] este movimento [RSE] confere valor aos atores empresariais e oculta a produção e reprodução da questão social enquanto desdobramento de sua própria lógica de produção" (SIMIONATTO; PFEIFER, 2006, p.11). Assim, a Universidade, em especial seus setores (unidades) produtivos, deixou de ser instituição de crítica e de resistência, assumindo caráter de atrelamento ao mercado.

Soares (2004) ainda ressalta que, no discurso não explicitado, as empresas, ao acrescentarem a RSE aos negócios, buscam transformar seus interesses particulares em interesses coletivos, para conferir legitimidade ao que não é necessariamente legítimo. Na mesma linha de raciocínio, Simionatto e Pfeifer (2006) apontam que as organizações empresariais incorporam alguns interesses em seus balanços sociais, tais como participação social, democracia, igualdade, que foram defendidos e conquistados pela sociedade civil brasileira no processo de redemocratização da década de 1980. Desta forma, a incorporação destes valores leva à criação de um consenso social que, mais uma vez, legitima a ação das empresas. Ou, como afirmam Schroeder, J. e Schroeder, I. (2004), essas ações podem favorecer a construção de uma imagem das empresas como ordenadoras e provedoras do bem-comum, além de terem cada vez mais seu poder ampliado na sociedade contemporânea.

2.5.6. As empresas e a educação pública

De acordo com Saltman (2011), o envolvimento das empresas com as escolas públicas não é recente. Porém, a corporatização da escola pública começou de fato na década de 1980, no bojo da ascensão do neoliberalismo como modelo econômico dominante.

Saltman (2011) afirma que a educação pública, no caso específico dos EUA, foi cada vez mais privatizada e influenciada por empresas e mercados privados, principalmente no que diz respeito à administração escolar: contratação de serviços de alimentação e transporte, aquisição de livros-textos e testes padronizados, educação à distância, entre outros. Parte do problema destas investidas privadas na escola pública reside nos anúncios comerciais explícitos presentes nos materiais pedagógicos patrocinados pelas empresas:

> [...] que ensinam matemática com objetos que representam marcas comerciais de doces, balas, chocolates e artigos esportivos, nas lições sobre ciência e meio ambiente apresentadas por empresas petrolíferas, e em outras tentativas de fazer com que a juventude se torne audiência cativa no mundo da publicidade. (SALTMAN, 2011, p.69).

As ações empresariais no âmbito da escola brasileira parecem trilhar este mesmo caminho e, tal como nos EUA, marcham juntas com a consolidação do neoliberalismo enquanto ideologia dominante no país. Conforme já ressaltado em momentos anteriores, dentro da perspectiva neoliberal, o Estado é colocado como ineficiente e ineficaz. No contexto educacional não deixa de ser diferente. A crise no sistema educacional dá-se pelo caráter deficitário do Estado no gerenciamento das políticas públicas educacionais, sendo que novas propostas de ajuda advindas do meio empresarial surgem neste debate. Esse embate entre público e privado na educação evidencia-se em práticas como escolas cooperativas, vale-educação, implantação e avaliação de sistemas educacionais, sistemas de ensino apostilados, e parcerias para o financiamento dos serviços educacionais (SOUZA, 2000).

Dentre as parcerias incentivadas pelo poder público, destaca-se a relação empresa e escola. Para este, essa estratégia é tida como a grande solucionadora do caos que aflige o sistema educacional brasileiro. Se os empresários brasileiros são tão vitoriosos e superaram tantos obstáculos, estes só têm a colaborar para o sucesso, eficiência e eficácia da educação brasileira, por meio de mecanismos de controle e avaliação da qualidade dos serviços educacionais, subordinação da educação às necessidades do mercado e, principalmente, doação de recursos financeiros às escolas adotadas.

Dentre as inúmeras possibilidades de parcerias que se estabelecem entre as empresas e as escolas, Souza (2000) menciona: as empresas que mantém sistema de ensino próprio (para

funcionários ou filhos destes); as que mantém convênios com equipes de escolas particulares; e as que colaboram com o sistema público de ensino, a partir de diversas formas de articulação.

Os últimos governos estaduais de São Paulo vêm estimulando parcerias entre empresas e escolas da rede. Teve inicio particularmente no governo Orestes Quércia (1987-1990), quando foi lançado o programa "Adote uma escola". Posteriormente, no governo Luis Antonio Fleury Filho (1990-1994), foi divulgado um documento intitulado "Programa de parceria empresa-escola pública", que possuía como um de seus objetivos a ampliação da participação de empresários na gestão do ensino público. No governo Mario Covas (1995 – 2000) e de seu sucessor, Geraldo Alckimin, foram registradas novas disposições no Diário Oficial, onde se colocava, entre outras, a necessidade de descentralizar e desconcentrar ações de forma a favorecer a autonomia da gestão das escolas em nível local (SOUZA, 2000) e, conseqüentemente, dando margem para a consolidação das parcerias entre empresas e escolas.

Em continuidade a essas propostas, o governo José Serra (2007-2010) decidiu ampliar essas parcerias, pretendendo chegar a 500 escolas participantes destes projetos de colaboração. Depois de um ano de parceria, as empresas recebem o selo de Empresa Educadora (SÃO PAULO, 2007). Dentre as possibilidades de parceria estão, principalmente, melhorias na estrutura física das escolas. O aprendizado continua sendo, nas palavras da então secretaria Maria Helena Guimarães de Castro, responsabilidade do Estado:

> É um projeto que já deu certo. Agora iremos ampliá-lo. Visamos melhorar a qualidade do ensino e o aproveitamento escolar dos alunos. O Estado continua responsável pelo aprendizado, como não poderia ser diferente, mas a responsabilidade social das empresas entra em jogo. (SÂO PAULO, 2007).

Os argumentos utilizados para que estas parcerias se fortaleçam e ganhem legitimidade, para além da ineficiência do Estado, estão no discurso de autonomia que vem acoplado aos projetos governamentais. Delega-se a cada escola a responsabilidade de viabilizar recursos para melhorar suas condições. Daí entra o empresariado, segmento mais convocado para trazer os critérios de organização empresariais para dentro dos muros da escola (SOUZA, 2000; GENTILI, 1996). Contudo, ao adentrarem no espaço da escola, as empresas não estariam interferindo na qualidade da aprendizagem?

> [...] As implicações para uma sociedade que queira criticar a si mesma são terríveis. Embora as escolas públicas com freqüência sirvam como aparelhos ideológicos do Estado, elas estão, não obstante, abertas à possibilidade de serem reconstruídas de maneira democrática, porque a propriedade e o controle de tais escolas permanecem públicos e ficam no âmbito do debate público e da supervisão pública. (SALTMAN, 2011, p.78)

No que tange à EA, chama a atenção a Lei Federal n. 9.795, de 27 de abril de 1999, que dispõe sobre a EA, estabelecendo, em seu artigo 3º, inciso V, que cabe às empresas promover programas destinados à capacitação dos trabalhadores, visando a melhoria do ambiente de trabalho. Um pouco mais a frente, na seção II, artigo 13, a participação de empresas públicas e privadas é incentivada pelo Poder Público, em níveis federal, estadual e municipal, no desenvolvimento de programas de EA em parceria com a escola, com a universidade e com as organizações não-governamentais.

De acordo com Lima (2005), as empresas têm se constituído como espaços deflagradores de ações voltadas à EA, de modo direto ou indireto. Com base em Sorrentino, Lima (2005) aponta estas ações:

- As empresas atuam em parceria com a escola, promovendo excursões, visitas à parques ou até mesmo visitação ao processo produtivo. Essas iniciativas podem ser complementadas com a produção de material didático aos professores e alunos.
- As empresas atuam no desenvolvimento de estratégias para corrigir problemas decorrentes de sua ação produtiva, tanto no âmbito interno (ISO) como no externo (projetos de colaboração para escolas, por exemplo).
- As empresas patrocinam projetos educacionais com escolas ou organizações diversas, assim como realizam concursos para a conscientização geral da população.
- Por fim, uma última modalidade da ação empresarial, é a criação de empresas específicas para trabalhar com a EA.

Essas parcerias, de acordo com o estudo de Lima (2005) são bastante questionadas por aqueles que estudam e pesquisam a EA no Brasil.

Pesquisadores do campo da EA afirmam que a EA empresarial é uma iniciativa voltada à obtenção de certificados como a ISO 14.000, ou seja, uma ação voltada para o interesse próprio

ou, ainda, para melhor alocar seus produtos no mercado nacional ou internacional, construindo uma imagem de empresa verde. Essas iniciativas, de acordo com Lima (2002), estão inseridas dentro do que denominou como conservadorismo dinâmico.

Ao adentrarem nas escolas, estas instituições e instâncias culturais têm o objetivo explícito e consciente de ensinar, transmitir uma variedade de conhecimentos que, de certa forma, colaboram na formação da identidade da escola e daqueles que nela permanecem. Esses currículos e pedagogias vinculadas a essas instâncias absorvem recursos econômicos e tecnológicos gigantescos, apresentando-se para a escola de uma forma sedutora e irresistível. Essa pedagogia cultural, como mostra Silva (2002), não deve ser ignorada pelas teorias curriculares. Ao citar o caso do McDonald´s, esta pesquisa aproxima-se do autor:

> [...] empresas como o McDonald´s têm adotado escolas *públicas* que, de uma forma ou outra, são obrigadas a moldar seu currículo de acordo com materiais fornecidos por estas empresas. Não é difícil imaginar quais seriam as noções de nutrição que seriam ensinadas às crianças a partir da perspectiva do McDonald´s ou as noções sobre conservação do meio ambiente desenvolvidas a partir da perspectiva e dos interesses de uma companhia petrolífera. (SILVA, 2002, p.141).

Por fim, é importante salientar que a atuação das empresas no ambiente escolar está se tornando muito comum, especialmente no Sudeste, região na qual se insere a presente tese. De acordo com a pesquisa "Educação na diversidade: o que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental":

> A região Sudeste apresenta o maior número de escolas que declararam que as empresas tiveram iniciativas na realização dos projetos, ao passo que, no outro extremo, na região Sul, apenas uma escola assinalou que a empresa teve participação na iniciativa dos projetos. (2006, p.61).

Da mesma forma, a pesquisa citada aponta que a busca das escolas por parcerias foi identificada como mais provável junto a ONG e empresas, em decorrência, principalmente, da agilidade institucional das mesmas e o interesse destes setores na promoção de projetos ligados à EA.

Assim, reforça-se e justifica-se a atualidade e importância desta tese frente ao avanço das iniciativas empresariais de EA que, como qualquer ação social, está impregnada de valores e

concepções. Por isso a importância de entendê-las e analisá-las, como pode ser visualizado nos Capítulos 4 e 5.

CAPÍTULO 3

A ESCOLA, A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E O CURRÍCULO NO MUNDO CONTEMPORÂNEO

O presente capítulo tem como objetivo levantar algumas questões sobre o papel da escola no mundo contemporâneo e destacar as diferentes tendências pedagógicas, estabelecendo a relação destas com as tendências de EA, tendo em vista o foco da presente pesquisa, subsidiando a análise e discussão dos seus resultados.

3.1. O papel da escola

A escola tem um espaço fundamental na vida das pessoas. Entretanto, alguns autores, como Ivan Illich (1972), pleiteiam o 'desaparecimento' da escola enquanto instituição fundamental, por ser incompetente naquilo a que se propõe: educar e formar cidadãos para viver em sociedade. Afinal, há um fosso que separa a teoria e a prática no que diz respeito à educação, e o distanciamento muitas vezes presente entre o que se aprende e o que se vive faz com que perguntas tais como "para que serve a escola" se tornem cada vez mais freqüentes. Essa questão pode ser respondida de diferentes formas, dependendo do contexto histórico a que ela se destina.

Ao refletir sobre a escola em sua formação enquanto sistema nacional de ensino, pode-se perceber que isso ocorre na transição das sociedades do Antigo Regime[40] para as modernas

[40] Antigo Regime (ou *Ancien Régime*) refere-se ao sistema social e político estabelecido na França até 1789, data da Revolução Francesa. Para um maior entendimento desse sistema, vale destacar suas principais características. Do

sociedades industriais, calcadas no liberalismo econômico e no Estado-Nação. Situam-se, assim, na consolidação do ideal revolucionário liberal e industrial (CANÁRIO, 2008). Percebe-se, em especial após o processo revolucionário francês (1789), quando se inicia o processo de consolidação da democracia burguesa, a necessidade de transformar a educação em um direito de todos. A escola nesse momento teria a missão de vencer o legado da ignorância religiosa que dominou no Antigo Regime e transformar os então súditos em cidadãos livres e esclarecidos. (SAVIANI, 2008).

O papel da escola nesse período é instruir e transmitir conhecimentos que foram acumulados pela humanidade[41], como antídoto ao legado de ignorância deixado pelo Antigo Regime. Para isso, de acordo com Saviani (2008, p.6), "a escola organiza-se como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos". Do ponto de vista de Canário (2008), a escola constituída na Revolução Francesa e que se estende até o final da Primeira Guerra Mundial foi marcada por certezas, pois correspondia a um mundo pautado na confiança da ideologia do progresso[42].

Essa confiança se fortaleceu no período posterior à Segunda Guerra Mundial. Houve um aumento da oferta educativa escolar, da oferta de políticas públicas e uma crescente procura em direção à escola. O acesso a ela está associado a algumas promessas: mais desenvolvimento,

---

ponto de vista social, uma sociedade dividida em três estados (clero, nobreza e plebe). Do ponto de vista econômico, vigorava nesse período o mercantilismo (acúmulo de capital). E por fim, do ponto de vista político, o absolutismo monárquico, baseado em três pilares: a monarquia, o clero e a aristocracia.

[41] Em movimento anterior à Revolução Francesa, o Iluminismo já colocava essa questão do conhecimento acumulado e sistematizado na elaboração da Enciclopédia, por Diderot e D´Alembert. A Enciclopédia tinha essa mesma função educativa: instruir e democratizar o conhecimento que estava atado às algemas do clero.

[42] A idéia de progresso deve ser compreendida como fruto das virtudes morais e espirituais dos seres humanos em direção à felicidade. Está também intimamente ligada à capacidade do homem em resolver seus problemas materiais que são colocados pela natureza. Dito de outra forma, progredir significa avançar no caminho científico e artístico para a solução dos problemas postos para o homem (LOBÃO, 1998). Herman (1999) demonstra que o progresso pode e deve ser entendido como um avanço de ordem econômica, onde o homem conquista sua vida de forma cada vez mais produtiva e satisfatória, ultrapassando vários limites e etapas – da busca de alimentos, do pastoreio, da agricultura, do comércio, até chegar à etapa industrial. Este paradigma de que o homem corre rumo a um futuro de felicidade e comodidade material esteve presente em boa parte dos escritos clássicos das ciências sociais – entre estes destacam-se, dentre muitos outros, Marx, Comte, Condorcet, Turgot, Spencer. Todos estes autores tinham de forma clara em suas obras uma visão progressiva do desenvolvimento da sociedade. Ou, dito de outra forma, estes teóricos entendiam o processo histórico como uma ascensão lenta, objetiva e gradual ao fim almejado, qual seja, de comodidade material e felicidade (NISBET, 1985). Cabe ressaltar que, conseqüentemente, os teóricos sociais do começo do século XX, em sua grande parte, compartilhavam desta crença no progresso (BAGNOLO, 2005).

mais mobilidade social e mais igualdade. Paralelamente, o *Welfare State*[43] foi o responsável por assegurar mecanismos de distribuição de riqueza a partir do acesso a bens e serviços sociais. Ressalta Canário (2008, p.74) que "este período de crescimento econômico representa o auge de uma visão optimista do futuro, fundada numa idéia de progresso que se traduz numa ideologia desenvolvimentista".

Contudo, a década de 70 do século passado marca o período do fim das ilusões do progresso e da abundância, principalmente a partir da crise petrolífera de 1973. Ao mesmo tempo, diagnostica-se uma crise mundial na educação, demonstrando também o fim das ilusões da escola como meio de promoção social. A sociologia da reprodução[44] vem mostrar que a escola participa da produção e reprodução da desigualdade. Há um aumento do acesso à escola e, concomitantemente, uma desvalorização do diploma escolar, gerando questionamentos sobre sua "serventia" ou "utilidade" (CANÁRIO, 2008).

Embora essas críticas à escola se propaguem com grande força, Costa (2003) diz que a escola deve vir a permanecer e reafirmar sua força em nossa sociedade, pois ela tem uma "interferência substantiva na materialidade da vida cotidiana das sociedades" (p.20), mantendo-se sim como uma instituição central na vida das sociedades e das pessoas. Pois é ela, no imaginário social, quem deve habilitar os jovens a serem futuros cidadãos e viverem plenamente em sociedade.

3.2. A escola e as tendências pedagógicas

A partir dessa breve resenha sobre a escola e seu papel, cabe entender as teorias que balizam a educação. Neste sentido, alguns autores como Libâneo (1984; 1991), Mizukami (1986), Gadotti (1988) e Saviani (2008) delineiam algumas tendências pedagógicas que consideram presentes na escola brasileira.

---

[43] Ou Estado de Bem-Estar. É um tipo de organização política e econômica originado na Grande Depressão (crise econômica de 1929), que coloca o Estado como agente social e regulador da economia. Cabe ao Estado do bem-estar social garantir à população serviços públicos e proteção.

[44] Discorrerei mais adiante sobre essa escola sociológica

Libâneo (1984) reconhece sete tendências pedagógicas e as agrupa em duas grandes correntes: pedagogia liberal (abrangendo as tendências tradicional, renovada progressivista, renovada não-diretiva, tecnicista) e pedagogia progressista (abrangendo as tendências libertadora, libertária e crítico-social dos conteúdos). Para sua classificação, este autor utiliza-se das seguintes categorias analíticas: papel da escola; conteúdos de ensino; métodos; relacionamento professor-aluno; pressupostos de aprendizagem; e manifestações na prática escolar

Para a pedagogia liberal, a escola tem como função o preparo de indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as suas aptidões. Para tanto, os indivíduos precisam se adaptar aos valores e normas vigentes na sociedade de classes (LIBANEO, 1984). Já a pedagogia progressista, de acordo com esse autor, compreende as tendências que buscam tratar criticamente a realidade social, sendo, mais que uma realidade nas escolas, um instrumento de luta dos professores.

Mizukami (1986), por sua vez, reconhece cinco tendências pedagógicas sem agrupá-las em correntes, denominando-as de abordagens: abordagem tradicional, comportamentalista, humanista, cognitivista e sócio-cultural. Para a caracterização de cada uma destas abordagens, a autora utiliza as seguintes categorias analíticas: visões de homem, mundo, sociedade-cultura, conhecimento, educação, escola, ensino-aprendizagem, professor-aluno, metodologia e avaliação. Comparando com as tendências reconhecidas por Libâneo, a autora em foco não identifica apenas a libertária e a crítico-social, embora apresentem designações diferentes para as mesmas, com exceção da tendência tradicional.

No presente trabalho, respaldo-me em Saviani (2008) quando ele divide a teoria educacional em três grandes correntes: as teorias não-críticas, as teorias crítico-reprodutivistas e as teorias críticas. Esta classificação permite certa correspondência com a visão de Libâneo (1984)[45] sobre a questão, pois as tendências liberais se enquadrariam entre as não críticas e as progressistas se alinhariam entre as críticas. Além disso, a obra de Saviani (2008) possui maior correspondência com o escopo da investigação, além do caráter de síntese da mesma.

[45] Cabe ressalvar que Libâneo fala em “tendências pedagógicas na prática escolar” e Saviani fala em “teorias educacionais”.

3.2.1. As teorias não-críticas

Dentre as teorias não-críticas[46], Saviani (2008) destaca a pedagogia tradicional, a pedagogia nova e a pedagogia tecnicista, sendo que as três também foram reconhecidas por Libâneo (1984) entre as pedagogias liberais.

A pedagogia tradicional data de meados do século XIX, período em que a escola torna-se um direito de todos e dever do Estado, no contexto pós Revolução Francesa. Para os adeptos dessa corrente pedagógica, a marginalidade é fruto da ignorância e, por isso, a escola surge como uma fórmula para equacionar esse problema. O modelo de escola proposto funcionava centrado na figura do professor que expunha as lições, que os alunos deveriam seguir atentamente. Todavia, como mostra o mesmo autor, esse modelo passa a ser alvo de críticas quando se percebe que seu objetivo maior não fora alcançado, qual seja, a universalização da educação (nem todos que ingressavam na escola eram bem sucedidos), assim como os bem sucedidos nem sempre se ajustavam ao tipo de sociedade que se queria consolidar (SAVIANI, 2008).

Essas críticas foram dando espaço para uma nova teoria da educação que também acreditava na escola como um importante instrumento de equalização social. Para a Pedagogia Nova, a marginalidade não estava centrada somente no ignorante, mas no rejeitado. De acordo com Saviani (2008), os precursores dessa nova corrente educacional interessaram-se pela educação a partir da preocupação com os "anormais"[47], ou seja, aqueles que estão à parte do sistema educacional e, conseqüentemente, marginalizados, no sentido mais amplo da palavra. A partir dessa preocupação inicial, foi possível perceber que:

> [...] os homens são essencialmente diferentes; não se repetem, cada indivíduo é único. Portanto a marginalidade não pode ser explicada pelas diferenças entre os homens, quaisquer que elas sejam: não apenas diferenças de cor, de raça, de credo ou de classe, o que já era defendido pela pedagogia tradicional; mas também diferenças no domínio do conhecimento, na participação do saber, no desempenho cognitivo (SAVIANI, 2008, p.07).

---

[46] Por teorias não-críticas, Saviani (2008) entende que concebem a sociedade de forma harmoniosa sendo a marginalidade um fenômeno acidental. A educação, neste sentido, surge como um instrumento de correção deste problema.

[47] Termo utilizado por Saviani na obra Escola e Democracia.

Essa percepção do “outro”, daquele que é diferente, fará com que a escola tenha o papel de ajustar, adaptar os indivíduos “anormais” à sociedade, fazendo com que os membros da sociedade se aceitem mutuamente (SAVIANI, 2008).

Para tanto, a escola deveria se configurar de forma diferenciada. No lugar de classes confiadas a um único professor, professores com grupos pequenos para facilitar a relação interpessoal. No lugar do silêncio e do ambiente sisudo, um ambiente estimulante e alegre, com abundância de materiais didáticos (SAVIANI, 2008).

É importante salientar que, como mostra Saviani (2008), o tipo de escola defendida pela “Escola Nova” não conseguiu alçar grandes vôos na superação da escola tradicional. Baseou-se somente na organização de escolas experimentais, restritos contraditoriamente a alguns grupos de elite, além de ter provocado o afrouxamento da disciplina e da transmissão de conhecimentos. Para aqueles que possuem a escola como único acesso ao conhecimento elaborado, essas propostas trariam um rebaixamento do nível escolar das classes populares e uma aprimoramento para as escolas de elite.

> Vê-se, assim, que paradoxalmente, em lugar de resolver o problema da marginalidade, a “Escola Nova” o agravou. Com efeito, ao enfatizar a “qualidade do ensino” ela deslocou o eixo de preocupação do âmbito político (relativo à sociedade em seu conjunto) para o âmbito técnico-pedagógico (relativo ao interior da escola), cumprindo ao mesmo tempo uma dupla função: manter a expansão da escola em limites suportáveis pelos interesses dominantes e desenvolver um tipo de ensino adequado a esses interesses (SAVIANI, 2008, p.09).

Diante da ineficiência dos pressupostos da pedagogia tradicional e da (re)afirmação da marginalidade no processo educativo, por intermédio da “Pedagogia Nova”, surge uma nova escola de pensamento, a “pedagogia tecnicista”. Essa nova pedagogia parte do pressuposto da neutralidade da educação e inspira-se nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade típicos do ambiente fabril (SAVIANI, 2008).

Tal como na fábrica, onde o trabalhador deve se adaptar ao ritmo da produção (como nas clássicas cenas de Tempos Modernos, filme de 1936, estrelado por Charles Chaplin), o aluno passaria por esse mesmo processo de adaptação. Tal como na fábrica, onde o trabalhador executa e organiza-se para produzir os objetos, a escola também deve se organizar de forma

eficiente para a efetivação do seu produto. Por isso a proliferação de propostas como telensino, máquinas de ensinar ou divisão do trabalho pedagógico, tornando-o super-especializado (SAVIANI, 2008)[48].

Nesse contexto, onde as técnicas estão a serviço da educação, o marginalizado será o incompetente. De acordo com Saviani (2008, p.11), "a educação estará contribuindo para superar o problema da marginalidade na medida em que formar indivíduos eficientes, isto é, aptos a dar sua parcela de contribuição para o aumento da produtividade da sociedade".

Para Saviani (2008) a teoria pedagógica exposta acarretou problemas gravíssimos à educação, ao submeter os professores a pesados rituais e transpor para o ambiente da escola aspectos da produção fabril.

> Nessas condições a pedagogia tecnicista acabou por contribuir para aumentar o caos no campo educativo, gerando tal nível de descontinuidade, de heterogeneidade e de fragmentação, que praticamente inviabiliza o trabalho pedagógico. Com isso, o problema da marginalidade só tendeu a se agravar: o conteúdo do ensino tornou-se ainda mais rarefeito e a relativa ampliação de vagas tornou-se irrelevante em face dos altos índices de evasão e repetência (SAVIANI, 2008, p.13).

3.2.2. As teorias crítico-reprodutivista e as teorias críticas

Dentre os adeptos de uma perspectiva crítica, que acredita "não ser possível compreender a educação senão a partir de seus condicionantes sociais" (SAVIANI, 2008, p.13), podemos mencionar alguns autores, como Bourdieu e Passeron (2008), da chamada teoria crítico-reprodutivista e Giroux (1983) e Apple (1995), que possuem algumas divergências em relação ao crítico-reprodutivismo: ao contrário de Bourdieu e Passeron (2008), que não acreditam em qualquer possibilidade de mudança no campo da educação, particularmente aquelas que questionam o *status quo* social, Giroux (1983) e Apple(1995) apreendem na realidade possibilidades de mudança social e resistência aos desígnios de poder.

[48] A base teórica psicológica comportamentalista é um elemento essencial da pedagogia tecnicista em suas primeiras manifestações.

Dentre as teorias crítico-reprodutivistas, destacaremos a "teoria do sistema de ensino como violência simbólica" de Bourdieu e Passeron e a "teoria da escola como aparelho ideológico do Estado", de Louis Althusser.

Na obra *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino (1978[49])*, resultado da parceria entre Bourdieu e Passeron, desenvolve-se uma crítica aos sistemas de ensino francês. Nessa obra, os autores buscam evidenciar que a escola reproduz as desigualdades sociais quando contribui para perpetuar as diferenças sociais a partir de um discurso de aparente igualdade. Para tanto, utilizam o referencial teórico-metodológico de Emile Durkheim e Max Weber.

Bourdieu e Passeron (2008, p.25) iniciam o Livro I da obra "A reprodução" enunciando que:

> Todo poder de violência simbólica, isto é, todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força.

Esse enunciado demonstra que, para Bourdieu e Passeron (2008), a despeito de qualquer sociedade estruturar-se nas relações materiais entre grupos e classes, ergue-se sobre a base material da sociedade, um sistema de relações de força simbólica que tem como objetivo dissimular as relações materiais.

A "violência simbólica" pode se manifestar de diferentes formas, mas é a ação pedagógica institucionalizada, ou seja, a escolar, que é o objeto de análise de Bourdieu e Passeron (2008). Saviani (2008) enfatiza que a partir da teoria da "violência simbólica", os autores buscam demonstrar a ação pedagógica como uma imposição arbitrária de uma cultura das classes dominantes. Assim, a escola assegura a continuidade dos privilégios culturais ao produzir e reproduzir as relações de classes atuantes na sociedade. Na concepção de Bourdieu e Passeron (2008), a educação inculca valores e normas de um determinado grupo ou classe (nesse caso a classe ou grupo dominante).

Assim, para os filhos da classe trabalhadora (por exemplo), a escola representa uma ruptura no que se refere aos seus valores e saberes. A cultura da classe trabalhadora seria

[49] Ano da primeira publicação

ignorada e novos padrões culturais, agora dos grupos ou classes dominantes, são colocados pela escola por anos a fio. Nesse sentido, a "violência simbólica" de Bourdieu e Passeron estaria presente na interiorização da expressão cultural de um grupo ou classe dominante economicamente, favorecendo mecanismos de consolidação da sociedade capitalista: a reprodução da cultura (ou seja, a reprodução simbólica) e a reprodução das estruturas de classe. Assim, de acordo com a "teoria do sistema de ensino como violência simbólica", toda tentativa de superação da marginalidade pela via educativa é uma ilusão.

Conforme já foi dito, a teoria da escola como aparelho ideológico do Estado, de Louis Althusser, compõe o corpo das "teorias crítico-reprodutivistas". De claro referencial marxista, Althusser analisa na obra *Aparelhos ideológicos de Estado* a escola enquanto instância de dominação ideológica.

De acordo com Althusser (1985), a condição última da produção é a reprodução das condições de produção. Para tanto, esta deve reproduzir as forças produtivas (meios de produção e força de trabalho) e as relações de produção (formas como os seres humanos desenvolvem suas relações de trabalho e distribuição no processo de produção e reprodução da vida material).

A reprodução dos meios de produção é assegurada quando há a reprodução das condições materiais de produção. Já a reprodução da força de trabalho é assegurada por meio do salário, que é indispensável para a reprodução da massa trabalhadora (habitação, alimentação e vestuário), assim como para a educação das crianças (reprodução do trabalhador).

Contudo, de acordo com Althusser (1985), não é somente assegurando o salário que se garante a reprodução da força de trabalho. Ela deve ser também qualificada e reproduzida, conforme as exigências da divisão social do trabalho.

Essa reprodução qualificada, no entanto, não se dará na esfera produtiva, mas no processo educativo institucionalizado, ou seja, na escola. Por isso, é de suma relevância entender o que se aprende nesta instituição.

De acordo com Althusser (1985), aprende-se a ler, contar, rudimentos de ciências. Mas, ao mesmo tempo, aprendem-se regras de comportamento (que são essenciais para a divisão do

trabalho), regras de educação moral e cívica (que são definidas pela dominação de classe) e um idioma (saber dar e receber ordens). Segundo as palavras do autor:

> [...] a reprodução da força de trabalho não exige somente uma reprodução de sua qualificação mas ao mesmo tempo uma **reprodução de sua submissão às normas da ordem vigente**, isto é, uma reprodução da submissão dos operários à ideologia dominante e uma reprodução da capacidade de perfeito domínio da ideologia dominante por parte dos agentes da exploração e repressão, de modo que eles assegurem "pela palavra" o predomínio da classe dominante (ALTHUSSER, 1985, p.58, grifo meu).

Para que esse domínio ocorra, é necessário que o Estado recorra aos seus aparelhos ideológicos de Estado (AIE). Na sociedade capitalista, o aparelho ideológico que assume posição dominante é a escola. De acordo com Althusser (1985), esse domínio é facilitado, pois: a) todas as crianças, de todas as classes sociais, devem freqüentar a escola; b) é na escola que se aprende civismo, ciência, saber obedecer e mandar; c) propicia uma audiência obrigatória. Dessa forma, a ideologia da classe dominante é inculcada de forma maciça, mas naturalmente de forma encoberta e dissimulada no discurso de uma escola neutra e desprovida de ideologia. Para esse autor, a escola hoje é tão natural quanto era a Igreja no século XVII.

Relacionado ao crítico-reprodutivismo está presente a idéia de currículo oculto, por ser este um instrumento de convencimento ideológico eficaz e presente em qualquer prática educativa. Por este termo podemos entender todos aqueles aspectos do ambiente da escola que, mesmo sem fazer parte do currículo oficial e explícito, colaboram para algumas aprendizagens sociais relevantes (SILVA, 1992; 2002).

Teoria inicialmente elaborada pela sociologia funcionalista conservadora, passa a ser alvo de estudos dentro de uma perspectiva crítica, que passa a buscar o que se aprende no currículo oculto e por quais meios essa aprendizagem ocorre.

Para Silva (2002), o que se aprende no currículo oculto são atitudes, comportamentos, valores que permitem que os jovens se ajustem aos ditames da sociedade capitalista. Utilizando as palavras de Silva (2002, p.79), "(...) o currículo oculto ensina, em geral, o conformismo, a obediência, o individualismo". Daí a ligação com a teoria crítico-reprodutivista, em especial à teoria de Althusser.

Essas aprendizagens ocorrem por meio das relações sociais estabelecidas na escola, tais como entre alunos e professores, alunos e administração, alunos e alunos. Ocorrem também por meio da organização do espaço escolar, em especial a partir da observação da organização física da sala de aula. E, por fim, ocorrem através de regulamentos, rituais, regras que são colocadas pela escola e são assimiladas pelos alunos (SILVA, 2002).

Outros autores, no entanto, crêem que nem tudo em educação contribui para reproduzir o já existente. A educação pode também gerar o novo. Logo, ela não só reproduz, mas também produz. É importante lembrar que não se trata de uma negação dos processos de inculcação, continuidade e manutenção desvelados por autores como Bourdieu, Passeron e Althusser. Mas sim, nas entrelinhas do processo educativo, tentar buscar produção, descontinuidades, resistências e renovações. Para tanto, recorremos a Michael Apple (1995) e Henry Giroux (1983) que, analisando explicitamente a questão curricular, lançarão novos olhares ao campo da educação.

3.2.2.1 O que se aprende na escola e a questão do currículo para a teoria crítica

No interior do debate sobre currículo escolar, uma das questões centrais que movem as discussões é: qual conhecimento deve ser ensinado ou, melhor, qual conhecimento é importante ou válido para fazer parte do currículo? (SILVA, 2002).

Tendo em vista questões como essa, pressupõe-se que o debate sobre currículo não é marcado pela neutralidade. Pelo contrário. Selecionar um conteúdo ou conhecimento que deve fazer parte de um currículo implica em uma relação de poder. Assim, Educação Moral e Cívica e OSPB (Organização Social Política Brasileira) são componentes curriculares típicos de um período muito peculiar da nossa história – a ditadura militar; por outro lado, conteúdos como ética e pluralidade cultural só seriam possíveis dentro de um contexto político e histórico muito diferente daquele. Ao mesmo tempo, o currículo, seja ele de que época for, busca formar as pessoas que irão segui-lo, atendendo as necessidades sociais e históricas de cada momento. Que tipo de ser humano é desejável quando se insere educação moral e cívica no currículo, ou ética e pluralidade cultural? Que atitudes e concepções espera-se que tenha um ser humano

quando este segue um currículo que congrega explicita e criticamente a questão ambiental? Que concepções e comportamentos as empresas esperam dos jovens quando se inserem no currículo da escola? Seria, como mostram Moreira e Canen (2001, apud SILVA, 1997), o currículo uma expressão da visão de mundo das classes dominantes? São sobre essas questões que os estudos curriculares tentam se debruçar e, principalmente, buscam justificar por que determinado conhecimento, e não outro, deve ser selecionado (SILVA, 2002).

De acordo com Moreira (1999), a emergência do campo do currículo costuma situar-se na publicação dos estudos de Bobbitt, "*The curriculum*" e de Kilpatrick, "*The project method*", ambos de 1918[50], que inauguram o debate mais tradicional no interior dos estudos curriculares.

As teorias tradicionais, de acordo com Apple (1995) e Silva (2002), não questionam a relação de poder e de controle social embutidos no currículo escolar. Para essas teorias, o currículo é visto como um processo de racionalização com objetivos estrategicamente traçados para um resultado efetivo e esperado – preocupam-se em entender o que se deve transmitir face aos objetivos estabelecidos e como transmitir esse conhecimento. Nesta visão de currículo, o modelo taylorista de produção é transportado para o cotidiano escolar e uma análise mais aprofundada sobre o currículo fica na superfície, uma vez que bastaria descobri-lo e descrevê-lo, sem buscar as implicações sociais, políticas e ideológicas de cada modelo curricular.

A partir da década de 1970, desencadeia-se um movimento de busca de novos significados para a questão curricular, onde especialistas se uniram em torno

> (...) da rejeição do caráter prescritivo prevalente; da certeza da não-neutralidade das decisões curriculares; da visão que a escola e currículo não podem ser analisados sem referência aos contextos mais amplos que as envolvem; bem como da crença na importância da escola no processo de construção de uma sociedade mais democrática e mais justa (MOREIRA, 1999, p.20)

Estes estudos, intitulados críticos, já buscam, como podemos depreender da afirmação do autor acima citado, uma vinculação entre política, ideologia e currículo, onde questões como 'o que', 'quando', 'onde', e 'por quê' são freqüentemente postas diante dos currículos estabelecidos. Na década de 60, teóricos de abordagem marxista, como Althusser e Bourdieu e

[50] Ano da primeira publicação

Passeron, já mencionados anteriormente, haviam contestado essa pretensa neutralidade propalada pela teoria tradicional, questionando os arranjos sociais e educacionais que garantem a desigualdade e, conseqüentemente, o *status quo* de um grupo dominante.

Michael Apple (1995), por sua vez, parte de uma análise neomarxista para compreender o currículo. Afirma que a dinâmica da sociedade capitalista gira em torno da dominação de classe. Logo, existe uma conexão entre a forma como a economia está organizada e a forma como o currículo escolar se estrutura.

Em *Ideologia e Currículo* (2006)[51] Apple mostra que não é suficiente determinar um vínculo entre estruturas econômicas e currículo. Esse vínculo existente é, no seu que entender, ativamente produzido, ou seja, mediado pela ação humana. Nesse sentido, cabe levantar quais grupos sociais, que transmitem conhecimentos considerados verdadeiros, produzem esse currículo.

Sendo assim produzido por grupos que representam os interesses da classe dominante (utilizando uma linguagem marxista), esses precisam estabelecer a hegemonia. A economia não é suficiente para produzir e garantir uma consciência que aprove ou legitime determinados conhecimentos. É necessário que os grupos dominantes recorram a um esforço de convencimento ideológico para garantir a dominação. Como mostra Silva (2002, p.49), "as pessoas precisam ser convencidas da desejabilidade e legitimidade dos arranjos sociais existentes. Mas esse convencimento não se dá sem oposição, conflito e resistência". Nota-se, assim, uma perspectiva diferenciada do crítico-reprodutivismo, quando se coloca a possibilidade de conflito e resistência por parte dos "dominados", que podem questionar os desígnios de poder estabelecidos.

Numa linha bastante próxima podemos situar Henry Giroux (1983), que entende que as teorizações existentes sobre a questão do currículo representam esquemas ideológicos. Nenhuma das teorias então existentes, com exceção de Apple, deixava margem para a mediação e ação humanas, mantendo ou uma postura de falsa neutralidade na educação, ou uma ligação direta entre economia e a produção da escola.

[51] Ano da primeira publicação: 1981

Recorrendo aos conceitos desenvolvidos pela Escola de Frankfurt, Giroux em sua obra *Teoria crítica e resistência em educação (1983)* critica a racionalidade técnica e o positivismo das perspectivas dominantes do currículo, afirmando que a perspectiva histórica, ética e política das ações sociais não são levadas em consideração nas análises curriculares. Por isso, para Giroux, a escola também pode ser um lugar de resistência, não só de dominação. De acordo com Silva (2002, p.53), este autor "sugere que existem mediações e ações no nível da escola e do currículo que podem trabalhar contra os desígnios do poder e do controle". Neste contexto, tanto a vida como o currículo não são feitos apenas de controle e dominação, mas a escola também pode ser o lugar da resistência e da subversão.

Como se instaura na escola o processo de poder e controle? Uma das condições para que isso efetivamente ocorra é que a escola se manifeste de forma permissiva. Se, de alguma forma resiste (de forma objetiva ou subjetiva), ela está contrariando esse esquema de poder externo que busca impor valores, ideologias e concepções alheias à sua vocação.

Estas teorias, da escola como espaço de "reprodução" e conseqüentemente da "permissividade" e da escola como o espaço da "resistência" contribuirão para a análise dos dados coletados, a ser realizada no capítulo 5.

3.3. A inserção da EA no currículo escolar

O meio ambiente tem recebido um tratamento especial nos debates sobre o futuro do planeta. Mudanças climáticas, aquecimento global, derretimento das calotas polares, elevação do nível dos mares, desertificação das florestas tropicais, destinação do lixo, poluição das águas destruição da camada de ozônio e estratégias para redução das emissões de gás carbônico na atmosfera são alguns exemplos propalados todos os dias em jornais, revistas, telejornais, documentários, internet. Poucos questionam a veracidade desses dados, poucos duvidam da necessidade de preservação do ambiente natural ou da promoção do desenvolvimento sustentável e todos são unânimes na afirmação de que a educação é uma estratégia eficaz para a emergência de uma nova consciência, pautada nas necessidades ambientais, bem como para

o alcance do equilíbrio ambiental. E, por conta desta urgência social, a EA está cada vez mais interiorizada nos currículos escolares, pelo menos no plano formal.

O currículo pode ser entendido, nas palavras de Amaral (2003), como a produção cultural da escola, pois agrega um conjunto de atividades educativas que não se limitam somente ao conteúdo veiculado no interior da sala de aula, incorporando nessa visão certamente a idéia de currículo oculto.

Segundo o mesmo autor, observando o currículo das escolas brasileiras, podemos delinear, em linhas gerais, a forma como o ambiente vem sendo nele trabalhado: fonte de recursos naturais; lugar de poluição e de desmatamento; lugar da ecologia e da preservação; fonte de assuntos para trabalhos curriculares complementares ou suplementares; fonte de exemplos e situações para ilustração, demonstração e aplicação dos conhecimentos científicos e tecnológicos incluídos nos conteúdos programáticos regulares; e elemento gerador de responsabilidade social e ética para cada cidadão

A partir da análise destas formas, esse autor extrai alguns significados sociológicos, filosóficos ou epistemológicos. Coloca em evidência o "antropocentrismo exagerado", em que é realçada uma natureza passiva a serviço do homem, sendo este destacado, descolado da natureza. Um "cientificismo exagerado", pautado na crença de que, a partir do conhecimento escolar e curricular, gera-se uma consciência ecológica automática. Um "reducionismo da noção de ambiente", que separa a experiência do aluno e a aprendizagem escolar, dicotomiza o conhecimento científico e o popular, fragmenta e compartimentaliza o conhecimento em áreas – matemática, ciências humanas e ciências naturais -, assim como dissocia a questão ambiental de seus condicionantes políticos, econômicos, ideológicos e culturais.

Essas são, para o citado autor, as características predominantes da concepção de ambiente nos currículos escolares. Porém não existe um único conceito, concepção, corrente, modalidade ou tendência de EA. Lima, em sua tese de doutoramento (2005), demonstra que existem diferentes concepções políticas e pedagógicas, principalmente no plano do discurso, que não conferem uma unidade ao campo da EA no Brasil, explicitando as diferenças internas deste campo, as disputas políticas e ideológicas e os limites e possibilidades de cada tendência verificada.

Fracalanza (2003), utilizando-se de uma classificação de Sorrentino (1997), destaca as principais correntes de EA:

- Conservacionista: organiza-se em torno da preocupação de conservar os recursos naturais, protegendo a flora e a fauna do contato humano e da degradação.
- Educação ao ar livre: constituída por naturalistas, escoteiros, alpinistas e educadores. Defende as caminhadas ecológicas, o ecoturismo e o autoconhecimento em contato com a natureza.
- Gestão ambiental: tem interesse político, participa de movimentos sociais de defesa dos recursos naturais e de envolvimento das populações na resolução de problemas. Critica o sistema capitalista e o desenvolvimento predatório e sua lógica. Teve atuação importante durante a ditadura militar no Brasil e ainda hoje é atuante.
- Economia ecológica: inspira-se no conceito de ecodesenvolvimento. É usada como modelo teórico-metodológico por diversos organismos e bancos internacionais.

Já Brügger (1994) delineia dois grandes modelos de EA:

- Um primeiro modelo seria aquele fornecido pelas ciências humanas e sociais, em que os fatores sócio-históricos se sobressaem aos fatores técnicos ou naturais da questão ambiental.
- Outro em que a problemática ambiental é tratada exclusivamente sob a ótica das dimensões naturais e técnicas, negligenciando os fatores sociais e políticos.

Para Brügger (1994) esse segundo modelo, que denomina "adestramento ambiental", tem prevalecido porque houve uma fragmentação do saber que empobreceu o diálogo entre as ciências humanas e as ciências naturais e exatas. Para essa autora, a ausência desse diálogo deve ser superada para que possamos dar conta da problemática ambiental.

Lima (2002) aprofunda essa caracterização , ao apontar duas tendências no vasto campo da EA: a conservadora e a emancipatória, entendendo estes dois opostos como "tipos ideais", no sentido que Max Weber[52] dá ao termo.

[52] De acordo com Cohn (1982, p.08), um dos grandes estudiosos da obra weberiana, "trata-se de um recurso metodológico para ensejar a orientação do cientista no interior da inesgotável variedade de fenômenos observáveis na vida social. Consiste em enfatizar determinados traços da realidade (...) até concebê-los na sua expressão mais pura e conseqüente, que jamais se apresenta assim nas situações efetivamente observáveis". É

A EA conservadora caracteriza-se, sinteticamente, por uma visão fragmentada e reducionista do ambiente, por uma leitura individualista e comportamentalista, além de uma despolitização do debate ambiental, em consonância com a banalização da noção de cidadania e participação social. Já a vertente emancipadora, para esse mesmo autor, caracteriza-se por uma visão que abarca a complexidade e a multidimensionalidade da questão ambiental, por meio de uma atitude crítica que tenha a democracia e a participação cidadã como pré-requisito da sustentabilidade (LIMA, 2002).

Lima (2002) também aponta uma terceira tendência, que ele denomina como conservadorismo dinâmico. Este conceito, também trabalhado por Guimarães (1998),

> [...] opera por mudanças aparentes e parciais nas relações entre sociedade e o ambiente enquanto conserva o essencial. Na verdade, a própria racionalidade de sua ação apóia-se na idéia de antecipar mudanças cosméticas a fim de garantir que não haja mudanças.(LIMA, 2002, p.125).

Esta tendência da EA, na concepção de Lima (2002), torna-se um grande obstáculo para a transformação socioambiental, devido à sua ampla visibilidade na mídia e o uso da linguagem científica, que transmite uma visão objetiva da realidade. Usualmente se apresenta sob a égide do desenvolvimento sustentável.

Já Amaral (2004) resume as tendências em EA da seguinte forma:

- Adestramento ambiental ou EA instrumental[53].
- Desenvolvimento sustentável.
- Ecologismo radical.
- Crítica.

A primeira tendência, de adestramento ambiental, advém do teor instrumental e pouco crítico da prática educativa. Tenta-se, nessa perspectiva, desenvolver posturas e atitudes ambientalmente corretas nos educandos, sem preocupar-se com os pressupostos sociais, políticos e econômicos. Há uma visão utilitarista, em que a ciência e a tecnologia estão a serviço da resolução dos problemas, assim como um antropocentrismo exacerbado, em que se

---

importante ressaltar que todos os autores citados, que enveredam no debate das tendências e modalidades de EA, acabam por sistematizá-las metodologicamente na forma de tipos ideais, pois dificilmente serão encontradas na realidade na sua forma mais pura ou sem interferência e influências de outras tendências e/ou modalidades.

[53] O referido autor utiliza os dois termos, aparentemente como sinônimos.

desvaloriza as demais espécies do planeta, visto que a natureza, nesta perspectiva, deve estar subordinada aos seres humanos (AMARAL, 2004). Pode-se identificar uma similaridade entre essa tendência e aquela que Lima (2002) denominou de conservadora e a que Brügger (1994) denominou de adestradora.

A segunda tendência, do desenvolvimento sustentável, preconiza o equilíbrio entre ambiente e desenvolvimento econômico, sem que profundas transformações sociais, econômicas e políticas ocorram, o que se assemelha ao que Lima (2002) chama de conservadorismo dinâmico. Como mostra Amaral (2004, p.05), "nessa perspectiva, sociedade e cultura se pasteurizam e subordinam-se irremediavelmente à economia e aos interesses ambientais". Da forma similar à primeira tendência, há uma visão antropocêntrica, porém atenuada, e uma certeza de que a ciência e a técnica trarão soluções para o problema ambiental.

O ecologismo radical, terceira tendência reconhecida por Amaral (2004, p.05) "preconiza uma transformação completa dos atuais padrões de relação entre ser humano e restante da natureza [...]". Nessa tendência, em contraposição total às anteriores, a ciência e a técnica são as grandes culpadas pela crise que vivemos, assim como o capitalismo e suas formas de exploração. Para tanto, propõe uma ética preservacionista e um retrocesso total nos padrões atuais de civilização. Não se detecta nenhuma correspondência com as tendências apresentadas pelos autores anteriormente citados, a não ser o caráter utópico apresentado pelo conservacionismo analisado por Sorrentino (1997).

A tendência crítica aproxima-se do modelo emancipatório anunciado por Lima (2002), bem como do primeiro modelo apresentado por Brügger (1994). Tem como premissa a não dissociação entre EA e a educação em geral. Porém, admite que as demais tendências são modalidades de EA que consideram esta separação e que distorcem o ambiente nos currículos escolares. A tendência crítica faz restrições às demais tendências, apontando equívocos, reducionismos e ingenuidades. Dentre suas principais objeções, destacam-se: o antropocentrismo, o utilitarismo, a fragmentação e o cientificismo exagerados; a individualização da responsabilidade ambiental; a subestimação das esferas política, social e

econômica; a dissociação entre a crise ambiental e o modo de produção capitalista (AMARAL, 2004).

A tendência crítica, de acordo com o referido autor, não considera a EA como um conteúdo dissociado da educação. De acordo com este autor, a tendência crítica:

> [...] admite que as outras tendências, em virtude de suas premissas e características, configuram-se em modalidades de educação ambiental que fazem tal distinção e que ocultam e/ou distorcem o ambiente nos currículos escolares (AMARAL, 2004, p.07).

Amaral (2004), para superar a tendência instrumental da EA, que predomina nas escolas brasileiras, e suas derivações em termos de desenvolvimento sustentável, sintetiza algumas propostas metodológicas que podem ser alinhadas com o pensamento crítico, resumidas por mim a seguir[54]:

- Utilização de critérios de relevância social e cultural na seleção de conteúdos.
- Incorporação do cotidiano do aluno e de seus conhecimentos prévios.
- Centralização do processo de ensino – aprendizagem no estudo dos fenômenos, para posteriormente ocorrer a formulação de conceitos.
- Tratamento dos assuntos de acordo com as manifestações espaço-temporais compatíveis com o desenvolvimento psico-sócio-cognitivo dos educandos.
- Respeito às formas não-científicas de conhecimento.
- Necessidade de uma contextualização histórica do conhecimento científico.
- Desvendamento das relações entre ciência, tecnologia e sociedade.
- Busca da interdisciplinaridade.
- Entendimento do ambiente como algo em total transformação, em busca de um equilíbrio dinâmico.

[54] Embora na parte final do artigo o autor descreva um projeto de formação continuada para professores de Ciências, ao tratar, no mesmo artigo, sobre a tendência crítica em EA, não especifica qualquer área curricular, desenvolvendo o assunto de forma genérica. Inclusive, indo ainda mais longe nessa perspectiva generalizável, argumenta: "Chama bastante a atenção o fato de a totalidade dos direcionamentos expostos não mencionar uma única vez a educação ambiental, bem como mai da metade deles não incluir o termo ambiente. Tais direcionamentos, em sua grande maioria, vem sendo reiteradamente preconizados por diversos educadores atuais e de renome, baseados em uma visão crítica e alternativa dos diferentes modelos convencionais de educação escolar" (AMARAL, 2004, p.8)

- Busca de formas de atenuamento do antropocentrismo e utilitarismo.
- Entender a questão ambiental dentro da complexidade que a temática exige: aspectos históricos, físicos, biológicos, sociais, econômicos, filosóficos e ideológicos e políticos.
- Favorecimento de uma maior flexibilidade curricular.

É importante notar que estas propostas sintetizam proposta do ponto de vista de uma perspectiva crítica da educação. Seriam, quando manifestadas na prática escolar, sinais de resistência da escola aos desígnios de poder e controle externo.

3.4. Síntese comparativa entre as teorias educacionais e as tendências de EA

Quando se debate teoricamente as tendências de EA, explicita e inevitavelmente a educação está presente neste jogo. Os autores que investigam as diferentes tendências de EA se respaldam, consciente ou inconscientemente, numa discussão mais ampla sobre as teorias educacionais. Dentro desta perspectiva, é possível alinhavar as teorias educacionais elaboradas por Saviani (2008) com as diferentes classificações de tendências de EA expostas no item anterior.

Partindo da divisão feita por Saviani (2008), quando divide a teoria educacional entre teorias não críticas e críticas, é possível alinhar as tendências de EA em grupos de afinidade.

Entre as teorias não críticas, inserem-se:

- EA adestradora (BRÜGGER), EA instrumental (AMARAL) e EA conservadora (LIMA), que possuem em comum uma visão fragmentada, reducionista e despolitizada da questão ambiental.
- Conservadorismo dinâmico (LIMA), desenvolvimento sustentável (AMARAL) e economia ecológica (SORRENTINO), que preconizam um equilíbrio entre desenvolvimento e ambiente, desconsiderando mudanças significativas no modo de produção, na política ou na sociedade. São tendências que sintetizam o pensamento econômico e político hegemônico.

- Conservacionismo (SORRENTINO), que se caracteriza pela utopia de conservar os recursos naturais e mantê-los intactos e afastados de qualquer contato humano e o ecologismo radical (AMARAL), também utópico, que propõe a preservação da natureza e um retrocesso nos padrões atuais de civilização.
- Educação ao ar livre (SORRENTINO), que possui como eixo central um maior contato com a natureza, de ordem predominantemente contemplativa, sem uma preocupação com as relações complexas desta com o ser humano e seus determinantes.

Entre as teorias críticas, inserem-se: a EA crítica (AMARAL; BRÜGGER), a EA emancipatória (LIMA) e gestão ambiental (SORRENTINO), que possuem em comum uma postura crítica frente ao desenvolvimento predatório, à viabilidade do desenvolvimento sustentável, preconizando uma visão multidimensional da questão ambiental, assim como postulando a participação social e política na resolução de problemas.

CAPÍTULO 4

CARACTERIZAÇÃO DAS EMPRESAS E ESCOLAS INVESTIGADAS

No presente capítulo, apresento as empresas e as escolas envolvidas com a pesquisa e descrevo os dados, todos coletados durante o ano de 2008. Para tanto, farei a caracterização de quatro empresas que desenvolvem trabalhos de EA na região de Mogi-Guaçu, assim como das três escolas investigadas. Esboçarei, ainda, uma breve análise do grau de conexão: entre os materiais e atividades das empresas com o currículo escolar; entre as práticas de EA das escolas com o currículo regular.

4.1. Caracterização do trabalho das empresas

Da listagem inicial oferecida pela SECMG, como já mencionado, optei por analisar três escolas, por mim denominadas: a Escola 1, Escola 2 e Escola 3. E, nestas, pude observar algumas ações empresariais no campo da EA, mais especificamente referentes a quatro empresas, por mim designadas de X, U e Z, que buscarei caracterizar nos parágrafos seguintes.

4.1.1. A Empresa X

Essa empresa foi comentada em vários trechos anteriores deste texto, passando a impressão de que todos os caminhos da pesquisa me conduzem a ela. Buscarei caracterizar o trabalho por ela desenvolvido, com base em informações do site institucional, conversas com

profissionais da empresa e minha vivência enquanto professora de escolas envolvidas com os trabalhos de EA da empresa.

A Empresa X é uma multinacional do ramo de papel e celulose com três fábricas no Brasil, com produção anual de um milhão de toneladas de papel. Cumprindo os ditames da legislação e as normas de RSE, a empresa possui, de acordo com informações no seu site, 72 mil hectares de florestas renováveis de eucalipto, além de manter 24 mil hectares de áreas preservadas, espalhadas em diversas cidades do interior paulista.

No que tange à RSE, a empresa possui diversos projetos socioambientais no Brasil e na região em foco. No âmbito nacional, a empresa possui o projeto "Guardiões da Biosfera". Este projeto consiste numa série de desenhos animados desenvolvidos para crianças de 1ª ao 5º anos do Ensino Fundamental (EF). Cada episódio aborda um bioma existente no Brasil, mostrando as características e reservas nacionais de cada um. O objetivo, de acordo com o site da empresa e da coordenadora do projeto, é transmitir o conhecimento sobre essas regiões e, principalmente, sensibilizar alunos e educadores para a questão ambiental. Para a coordenadora deste projeto em Mogi-Guaçu, outro objetivo seria fazer com que os alunos se transformem em multiplicadores destas informações no ambiente extra-escolar. É importante salientar que a produção destes vídeos tem o apoio da Lei Rouanet.

Estes filmes são distribuídos para as escolas da região e, para que sejam trabalhados de forma adequada, os educadores passam por um programa de capacitação.

Em Mogi Guaçu, todos os professores do 3º Ciclo Intermediário, conforme já mencionado, participaram desse curso. Para a realização do mesmo, os professores foram dispensados da aula. Caso não participassem do curso, perderiam o dia de serviço. No entanto, o curso é bem visto e aceito pelos professores, que o encaram como algo diferenciado em sua formação.

Além da distribuição desses vídeos e da capacitação para utilizá-los em sala de aula, a empresa realiza há 16 anos o "Programa de Educação Ambiental". Este programa tem o objetivo de conscientizar os jovens sobre a questão ambiental, contando com um público de mais de 50 mil participantes durante todos esses anos.

No ano de 2009, portanto após o período de coleta dos dados da presente pesquisa, foi colocado em prática o "Projeto EducAção Socioambiental" que tem como objetivo mobilizar, conscientizar e educar as crianças e adolescentes para realizar a conservação e restauração de áreas verdes. O projeto incorporou uma prática antiga da empresa: o Concurso de Redação, que já está em sua 34ª edição anual e mobiliza a maior parte das escolas da região. Ao mesmo tempo, lançou um desafio: convocou os alunos de 5º ano e 9º ano do EF e 3º ano do Ensino Médio (EM), de escolas públicas e particulares, para o plantio de 4 mil mudas nativas em uma área degradada em Mogi Mirim[55]. Cada escola participante teve seu nome colocado numa placa próxima à área plantada.

Sou professora de História e Sociologia em escolas particulares de Mogi Guaçu. Isso me permitiu perceber que a mobilização dos alunos para a realização do Concurso de Redação e para o plantio de árvores foi intensa no ano de 2009. Em uma das escolas em que leciono, os alunos saíram de ônibus, fretados pela empresa, para irem fazer o replantio de mudas em Mogi Mirim. Voltaram com os pés embarreados, mas bastante animados com a atividade.

Já a mobilização para o tradicional concurso é intensa em todos os anos. A repercussão que proporciona para a escola e para a empresa na mídia regional é bastante grande. As escolas que têm alunos ou professores vencedores vêem estampada nos jornais a qualidade do seu ensino; os vencedores aparecem também na mídia, pois há todo um ritual de premiação. Os primeiros lugares, tanto na categoria professor como aluno, têm seus textos publicados nos jornais locais. No ano de 2008, o tema da redação foi "Os biomas brasileiros".

Outros concursos, como é o caso de desenhos elaborados pelos alunos, também ocorrem. A premiação, dos mesmos são computadores para alunos, professores e escolas, além de caixas de papel sulfite.

De todas essas atividades, aquelas que estiveram presentes no ano de 2008 nas escolas analisadas foram: a distribuição dos vídeos, a capacitação dos professores e o concurso de redação. E é a partir destas atividades que poderei perceber os impactos da EA empresarial no cotidiano da escola.

---

[55] A empresa, de acordo com o site institucional, fez um levantamento de áreas a serem recuperadas e/ou conservadas. No ano de 2009, o plantio foi realizado no município de Mogi Mirim, às margens do rio Mogi Mirim, e no bairro Parque do Estado II, entre os dias 24 de agosto e 11 de setembro de 2009.

4.1.2. Empresa Z

A Empresa Z produz peças e artefatos para os mercados das indústrias hidráulica, elétrica, de filtração industrial e automotiva. Possui fábricas nos estados do Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro e São Paulo. Em Mogi Mirim foi fundada no ano 2000, possui cerca de 800 funcionários, e desenvolve componentes para automóveis, para caminhões médios e ônibus, além de embreagens para caminhões médios, pesados e ônibus.

No que tange às políticas sociais, de acordo com o site institucional, a empresa incentiva o trabalho voluntário de seus funcionários com as comunidades. Atuam, ainda, por meio de contribuições, para projetos educacionais e artísticos.

Não há uma política clara de RSE em seu site institucional, quando comparada às demais empresas investigadas. E nas escolas analisadas, essa empresa aparece patrocinando/contratando a Cia de Teatro Parafernália. De acordo com a mídia local (Jornal A Comarca, 10 mar. 2008), a peça intitulada "Reciclar, Reaproveitar é só Começar - Batalha da Coleta Seletiva" tem como objetivo conscientizar os estudantes sobre a coleta seletiva. Mais de 20 mil estudantes do Ensino Fundamental de escolas públicas de Mogi Guaçu e Mogi Mirim assistiram à peça ao longo do ano de 2008.

A Cia. de Teatro faz a apresentação em horários pré-agendados com a coordenação da escola e, ao término da apresentação, os alunos devem realizar alguma atividade em relação ao conteúdo da peça de teatro: pode ser um desenho ou um texto que demonstre o entendimento das crianças em relação à mensagem da apresentação. Essas apresentações são, em geral, bastante elogiadas pelos professores e agradam especialmente o público que querem atingir, com uma linguagem simples e divertida.

4.1.3. Empresa U

A Empresa U atua na comercialização de insumos agrícolas no interior de São Paulo. Poucas são as informações sobre essa empresa, mas possui grande visibilidade entre os produtores rurais.

A empresa atuou especificamente na escola rural analisada na pesquisa, ministrando uma palestra sobre o uso de EPI (equipamentos de proteção individual) aos alunos do 1º ao 5º ano do EF. A grande parte dos pais destes alunos são produtores rurais, daí a importância da temática nesta escola em específico. A idéia é que a criança seja uma multiplicadora e leve essas informações aos pais. Ao final da palestra, a empresa distribuiu um lanche às crianças e um livro com temas diversos relacionados à questão ambiental.

Em relação ao livro, é importante comentar que este foi produzido pela Syngenta, empresa do *agrobusiness* produtora de sementes, fertilizantes, herbicidas e inseticidas.

A Syngenta[56] possui em seu site institucional informações sobre a sua RSE, em que elenca os seus projetos socioambientais. Dentre eles, destaco o Projeto Escola no Campo, nascido por meio de uma parceria entre a empresa e a Secretaria do Estado da Educação de São Paulo. O objetivo é formar novas gerações de agricultores conscientes da necessidade de preservar o meio ambiente e usar a tecnologia para a produção de alimentos mais saudáveis. Foram 51 mil pessoas atingidas por esse projeto, dentre alunos, agricultores e professores até o ano de 2007. A Empresa U, conforme já foi dito, utiliza-se deste material para fazer seu trabalho socioambiental nas escolas rurais.

4.2. Síntese comparativa entre os projetos de EA das empresas pesquisadas

A Empresa X, como pode ser visualizado em momentos anteriores (item 4.1.1.), possui uma atuação mais abrangente nas escolas. Além de produzir um vasto material didático destinado aos professores (incluindo até filmes), também desenvolve junto aos mesmos cursos

[56] Esta pesquisa não investiga a empresa Syngenta, pois esta não atuou diretamente nas escolas investigadas, embora o material por ela produzido, e entregue pela Empresa U à Escola 3, seja objeto desta pesquisa.

de formação para trabalhar com o material distribuído. Além destes aspectos, vale ressaltar os concursos de redação destinados aos alunos das escolas públicas e particulares, que mobilizam toda a região. Esta empresa atuou nas três escolas investigadas.

A Empresa Z marcou presença nas três escolas investigadas com uma peça de teatro. O projeto desenvolve-se num único dia e é bastante aclamado pelas professoras e alunos.

Por fim, a Empresa U, atuou somente em uma escola (Escola 3). Realizou uma palestra aos alunos e distribuiu livros aos professores e alunos. De acordo com as professoras da Escola 3, o grande destaque desta empresa é atingir diretamente os alunos em suas iniciativas de EA.

4.3. Caracterizando as escolas e os seus trabalhos pedagógicos

Em seguida, serão caracterizadas as escolas analisadas, com base nas observações *in loco* e no levantamento de informações nos respectivos PPP.

4.3.1. Escola 1

Escola urbana da periferia de Mogi Guaçu, atende alunos de 6 a 12 anos de idade de camadas populares, cuja renda média das famílias gira em torno de R$ 500,00, sendo que 95% dos pais possuem Ensino Fundamental completo. Todas as professoras pesquisadas possuem Ensino Superior completo em Pedagogia, assim como a diretora e a vice-diretora. A escola é composta por 10 salas de aula, uma sala de vídeo e pátio com parquinho.

A primeira observação

Em abril de 2008 estabeleci o primeiro contato com esta escola que, a princípio, mostrou-se bastante receptiva à minha presença enquanto observadora e pesquisadora. Foi agendada uma reunião com a direção e a coordenação pedagógica que me propiciou os primeiros sinais do trabalho desenvolvido na escola. Nesta conversa, pude perceber o quanto as empresas possuem força no interior da escola. Um exemplo da inserção das empresas na

mesma pode ser percebida numa observação atenta nos seus corredores. Cartazes da Empresa X, em especial na época dos concursos, são facilmente visualizados.

A coordenação passou uma listagem de professores que trabalham no 3º C.I.: duas professoras pela manhã, duas pela tarde. Pedi autorização para conversar com esse grupo, para que eu pudesse fazer observações de suas aulas e entrevistas quando necessário. Ao mesmo tempo, destacou os horários que as professoras estão na escola, mas não na sala de aula. Fiz todas as anotações, para que pudesse estabelecer esse contato com as educadoras.

O primeiro contato com as professoras

O primeiro contato foi realizado de forma individual, dentro dos horários de HTPI (Hora de Trabalho Pedagógico Individual). Nesta primeira conversa, esclareci o que seria realizado da minha parte, quais eram os meus objetivos, como eu faria as observações e pedi a autorização para que me concedessem as entrevistas. Neste dia a primeira entrevista foi agendada, assim como combinado os dias das observações.

Os dias mais propícios para realizar minhas observações, de acordo com as professoras, seria a sexta-feira. Este dia, segundo elas, seria aquele destinado para trabalhar com a EA, em especial o projeto desenvolvido na escola. Somente a professora Maria não disponibilizou um dia, pois ainda não sabia quando trabalharia o tema meio ambiente.

Embora tenha havido uma boa recepção por parte da coordenação, direção e professoras, a observação das aulas não foi tranqüila, assim como os encontros em que eu realizava as entrevistas. As professoras pareciam bastante tensas (o que me parece natural quando um estranho adentra a sala de aula) e algumas evitavam me encontrar, a ponto de ter perdido o contato com duas professoras ao longo do período da observação: as professoras Lúcia e Maria.

Profa. Lúcia

Professora com formação em Pedagogia, possui dupla jornada de trabalho. Bastante articulada, pareceu num primeiro contato estar engajada com a inserção da temática ambiental em suas aulas. Dentro da sala de aula, tem uma postura que inspira respeito e, talvez, temor por parte dos alunos, pois a turma se mantém extremamente silenciosa e pouco participativa.

Assisti algumas aulas, porém logo a observação passou a ficar mais escassa. A professora pedia para a escola avisar-me de que no dia planejado, a sexta-feira, ela não trabalharia com o projeto de EA da escola. Até que, após um período de distanciamento, consegui conversar com a professora.

Ela disse que da parte dela não seria trabalhado mais nada sobre o tema ambiental (em especial sobre a água, temática do projeto). Questionei em que aulas ela havia trabalhado com a EA, e ela disse que somente nas aulas de ciências, às sextas-feiras. Percebi neste momento uma resistência, consciente ou inconsciente, à participação na pesquisa.

Mas desta conversa, pude perceber algo importante. A profa. Lúcia disse que ela só trabalhou **conteúdo**, e que o **filme** cedido pela Empresa X ela deixaria para passar no dia em que eu estivesse na escola. É importante notar que trabalhou todos os conteúdos do projeto desenvolvido pela escola, mas que isso não seria EA, segundo o entendimento dela. Parece-me aqui que trabalhar com a EA, de acordo com essa professora, era reproduzir um vídeo, colocar uma música, ou seja, algo extraordinário do que ocorre cotidianamente em suas aulas.

Profa. Maria

Professora com formação em Pedagogia, mostrou entusiasmo em nossa primeira entrevista, quando enfatizou o trabalho que ela desenvolve junto à Empresa X. Em um destes momentos, mostrou a redação vencedora do concurso da empresa, cujo autor era um aluno dela. As aulas que desenvolvia conteúdos relacionados à EA eram as de Ciências.

A professora, posteriormente, mostrou-se um pouco resistente em participar da pesquisa, esquivando-se das minhas tentativas de observação (assim como a professora Lúcia).

Profa. Neide

Professora com formação em Pedagogia, atuando em jornada única. Desde as primeiras conversas pareceu-me lacônica, respondendo estritamente o necessário, tendência que permaneceu ao longo de todo o processo de observação. Contudo, mostrou-se interessada em contribuir para a pesquisa.

As observações foram realizadas principalmente às sextas-feiras, momento em que a professora concentrava as atividades de EA, especialmente nas aulas de Ciências, Língua Portuguesa e Geografia. Os alunos eram bastante heterogêneos, e a sala de aula tinha um ambiente diferente daquele que estou habitualmente acostumada: varal com textos pendurados, cartazes e plantinhas no canto da sala.

Profa. Patrícia

Também com formação em Pedagogia, mostrou-se interessada em contribuir para a pesquisa, embora as observações tenham sido dificultadas por conta de sucessivas licenças-saúde.

As observações, tal como ocorreram as demais nesta escola, concentraram-se às sextas-feiras, com algumas exceções e principalmente nas aulas de Ciências. Os alunos pareciam ser bastante participativos nas aulas da professora.

A EA no papel: leitura do Plano de Gestão Escolar de 2008

Dentre as metas estabelecidas pela pelo Plano de Gestão Escolar (PGE), destaco o "desenvolvimento de projetos que enriqueçam os conteúdos e que envolvam a comunidade". Dentre esses projetos, os que possuem maior destaque são aqueles relacionados à recuperação de alunos com defasagem de aprendizagem.

No PGE do 3º C.I. da Escola 1, pude perceber a EA de forma explícita principalmente nos planos de Ciências. Logo no 1º bimestre, a questão da água é trabalhada, buscando reforçar: a)

suas características; b) descuido e agressões ao recurso; c) captação e distribuição de água. Como estratégia, propõe uma visita à estação de tratamento de água do município. No 2º bimestre, mais uma vez na disciplina Ciências, encontro a questão da biosfera, da biodiversidade e os cuidados com o meio ambiente. Fica patente pelas temáticas levantadas o caráter de conservação dos recursos.

A Escola 1 também possui alguns projetos anuais, como podemos perceber no Quadro 11, a seguir:

Quadro 8

Projetos anuais da Escola 1

1º bimestre	2º bimestre	3º bimestre	4º bimestre
Projeto de leitura	Dia das mães	Folclore	Leitura
PROERD (Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência).	Festa junina	Semana da Árvore	Semana das Crianças
		PROERD	Natal

Noto que, dentre os projetos destacados pela Escola 1, pelo menos um se enquadra no universo convencional da chamada temática ambiental. Por temática ambiental[57] consideramos temas como reciclagem, lixo, recursos naturais, entre outros.

No 3º bimestre, que corresponde aos meses de agosto e setembro, a Empresa X propõe às escolas o concurso de redação para comemorar o dia da árvore. Assim, a Empresa X está inserida explicitamente no planejamento da escola.

O PGE destaca o que chamou de projetos especiais. De acordo com o documento:

> *Os projetos serão realizados envolvendo a escola, pais de alunos e comunidade de forma interdisciplinar. Esses projetos visarão o desenvolvimento das*

[57] Para efeito do presente estudo, entende-se por temática ambiental um conjunto de conteúdos ou assuntos tradicionalmente assim considerados pela comunidade científica especializada. Incluem-se desde temas usualmente tratados pelas Ciências da Natureza (água, solo, atmosfera, seres vivos, ecologia, energia, etc.) até outros, que expressam desdobramentos e conseqüências das relações do ser humano com o restante da natureza (reciclagem, lixo, poluição, recursos naturais, desequilíbrio ecológico, sustentabilidade ambiental, etc.) e que necessitam da contribuição de outros campos do conhecimento para serem explorados.

potencialidades dos alunos e o trabalho coletivo de acordo com a realidade. Dentro dos projetos gerais poderão surgir projetos específicos de acordo com o interesse e necessidade de cada ciclo.

Na listagem de projetos especiais, destacam-se: palestras com profissionais de várias áreas; exposição de trabalhos realizados pelos alunos; passeios pedagógicos e recreativos; arborização da escola; acuidade visual; feira do livro; e projeto vida.

Um projeto especial relacionado à questão ambiental, o Projeto Vida, foi desenvolvido na escola nos meses de maio e junho, congregando os quatro ciclos atendidos na escola, como podemos perceber no Quadro 12 abaixo:

Quadro 9

Manifestações temáticas do Projeto Vida da Escola 1

C.A.	**1º C.I.**	**2º C.I.**	**3º C.I.**
Preservação do meio ambiente	O homem como parte integrante da natureza	Lixo que não é lixo	Água, fonte de vida. Dengue.

O 3º C.I. ficou responsável pelo tema água. O projeto acabava sendo exposto a todos os alunos nas apresentações de sexta-feira ou na apresentação final, em junho, perto da data comemorativa do meio ambiente. Para tanto, em algumas sextas-feiras as turmas apresentavam pequenos textos na forma de jogral, ou cantavam alguma música. É importante ressaltar que vários outros projetos de EA são desenvolvidos na Escola 1 pelos alunos e professores dos demais ciclos de escolaridade. Estes não serão aqui tratados, em virtude de não pertencerem ao escopo da pesquisa.

4.3.2. Escola 2

Escola urbana, central, municipalizada em abril de 2004, atende 951 alunos das séries iniciais até a 8ª série (ou 9º ano), cuja renda familiar está na faixa dos R$415 a R$ 830,00. Os

pais possuem, em sua maioria, Ensino Médio completo. A escola possui 17 salas de aula, 06 sanitários e, no período da observação, passava por uma reforma para ampliação do espaço. Todas as professoras que fizeram parte desta investigação possuem formação superior em Pedagogia, assim como a coordenação e direção.

A primeira observação

Em abril de 2008 estabeleci o primeiro contato com esta escola que se mostrou bastante receptiva à minha presença enquanto observadora e pesquisadora. Comecei a observação sem a prévia conversa com a coordenadora pedagógica, que estava em licença-saúde, mas com a autorização da diretora, que me apresentou uma listagem das professoras que trabalham no 3º C.I.

Procurei as professoras nos horários que elas tinham disponíveis, os chamados HTPI, tendo que sondar com os demais professores quem era quem e, enfim, o primeiro contato e o agendamento das entrevistas foi realizado.

Apesar da receptividade, de imediato percebi que a direção e a coordenação não me dariam um suporte. Parece-me que faltavam funcionários, pois elas estavam sempre correndo pela escola resolvendo problemas que os mesmos poderiam sanar se houvessem funcionários em número suficiente.

O primeiro contato com as professoras

Foram agendadas e realizadas entrevistas com as três professoras do 3º C.I. da escola e nesta primeira conversa elas explicitaram os dias que trabalhariam com temas ambientais, podendo estabelecer uma rotina de observação.

A observação nesta escola foi feita de forma bastante tranqüila. Toda semana eu passava pela escola, o que acabou estabelecendo uma rotina de pesquisa. Se por algum motivo eu me ausentava em alguma aula, tanto a professora como os alunos estranhavam.

Profa. Regina

Recém-formada em Pedagogia, esse era o primeiro ano em que assumia uma sala como professora efetiva. Na entrevista e nas conversas estabelecidas, mostrava-se segura, embora um pouco tímida. Seguia um modelo de aula tradicional, com uso intensivo de livros didáticos e leitura de textos neles contemplados.

Vale ressaltar que a maior parte das aulas observadas foi da disciplina de Ciências, por concentrar a maior parte dos temas ambientais por ela trabalhados.

Profa. Selma

Formada em Pedagogia, ressalta sempre sua experiência em sala de aula. Dentro da sala de aula é bastante enérgica com os alunos, não dando margem para qualquer tipo de brincadeira ou conversa paralela entre eles. A aula concentra-se no uso e leitura do livro didático e em algumas atividades extras que traz mimeografada. As aulas observadas foram as de Ciências e Geografia.

Profa. Tânia

Formada em Pedagogia, possui interesse em discutir sobre a EA, fato sinalizado tanto nas conversas, onde comentava sobre os vários cursos que fez relacionados à temática, ou nas próprias aula.

Dentro da sala de aula, mostrava-se bastante aberta à participação dos alunos, buscando levantar os conhecimentos prévios dos alunos sobre as discussões das aulas. Havia uma ampla participação dos alunos, dando muitas sugestões para acabar com o problema ambiental. As aulas observadas foram as de Ciências e Língua Portuguesa.

O projeto político pedagógico

Este documento enuncia vários objetivos da escola em relação aos alunos, dentre os quais destaco "(...) perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente".

A escola possui vários projetos que ocorrem durante todo o ano letivo. Um deles, que recebeu o adjetivo de "projeto especial", intitula-se "Resgate à cultura nacional" e tem como principal objetivo o desenvolvimento do pensamento artístico e a reflexão sobre a cultura nacional por meio da escolha de um patrono. Este é escolhido pela classe e os alunos devem desenvolver pesquisas ao longo do ano sobre esta personalidade.

Outros projetos, chamados de extra-curriculares também ocorrem nesta escola, conforme Quadro 10 abaixo. Contudo, como pode ser observado, não existe nenhum projeto explicito que envolva a temática ambiental previsto no PPP.

Quadro 10

Projetos extra-curriculares da Escola 2

Projeto	Breve descrição
PROERD	Trabalho feito pela polícia militar na prevenção do uso de drogas e diminuição da violência
Gimat	Gincana de matemática
Poezini	Concurso de poesia, ocorre no 2º semestre
GEMEF	Grupo de estudos de matemática no ensino fundamental
Grêmio estudantil	Grupo que representa os interesses dos alunos na escola

No conteúdo programático do 3º C.I., a questão ambiental aparece de forma explícita e consciente por parte da escola na disciplina Ciências, em especial no 2º bimestre, quando os professores devem trabalhar:

- O ambiente e o ser humano
- Erosão, desmatamento e destruição da camada de ozônio
- Desenvolvimento sustentável, reciclagem e aterro

É interessante notar que os Temas Transversais não são citados e tampouco se fala em tentativas de interdisciplinaridade. Outro fator relevante é que nenhum projeto extra-curricular relacionado à EA está presente no PPP, assim como não se prevê brechas para a inserção de agentes externos (como empresas) no projeto da escola, diferentemente da Escola 1.

Durante a observação, contudo, as professoras do 3º C.I. organizaram um pequeno projeto vinculado ao conteúdo programático de Ciências do 2º bimestre, cujo tema foi a reciclagem. Neste, os alunos das três turmas do ciclo se organizaram para conscientizar os demais alunos da escola sobre a importância de se colocar o "lixo no lixo", assim como de se separar em lugares apropriados os diversos resíduos, para fins de reciclagem.

A idéia inicial do projeto foi dos alunos, em especial a turma da professora Tânia. As crianças se vestiam com aventais feitos de um material chamado TNT, que parece um tecido. E, nos horários de intervalo, saíam em grupos para fazer o trabalho. As crianças se mostravam animadas e muitas indignadas com a falta de respeito dos "alunos grandes".

No final do 2º bimestre, as três turmas fizeram apresentações relacionadas à questão ambiental para toda a escola. As turmas se dividiram para realizar as apresentações. A turma da professora Regina fez uma coreografia com uma música cuja temática é o meio ambiente; a turma da professora Selma fez um jogral. E a turma da professora Tânia apresentou um teatro sobre a questão da poluição. A história mostrava bruxas poluindo o meio ambiente e crianças tentando limpá-lo.

Outro evento que pude presenciar e inclusive participar foi a passeata pelo meio ambiente, realizada pelos alunos das três classes do 3º C.I. Foi feita no dia 05/06/2008, dia específico comemorativo da data. Nesta os alunos saíram pelas ruas do bairro com cartazes nas mãos, onde cada classe possuía seu "grito de guerra". Os cartazes produzidos pelos alunos ficaram expostos nos corredores da escola para a visualização de todos os alunos.

4.3.3. Escola 3

Esta escola situa-se na zona rural de Mogi Guaçu, distante aproximadamente 25 Km do centro da cidade. Inaugurada em setembro de 1999, abriu suas portas no contexto de

reestruturação das escolas estaduais com o objetivo de atender aos alunos da região. Possui dez salas de aulas, dois banheiros e uma biblioteca que contempla uma sala de vídeo.

A clientela é composta por camadas populares rurais. Os pais trabalham em sua maioria nas lavouras, como diaristas ou meeiros. O PPP destaca que 30% dos alunos são provenientes da região norte de Minas Gerais ou sul de São Paulo, necessitando, ao chegar à região, de uma adaptação da língua escrita e falada.

A primeira observação

Em junho de 2008 estabeleci o primeiro contato com esta escola por intermédio da SECMG, que facilitou meu contato com a coordenação da escola. Fui muito bem recebida pela coordenação e direção da escola, que se mostraram bastante empenhadas em me ajudar em qualquer situação que precisasse, fato que realmente aconteceu durante toda a observação.

O primeiro contato com as professoras

A partir da primeira entrevista, já pude estabelecer uma rotina de observação com as professoras pesquisadas. A observação nesta escola, assim como na Escola 2, foi feita de forma tranqüila. Pude estabelecer uma rotina de observação, embora a distância da escola dificultasse a minha chegada e permanência nela.

Profa. Beatriz

Professora formada em Pedagogia questionadora e aparentemente crítica em relação à questão ambiental. Na conversa inicial, destacou uma visão aparentemente diferenciada de EA: *"para mim, um aluno que não aprende é um problema ambiental"*.

Dentro da sala de aula, facilitava a participação dos alunos nos debates. A professora comentou a existência de muitos alunos "problemáticos": que não aprendiam, que não

possuíam recursos para se manterem na escola, que não possuem pais presentes, e assim por diante. Muitas vezes, a aula era interrompida para chamar a atenção de alguns deles.

A maior parte das aulas observadas foi de Ciências, embora muitas vezes a professora afirmasse que trabalhar com a EA não é só papel desta disciplina.

Prof. Ana

Professora formada em Pedagogia e Biologia trabalha com crianças no Ensino Fundamental I, assim como com adolescentes no Ensino Fundamental II. Nos diálogos por nós estabelecidos, respondia somente o necessário. As aulas observadas foram, em sua maioria, de Ciências.

Profa. Carla

Professora formada em Pedagogia, ex-professora da rede estadual, mora na zona rural e conhece a realidade dos alunos, o que facilitava o entrosamento entre eles durante as aulas. Traz para a sala esses conhecimentos produzidos no dia-a-dia dos alunos, o que aparentava tornar a aula mais significativa para as crianças.

As aulas observadas foram, assim como nas demais professoras, as de Ciências.

O projeto político pedagógico

O PPP da Escola 3 inicia com uma epígrafe do educador Paulo Freire, que afirma: “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”. Com essa idéia em mente, o PPP propõe que o objetivo da escola é a “formação básica do cidadão”, que garanta um aprendizado “constante e multidisciplinar”. Para tanto, destaca as formas para que se atinja esse objetivo, dentre as quais explicito duas: formar valores e atitudes nas crianças e desenvolver projetos coerentes à escola definindo as necessidades que possam surgir durante o ano letivo.

Dentre esses projetos coerentes à escola, destaco o intitulado “minha comunidade sustentável”. Realizado em parceria com o IAC (Instituto Agronômico de Campinas), teve como responsável a professora Carla. Tem a proposta de integrar as disciplinas língua portuguesa, matemática, ciências, história e geografia. Este projeto não foi investigado na presente pesquisa, pois foi realizado antes do período de observação.

O projeto visa o reflorestamento com árvores nativas de regiões próximas à escola. Os alunos ficariam responsáveis pelo reflorestamento e, para tanto, precisariam estudar os tipos de solo, as árvores nativas e frutíferas, os nomes comuns e científicos das árvores plantadas. De acordo com o PPP, “a unidade escolar localizada na zona rural torna-se vantajosa à efetivação desse projeto, por ser a comunidade envolvida com a agricultura”.

A justificativa pautava-se na conscientização para a proteção ambiental da unidade escolar e da comunidade, destacando os pequenos atos e atitudes, como o plantio de árvores, que podem vir a contribuir para melhorar a vida em comunidade.

Como pode ser notado no PPP, o projeto aplica os princípios da sustentabilidade, destacando os benefícios sociais, econômicos, ambientais, culturais e educacionais.

Esse projeto era uma proposta encaminhada para concorrer ao prêmio “Minha Comunidade Sustentável”, uma iniciativa da organização não-governamental “Ação Educativa”, fundada em 1994, com a missão de promover os direitos educativos e da juventude, tendo em vista a justiça social, a democracia participativa e o desenvolvimento sustentável no Brasil.

Seu objetivo é estimular e apoiar a criação e execução de projetos escolares inovadores que envolva alunos e professores em atividades com a comunidade do entorno e que busque soluções de sustentabilidade socioambiental. Os projetos devem integrar as dimensões social, ambiental e econômica, mobilizando o grupo escolar participante. É importante lembrar que o projeto deve ser realizado por uma escola que possa estabelecer parceria com organizações não-governamentais (ONGs), órgãos públicos, universidades públicas ou privadas, associações de bairro ou instituição que tenham condições de oferecer apoio técnico. No caso da Escola 3, buscou o IAC.

Outros projetos são destacados no PPP e ocorrem efetivamente na escola: sala ambiente de informática.; PROERD; sala de apoio pedagógico especializado; leitura em sala; conservação

e preservação do ambiente escolar; higiene e saúde bucal; combate à dengue; campeonato de xadrez; concurso da Empresa X; e novos projetos que se fizerem necessários no decorrer do ano letivo.

Dentre esses novos projetos, destaco as propostas externas, em especial das empresas, que ocorreram durante o período de observação.

Um dos projetos diretamente relacionados à questão ambiental destacado pelo PPP da escola foi o "Concurso árvore de Natal: reciclando hoje, preservando o amanhã", promovido pela Empresa V. No documento havia uma carta, enviada pela empresa, onde esta destacava que reconhece "a importância da educação como base para a formação e fortalecimento do conceito de cidadania em que está inserida". De acordo com a carta, a participação da escola neste concurso propiciará uma atividade inovadora e diferente das que ocorrem em sala de aula, destacando um prêmio especial para a escola que fizer a árvore de Natal mais interessante, lembrando que esta deve ser confeccionada com materiais recicláveis.

A escola vencedora, que no caso foi a Escola 3, teve como prêmio um *micro system* (aparelho de som); a escola que alcançou o segundo lugar, recebeu kits de material escolar; e por fim, o terceiro lugar, livros da Fundação Educar, já mencionados anteriormente (Empresa V).

Outro projeto, relacionado à Empresa U, foi uma palestra sobre o uso do EPI no campo. A princípio as professoras pareceram bastante resistentes ao tema da palestra, julgando a temática pouco atraente para o público-alvo, qual seja, as crianças.

Contudo, essa impressão foi se alterando no decorrer do trabalho da empresa, que buscou adequar a palestra ao nível dos alunos e, em decorrência disso, contou com a participação intensa destes, que são filhos de agricultores que necessitam se conscientizar para o uso do EPI (equipamentos de proteção individual), principalmente por conta dos males à saúde causados pelo não uso. Ao final da palestra, os representantes da empresa distribuíram livros e um lanche a todos os alunos da escola.

4.4. A EA escolar, a EA empresarial e o currículo escolar

A presença das empresas no espaço escolar provoca inevitavelmente ruídos, de maior ou menor amplitude, no currículo escolar. Por isso, é importante perceber o grau de conexão que as atividades empresariais possuem em relação ao currículo regular da escola.

A Empresa U realizou junto à Escola 3 uma palestra sobre o uso de agrotóxicos e a importância dos EPI.

Por ser uma escola rural, o tema da palestra pareceu ser relevante para o cotidiano dos alunos, que são, conforme já mencionado, filhos de produtores rurais que utilizam maciçamente os agrotóxicos e sofrem, muitas vezes, as conseqüências da equívoca manipulação e aplicação destes produtos. No entanto, por exemplo, a empresa não discutiu sobre os problemas decorrentes do uso do agrotóxico, nem alternativas a essa prática agrícola.

Além disso, quando pensada em termos de conexão com o currículo regular, podemos perceber a quase inexistência de elos que unam, de alguma forma, o trabalho desenvolvido pela empresa e o das professoras do 3º C.I. A empresa trouxe uma temática (no caso, os agrotóxicos) e trabalhou com os alunos sem vincular o trabalho proposto com o desenvolvido no dia a dia da sala de aula. Ademais, a empresa visitou a escola ao final do ano (novembro), distribuiu o livro para as crianças que, segundo as professoras, provavelmente não o teriam no ano seguinte para que seja aproveitado de alguma forma pelas professoras. Neste sentido, o trabalho articulado pela Empresa U veio a acrescentar informações aos alunos sobre os perigos da má utilização dos agrotóxicos em um enfoque apenas utilitário e pontual, e não colaborar para enriquecer ou acrescer novos olhares para o que já vinha sendo discutido regularmente em sala de aula.

Contudo, refletindo sobre o livro distribuído pela empresa, nota-se alguns elos entre este e o currículo regular, em especial o de Ciências. Temas como “a natureza e o homem”, “água” e “solo e lixo” foram abordados pelo texto e também pelas professoras durante o ano letivo. Por sua vez, outros temas são destacados no material, como “história da agricultura” ou “agrobussiness”, que nenhuma ligação faz com o trabalho desenvolvido pelos professores do 3º C.I.

Percebe-se, assim, que a empresa mostrou-se pouco articulada com o tempo e o ritmo característico das escolas, demonstrando pouco conhecimento em relação ao currículo regular e levando a EA como um conteúdo suplementar que não precisa, necessariamente, estar conectado ao trabalho desenvolvido em sala de aula. De acordo com este mesmo autor (2006, p.9), "nesta modalidade curricular, a educação ambiental é concebida como um eixo paralelo ou suplementar dos conteúdos convencionais do ensino de Ciências e das demais disciplinas do currículo fundamental"

Em relação ao grau de conexão que as atividades da Empresa Z têm com o currículo regular, podemos perceber que o tema lixo e os temas dele derivados, como poluição e reciclagem, fazem parte do conteúdo trabalhado no 3º C.I. , especialmente no programa de Ciências. Diferentemente da Empresa U, que não vinculou sua proposta ao conteúdo trabalhado pelos professores em sala de aula no momento da intervenção, os assuntos trabalhados pela Empresa Z se articularam com os conteúdos programáticos previsto no currículo regular das escolas 1, 2 e 3.

Contudo, ao longo do ano letivo (2008), a empresa desenvolveu este trabalho nas escolas somente uma vez, ou seja, visitou a escola durante um dia específico, apresentou o teatro, solicitou um desenho ou redação aos alunos para perceberem se aprenderam ou se "conscientizaram" sobre a temática proposta.

Em relação à Empresa X, de forma geral, nota-se que o conjunto do material se apresenta internamente de forma desarticulada, fazendo grandes saltos entre um tema e outro, não realizando as possíveis relações temáticas. Um exemplo ilustrativo encontra-se no material sobre o Cerrado, quando ressalta os povos tradicionais que vivem neste bioma, frisando seus modos de vida, músicas e danças, mas não fazendo as relações com o capítulo seguinte, que versa sobre o consumo consciente.

No que tange ao currículo regular das escolas, pode-se notar que os temas e as atividades desenvolvidas pela Empresa X casam-se com os conteúdos do 3º C.I. , o que possibilita o maior uso do material pelos professores da rede municipal de ensino.

Se comparada às outras empresas, parece desenvolver um trabalho mais constante com os professores, adentrando a escola ao menos três vezes ao ano: quando propicia o curso de

formação em EA destinado aos professores do 3º C.I.; quando propõe o concurso de redação e quando retorna, meses depois, para conferir o uso que foi dado ao material doado às escolas.

Contudo, mesmo trabalhando a EA de forma mais incisiva nas escolas, mantém-se ainda uma perspectiva episódica, tal como foi evidenciado na análise da atuação das demais empresas.

Já em relação às iniciativas de EA independentes das escolas, a Escola 1 desenvolveu um projeto de EA onde cada Série ficou responsável por um tema ambiental. Os professores trabalharam individualmente com suas respectivas turmas tendo o objetivo de apresentar, ao final do semestre (junho de 2008) um produto final[58].

As professoras investigadas optaram por trabalhar seus temas às sextas-feiras. Contudo, quando visitava a escola nestes dias especificados por elas, a EA não ocorria. Isso porque o conteúdo convencional "atropelava" as aulas destinadas a trabalhar a questão ambiental. Assim, em relação ao grau de conexão entre as práticas de EA da Escola 1 e o currículo regular, pude notar que as professoras percebem a EA desvinculada do conteúdo tradicional, pois ela é deixada para ser discutida quando "há tempo", pois "existe um conteúdo a ser passado" (Professora Patrícia – Entrevista 1), este sim fundamental.

> *Além da educação ambiental, tem um conteúdo que a gente tem que passar que é cobrado da gente, então ultimamente a gente tem trabalhado quinzenalmente essa parte de água, só eu acho que precisaria mais tempo sim pra poder trabalhar isso, porque o projeto acaba agora em junho e a gente está com um monte de coisas pra fazer, e mais o conteúdo que a gente tem, e sanar todos... tem que ser um jogo de cintura pra você poder fazer tudo, então alem do conteúdo tem um monte de coisa que é cumprido pela SEC que te deixa maluca, é muita coisa, mas a gente tenta sim priorizar isso, que é o meio ambiente, porque afinal de contas a vida do futuro depende do meio ambiente, porque senão, não existira o futuro. (Professora Patrícia - Entrevista 1).*

A manifestação da professora revela uma marcante compartimentação entre os temas ambientais e o que considera como demais conteúdos. Desta fala, pude ainda perceber uma tendência antropocêntrica, na qual a professora investe na idéia de que sem a vida humana, não haverá ou não terá importância o restante da natureza, com todas as suas demais formas de vida.

[58] Termo utilizado nas escolas que se refere à uma apresentação final (na forma de coral, jogral, apresentações de teatro, entre outros) do projeto desenvolvido ao longo do bimestre.

Como pode ser apreendido, o desenvolvimento de atividades de EA podem não ocorrer nem mesmo às sextas-feiras (dia designado pelas professoras para trabalhar a EA), aparecendo em alguns momentos no dia a dia da sala de aula, como lembretes ou como elemento curricular aleatório das aulas de Ciências, Geografia e Língua Portuguesa. De acordo com Amaral (2006, p.9) a EA como elemento complementar "é concebida como um apêndice ou complemento dos conteúdos convencionais do ensino de Ciências e das demais disciplinas do currículo fundamental".

Em relação ao grau de conexão que as práticas de EA da Escola 2 têm com o currículo regular, pude notar uma similaridade com a escola anteriormente investigada.

A EA se desenvolve predominantemente no currículo de Ciências, abordando as diferentes temáticas de forma técnica, algumas vezes sem levar em consideração a realidade do aluno. Aparece também nas aulas de língua portuguesa, na leitura e produção de textos relacionados à questão ambiental.

A EA por meio de projetos também é uma prática presente na Escola 2. Estes são desenvolvidos em épocas específicas do ano (como no dia do meio ambiente), com ou sem a participação das empresas neste processo. Portanto, neste caso, tem caráter suplementar.

Já as professoras da Escola 3, quando questionadas sobre se desenvolvem a EA no dia a dia da sala de aula, todas as responderam positivamente, destacando ainda que trabalham de forma interdisciplinar.

> *Trabalho em vários momentos. Na leitura compartilhada, na maioria das minhas leituras compartilhadas eu trago alguma coisa que pode chegar a esse assunto a essa discussão, através de leituras deles que eles trazem para mim (...) Eu acho que a EA permeia todas as minhas aulas, em todos os momentos que é possível. Se to dando história, eu puxo, 'como será que era lá?' Se to trabalhando a questão do indígena, como que era essa relação com os índios, será que tinha isso, será que tinha aquilo, as doenças (...) será que tinha algum problema, com relação ao sol. (...) então eu procuro estar trabalhando em todas as matérias (Professora Beatriz- Entrevista 1).*

É importante salientar que este fragmento de depoimento se trata da professora que mais se aproxima de uma perspectiva crítica de EA. Da mesma forma, a professora Carla afirma:

> *Trabalho de forma interdisciplinar a questão ambiental (Professora Carla - Entrevista 1).*

Embora tenham afirmado que trabalham dentro de uma perspectiva interdisciplinar, quando questionadas em que momentos eu poderia realizar minha observação, as aulas de Ciências foram escolhidas por todas elas. As temáticas abordadas pelas professoras são as propostas pelo currículo da escola: poluição, desmatamento, erosão, etc., presentes no conteúdo programático de Ciências, evidenciando uma perspectiva não crítica ao negligenciar as questões sociais inerentes à este debate .

Pode-se notar, assim, que nas escolas investigadas, a EA se apresenta como uma prática ligada predominantemente ao ensino de Ciências e à execução de projetos que são desenvolvidos durante o ano letivo, com ou sem intervenção das empresas. A EA que se realiza nas escolas investigadas possui papel suplementar aos conteúdos convencionais das diferentes disciplinas do currículo fundamental (AMARAL, 2003). A Escola 3, no entanto, parece apontar indícios de uma EA de caráter complementar.

Já as empresas parecem não se adequar ao ritmo das escolas, trazendo seus projetos e materiais didáticos desvinculados com o currículo e realidade das escolas investigadas ou, na melhor das hipóteses, inserindo-se de forma suplementar no currículo escolar. Esses materiais, distribuídos em larga escala, muitas vezes desconsideram as especificidades regionais e partem, tal como afirma Giroux (1997), da premissa que todos os alunos aprendem da mesma forma e no mesmo intervalo de tempo, além de poderem ser considerados uma espécie de manual de condução do trabalho do professor.

É importante acentuar a similaridade entre a EA empresarial e a praticada nas escolas investigadas. Em ambas prevalece uma EA de caráter suplementar e/ou complementar, uma descontextualização da prática educativa e, por fim, uma despolitização da EA enquanto prática realmente transformadora.

CAPÍTULO 5

TENDÊNCIAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL DAS EMPRESAS E ESCOLAS INVESTIGADAS: RESISTÊNCIA E PERMISSIVIDADE NO ESPAÇO ESCOLAR

O presente capítulo busca analisar as tendências de EA praticadas pelas empresas e escolas investigadas, assim como a existência de mecanismos de resistência ou permissividade na relação estabelecida entre ambas as instituições. Para tanto, será utilizado o escopo teórico antecipado no capítulo 1 e desenvlvido no capítulo 3, a seguir esquematizado:

Quadro 11

Sistematização da categoria "Tendências de EA"

Categoria	***Sub-categorias***	***Descritores***
Tendências de EA	*Adestramento ambiental.*	*Posicionamento político-ideológico da EA praticada pelas empresas e as escolas*
	Desenvolvimento sustentável.	
	Ecologismo radical.	
	Crítica.	

Quadro 12

Sistematização da categoria Relação da escola com a EA empresarial

Categoria	Sub-Categorias	Descritores
Relação da escola com a EA empresarial	*Permissividade*	*Adesão da escola em relação à EA empresarial*
	Resistência	*Restrições das escolas em relação à EA empresarial*

5.1. Tendências da EA das empresas e escolas investigadas

Para a análise das tendências, utilizarei como subcategorias a classificação feita por Amaral (2004), que destaca quatro grandes tendências de EA:

- Instrumental ou adestramento ambiental
- Desenvolvimento sustentável.
- Ecologismo radical.
- Crítica.

Resgatando resumidamente o que foi exposto anteriormente (Capítulo 3), o adestramento ambiental caracteriza-se por uma visão instrumental, antropocêntrica e utilitarista, que busca desenvolver nos alunos atitudes ambientalmente corretas, sem levar em consideração questões sociais, políticas e econômicas subjacentes à questão ambiental. Já a tendência do desenvolvimento sustentável defende o equilíbrio entre ambiente e

desenvolvimento econômico e social, sem que haja transformações estruturais do modo de produção, ao contrário da tendência do ecologismo radical, que preconiza uma transformação total dos padrões sociais existentes, quase um retrocesso aos tempos pré-industriais, implicando num retorno às sociedades primitivas. E, por fim, a EA crítica, que busca, entre outros aspectos, entender a questão ambiental dentro da complexidade que a temática exige: aspectos históricos, físicos, biológicos, sociais, econômicos, filosóficos, ideológicos e políticos.

A partir das características privilegiadas nessas quatro sub-categorias e da leitura preliminar do material coletado, optei por utilizar como filtro da análise o descritor "posicionamento político-ideológico da EA praticada pelas empresas e escolas".

Por sua vez, a opção por analisar as tendências de EA a partir do referencial de Amaral (2004) justifica-se pelo que foi exposto no item 3.3. da presente pesquisa. Além disso, ao associar as tendências de EA propostas pelos diversos autores considerados foi possível constatar a presença das tendências reconhecidas por Amaral (2004) nos dois grandes grupos teóricos educacionais propostos por Saviani (2008) e em todos os subgrupos dos mesmos (tópico 3.4. da presente pesquisa).

5.1.1. As empresas

5.1.1.1. O teor da EA praticada pelas empresas

A Empresa U

A Empresa U realizou uma palestra na Escola 3 e distribuiu livros para os professores e alunos. Junto à este material, foi entregue um questionário e um jogo de dados. O livro, cujo título é "Projeto escola no campo" possui sessenta e quatro páginas e é dividido em quinze capítulos.

As temáticas privilegiadas no livro, explicitadas nos títulos dos textos, são:

1. A natureza e o homem

2. Água
3. Ar
4. Energia
5. Solo e lixo
6. Ecossistema
7. Cultura alimentar
8. Necessidades de produção
9. História da agricultura
10. Agricultura no Brasil
11. Agricultura – produtores e *agrobusiness*
12. Pragas, doenças, plantas daninhas e tipos de controle
13. Os agrotóxicos
14. Cuidados antes da aplicação de agrotóxicos
15. Cuidados durante a aplicação de agrotóxicos

Para os fins desta pesquisa, todos esses capítulos abordam o que se considera como temáticas ambientais. Cada capítulo é composto por textos curtos, curiosidades e atividades. O material é atrativo, bem ilustrado, tendo o Curupira como personagem que conduz a criança pela leitura. O uso deste personagem é justificado. Ele é, segundo os autores do material, o "protetor das florestas e dos animais", ou seja, "protetor da natureza" e "grande inimigo dos caçadores".

Posicionamento político-ideológico da EA praticada pela Empresa U

O livro que foi entregue aos professores e alunos chega a esboçar algumas críticas ao modelo de sociedade e ao padrão de consumo da sociedade contemporânea. Numa dessas passagens, no capítulo 1, destaca a mudança na relação homem e natureza a partir do advento da Revolução Industrial:

> *A idéia de progresso sem limites, a vida urbana, o materialismo, a valorização do consumo, a ganância e a irresponsabilidade com as futuras gerações*

> *trouxeram o desequilíbrio nas relações homem-natureza, prejudicando o planeta inteiro. (p.07)*

Contudo, esse posicionamento mais crítico desaparece nos capítulos subseqüentes, dando espaço para uma visão predominantemente utilitarista. Numa passagem que exemplifica essa visão, o material compara a ação do homem com a história da galinha dos ovos de ouro: *"não podemos viver sem a natureza, mas estamos matando nossa galinha dos ovos de ouro".* Essa visão utilitarista é reforçada no trecho abaixo extraído do capítulo 6 (p.29), que tem como subtítulo "a biodiversidade pode fazer muito por nós":

> *Os cientistas vivem pesquisando remédios novos. Grande parte dos "ingredientes" dos remédios é retirada da natureza, das plantas e animais. E existem milhares de espécies que ainda nem foram descobertas! (p.29)*

Outra característica marcante do texto é a crença irrestrita na superação dos problemas ambientais por meio do desenvolvimento da ciência e da técnica. Isso fica evidente quando esboça idéias sobre a produção de energia, faz críticas ao consumo e propõe outras formas de produzi-la. Destaca-se, assim, uma perspectiva que supervaloriza o papel da ciência e da técnica:

> *Dizem que o petróleo vai acabar. Aí você fica imaginando um monte de carros e fábricas parando de repente... nada disso vai acontecer! Em breve, uma nova geração de máquinas produzirá a energia necessária para se tomar um banho quente, gelar um suco de frutas ou surfar na Internet. De forma eficaz e limpa. (p.21)*

Coerentemente com a perspectiva do desenvolvimento sustentável, nota-se que o material não relativiza o papel da ciência e da técnica, omitindo, por exemplo, que estas também podem ser 'produtoras' de danos socioambientais. Como mais um exemplo, os transgênicos são narrados como *"uma das pesquisas mais incríveis que o homem já fez"*, enfatizando somente os aspectos positivos e ocultando as controvérsias científicas e políticas que buscam relativizar os benefícios dessa descoberta.

Outro traço que merece destaque é o trabalho desenvolvido com a temática do lixo. Ressalta-se no texto a reciclagem como a solução do problema causado pela produção de lixo, frisando com entusiasmo que o Brasil é o país campeão na reciclagem, subestimando os fatores

políticos, sociais, econômicos e ideológicos presentes nestes dados tidos como vantajosos, bem como ignorando interesses envolvidos e os limites deste processo

Ainda em relação ao posicionamento político, podemos perceber alguns indícios significativos de "adestramento", presentes no livro e no jogo entregue aos professores e alunos. Em todos os capítulos do livro, há um item intitulado "como posso ajudar?", propondo ações simples e individuais para minimizar o problema da água, energia, lixo, entre outros, como demonstra o fragmento abaixo, retirado do capítulo 4. É importante notar o tom impositivo da proposta, o que caracteriza uma prática de adestramento ambiental, em que a reflexão e a iniciativa por parte do aluno é subestimada:

> *Quem inventou o interruptor sabia o que estava fazendo: nada de deixar a luz acesa num cômodo onde não tem ninguém. Para ler, use um abajur, que utiliza uma lâmpada mais fraca que a do teto. Ao usar um aparelho de ar-condicionado, mantenha janelas e portas fechadas. Proteja o aparelho do Sol. (p.22)*

Aliado à perspectiva do adestramento acima citada, é importante ressaltar, também, que o texto apresentado pela empresa coloca no indivíduo e não na sociedade a responsabilidade pela manutenção do equilíbrio do planeta.

Já o jogo trabalha sob duas frentes. Na primeira, como utilizar de forma adequada os EPI, assim como fornece dicas de como destinar as embalagens de agrotóxicos. Na outra frente, o jogo tem como foco as boas e más condutas em relação ao meio ambiente. Prevalece uma visão reducionista e comportamentalista, que pode ser evidenciada também nas atividades propostas pelo livro, em geral limitando-se a atividades mecanizadas e acríticas, como no exemplo abaixo:

> *Em sua casa, junte materiais recicláveis (latas, sacos, plásticos, garrafas, revistas velhas etc). Lave o que estiver sujo e traga tudo para a escola no próximo dia de aula. Junte o que trouxe com seus colegas e construam juntos uma escultura com essa sucata (usando fita adesiva, barbante e cola). (p.27)*

É importante notar que a atividade não questiona a quantidade de lixo produzida ou os limites da coleta seletiva (como o uso da água para higienizar o lixo, que também pode causar danos ambientais), ou as pessoas encarregadas de destinar adequadamente esse lixo, que estão, em sua maioria, numa situação de extrema pobreza[59].

[59] De acordo com Viana (2000), o trabalho dos coletores de lixo traz consigo o trabalho infantil. Outro aspecto interessante deste estudo é a questão da renda adquirida por estes coletores: o papel é o negócio mais rentável. O

Em suma, a Empresa U trabalha de forma superficial as dimensões políticas, sociais e econômicas, prevalecendo uma visão neutra, reducionista e comportamentalista da questão ambiental. Enquadrar-se-ia numa perspectiva não crítica da educação, mais especificamente na pedagogia tradicional (SAVIANI, 2008), assim como na perspectiva adestradora (BRÜGGER), instrumental (AMARAL) e conservadora (LIMA), que possuem em comum uma visão fragmentada e despolitizada da questão ambiental, destacando-se, assim, traços do desenvolvimentismo sustentável.

Empresa Z

Já a Empresa Z atuou nas três escolas analisadas, embora de forma mais tímida, no sentido de não ter projetos ligados às mesmas e sim patrocinar uma peça de teatro que se apresenta em datas previamente agendadas nessas instituições ligadas à rede municipal de ensino. Para fins de ilustração, segue um breve resumo da peça, descrito no contexto das subcategorias de análise adotadas.

Posicionamento político-ideológico da Empresa Z

A peça teatral, cujo nome é "Batalhão da Coleta Seletiva", traz personagens representados pelos latões nomeados "plásticos", "vidro", "papel", "metal" e "outros". Estes receberam um chamado de emergência – um companheiro latão estava passando mal, provavelmente devido a um processo de intoxicação. Ao detectarem que este havia sido contaminado por um resíduo de outro, os latões iniciam a demonstração de como deve ser feita uma coleta seletiva correta.

Por ser uma peça bastante interativa, com forte teor humorístico, o público, no caso as crianças de 1º ao 4º ano, participam ativamente do espetáculo.

---

branco é mais valorizado, sendo vendido a R$ 0,08. O 'misto' tem um valor reduzido: R$ 0,02. O alumínio e o plástico rendem R$ 0,30 o quilo, já o papelão R$ 0,05 por quilo

Contudo, podemos notar uma ênfase exacerbada na construção de valores ambientais desprovidos de questões sociais, políticas e econômicas, valorizando a responsabilidade individual na busca de um ambiente sustentável, assim como ocorre na Empresa U. Há uma ênfase na ideologia da reciclagem, como se fosse possível, a partir desta prática, resolver o impasse ambiental com base num treinamento, em que se reproduz as atitudes de como "separar o lixo" sem uma reflexão crítica sobre nossa realidade predatória e consumista.

Tendo como base as informações citadas anteriormente, podemos enquadrar o trabalho desta empresa numa perspectiva não crítica, mais especificamente dentro de uma abordagem tecnicista, onde os indivíduos estão aptos a dar sua parcela de contribuição para o equilíbrio da natureza. Como numa linha de montagem, mecanicamente, os indivíduos contribuem para a minmização dos problemas ambientais, separando o lixo adequadamente.

Com base nestas características, podemos qualificar as ações de EA desta empresa como adestradora (BRÜGGER), instrumental (AMARAL) e conservadora (LIMA), tal como ocorre com a Empresa U. Também identifica-se de forma similar à Empresa U, ao situar-se no âmbito de uma pedagogia tradicional e de caráter não crítico.

Empresa X

Por fim, a EA praticada pela Empresa X. Está vinculada a um projeto intitulado "Guardiões da Biosfera", dirigido às escolas de todo o Brasil e composto por um material didático formado por um desenho digital e um almanaque, destinados ao público do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano). Nestes desenhos, de acordo com o site da empresa, oito milhões de crianças podem aprender sobre os biomas brasileiros, as características da fauna e flora e o que é preciso para preservá-las. Os desenhos são transmitidos pela TV Escola, numa parceria com o MEC (Ministério da Educação e da Cultura), sinalizando aqui uma parceria entre o público e o privado.

A empresa disponibiliza kits que contém, cada um:

- Um DVD com um desenho sobre um bioma, onde podem ser assistidas também animações intituladas “Você sabia?” (pequenas histórias de 30 segundos a um minuto, que contam curiosidades do bioma em questão)
- Um almanaque, que contem instruções para os docentes organizarem atividades e jogos em sala de aula, sempre relacionados aos biomas abordados nos episódios.

Até o ano de 2008, foram entregues ao todo três kits, que versavam sobre a Mata Atlântica, o Cerrado e o Pantanal.

Posicionamento político-ideológico da EA praticada pela Empresa X

Em todos os almanaques, há uma apresentação sobre o bioma e os problemas nele encontrados, decorrentes da ocupação humana. No almanaque que versa sobre o Pantanal, por exemplo, o material discorre sobre a dinâmica das águas, da cultura diversificada, da fauna e flora em geral, mas frisa os problemas decorrentes da mineração, da pecuária, da caça ilegal, do turismo e dos projetos de navegação.

Contudo, essa percepção aparentemente crítica dá espaço para um posicionamento conservador em relação à EA: uma valorização do desenvolvimento de posturas corretas dissociadas dos fatores determinantes da degradação ambiental e uma excessiva responsabilização individual na transformação socioambiental.

Esse posicionamento está presente nos três volumes do projeto analisados para a presente tese, que pode ser percebida no almanaque destinado ao bioma Cerrado, por intermédio das seguintes prescrições, sem serem acompanhadas de fundamentos científicos e nem análise crítica:

1. *Preste atenção ao que você come*
2. *Economize água*
3. *Não tenha animais silvestres em casa*
4. *Recicle seu lixo*
5. *Poupe energia*

É interessante notar que, da mesma forma que o material da Empresa U, os verbos que compõem as frases estão todos em sua forma imperativa, o que denota o caráter impositivo, adestrador e não conscientizador da EA.

Nesta a responsabilização individual é bastante frisada ao longo dos três almanaques. Tal como no discurso das demais empresas, frases como *"a transformação depende de cada um de nós"* são recorrentes, fruto de uma perspectiva individualista e liberal e, conseqüentemente, geradora de uma despolitização da EA, conforme é bem ilustrado no trecho a seguir:

> *Além dessas ações locais, cada um pode fazer sua parte, em casa, economizando água, consumindo alimentos sem agrotóxico, reciclando lixo, participando de campanhas e fazendo outras coisas que, mesmo indiretamente, podem ajudar a preservar o Cerrado. (p.30)*

A perspectiva de responsabilidade individual pela minimização e/ou solução dos problemas ambientais aparece também nos desenhos distribuídos pela empresa. Para fins de ilustração, cabe mencionar resumidamente a história que permeia os desenhos.

Quatro crianças – Alê, Bia, Rafa e Isa – vão passar uma semana na casa do avô de Alê, um senhor que adora inventar. Na casa deste senhor inventor, eles encontram o Grande Livro Ecológico dos Biomas Brasileiros e, sem querer, acabam sendo transportados para dentro do livro. Contudo, para que possam retornar para casa, as crianças precisam passar por todos os capítulos do livro e, em cada um deles, encontrar um dos cinco amuletos que protegem a natureza, com o objetivo de formar uma mandala.

Assim, ao viajarem através de cada capítulo, as crianças visitam os ecossistemas que compõem os biomas brasileiros. Em cada um, aprendem sobre a vegetação, os animais, e a cultura local.

Ao analisar os capítulos dos desenhos entregues às escolas até o ano de 2008, nota-se em todos alguns aspectos em comum: a responsabilização da criança pela conscientização de todos; a tentativa de resolver os problemas socioambientais dos biomas visitados; e a descrição da fauna e flora .

Em relação à responsabilização, aspecto já ressaltado anteriormente em relação ao almanaque, pode-se notar que a criança ao se tornar portadora de informação deve,

consequentemente repassa-la aos demais. No desenho sobre a Mata Atlântica, há um diálogo ilustrativo:

> *- Só de pensar que o homem destruiu tudo... Isso sim é pra deixar alguém irado.*
> *- Quando voltarmos para casa* ***teremos que começar a explicar para todo mundo porque é importante preservar a Mata Atlântica*** *e que sem ela nossas vidas não seriam as mesmas.*
> *(Transcrição do trecho do DVD sobre a Mata Atlântica – grifo meu).*

No desenho sobre o Pantanal, as crianças conhecem um índio de uma tribo extinta há 50 anos. Para poderem amedrontar o "Carrascão", um criador de gado que está tentando mudar o curso de um rio, as crianças utilizam a cultura local como meio de atingir esse objetivo. Para tanto, passam a amedrontar os funcionários do Carrascão quando estes saem para caçar animais, vestindo-se com máscaras que pertenciam a esta tribo extinta. Mesmo abandonado por seus funcionários, o vilão continua explorando a natureza de forma indevida, até que eles cogitam a possibilidade de conscientizá-lo.

> *- Se ele depende da natureza para seu sustento, ele tem que cuidar dela, não extrair tudo até matá-la (...)*
> *-* ***A gente pode mostrar a ele que ele pode ter tudo, mas sem destruir nada.***
> *- Talvez o carrascão não seja tão mal assim,* ***talvez ele não tenha estudado e não sabe o estrago que faz na natureza****.*
> *(Transcrição do trecho do DVD sobre o Pantanal- grifo meu).*

Do fragmento acima, podemos extrair questões relevantes que demonstram concepções de educação, cultura e ambiente.

No primeiro trecho em negrito – *"a gente pode mostrar a ele que ele pode ter tudo, mas sem destruir nada"* – mostra uma visão típica do desenvolvimento sustentável, que tem como pressuposto básico o pleno desenvolvimento econômico capitalista aliado à conservação ambiental. Esta frase demonstra, ainda, um utilitarismo acentuado, reforçando a idéia de que a natureza está e existe somente para servir à sociedade.

É importante notar, tal como mostram Marpica e Lagarezzi (2010, p.119), que se destaca nos materiais didáticos (em especial nos livros didáticos) o entendimento de desenvolvimento sustentável pautado na lógica do mercado, "com soluções de ordem tecnológica para a crise ambiental, desconsiderando a questão social do debate e restringindo a questão ambiental a

um assunto da ecologia". Por sua vez, a concepção de natureza verificada pelas pesquisas nestes materiais é muitas vezes contraditória,

> [...] pois ora se pauta numa visão antropocêntrica e utilitarista, em que a natureza é entendida apenas como um recurso à sociedade, ora se limita a elementos naturais do meio, excluindo-se o ser humano, ressaltando um caráter conservacionista da relação sociedade-ambiente, onde ser humano e natureza são antagônicos (MARPICA; LAGAREZZI, 2010, p.119).

Já o segundo trecho em destaque – *"talvez ele não tenha estudado e não sabe o estrago que faz na natureza"* – demonstra a concepção de que basta conhecer para preservar, supervalorizando o papel da educação no processo de transformação da consciência ambiental, desprezando os interesses políticos e econômicos subjacentes à questão.

Neste diálogo protagonizado pelos personagens, nota-se também a responsabilização individual, tanto quanto centraliza em um vilão as agressões à natureza, como quando atribui às crianças-personagens a incumbência de resolver o problema. É evidente, ainda, uma valorização excessiva da cultura escolar, do saber produzido na escola no enfrentamento da problemática ambiental.

Ainda no episódio que versa sobre o bioma Cerrado, as crianças percebem que é necessário que elas o salvem das queimadas, pois restam somente 20% do bioma. Perante essa missão, elas dizem:

> *A **nossa arma é o conhecimento** (...) temos que passar isso para todos que vivem no Cerrado.*
> *(Transcrição do trecho do DVD sobre o Cerrado- grifo meu).*

Mas como passar esse conhecimento para todos?

> *Uma máquina que levaria as informações para todas as escolas via satélite. Se todas as escolas que tem satélites nos verem e ouvirem nossa mensagem as crianças e os jovens vão contar aos pais o que ouviram e todos vão saber a importância de preservar.*
> *(Transcrição do trecho do DVD sobre o Cerrado).*

Rapidamente, ao terem acesso a este conhecimento, a população do Cerrado passa a ter consciência da preservação ambiental, terminando com uma ilustrativa cena de duas crianças plantando árvores nas margens de um rio.

Mais uma vez, percebe-se a valorização de um poder exacerbado do conhecimento e da educação frente aos problemas ambientais, traduzindo a idéia de que basta conhecer para preservar. Esta visão demonstra uma despolitização do processo educativo e uma ingenuidade quando refletimos sobre o culto à tecnologia presente no texto.

É interessante notar que o material apresenta contradições em relação à valorização da cultura local e cultura escolar. Nos três episódios analisados, há uma tentativa de mostrar a valorização das culturas tradicionais que habitam os biomas. No vídeo do Pantanal, encontra-se a seguinte passagem, num diálogo entre uma das crianças e um velho índio:

> *A garota diz que conhece muitas coisas sobre as plantas do Pantanal a partir da leitura dos livros.*
> *O índio responde que ela conhece o Pantanal dos livros, mas que ele conhece a terra, e os remédios feitos a partir das plantas e animais, que é um conhecimento passado de geração em geração.*
> *(Transcrição do trecho do DVD sobre o Pantanal).*

Essa tentativa de valorização dos povos tradicionais habitantes dos biomas pode ser percebida nos almanaques. Todavia, nas animações, acaba imperando o conhecimento escolar, que são portados pelas crianças, que são as visitantes dos locais e que ensinam ou conscientizam a população nativa, tida como ignorante quando pensada em relação à sua atitude frente ao ambiente.

Por fim, a Empresa X, ao trabalhar a temática ambiental nos materiais distribuídos às escolas, buscou levantar aspectos sociais relacionados à questão ambiental, como a vida do homem sertanejo (como por exemplo, no livro sobre a Caatinga). Porém, assim como as demais, pouco considerou questões políticas e econômicas envolvidas na problemática, trabalhando-as de forma superficial, como no exemplo abaixo:

> *Há ainda problemas relativos à mineração, ao aumento do lixo urbano e a projetos de navegação. Algumas atividades, como a caça ilegal e o crescimento desordenado do turismo, representam ameaça direta à vida selvagem. Em que pese a enorme produtividade pesqueira do Pantanal, a pesca predatória já começa a deixar sinais: os peixes estão diminuindo de tamanho e tornando-se mais raros, nítidos sinais de superexploração. (p.22)*

Pelas características acima explanadas, também é possível qualificar a Empresa X numa perspectiva não crítica e nomeada como pedagogia tradicional. Porém, diferentemente das empresas analisadas anteriormente, a Empresa X pode ser caracterizada por uma EA nos moldes do conservadorismo dinâmico (LIMA), desenvolvimento sustentável (AMARAL) e economia ecológica (SORRENTINO), que preconizam um equilíbrio entre desenvolvimento e ambiente, sem grandes mudanças na forma da sociedade produzir e se organizar. Cabe ressalvar que esta visão predominantemente desenvolvimentista sustentável da Empresa X não descarta abordagens nitidamente adestradoras, similares ao que já havia sido detectado na Empresa U.

5.1.2. As escolas

5.1.2.1. O teor da EA praticada pelas escolas

Escola 1

Das três escolas analisadas, a Escola 1 foi a que demonstrou menor aceitação na participação da pesquisa, embora esta recusa não fosse explícita. Das quatro professoras do 3º C.I. que se mostraram disponíveis para a pesquisa, somente duas continuaram a participar, embora com muita dificuldade.

Posicionamento político-ideológico da EA praticada pela Escola 1

As professoras da Escola 1 foram questionadas, durante a primeira entrevista, se trabalham a EA no dia a dia da sala de aula. Elas foram unânimes em afirmar que sim. A professora Neide respondeu:

> *[...] trabalho.* ***A gente faz reciclagem de papel****, todo papel que sobra a gente tem uma sacolinha; a gente não coloca no lixo, coloca nessa sacolinha, depois eu levo para casa e entrego na reciclagem da minha cidade. (Professora Neide - Entrevista 1 – grifo meu).*

Resposta bastante próxima teve a professora Patrícia:

> ***Olha, sempre eu estou falando****. Todos os dias, não como se fosse uma disciplina, mas a gente sempre fala. Por exemplo,* ***quando um papel é rasgado a gente comenta a respeito do papel****, se os alunos sabem quantas árvores foram derrubadas para fazer um caderno. Então a gente tá dando sempre assim, não como disciplina, mas sempre como lembrete. (Professora Patrícia - Entrevista 1- grifo meu).*

Estes dois fragmentos são ilustrativos e colaboram para o entendimento da EA desenvolvida pela Escola 1. Dois pontos merecem destaque: a temática privilegiada nos trabalhos das professoras e a forma como é desenvolvida.

Podemos perceber uma tendência em valorizar um tema, a reciclagem, ou melhor, a separação do lixo que deve ser destinado à reciclagem. Muitos fatores podem ser levantados para que esta temática tenha essa presença no espaço escolar:

- "Material didático" abundante, pois as escolas produzem, diariamente, uma quantidade significativa de lixo.
- A facilidade no tratamento da temática, uma vez que as escolas possuem seus latões de reciclagem e os livros didáticos abordam a coleta seletiva como tópico a ser estudado no conteúdo programático de Ciências.
- E, por fim, o modismo da reciclagem e seu caráter redentor, ou seja, como uma prática capaz de resolver todos os problemas ambientais.

Ao analisar atentamente os fragmentos de depoimentos anteriores, é possível notar que o ato de não colocar os papéis no lugar devido ou de não rasgá-lo por qualquer motivo é entendido pelas professoras como uma prática de EA. Porém, pode ser indício de uma tentativa de treinamento de boas condutas ambientais, sem um aprofundamento maior das implicações sociais, políticas e econômicas envolvidas na produção e destinação do lixo, além da omissão da própria dinâmica da natureza, no que tange ao circuito da exploração da matéria-prima, sua

exploração industrial e as várias formas de destinação dos mesmos. Como mostra Layrargues (2002, p.179):

> [...] apesar da complexidade do tema, muitos programas de educação ambiental na escola são implementados de modo reducionista, já que, em função da reciclagem, desenvolvem apenas a Coleta Seletiva de Lixo, em detrimento de uma reflexão crítica e abrangente a respeito dos valores culturais da sociedade de consumo, do consumismo, do industrialismo, do modo de produção capitalista e dos aspectos políticos e econômicos da questão do lixo. E a despeito dessa tendência pragmática, pouco esforço tem sido dedicado à análise do significado ideológico da reciclagem, em particular da lata de alumínio (material que mais se destaca entre os recicláveis), e suas implicações para a educação ambiental reducionista, mais preocupada com a promoção de uma mudança comportamental sobre a técnica da disposição domiciliar do lixo (coleta convencional x coleta seletiva) do que com a reflexão sobre a mudança dos valores culturais que sustentam o estilo de produção e consumo da sociedade moderna.

Na análise das entrevistas, as professoras afirmam que desenvolvem a EA nas aulas de Ciências e Língua Portuguesa. Nesta última, prevalece a prática da leitura compartilhada. Nestas leituras, notam-se sinais de uma EA preocupada com o desenvolvimento de posturas ambientalmente corretas. Um destes textos parece ser um manual de regras sobre o uso de lâmpadas, alertando os leitores sobre como limpá-las, orientando a apagar sempre as luzes e a tirar os eletrodomésticos das tomadas quando fora de uso, conforme constatação e comentários feitos por mim na ocasião:

> *O texto da leitura compartilhada é "Luzes apagadas", do livro "50 coisas simples que as crianças podem fazer para salvar a Terra". A professora pede silêncio para realizar a leitura. Em meio à discussão, a professora fala do absurdo de ter lâmpadas acesas na sala de aula, caminha até o interruptor e as apaga. (Diário de campo da pesquisadora, dia 14/10/2008, aula da professora Neide.)*

Nota-se a perspectiva de um manual no texto lido pela professora, mas seu conteúdo foi realçado com um exemplo prático da professora – apagar as luzes. Neste caso, é reforçado aquilo que a mídia vem trazendo como atitudes ecologicamente corretas e, que de certa forma, colaboram para apaziguar consciências. Carvalho (1989), em sua tese de doutorado intitulada "A temática ambiental e a escola de 1º grau", mostrou que, quando questionados sobre se já ouviram falar em EA, 51,27% afirmaram que sim. Destes, 55,8% afirmaram ter tido algum conhecimento por meio de algum sistema de comunicação: 26% responderam a imprensa

escrita, 18,2% a televisionada e 4,6% a falada. Neste sentido, é importante frisar a importância que a mídia possui na construção de uma concepção de EA, fato este já constatado há mais de duas décadas.

Este tipo de discurso, propalado na mídia sobre o que se deve ou não fazer aparece com freqüência nas aulas das professoras, conforme pode ser notado nas entrevistas. E frases do tipo “eu estou sempre falando sobre”, ao que indica, parecem bastar, aos olhos das professoras, para que haja uma efetiva conscientização das crianças.

As atividades realizadas também levam a crer que a escola desenvolve uma EA pouco crítica. Ambas as professoras realizam com os alunos uma atividade com as contas de energia trazidas de casa. A atividade possui um potencial interdisciplinar acentuado, que foi parcialmente aproveitado pelas professoras. Foi realizada a análise dos valores das contas dos alunos, que ficaram dispostos numa tabela. Puderam perceber quem gasta mais e fazer a relação com o número de pessoas da casa. Porém, nem todas as contas altas eram, necessariamente, de famílias numerosas. A professora Neide limita-se a afirmar que a causa do alto consumo poderia ser uma geladeira, quando poderia aprofundar o debate, estabelecendo a relação entre o consumo de energia e acesso a bens e serviços, como eletrodomésticos, vários chuveiros, aquecedores, televisão a cabo, entre outros, bem como as contradições entre sociedade, tecnologia e preservação do meio ambiente. Neste contexto recorro a Valetin e Santana (2010, p.397), quando afirmam:

> Num programa considerado de Educação Ambiental, não nos parece adequado quando a motivação de se economizar algo (no caso do programa aqui analisado, a energia elétrica) é considerada como sua mola propulsora. Assim, a prática educativa torna o combate ao desperdício de energia elétrica a atividade-fim. Tal situação dificulta uma reflexão crítica e abrangente dos valores culturais da sociedade de consumo, do modo de produção capitalista, da industrialização e dos aspectos econômicos e políticos que envolvem a questão da produção e transmissão de energia elétrica.

Para complementar a discussão sobre energia, foi proposto pelas duas professoras um campeonato de banho. O que se nota é que como ponto de partida para um debate mais crítico, a atividade parece ser estimulante do ponto de vista educativo, por ser algo que parte do cotidiano do aluno. Contudo, as professoras limitam-se somente aos dados e na competição em si, sem levantar questionamentos em relação ao consumo de água, distribuição de água pelo

planeta, desigualdade social no acesso a este bem natural, doenças associadas à água contaminada, entre outros aspectos.

> Nessas condições, o que deveria ser um "tema gerador" um fio condutor se adultera, freqüentemente, em um tipo de instrução de caráter essencialmente técnico, que mais se assemelha a um "adestramento", reduzindo a questão ambiental a uma dimensão meramente técnica (BRÜGGER, 1994, p.36).

Ainda no campo das atividades, a professora Patrícia propôs um exercício, onde trouxe duas bolas verdes que, para fins da atividade, representariam a idéia de um "mundo bom" e um "mundo ruim". Os alunos deveriam trazer de casa imagens que representassem esses dois mundos.

Em todas as imagens do mundo bom, o homem não estava inserido. As imagens eram, basicamente, de florestas, animais, coqueiros. Um garoto, encarregado de recortar imagens do mundo ruim, afirma que vai recortar a imagem do presidente Lula e dos deputados. A resposta da professora em relação à este comentário ilustra a visão de ambiente e de sociedade:

> *Nós estamos falando do que? O que prejudica o nosso mundo [..]. Então os alunos responderam desmatamento, lixo. A professora diz "e você vem me recortar deputado?". (Diário de campo da pesquisadora, dia 20/11/2008, aula da professora Patrícia).*

A professora, como pode ser percebido no depoimento acima, separa o homem da dinâmica da natureza, como se este fosse um elemento a parte, independente, sem conexões e interdependências com o ambiente natural. Esta visão, é importante salientar, é característica da sociedade capitalista, ou de setores do pensamento religioso, que entende a natureza como um elemento a ser subjugado, não percebendo ou levando em consideração as relações de equilíbrio existentes entre sociedade e natureza. (GUIMARAES, 1995). Outras conexões importantes ignoradas pela professora, que poderiam colaborar para escapar ao reducionismo criticado por Layrargues (2002), são as ausências das devidas ligações entre política, sociedade e ambiente, como se a ação dos deputados e até mesmo do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva não interferisse na construção de um "mundo bom" ou um "mundo ruim".

Esse mesmo aluno sugere uma imagem de guerra, onde há um soldado armado com chamas ao seu lado. O aluno desejava colocar essa imagem no "mundo ruim". A professora pede que ele recorte o homem e coloque somente as chamas, demonstrando, mais uma vez,

uma concepção onde natureza e sociedade não se relacionam e a figura humana é retirada deste contexto de destruição, como se a chama tivesse vida por si própria. Este é, de acordo com Herculano (1992), o sintoma de uma ética antropocêntrica que torna natureza e sociedade duas esferas distintas e sem qualquer ligação.

Outro aspecto que chama a atenção é a tendência em responsabilizar o indivíduo para solucionar o problema ambiental. Um texto, trabalhado amplamente pelas professoras da escola e utilizado nas apresentações[60] ilustra essa tendência.

> *Advertiam-se que havia que cuidar o meio ambiente e ninguém fez caso. Quando a minha filha me pede que lhe fale de quando era jovem descrevo o bonito que eram os bosques, lhe falo da chuva, das flores, do agradável que era tomar banho e poder pescar nos rios e barragens, beber toda a água que quisesse, o saudável que era a gente. Ela pergunta-me: Papá! Porque se acabou a água? Então, sinto um nó na garganta;* ***não posso deixar de sentir-me culpado, porque pertenço à geração que terminou destruindo o meio ambiente ou simplesmente não tomamos em conta tantos avisos****. Agora os nossos filhos pagam um preço alto e sinceramente creio que a vida na terra já não será possível dentro de muito pouco porque a destruição do meio ambiente chegou a um ponto irreversível. (Carta de 2070[61] - grifo meu)*

Este texto, que adota uma perspectiva "catastrofista", mas em alguns aspectos bastante realista[62], alerta o leitor sobre um futuro relativamente próximo e destaca a culpa que o indivíduo sente por não ter ouvido os tantos avisos que foram colocados, alertando para o problema ambiental. Neste sentido, a tarefa das professoras é uma tentativa de trabalhar uma consciência ecológica nas crianças, para que se evite uma catástrofe, trazendo para elas a possibilidade e a responsabilidade pela mudança, uma vez que serão as personagens deste futuro próximo, como pode ser notado nos seguintes fragmentos:

> *[..] é através das crianças que a gente pode modificar o... o modo de pensar a respeito do meio ambiente (Professora Neide - Entrevista 1)*

---

[60] Toda sexta feira uma Série faz uma apresentação para toda a escola, no pátio, após a execução do hino nacional. Nestas apresentações, é bastante comum o tema ambiental, que é desenvolvido por meio de jograis, músicas, cartazes, entre outros.

[61] Esta carta, divulgada por email há alguns anos atrás e disponível na Internet, mostra um homem narrando os problemas ambientais vivenciados por ele, em 2070, dando ênfase especial à escassez de água. A autoria é desconhecida, mas os sites indicam que a crônica foi extraída de uma revista chamada "Crónicas de los tiempos", de abril de 2002.

[62] Realista pois em alguns momentos comenta sobre guerras motivadas pela escassez de água, fato que já ocorre hoje em algumas partes do mundo, como por exemplo os conflitos entre Israel e palestinos pelos recursos hídricos da Cisjordânia.

> *[o meio ambiente] é muito importante pra mim. E eu to vendo que está se escasseando, e a gente está trabalhando, trabalhando e o negócio está continuando e a gente não tem como... É como eu disse,* ***eu vou fazer a minha parte e os outros fazem as deles****...espero. Porque pra mim é muito importante. Gente bota a mão na consciência e veja o que você tá fazendo. Falar é fácil, agir é que é difícil. Às vezes muitas pessoas, eu acho, não fazem tanto porque pensa assim: só eu que estou fazendo, e não é assim, e você tem que pensar:* ***eu estou fazendo a minha parte, procurando resolver a situação do meu lado, então eu espero que os outros façam a mesma coisa****. (Professora Patrícia - Entrevista 1 – grifo meu).*

Observa-se no trecho anterior assim como nestes dois trechos, em especial no segundo, uma perspectiva bastante individualista da questão ambiental, sem qualquer apelo ao movimento coletivo, típica do capitalismo, pois não interessa evidenciar os determinantes da crise ambiental e, menos ainda, as contradições insuperáveis desse modelo no tocante à questão ambiental.

Em suma, a EA na Escola 1 possui papel secundário ou complementar. Ocorre quando o conteúdo tradicional deixa que ela aconteça. As ações de EA da escola não estão integradas, são atividades a parte, que ocorrem em dias específicos, e, principalmente, quando há tempo, complementando os conteúdos convencionais. A EA ocorre, ainda, primordialmente nas aulas de Ciências e, em alguns momentos, nas de Língua Portuguesa. Nesta última, as professoras realizam leituras de textos que versam sobre a questão ambiental. No caso das aulas de Ciências, os temas ambientais são tratados de forma fragmentada.

Em outros momentos, no entanto, as professoras realizam uma espécie de apanhado sobre os temas, porém de forma desconexa, como mostra o trecho a seguir:

> *A professora inicia o dia com a leitura compartilhada do texto "dia do meio ambiente". Posteriormente, coloca na lousa o significado da palavra ecologia. Após uma breve discussão sobre o texto, a professora propõe que façam um acróstico ecológico. Depois de fazer o acróstico na lousa, a professora passou a falar sobre a reciclagem. (Diário de campo da pesquisadora, dia 06/06/2008, aula da professora Neide).*

Outra característica que se pode perceber é que a Escola 1 omite o caráter multidimensional e afasta a possibilidade de uma exploração mais integrada da temática ambiental, conforme é tratada por Amaral (2006).

Pelas características acima expostas e analisadas, podemos enquadrar a EA praticada pela Escola 1 dentro de uma perspectiva não crítica, próxima de uma pedagogia tradicional, em que se desenvolve uma EA instrumental, de acordo com a classificação de Amaral (2004), adestradora (BRUGGER) e conservadora (LIMA).

Escola 2

A Escola 2 mostrou-se bastante receptiva à pesquisa e demonstrou um envolvimento significativo com projetos ligados à diversas temáticas, tais como literatura, matemática , meio ambiente e cultura em geral.

Posicionamento político-ideológico da EA praticada pela Escola 2

Quando questionadas sobre o trabalho de EA que desenvolvem, as professoras da Escola 2 afirmam trabalhar diariamente a EA. A professora Regina comenta:

> *A preservação do meio ambiente...sempre a gente tem que trabalhar. Não só porque a escola está propondo, porque está no currículo, mas sim para conscientizar mesmo no dia a dia, é obrigação da professora, da comunidade estar conscientizando os alunos. (Professora Regina – Entrevista 1).*

A professora Tânia, quando questionada, responde:

> *Eu acho que nem precisa esse projeto, mas diariamente nós ficamos batendo na mesma tecla. A gente trabalha assim: sempre tem alguma coisa a fazer. Por exemplo, hoje eu pus uma frase na lousa: "A natureza está em tudo o que eu viver". Então de certa forma a gente está trabalhando a importância da natureza, eu ponho a frase a gente discute sobre, então eu acho que mesmo sem você falar, nós estamos trabalhando. Mas nós estamos trabalhando, porque em tudo está a natureza presente. (Professora Tânia – Entrevista 1).*

Este trecho merece um destaque pela visão que a professora coloca sobre a questão ambiental. Para ela, a EA está impregnada em todos os conteúdos. Porém, mostra uma visão mais simplificada da questão ambiental, ou seja, o ato de colocar uma frase na lousa estaria, na percepção da professora, reforçando o debate sobre a questão ambiental que é, em sua essência, complexo e multifacetado.

A professora Selma:

> *No dia a dia sim, todo dia praticamente a gente trabalha. Todo dia a gente fala sempre da conservação, da limpeza, da reciclagem do lixo, isso daí todo o dia. E eu enfoco bastante sim todos os itens como eu trabalhei bastante a água, o lixo e agora em junho é o meio ambiente, e agora no meio de maio a gente vai começar a trabalhar mesmo todo o tipo de poluição, poluição sonora, poluição visual, do ar, de todo o tipo, da água a gente já trabalhou bastante. (Professora Selma – Entrevista 1).*

O "falar diariamente", tal como na Escola 1, é uma realidade quando observamos o trabalho desenvolvido pela Escola 2. As professoras buscam alertar os alunos para os problemas ambientais utilizando projetos, porém estes alertas também estão nos lembretes diários, como em frases colocadas na lousa no início dos trabalhos ou nas falas constantes.

No trecho da professora Selma, acima transcrito, já podemos perceber alguns sinais sobre as temáticas privilegiadas na Escola 2. O lixo e a coleta seletiva, tal como nas demais escolas, recebem um tratamento preferencial por parte das professoras, como apontado por Layrargues (2002).

As professoras da Escola 2 organizaram um projeto sobre essa temática. Este foi construído coletivamente, com a ampla participação dos alunos. Numa das aulas da professora Tânia, pude participar da construção da idéia. Nesta aula, a professora expôs os problemas ambientais de forma geral, e pediu a eles que dessem opinião sobre como solucioná-los. As crianças entenderam que era necessário um processo de conscientização em escala planetária e propuseram gravar um vídeo e mandá-lo para uma emissora de televisão.

Com a influência da professora, os alunos começaram a diminuir a amplitude do campo de atuação e chegaram até a escola, onde propuseram conscientizar os seus colegas sobre a importância da coleta seletiva. Para tanto, disseram, não basta falar, tinham que agir.

Foi assim que as três salas do 3º C.I. criaram um projeto de conscientização da importância da coleta seletiva. Os alunos vestiam-se com aventais com as cores dos latões de reciclagem e, durante o intervalo, iam até o pátio orientar os demais alunos a colocar o lixo no local correto.

Este movimento de reflexão inicial e criação pelos alunos e efetivação do projeto é bastante positivo, principalmente quando pensamos que uma EA crítica deve ser uma construção coletiva. Porém, a forma como o tema lixo foi trabalhado está em consonância com as demais escolas pesquisadas, pois concentrou-se somente na coleta e destinação do lixo e não buscou examinar os fatores que levam à excessiva produção de lixo, nem seu impacto na dinâmica da natureza.

As professoras do 3º C.I. da escola mobilizaram-se, ainda, para uma passeata pelo dia do meio ambiente. Chegando à escola, fui até a sala da professora Tânia, que havia me convidado para participar do trabalho. Os alunos estavam cantando uma música. A classe estava empolgadíssima, com cartazes criados por eles. Muitos vieram me mostrar as produções. Quase todas sobre lixo e poluição (atmosférica, água, ar). As três salas saíram juntas pelas ruas do bairro. Cinco crianças de cada sala saem para a passeata, vestidas de latões de reciclagem. A animação dos alunos foi muito grande. Saímos pelo bairro e cada turma tinha o seu grito de guerra e cartazes empunhados. Alguns moradores do bairro saíram para ver o que estava acontecendo. No retorno à escola, passamos por um terreno baldio ao lado da escola, onde os vizinhos jogam entulhos e lixo. Entoavam várias vezes o grito de guerra, alertando que “lugar de lixo é no lixo”.

A despeito de certo caráter de participação política dos estudantes, o projeto e a passeata foram trabalhados de forma reducionista, enfocando somente o treinamento de posturas corretas entre os alunos. Durante a observação das aulas, não foi discutido entre os alunos e as professoras a eficácia das ações, se a produção de lixo diminuiu, se o bairro

modificou após a passeata, ou o que foi feito com o lixo separado e, muito menos, quem produz o lixo, obedecendo a que interesses.

Quando utilizam o livro didático, a mesma tendência se confirma. As professoras limitam-se à leitura dos textos propostos e, mesmo quando o material propõe a discussão sobre aspectos sociais e políticos inerentes à questão ambiental, são abordados pela professora, quando sim, de forma genérica.

Em relação às atividades, destaca-se na Escola 2 o uso de questionários para verificar a assimilação do conteúdo. Parece, em alguns momentos, que exigem mais do que os alunos na faixa dos dez anos conseguem compreender, devido ao caráter técnico da abordagem avaliativa, como exemplifica a atividade a seguir, copiada da lousa da professora Regina:

> *Atividades sobre técnicas para o tratamento do lixo.*
> 1) *Explique como é o esquema de um aterro sanitário.*
> *(...)*
> 2) *Explique com suas palavras o que é e para que serve a técnica de incineração do lixo.*

Assim como nas demais escolas analisadas, a criança surge como a responsável por um futuro melhor, unindo mais uma vez a idéia de conscientização com responsabilização individual.

> *[...] se ele [o aluno] vê o pai jogando uma latinha de refrigerante, está dirigindo, e joga uma latinha de refrigerante pra fora do carro na rua, quer dizer, ele já pode educar o pai, às vezes o pai não tem essa noção porque não trouxe isso da infância, agora eles estão trazendo. Então eu acho que se a criança viu o pai cometer um erro, então a criança pode chegar pro pai e dizer: olha, tá errado você vai afetar o meio ambiente, você vai poluir, você vai causar um transtorno pra natureza. Então eu acho que a criança dentro de casa, ela pode ser uma educadora dos pais, porque às vezes os pais não tiveram a oportunidade de receber essa educação. Então hoje pra eles, eles as vezes acham que é besteira, ou a mãe, por exemplo, a mãe tá lá lavando o quintal, fica horas e horas com a mangueira ligada, então a criança viu aquilo, observou porque ela aprendeu dentro da sala de aula, então ela fala: mãe, vamos diminuir, vamos varrer ao invés de lavar toda a semana, vamos tentar intercalar. Então ele pode estar educando a mãe, o pai, um vizinho, uma vó, enfim, ele traz isso da escola e leva pra comunidade [...]. (Professora Regina – Entrevista 1)*

> *[...] a gente tem que preparar essas crianças para daqui 10 anos, começando desde já, conscientizando. E eles trabalham e já têm uma consciência, porque eles cobram mesmo. Eles contam que em casa eles conversam com os pais, que*

> *já mudaram muitos hábitos nas casas, principalmente a economia da água, que a gente falou bastante, eles se conscientizaram bem da separação do lixo, e isso daí foi muito bom.Só que é aquele negócio tem que ficar em cima todo o dia, você fala não joga o lixo no chão e quando vê o papel tá lá, então você tem que ficar em cima mesmo pra um hábito, eles tem que criar esse hábito, que eles não tem.(Professora Selma- Entrevista 1)*

Nota-se em ambos os fragmentos, a idéia de que os alunos promovem a conscientização de seus pais. São eles os responsáveis pela multiplicação de valores ambientais, como se o futuro dependesse exclusiva ou predominantemente da ação individual de cada criança "conscientizada". É importante notar, tal como Piccinini (2011), que este termo é muito recorrente tanto no campo da educação, quanto da EA e, ainda, existe uma predisposição para a utilização deste termo dentro de uma perspectiva do senso comum. Além disso, ressalta Piccinini (2011, p.684):

> [é um] discurso que tem capacidade de anular ou consumir parte do potencial crítico da EA, porque encerram a visão de que o sujeito consciente pode mudar a sociedade ou colaborar para que outros, assim como ele, se tornem conscientes e transformadores desta sociedade, excluindo ou secundarizando a responsabilidade de outros segmentos.

Desta forma, a criação e participação dos estudantes no projeto dito de conscientização da comunidade interna e externa à escola, incluindo a passeata, nos moldes em que foi desenvolvido, não ultrapassou os moldes de um ativismo acrítico, impulsionados pelas características lúdicas da iniciativa e pelo entusiasmo infantil.

Uma evidência disso é o segundo depoimento, em que podemos notar uma forte contradição: num primeiro momento, os alunos conseguem mudar os hábitos de casa; depois, a professora sente dificuldade em inculcar nestas crianças os mesmos hábitos que foram levados para a comunidade, no caso os pais. Como mostra Piccinini (2011, p.689):

> Pensa-se ser possível transitar de uma consciência individualista, centrada no sujeito e ingênua, no sentido de que o indivíduo transforma a sociedade, para um movimento de construção coletiva da consciência e, mais especificamente, da consciência ambiental.

Por fim, a Escola 2, assim como a Escola 1, caracteriza-se pela fragmentação do conteúdo de EA. Em especial nesta escola, isso se deve, em parte, pela própria fragmentação realizada

pelo livro didático adotado pelas três professoras que, a cada capítulo, disserta sobre assuntos relacionados à respectiva temática, sem realizar as devidas articulações.

Diferentemente da Escola 1, as professoras da Escola 2 trabalham à exaustão o tema a que se propuseram desenvolver. Porém, abordam de forma unidimensional e fragmentada, tal como mostra Amaral (2006). Uma exceção se faz à professora Tânia, que busca em suas aulas trabalhar de forma multidimensional, nem sempre com o devido êxito.

Com base no que foi exposto, a Escola 2 pode ser enquadrada numa perspectiva não crítica, de cunho tradicional, praticando uma EA instrumental, conforme pode ser esclarecido na classificação de Amaral (2004). Porém, mesmo dentro destas características, a Escola 2 mostrou-se mais engajada, com algumas nuances críticas evidenciadas pela qualidade dos depoimentos, pela participação ativa dos alunos (o que evidencia uma pedagogia parcialmente construtivista, bem como a maior autonomia em relação às empresas, elaborando projetos independentemente da ação destas.

Escola 3

A Escola 3 também mostrou-se bastante receptiva para a realização da pesquisa. Mostrou também ter um envolvimento significativo com a EA, fato este que pôde ser vislumbrado no realce dado aos projetos de EA que podem ser destacados da leitura do PPP:

- Árvore de Natal: reciclando hoje, preservando amanhã
- Projeto RefloreSER
- Minha comunidade sustentável

Posicionamento político-ideológico da EA praticada pela Escola 3

Um aspecto que chama a atenção na Escola 3 é a intensa participação dos alunos nos debates realizados em sala de aula. Parte deste entusiasmo diz respeito aos assuntos abordados: quando se falava em meio ambiente, os temas e problemas colocados eram, em sua

maioria, relacionados ao cotidiano dos alunos, neste caso, moradores da zona rural: o uso de agrotóxicos, o lixo que não é coletado, a falta de saneamento, entre outros.

Embora essas temáticas importantes estejam presentes, são trabalhadas de forma superficial, não explorando as conexões entre sociedade, cultura, economia, meio ambiente.

> *A professora diz que o tema da aula é a poluição. Ela pergunta aos alunos o que é poluição. Eles falam chaminé de fábrica, fumaça de carros, e afirmam que a pior de todas é a de fábrica. Citam uma empresa bem distante da área onde moram. Citam a Empresa X, mais próxima da realidade deles. A professora não faz comentários e pede que continuem a aula. (Diário de campo da pesquisadora, dia 05/09/2008, aula da professora Beatriz)*

Neste trecho é importante salientar o silêncio da professora quando os alunos mencionam a Empresa X, a mesma objeto deste estudo. A hipótese mais plausível para este silenciamento dá-se pela dificuldade conceitual e política em explorar de forma mais abrangente e crítica a questão ambiental e os problemas decorrentes da produção industrial no ambiente natural.

Outro exemplo, propiciado pela professora Carla, reforça a superficialidade em relação ao tratamento da questão ambiental, em especial a temática do lixo.

> *O reaproveitamento (reciclagem) de materiais do lixo pode representar uma economia importante para o país. O papel reaproveitado, por exemplo, possibilita a produção de cadernos e livros mais baratos. Com isso, todos economizam e a natureza é poupada. (Diário de campo da pesquisadora, dia 11/09/2008, aula da professora Carla)*

Este é um fragmento do texto que a professora transcreveu na lousa para que os alunos copiassem. Salta aos olhos a maneira reducionista pela qual a temática do lixo e da coleta seletiva foi levada aos alunos. Uma perspectiva economicista e utilitarista é reforçada, deixando de lado, mais uma vez, a questão social embutida na discussão sobre a coleta seletiva, além da falta de conexão com as transformações naturais e artificiais envolvidas.

Como ocorre com as escolas anteriormente citadas, o lixo tem um espaço privilegiado nas atividades e discussões da Escola 3. A professora Ana e a coordenadora Denise destacam:

> *[..]) a gente...é.... a gente joga lixo no lixo, a gente corta as aparas dos papéis e guarda, faz uns 3, 4 anos que a gente faz isso, depois eles mandam para a reciclagem. (Professora Ana - Entrevista 1)*

> *Ensinar não é tão difícil, mas conscientizar... É a mesma coisa, às vezes a gente ensina, a gente explica: lixo no lixo. A gente passa pelas ruas aqui da chácara, a gente vê lixo jogado pra todo canto. Então é um problema do que? Não é do ensino, é problema da conscientização, o que tá precisando mais. (...). Não estão mesmo. Andando pelas estradas cê vê. Cê passa numa estrada numa sexta-feira, cê passa numa segunda-feira, os canteiros das estradas estão todos sujos de papel, de plástico, garrafa plástica, latinha de cerveja. Eu acho isso daí assim, berrante, gritante, porque pessoas assim têm alunos em escolas, e as escolas geralmente tratam desses assuntos. Como que a pessoa não tem um lixo, ou um papel, uma sacolinha dentro do carro, pra jogar dentro do carro e prefere jogar pra fora? E quando a gente passa por essas estradas, principalmente nessa região, que é a estrada que vai pra Poços de Caldas. (Entrevista coordenadora Denise).*

O primeiro fragmento de depoimento, bastante similar à fala da professora Neide (Escola 1), aliado ao segundo, reforçam a superficialidade dos trabalhos desenvolvidos, caracterizados basicamente por uma despolitização da questão ambiental e, ainda, uma descontextualização de práticas como "cortar as aparas de papel".

O uso do verbo conscientizar aparece com freqüência na fala das professoras da Escola 3, e o entendimento que fazem sobre ele não é consensual. A professora Ana dissocia conscientização e ensino, enquanto a professora Carla chama esta tarefa para o processo escolar:

> *(...) a gente tá vivendo num mundo que cada vez mais tá ficando com... como se diz assim, poluído! Sujo! E se a gente não conscientizar os alunos e os filhos o que será do futuro do nosso planeta, o que nossos filhos, nossos netos vão ver né? (Professora Carla - Entrevista 1).*

Quando questionada se consegue atingir o nível de conscientização que deseja, a mesma professora respondeu:

> *Difícil, porque a gente tá plantando uma sementinha pra ver se colhe né, mas a gente tenta né, vai tentando, porque eles são os multiplicadores né? As crianças comentam e muitos pais vem na reunião de pais dizendo 'meu filho comentou isso'. Foi em 2006, a gente fez um projeto de energia, sobre economia de energia, daí na reunião eles vinham falar sobre o projeto 'ah, meu filho falou isso, tipo de lâmpada, modo de usar, energia', então a gente vê que eles são multiplicadores, mas precisa também da conscientização dos pais. (Professora Carla - Entrevista 1).*

Nota-se, nos trechos acima, o descompasso entre o que as professoras vivenciam e suas crenças no papel redentor da EA. É importante notar, ainda, que a idéia de perceber a criança como a responsável pela solução dos problemas ambientais, aliada à concepção de criança como multiplicadora, está intrinsecamente relacionada com a idéia propagada pelas professoras de conscientização, conforme já percebido na análise da Escola 2

Se levarmos em conta a forma como a EA é conduzida e a maneira como as professoras e os gestores utilizam o termo conscientizar, podemos averiguar que a idéia de politizar(se) é bastante remota, devido à prevalência de uma tendência de EA adestradora, nos moldes propostos por Brügger (1994) e Amaral (2004) e que não produz uma aprendizagem significativa e muito menos uma inserção crítica dos alunos á realidade que os cerca (FREIRE, 2001).

Destoa desta tendência a professora Beatriz, como pode ser percebido no trecho abaixo:

> *Eu acho que EA não tá, como te disse no começo, não ta só voltada na questão de não jogar lixo no chão, de plantar uma plantinha, mas de todo o relacionamento humano dentro do nosso ambiente como um todo né. Então eu acho que a gente tinha que estudar mais sobre isso, porque eu acho que não é uma moda, não é um modismo, entendeu, não é uma coisa... porque há um tempo atrás chegou um momento que eu até achava que fosse sabe. (...) antes eu até tinha esse entendimento de meio ambiente só como as plantas, em que eu,não posso cortar árvore, não posso jogar.... não, mas tenho que estar falando também das relações sociais, das relações entre as pessoas, inseridas dentro desse ambiente todo. (Professora Beatriz - Entrevista 1).*

Diferentemente das demais professoras, insere a questão ambiental num debate mais amplo, não ficando restrito somente aos componentes naturais da questão e aos aspectos instrumentais.

> *Eu acho que a gente precisa tratar do meio ambiente de uma forma mais séria, não pode ser uma matéria extra, não pode estar no fim do planejamento. É em português, é em matemática, em história, em geografia...bla bla bla...artes. EA, temas transversais, tem que se trabalhar a ética .... Então isso tem que permear todo o seu trabalho, mas isso fica muito vago Carol. Essas capacitações ficam muito vagas, sabe, e quando você vem na sala de aula , você encontra uma outra realidade...* ***eu tenho aluno que não tá alfabetizado na 4ª série. E ai? Isso é um problema ambiental seríssimo!*** *(Professora Beatriz - Entrevista 1- grifo meu).*

Embora faça essa importante constatação - eu tenho aluno que não tá alfabetizado na 4ª série. E ai? Isso é um problema ambiental seriíssimo! – a professora não ressalta, em suas aulas, os condicionantes sociais, políticos ou as relações humanas inseridas na questão ambiental.

Por fim, a Escola 3, tal como as anteriores, caracteriza-se pela fragmentação do conteúdo de EA. Este se concentra primordialmente nas aulas de Ciências, embora as professoras afirmem trabalhar em outras disciplinas, como a História.

A professora Beatriz se destaca na tentativa de desenvolver uma EA multidimensional, quando trabalha a questão indígena (que seria um tema facilmente identificado como de História) articulada com a questão ambiental e estilos de desenvolvimento.

Porém, quando analisamos a Escola 3 como um todo e a prática pedagógica desenvolvida, pode-se perceber a presença de uma pedagogia tradicional e, conseqüentemente, a afirmação de uma EA instrumental, caracterizada por uma visão fragmentada, reducionista e despolitizada da questão ambiental.

5.2. Resistência e permissividade no espaço escolar

Uma maneira de entender essas relações estabelecidas entre as empresas e as escolas é a partir da perspectiva crítico-reprodutivista da educação, que tem como alguns dos expoentes os já citados Bourdieu e Passeron (2008) (ver Capítulo 3). Para estes autores, qualquer sociedade se estrutura nas relações materiais entre grupos e classes, assim como indicam que os valores do sistema capitalista estão refletidos no processo de escolarização. Neste sentido, observar a relação empresa e escola, sob o olhar de Bourdieu e Passeron (2008), leva-nos a crer num processo de dominação e subordinação cultural, no qual estão ausentes movimentos de ruptura e resistência dos dominados.

Para Leite e André (1986), a teoria reprodutivista fez avançar os estudos e análises sobre as relações escolares, porém não conseguiu levar em consideração as contradições inerentes a qualquer prática social. De acordo com as autoras:

> A escola, ao mesmo tempo que contribui para a inculcação e a divulgação da ideologia dominante, é um espaço onde interagem sujeitos com determinada consciência e determinada intenção. Isto significa que a inculcação das idéias e dos valores dominantes não é um processo tão mecânico como a teoria da reprodução argumenta (LEITE; ANDRE, 1986, p. 39).

A perspectiva apresentada por Leite e André (1986) na citação acima é reforçada pelo referencial teórico de Henry Giroux (1983). Este autor aponta que, no lugar da subordinação e da permissividade, a escola também pode ser um lugar de resistência e de luta, não só de dominação. Esta é outra possibilidade de análise do espaço escolar. Para fins desta pesquisa, irei me apropriar da definição de resistência desenvolvida por Leite e Andre (1986, p.45), com base em Giroux:

> A resistência é entendida como um conjunto de práticas exercidas por grupos subordinados que se expressam sob a forma de oposição, numa tentativa de barrar a dominação, de não perder sua identidade e seus costumes. São os comportamentos contraditórios e ambíguos e as situações conflituosas presentes na realidade social que permitem que tal resistência apareça. A resistência implica em negação, insubmissão, reelaboração, reinvenção, rejeição, podendo ser decorrente de comportamentos conscientes ou inconscientes.

Com base nestas duas teorias (crítico-reprodutivista e crítica) e no conhecimento sobre o posicionamento político-ideológico das escolas e das empresas, foi realizada uma leitura prévia do material coletado para a elaboração desta tese (entrevistas e observações de campo) e definimos alguns descritores para entender a relação empresa e escola (conforme pode ser visualizado no capítulo 1).

Para efeitos deste estudo, foi definido que a relação entre as empresas e as escolas manifesta-se concretamente no posicionamento que estas possuem sobre as ações empresariais de EA. De forma geral, as escolas posicionam-se em relação ao material didático fornecido pelas empresas, as atividades propostas, os cursos de formação continuada que as empresas promovem e o acompanhamento que estas fazem dos trabalhos desenvolvidos pelas escolas.

Esse posicionamento, no entanto, possui duas direções: uma em que a escola adere a ações de EA promovidas pelas empresas e, conseqüentemente, manifesta a sua permissividade

frente às ações externas (no caso, as empresas); e outra, em que a escola impõe restrições ao trabalho de EA desenvolvido pelas empresas, manifestando assim sinais de resistência.

Ambos os descritores será trabalhados por intermédio dos seguintes elementos associados às iniciativas empresariais de EA escolar:

- Fornecimento de material didático pelas empresas.
- Atividades propostas pelas empresas aos alunos.
- Formação continuada do professor pelas empresas.
- Acompanhamento e avaliação das iniciativas pelas empresas.

5.2.1. Adesão das escolas em relação à EA empresarial

Para compreender a relação entre as escolas e as empresas, foram selecionadas, a partir da leitura prévia do material coletado, algumas dimensões que sobressaem e que comporão esta análise.

As expectativas e a aprovação estão basicamente relacionadas: ao material didático fornecido; às atividades para os alunos; à formação continuada do professor; e o acompanhamento e avaliação das iniciativas pelas empresas.

O material didático elaborado e distribuído pelas empresas têm, na visão das professoras e escolas investigadas, uma importância fundamental no desenvolvimento da EA no espaço escolar.

A professora Patrícia, quando questionada sobre o uso do material das empresas em sala de aula, responde:

> *[...] foi utilizado muitas vezes como leitura, fizemos pesquisas, campeonato (...) de banho. Fizemos a pegada ecológica, que a gente fez e viu o quanto a gente está prejudicando o meio ambiente, e a gente utilizou uma boa parte dele mesmo. (Professora Patrícia - Entrevista 2)*

A professora Carla demonstra a importância que o material tem no desenvolvimento do seu trabalho:

> *Foi bom sim. Atingiu vários dos meus objetivos, né? E... apliquei ele dentro, inseri ele dentro do meu contexto, né? Então teve...* ***foi de importância pra mim***

> ***sim e pra crianças também**. [...] **É uma linguagem simples, né? Que chega aos alunos, foi bom**. (Professora Carla - Entrevista 2- grifo meu).*

A professora Carla enfatiza o fato de o trabalho desenvolvido pela Empresa X ser de grande importância, principalmente por trazer uma linguagem simples, que atinge o público alvo do projeto. Destaca-se, assim, o papel do material didático das empresas como um elemento enriquecedor no trabalho do professor, motivando os alunos com recursos e atividades diversificadas, como mostra o trecho da entrevista da professora Selma:

> *[...] eles enxergam, eles vêm, **não fica só naquela que você só lê**, porque **tudo que tem foto, tudo que tem ilustração**, principalmente para essa faixa de idade, 10 anos, é bem vindo né? (Professora Selma - Entrevista 1 – grifo meu).*

Levando em conta a observação realizada nas escolas durante o ano de 2008, é compreensível a apreciação das professoras em relação à atratividade dos materiais trazidos pelas empresas ao espaço escolar. Isto porque as aulas são conduzidas, basicamente, com o apoio do livro didático de Ciências e pelos materiais xerocopiados ou mimeografados trazidos pelas próprias professoras.

Em relação ao livro didático, a Escola 2 se destaca pelo seu uso constante. As professoras Selma e Regina utilizam quase exclusivamente esse recurso didático, principalmente nas aulas de Ciências. A professora Tânia também o utiliza, mas não como um guia para a condução de suas aulas. Busca diversificar as aulas com debates, músicas, observação do pátio da escola, entre outros. É fundamental frisar que a professora Tânia credita parte de suas investidas didáticas, tidas por ela como inovadoras (tais como observação do meio), aos programas de formação articulados pela Empresa X.

De acordo com Marpica e Lagarezzi (2010), o livro didático é um elemento essencial em sala de aula, auxiliando a abordagem da EA no âmbito formal e, ainda, com o potencial de promover certa transversalidade no tratamento da temática ambiental.

Nas demais escolas, o livro didático não possui essa força. Na Escola 3, por meio de informações obtidas em conversas com as professoras, pude perceber que o seu uso é limitado em virtude da quantidade de livros recebida, que não é suficiente para todos os alunos. Por isso,

nesta escola, o uso de lousa e materiais xerocopiados e/ou mimeografados é uma constante, assim como o é na Escola 1.

Trabalhos mais diversificados, tais como atividades que extrapolem o ambiente de sala de aula, nunca são lembradas ou realizadas. A Professora Beatriz, quando questionada sobre isso, diz

> *Olha, não [..] eu tenho alguns projetos na minha cabeça aí. [...]. Porque por aqui não tem muita coisa pra fazer. [...] vou colocar isso em prática, mas eu gostaria de trabalhar um pouco com eles fora de sala de aula, eu gostaria muito de ir no parque São Marcelo, pra trazer uma coisa.....um ambiente saudável, com coisas bacanas, legais e tal. (Professora Beatriz - Entrevista 1).*

A Professora Patrícia diz:

> *Então, às vezes eu saio sim, embora eles sejam bem indisciplinados. Esses dias mesmo a gente saiu pra ver as matas que tinham e pra ver o riozinho que tem aí, mas de dentro da escola, porque a gente não tem a liberdade de poder sair, você não pode sair de dentro da escola sem uma autorização da SEC e com um planejamento correto. (Professora Patrícia - Entrevista 1).*

Por esses e outros comentários, a saída com os alunos da sala de aula para trabalhar qualquer questão, inclusive a ambiental, é bastante complicada, por conta de normas burocráticas, de recursos financeiros e humanos que possam colaborar na execução da atividade. Essas saídas ou passeios se efetivam umas duas ou três vezes no ano letivo. As professoras da Escola 2, por exemplo, foram conhecer o sistema de tratamento de água do município de Mogi Guaçu. Outras professoras apontaram saídas pontuais, como passeio no bairro e observação de pássaros, animais, plantas no pátio da escola. Durante o período de observação, somente a Escola 2 realizou esse tipo de atividade.

É neste sentido que o material didático é bastante valorizado, pois colabora para sair da rotina do livro didático e dos recursos trazidos pelas professoras que, na fala da professora Patrícia, *"não são tão atraentes quanto o material da Empresa X". (Professora Patrícia - Entrevista 1).*

Embora haja uma forte valorização do material didático fornecido pelas empresas, as professoras alimentam algumas expectativas adicionais em relação a ele. A todo o momento,

durante as entrevistas, parecem clamar por mais quantidade, qualidade e adequação dos projetos de EA das empresas à realidade escolar.

A professora Neide, por exemplo, afirma que "*eles podem **melhorar mais ainda**, participar mais ainda" (Professora Neide, Entrevista 2 – grifo meu).* No entanto, quando questionada sobre o que seria esse "mais", não soube responder com clareza, assim como a professora Tânia:

> *[...] até **não sei o que exatamente**, mas se de repente surgisse **um outro tipo de material melhor** né, mas não sei, [...] é que com vídeo as crianças só viram o que veio mesmo no DVD, mas se tivesse assim **um filme mais.... rico pra gente tá vendo,** mais real né, na nossa realidade de hoje acho que seria melhor, como, ah, pondo diversos materiais né.....**tem materiais por aí que eles podem estar oferecendo pra gente, além do que eles fornecem** (Professora Tânia - Entrevista 2 – grifo meu)*

Já a professora Selma consegue responder com mais clareza, dizendo que *"poderia ter mais recurso, inclusive para as crianças né, tipo assim, **livrinhos, mais com fotos**, um trabalho assim didático mesmo com eles, pra que eles tivessem também em mãos" (Professora Selma, Entrevista 1).*

A postura da professora Selma é recorrente em praticamente todas as educadoras investigadas. Isto porque as empresas, em especial a Empresa X, fornece material somente às professoras o que, para estas, seria uma falha, gerando uma expectativa de que as empresas colaborem fornecendo o material didático inclusive para os alunos.

> *É que nem assim, na questão da Empresa X, a gente foi lá e até falamos: as crianças precisavam vir aqui, porque lá eles têm um museuzinho, eles têm bastante coisa pra ser visto, bastante tipo de vegetação, então assim, a gente pediu e questionou pra que eles deixassem, abrissem espaço para as crianças irem até lá e vivenciassem aquilo que a gente vivenciou, só que eles disseram que é complicado, que é difícil, que eles precisariam estar vendo, e que se eles tivessem uma resposta eles entrariam em contato com a escola. (Professora Patrícia - Entrevista 2).*

A mesma colocação faz a professora Regina:

> *[...] mas **se eles pudessem publicar conteúdos e distribuir nas escolas, então as crianças receberiam esse material**, a gente trabalharia juntamente com as crianças em cima desse material. Por enquanto eles estão fornecendo para o*

> *professor, então eu acho assim, acredito que eles deveriam fornecer também para os alunos (Professora Regina - Entrevista 1 – grifo meu)*

É importante neste momento buscar algumas explicações para compreender essa necessidade de as escolas investigadas terem um material em maior quantidade e de maior qualidade doado pelas empresas que desenvolvem ações de EA. Os dados coletados não nos permitem fazer afirmações precisas, mas levantar algumas hipóteses explicativas para este fato.

Uma das explicações que poderiam ser usadas para compreender esta fala constante e repetitiva é o fato de as escolas possuírem parcos recursos para adquirir materiais que satisfaçam plenamente as necessidades das professoras em relação à temática ambiental. Porém, as escolas investigadas recebem anualmente livros didáticos, o que nos faz pensar numa segunda hipótese: as professoras julgam que os materiais que possuem à disposição não são de qualidade satisfatória e que atendam aos seus anseios.

Outra hipótese que nos parece provável ao cenário investigado, é que a necessidade de mais material e de mais qualidade é um anseio das professoras por uma maior diversificação do próprio trabalho em sala de aula. A professora Patrícia afirma que com o material doado pela empresa,

> *[...] você tem um trabalho mais diversificado, você apronta muito mais atividade [...] do que o corriqueiro, né? E eu gosto, você sabe que eu gosto de mudar as minhas aulas, né? (Professora Patrícia - Entrevista 2).*

Ao mesmo tempo em que demandam um material diversificado e em quantidade suficiente para que atinja a todos os alunos, as professoras acreditam no papel das empresas como responsáveis pela sua formação pedagógica em EA.

A professora Neide deixa essa necessidade bastante patente em seu argumento, quando afirma que as empresas, em especial a Empresa X, deve *colocar mais jogos, mais...mais...* ***conteúdos pro professor, planos de aula*** *né? Mais ao professor mesmo" (Professora Neide, Entrevista 2– grifo meu).*

É importante salientar que, nesta colocação, a professora pede mais que material didático mais amplo, diversificado ou que atenda plenamente às necessidades dos discentes. A professora Neide ressalta a necessidade de conteúdos para o professor, de planos de aula, de

manuais pré-estabelecidos de como proceder no trabalho de EA, demonstrando uma possível carência na formação acadêmica para trabalhar de forma satisfatória a questão ambiental.

Neste ponto me respaldo em um documento produzido em 1997 pelo Ministério do Meio Ambiente e da Cultura, que faz uma tentativa de mapear as experiências de EA desenvolvidas no Brasil. Lima (2002) aponta alguns problemas levantados pelo documento, onde se destaca a ausência de material didático para orientar o trabalho de EA nas escolas. Os materiais, afirma o mesmo autor,

> [...] estão distantes da realidade em que são utilizados e apresentam caráter apenas informativo e principalmente ecológico, não incluindo os temas sociais, econômicos e culturais, reforçando as visões reducionistas da questão ambiental (LIMA, 2002, p.09)

Silva (2007, p.1), por sua vez, aponta que diferentes materiais didáticos voltados para a EA têm sido produzidos. Contudo, parte do princípio de que "é importante a criação de mecanismos que possibilitem identificar concepções de EA de livros, materiais didáticos, vídeos, filmes, programas de televisão, entre outros", medida que não procede quando olhamos para a realidade das escolas investigadas na presente tese.

As empresas, seguindo a perspectiva apontada pelas professoras pesquisadas, possuem um importante papel na promoção da conscientização ambiental entre as professoras da rede municipal de ensino de Mogi-Guaçu. A professora Patrícia afirma que os projetos desenvolvidos pela Empresa X não a satisfazem plenamente, porém garante que

> ***Eles têm condições, porque eu acho que eles têm muito mais eu acho que possibilidade, têm mais conhecimento a respeito do assunto****, então nós como professores principalmente, no meu caso, eu tenho, mas não tanto conhecimento específico a respeito de bioma, e de natureza, é o básico, né? Então eu acho que o material, apesar de ter sido bom, eu acho que poderia ter sido melhor (Professora Patrícia - Entrevista 2– grifo meu)*

Dentro desta mesma linha, a professora Regina aponta que:

> ***Eles passam bastante conteúdo pra gente. O que a gente é carente na escola é a questão de material mesmo pra estar trabalhando com eles****, então assim, é bom eles passarem esse conteúdo pra gente [...]. (Professora Regina - Entrevista 1 – grifo meu)*

É importante ressalvar que as professoras não enfatizam a necessidade da Universidade ou do Estado em suprir as suas necessidades de formação em EA. O que ocorre é uma supervalorização do trabalho da empresa e uma forte responsabilização destas para que mantenham e intensifiquem seus projetos de RSE, como foi discutido em capítulo anterior (capítulo 2), como forma de compensação dos danos que causam ao ambiente. A professora Tânia, no trecho abaixo, destaca esta responsabilidade:

> *Tudo o que a gente faz é patrocinado pelas indústrias, e* ***elas tem obrigação de fazer isso****, porque o maior meio poluidor do mundo são as indústrias [..]) Então eu acho que* ***sem elas eu acho que não trabalha viu [****..] (Professora Tânia - Entrevista 1 – grifo meu)*

Perspectiva análoga encontro entre os coordenadores pedagógicos das escolas investigadas e a Secretaria de Educação e Cultura do município. Numa entrevista com a assessoria da secretária de educação, foi questionado se as empresas têm obrigação de desenvolver projetos de EA nas escolas. Obtive a seguinte resposta:

> *Olha, eu acho que isto entra até naquela gestão participativa, né? Se fala em educação ambiental é claro que... a gente fala do lugar que a gente vive, então* ***nada mais plausível do que uma empresa que retira recursos da natureza pra criar o produto, ela tem essa obrigação****, né? E eu acho que é na educação mesmo que elas têm que trabalhar,* ***elas têm que auxiliar nessa conscientização dos alunos e professores****, eu acho que é fundamental.* ***Eu acho que nós temos até poucas empresas que fazem esse tipo de trabalho****. (Entrevista com a assessoria da SEC – grifo meu).*

Conforme já afirmado, e no trecho acima fica explícito, as instâncias públicas tendem a acreditar, tal como as professoras das escolas investigadas, que as empresas possuem um papel fulcral na condução de trabalhos voltados à educação e, ainda, na conscientização dos alunos e professores. Freitas (2000, p.10), já citada em momentos anteriores, faz a seguinte análise sobre a valorização das empresas dentro do contexto de difusão do ideário neoliberal:

> [...] a crise de identidade vivida pelos indivíduos nessa sociedade ocidental permite a ampliação do papel das organizações modernas. Quanto mais as referências culturais e religiosas, tradicionais, se quebram, mais os indivíduos e grupos se mostram receptivos a acatar mensagens e líderes que lhes possam

> oferecer uma resposta que traduza um pouco mais de certeza e lhes permita o reconhecimento de um caminho, de um sentido para a vida. Numa sociedade em que é exaltada a importância da imagem, da aparência, do consumo, da superficialidade, as organizações modernas encontram um terreno fértil para se posicionar como o grande referente que propõe uma forma de vida de sucesso e uma missão nobre a realizar. O Estado – falido e desacreditado – deve se restringir a oferecer as condições necessárias de infra-estrutura e deixar que as empresas se ocupem do que garante o emprego, a competitividade dos mercados e a potência da nação neste mundo globalizado.

Além desta constatação, esta vasta aprovação aos projetos de EA desenvolvidos pelas empresas decorre, a meu ver, da compatibilidade de concepções de educação, sociedade e ambiente entre empresas e escolas. Conforme visto, as tendências de EA identificadas nas empresas e nas escolas analisadas são bastante próximas.

As professoras e coordenadoras entrevistadas foram questionadas se compartilhavam da mesma visão de EA das empresas. Essa questão se mostrou problemática[63], pois estas não entenderam o sentido da palavra compartilhar. Ou, talvez porque exista, no senso comum, a idéia de uma única visão de EA.

Não houve a tentativa, por parte das professoras, de destacar as diferenças ou semelhanças nas concepções de educação, ambiente, sociedade, etc. e sim se o trabalho foi desenvolvido de forma satisfatória ou não. Um exemplo desta confusão foi cometido pela professora Neide, que diz que não compartilha da mesma visão de EA das empresas,

> *[...] porque às vezes eu acho que o trabalho delas é cortado, não é por inteiro, eles não concluem o trabalho deles. Eu acho que eles começam e deixam um pouco a desejar, eu acho que* ***eles tinham que participar mais*** *(Professora Neide - Entrevista 2– grifo meu)*

Para tentar buscar uma resposta mais adequada, exemplifiquei com a seguinte questão: "o material, por exemplo, que eles fornecem, o vídeo ... tudo o que é passado você concorda com o que as empresas passam?". A professora Neide responde que "*[...] sim, concordo. Mas eles podem* ***melhorar mais ainda****, participar mais ainda (Professora Neide, Entrevista 2)".*

[63] É importante ressaltar que a falta de compreensão das questões por parte das professoras, o que se reflete em algumas das respostas obtidas nas entrevistas, pode estar relacionado também à forma como as questões foram formuladas pela pesquisadora.

A partir da análise dos fragmentos de depoimentos acima, podemos perceber que o problema não reside nas possíveis visões divergentes ou convergentes, mas na intensidade do trabalho que deve ser desenvolvido pelas empresas, conforme já destacado em parágrafos anteriores.

As mesmas hesitações se repetiram em parte com a professora Patrícia

> *Olha, eu posso dizer que eu não sei se eu compartilho... assim, eu tenho uma visão não tão grande como eles então eu acho que... em gênero eu acho que* ***eles tem mais visão do que a gente****, mas eu procuro ver o que eles falam, tudo o que eles falam que a gente pode saber de uma maneira real e podendo participar também conjuntamente com eles. Mas eu não sei se chega tanto a minha visão de... de meio ambiente quanto a deles (Professora Patrícia - Entrevista 2– grifo meu).*

As professoras afirmam que não compartilham, pois consideram a visão de EA produzida pela empresa como superior, mais ampla, mais elaborada, sem alusão a qualquer possível divergência. Essa afirmação é interessante, pois supervaloriza a empresa como produtora de conhecimento, em detrimento do saber produzido pelo professor, com base em sua experiência diária. Interessante também porque o papel social da escola é a de produzir e refletir sobre o conhecimento, papel este que parece se inverter na fala das professoras, quando colocam a empresa como aquela que detém um saber mais elaborado sobre a temática ambiental. O que podemos perceber neste trecho é uma posição subserviente da professora, quando coloca a possibilidade sim de haver uma diferença quantitativa (mas não qualitativa) entre a sua visão e a da empresa.

Tento destrinchar melhor a pergunta para a professora Patrícia, explicando, através de um exemplo – "*as idéias que eles passam nos cursos, ou as idéias que eles deixam claras no material, são parecidas com o que você acredita sobre EA?*". A professora responde, mais esclarecida:

> *Ah sim, isso é. Mesmo... eu acho que isso bate de frente sempre, porque* ***a gente tem quase os mesmos... os mesmos conceitos*** *do que deve ser trabalhado e do que não deve ser trabalhado, né? Ou melhor, o que deve ser feito e o que não deve ser feito. E eu acho que bate de frente [64]sim (Professora Patrícia - Entrevista 2 – grifo meu).*

[64] Bater de frente, no contexto da fala da professora, é concordar.

A professora Beatriz, por sua vez, teve um entendimento melhor da questão e respondeu que compartilha sim da mesma visão de EA das empresas. Quando questionada sobre as visões de EA das empresas focalizadas, ela afirma que acha *"(...) bacana assim... o objetivo deles, porque como você fala em meio ambiente ele é muito amplo, né?".* A resposta da professora Beatriz não colabora para entender se possui de fato a mesma visão de EA. Mas, dando continuidade à fala, ela foge um pouco da resposta, afirmando a importância da EA e opinando que esta deveria ser uma disciplina no currículo escolar.

Neste momento, pelo menos no plano do discurso, a professora parece dar sinais de resistência quando afirma a necessidade de transformar a EA em disciplina, canalizando para a escola a responsabilidade pela formação ecológica.

> *Eu na verdade eu* ***acho que o meio ambiente deveria ser, pela importância, deveria ser uma disciplina, deveria ser uma disciplina na escola****. Assim, separar assim é... devia ter um trabalho específico, eu acho que as escolas deviam fazer parte... entendeu? Assim,* ***trabalhasse o ano inteiro sobre isso****, assim não ficar... É claro que você trabalha, eu não vou dizer pra você que eu trabalho meio ambiente só naquela época, naquele período não, você trabalha. Mas assim, eu digo uma... ahn... um trabalho mais assim... como que eu vou dizer pra você? Nós já temos hoje o PCN de meio ambiente, né? Mas fazer parte, devia ter mais uma matéria, mais uma disciplina (Professora Beatriz - Entrevista 2 – grifo meu).*

Ao mesmo tempo em que busca responsabilizar a escola pelo ensino da EA, faz uma crítica ao trabalho que as escolas desenvolvem, que nesta tese entendemos como currículo turístico, conforme designado por Santomé (2009). Por currículo turístico podemos entender o tratamento de conteúdos na escola em unidades temáticas isoladas que surgem esporadicamente para tratar questões que até então eram silenciadas ou negadas pelo currículo corrente.

A professora percebe, assim, que as escolas desenvolvem trabalhos pontuais e insiste na idéia de um currículo que abranja de forma mais ampla a EA, a partir da introdução destes conteúdos como uma disciplina escolar. Esse posicionamento, vale ressaltar, é contraditório ao que afirmou anteriormente, quando disse que a EA deveria permear todas as disciplinas. Além disso, trata-se de uma visão, acerca da inserção da EA no currículo escolar, bastante contestada

por especialistas, que alegam tratar-se de uma nova forma de fragmentação, ou seja, separação das questões ambientais em relação às demais áreas do conhecimento.

Retomo o ponto central da questão, perguntando se ela acha que a visão que possui sobre a EA está em consonância com a visão das empresas. Ela reafirma que:

> *(...)* ***sim, eu acho, eu acho, eu to sim, eu gosto****. Mais de umas menos de outras, sabe? Gostei bastante de alguns trabalhos, gostei, gosto. Eu acho na verdade eu acho que não deveria ser só eles (a Empresa X), deveriam ser todas,* ***deveria ser uma obrigação inclusive****, né? (Professora Beatriz - Entrevista 2 – grifo meu).*

É importante notar que esse vai e vem e indecisão da professora Beatriz é revelador de um estágio sincrético [65]de seu pensamento sobre a questão.

Como pode ser notado, as professoras apresentaram dificuldades para responder à questão que foi colocada. As coordenadoras das escolas investigadas apresentaram a mesma dificuldade em responder esta indagação, respondendo-a de forma evasiva:

> *Eu acho que a nossa visão é um pouco mais aprofundada. Não sei qual é o objetivo de cada empresa, né? O nosso objetivo em relação à educação ambiental eu acredito que seja diferente o foco que deve ser observado, né? Das empresas. Mas em se tratando de ambiente o resultado é um só, né? O objetivo escolar eu acredito que seja não tão abrangente, porque a empresa é... a escola abrange assim o setor, a empresa já abrange o maior, todo mundo colaborando. Mas cada um, eu acredito, seja de um determinado foco, de uma determinada especialidade, a empresa tem um parâmetro maior, né? (...) (Entrevista coordenadora pedagógica Márcia).*

Tento retomar o foco da questão, detalhando melhor o assunto a ser respondido, e a coordenadora responde, sinteticamente, *"a gente compartilha as idéias".*

Outra coordenadora também é questionada, realçando a necessidade de um espírito de solidariedade colaborativa, ao afirmar que:

> *Todos nós temos que compartilhar nossa visão sobre o assunto e trabalharmos juntos para melhorar, seja para melhorar nossa qualidade de vida ou para a sustentabilidade (Entrevista coordenadora pedagógica Andrea).*

[65] O pensamento sincrético manifesta-se pela dificuldade de reconhecimento das partes constitutivas de um todo e, mais ainda, de estabelecer relações entre as partes. É o estágio oposto a síntese.

Os depoimentos demonstram a falta de um preparo mais cuidadoso para lidar com a temática ambiental, tanto nos aspectos físico-biológicos quanto político-sociais, que pode estar relacionado com as falhas da formação inicial ou, até mesmo, com o tipo de formação continuada que vem sendo oferecida às professoras e coordenadoras da região. Como desconhecem este debate sobre as tendências de EA, a entrada das empresas é facilitada, não encontrando grandes resistências do ponto de vista ideológico e qualitativo. Um trecho da entrevista da coordenadora Márcia elucida a ausência de resistência por parte das escolas investigadas, quando questionada sobre os cuidados que a escola deve tomar no tocante à participação das empresas na EA. A coordenadora responde, perguntando *"Mas que tipo de cuidado você tá falando?"*. Diante de seu questionamento, refaço a questão, perguntando se avaliam e como avaliam o trabalho das empresas. A coordenadora responde, deixando clara a dependência e a adesão à participação das empresas no processo escolar:

> *Pra escola é muito bom esse tipo de parceria, é muito bom porque tudo o que vem pra acrescentar pra nós é muito bom, é benéfico.* ***Não existe uma empresa que venha com assim, um trabalho que não seja bem visto pela escola, a gente abraça, né?*** *E agradece até a parceria das empresas, que estão também preocupadas com a educação, né? Porque a escola hoje em dia não depende só dela.[..]) que a gente tenha uma parceria com instituições que não sejam ligadas à educação é sempre muito bem vista, a gente abraça de coração. Porque é um incentivo e as crianças gostam quando a gente faz algum trabalho desse tipo. [...] E é importante a criança estar vivendo esse trabalho, esse empenho que a empresa faz, é muito importante.*

Para fins de síntese, é possível visualizar que as escolas investigadas estabelecem uma adesão bastante acentuada aos projetos de EA desenvolvidos pelas empresas da região. Isso fica patente quando são analisadas as entrevistas das professoras, coordenadoras pedagógicas e assessor da SEC: avaliam de forma positiva o material didático fornecido pelas empresas, criando algumas expectativas em relação a ele (mais quantidade, mais diversidade); percebem como necessária a formação continuada em EA praticada pelas empresas; e, por fim, acreditam na superioridade dos conteúdos e conhecimentos produzidos pelas empresas.

A partir destas constatações, fica patente a contribuição de Bourdieu e Passeron (2008) na presente pesquisa. Primeiramente quando se percebe a empresa como um instrumento de violência simbólica que impõe valores, dissimulando a relação de força estabelecida entre ela e

a escola, que a recebe, de braços abertos, sem questionar os valores implicitamente e explicitamente impostos. Num segundo momento, quando a escola reproduz os valores de um grupo dominante, no caso as empresas, favorecendo os mecanismos de consolidação e legitimação do sistema capitalista.

Da mesma forma, fica explícita a atualidade de Althusser (1985) quando as professoras das escolas investigadas não percebem as ideologias e diferentes tendências de EA presentes na prática escolar. Revestida de uma pretensa neutralidade, a escola acaba, como já foi reforçado em parágrafos anteriores, reproduzindo em seu currículo o discurso ambiental hegemônico.

Embora haja uma forte aprovação ao trabalho desenvolvido pelas empresas e uma grande expectativa de mudanças quantitativas em relação a esse, algumas restrições aos projetos empresariais foram colocadas pelas escolas envolvidas na pesquisa.

5.2.2. Restrições das escolas em relação à EA empresarial

Foram selecionados, a partir da leitura prévia do material coletado, alguns aspectos que sobressaem e que comporão a análise, no tocante às restrições das escolas em relação ao trabalho desenvolvido pelas empresas. Destacam-se entre esses aspectos restrições relacionadas: ao material didático fornecido; às atividades para os alunos; à formação continuada do professor; e o acompanhamento e avaliação das iniciativas pelas empresas.

Parte das restrições colocadas pelas professoras em relação aos projetos empresariais de EA está relacionada ao material didático disponibilizado pelas empresas às escolas. As professoras e coordenadoras percebem algumas falhas deste material, relacionadas à quantidade, qualidade e adequação destes à realidade da escola e dos alunos.

A professora Beatriz foi a única que, no plano do discurso, rejeitou explicitamente os recursos disponibilizados pela Empresa X, criticando sua qualidade, afirmando que utilizou "*uma vez ... . Pronto, depois não usei mais. E assim, achei meio cansativo, achei meio complexo sabe?"(Professora Beatriz - Entrevista 2)*.

Ao criticar esse material, enaltece outro, de outra empresa, a Empresa U. Esta distribuiu material e lanche para todas as crianças. O tema da palestra foi sobre a importância do uso de

EPI e envolveu bastante as crianças, pois *"está muito mais próximo da nossa realidade, eu gostei bem"*, além de ter *"trabalhado de acordo com o nosso conteúdo".*

Esta colocação da professora é pertinente quando levamos em conta que a palestra sobre o uso de EPI é bastante adequada à realidade das crianças da escola focalizada, que são, em sua maioria, filhos de produtores rurais que, por medida de segurança, devem usar equipamentos para se protegerem dos malefícios do contato com agrotóxicos.

A colocação que faz sobre o conteúdo, em parte parece ser verdadeira, pois o material disponibilizado trabalha temáticas como problemas relacionados à água, poluição do ar, entre outros. Porém, conforme foi demonstrado anteriormente, discute temas incompatíveis com a faixa etária das crianças que receberam a revista, como um capítulo inteiro destinado a discutir *agrobusiness*.

Já a professora Neide também faz críticas à qualidade do material da Empresa X, embora de forma mais branda, assim como sugere algumas adequações:

> *(...)* ***material um pouco pobre****, não sei se as crianças se interessariam por aquele, aquele conteúdo que tem no DVD, e é um desenho, eu achei que seria melhor se fosse tipo um documentário mesmo, mas é de desenho, e eu achei um pouco pobre o material. (Professora Neide, Entrevista 1 – grifo meu)*

A mesma sugestão é dada pela professora Tânia:

> *[...] até não sei o que exatamente, mas se de repente surgisse um outro tipo de material melhor né, mas não sei, se eu tivesse a chance, se nós tivéssemos a chance de.....é que com vídeo as crianças só viram o que veio mesmo no DVD, mas se tivesse assim* ***um filme mais.... rico pra gente ta vendo mais real né,*** *na nossa realidade de hoje acho que seria melhor, como, ah, pondo diversos materiais né.....tem materiais por aí que eles podem estar oferecendo pra gente, além do que eles fornecem (Professora Tânia - Entrevista 1 – grifo meu).*

Posicionamento parecido tem a professora Patrícia, que afirma que todo material é bem vindo, *"mas eu* ***achei um pouquinho pobre o material deles, eu achava que poderia ser um pouquinho mais criativo****" (Professora Patrícia - Entrevista 1– grifo meu).*

Embora as professoras tenham apresentado sinais de crítica ao material didático das empresas, afirmando ser pobre, as três anseiam que as empresas invistam mais na quantidade e qualidade dos recursos disponibilizados não sendo, assim, um sinal de resistência à atuação empresarial nas escolas.

Já a professora Regina diz que não se satisfez totalmente por conta da ausência de alguns biomas nos vídeos desenvolvidos pela Empresa X:

> *Olha, não 100 %. Por quê? Os biomas não é só Mata Atlântica, Cerrado e Pantanal, ficou faltando Amazônia, Caatinga e... então eu acho assim... e os Pampas, né?* ***Então ia estar 100% se eles já estivessem completado os outros biomas, né?*** *E eles ainda estão trabalhando nisso. Então esse ano pra mim ajudou sim, mas ficou faltando os outros biomas, então eu acredito que o ano que vem que vai estar completo todos os biomas que eles estão preparando, aí o ano que vem sim pra mim vai estar 100%. Porque a gente passou o restante das informações, e a gente não pôde enriquecer com o DVD. A gente só enriqueceu a questão da Mata Atlântica, do Cerrado e do Pantanal, os outros biomas ficou só no livro e na teoria, né? Então eles não puderam visualizar. Então... mas pra mim mesmo assim foi ótimo.(Professora Regina – Entrevista 2 - grifo meu).*

É importante salientar que a professora faz essas críticas ao projeto desenvolvido pela Empresa X e não percebe que disponibilizar um bioma por ano e gerar esse tipo de expectativa é possivelmente uma estratégia de marketing da empresa.

As restrições apontadas pelas professoras acentuam o distanciamento da realidade da criança ou a incompatibilidade com a faixa etária (restrições metodológicas e não ideológicas), embora algumas reivindiquem mais biomas (geograficamente distantes) o que é uma contradição.

Poucas são as restrições colocadas pelas escolas investigadas em relação ao material didático produzido pelas empresas. Ele é bem vindo, de qualidade e, quando necessário, carece de algumas adequações que possam colaborar ainda mais para o trabalho desenvolvido pelas professoras em sala de aula. Porém, as professoras e coordenadoras ressaltam e desejam que o papel das empresas não seja só o de oferecer material didático de qualidade, mas que essas fiscalizem e acompanhem o uso que fazem dos recursos no dia-a-dia da sala de aula, como pode ser averiguado no fragmento de texto a seguir:

> *Olha, um material bom, vamos ver se eles dão continuidade, mas* ***que também haja cobrança da parte deles****, né?* [Questiono: Você acha que eles não cobram muito?] *Não, eu acho que desta vez, neste ano eles não vieram, né? Nem nós mandamos também,* ***nem eles vieram ter a devolutiva que era necessário, né?*** *Que nós trabalhamos o que eles pediram, né? Tabulamos o gráfico, a tabela, fizemos... catalogamos alguns animaizinhos que eles conheciam, sabe? (Professora Ana - Entrevista 2 - – grifo meu).*

A professora Neide coloca-se de forma análoga:

> *[...] geralmente é um trabalho pela metade, depois* ***eles não tem um retorno do que a gente fez****, ou deixou de fazer, eu acho que fica o professor que quiser fazer faz, aquele que não quiser, não se interessar, não faz, quer dizer, eu acho que fica assim por enquanto ta muito... fica muito a desejar.(Professora Neide - Entrevista 1 - grifo meu).*

Os fragmentos de depoimentos das professoras acima citadas apontam para uma direção que merece uma análise sobre o processo de construção da autonomia do professor na condução de seu trabalho didático. As professoras Ana e Neide colocam a necessidade da tutela da empresa para que atividades de EA realmente aconteçam no ambiente escolar, o que denuncia a expectativa de maior aceitação e subordinação das professoras em relação ao trabalho das empresas, mais que uma restrição consciente.

Resumidamente, as professoras apontam que existe a necessidade de uma maior adequação dos conteúdos dos materiais didáticos em relação à sua qualidade e ao distanciamento destes conteúdos da realidade da criança. Mencionam também a necessidade de uma maior cobrança das empresas por resultados dos projetos desenvolvidos por elas nas escolas.

Algumas colocações sobre a relação entre escola e professoras e as empresas merecem destaque. Embora esbocem algumas restrições ao trabalho desenvolvido pelas empresas, as professoras das escolas investigadas nesta tese são, muitas vezes, compelidas a participar dos projetos desenvolvidos pelas diversas empresas que agem na região.

A obrigatoriedade ou não na participação do curso de formação continuada da Empresa X e nas demais atividades vai depender bastante do posicionamento dos gestores da escola (coordenação e direção). Em relação ao curso em si, pude perceber que o curso torna-se obrigatório aos professores, pois em caso de ausência, é descontado do salário do professor o dia. Contudo, a professora Regina cita, explicitando algum sinal de autonomia, que:

> *(...) no concurso de redação eles [a SEC] não obrigam as crianças a tá participando, cada professor acha ser importante ou não (como eu gosto muito de produção de texto, trabalho muito produção de texto com eles, eu pedi que eles fizessem). Agora,* ***quanto aos cursos que a empresa dá, aí é convocação dos professores, quer dizer, aquele que não participa acaba perdendo dia de serviço, entendeu****?*

Na Escola 1, houve a obrigatoriedade por parte dos gestores para que os professores trabalhassem o material da empresa e, ainda, participassem do concurso, como pode ser ilustrado na fala da professora Neide (entrevista 2), que diz que "não, aqui na escola todos tiveram que participar. Foi a ordem da direção".

A professora Patrícia (entrevista 2), da mesma escola parece confirmar a fala anterior, dizendo que

> *Não, não é. Foi... não to dizendo que é imposto, mas você tem que fazer na época certa e isso que... eu sei lá... Eu não sou muito disso, das coisas que são feitas por imposição,* ***eu to dizendo que não foi imposto, mas de alguma forma teria que ser feito****.*

Diante desta importante fala, questionei a professora Patrícia sobre a imposição realização de trabalhos relacionados às empresas e esta confirmou, dizendo "Exatamente, foi isso aí que aconteceu. No meu caso, heim? Especificamente a Patrícia" (Entrevista 2).

Na Escola 3 nenhuma professora participou do concurso e afirmam que é opção delas usar o material e participar do concurso. Mas o ato de não participar não implica numa decisão consciente, numa reflexão acerca da EA desenvolvida, do modelo de formação continuada, da necessidade do concurso ou qualquer outro argumento. As professoras desta escola não participaram, pois há um obstáculo: a locomoção das crianças ao local do concurso.

> *(...) a gente tem que contar com a mãe indo acompanhar a criança e aí as crianças que foram ahn... que na verdade eu mandaria, né? Que eu indicaria pra participar do concurso as mãe não poderiam estar levando e eu teria que estar me disponibilizando pra fazer isso, e aí isso é inviável por causa da minha carga de trabalho, eu dobro o período e essas coisas todas. Não sei, mas eu acho que é interessante, eu acho que esses concursos... Porque isso na verdade estimula os alunos a participar de evento, eu acho interessante, né? Põe em contato com outra realidades, outras crianças e tal, eu acho que é legal. (Professora Beatriz – Entrevista 2)*
>
> *[...] a gente também tem um problema aqui, porque as crianças que precisam ir tem que ter transporte e tudo isso, né? E nossas crianças muitas vezes não têm transporte, o pai tem que levar, ficar lá esperando, buscar, e não são crianças aqui do bairro, é mais difícil. Então devido a localidade da escola mesmo, mas só foi esse ano, porque ano passado as crianças participaram, sabe? (Professora Carla – Entrevista 2).*

Já na Escola 2, todas as professoras enviaram seus alunos para participarem do concurso de redação. Houve a obrigação de trabalhar o conteúdo biomas, pois estava no planejamento elaborado no início do ano.

> *[o concurso da Empresa X]é anual né e as escolas, cada uma faz sua tentativa que o seu aluno seja o melhor (risos da professora). E é justo a gente mandar um. A redação da minha aluna ficou uma graça, [...], eu espero que ela tenha êxito e como outras escolas não trabalharam como nós, de repente quem sabe? Não é verdade? Porque nós tivemos o privilégio de ter um livro didático com os biomas, ter o material que nós utilizamos, temos um trabalho mais intenso. [...] discutimos bastante sobre, deu pra eles aprenderem legal, tanto que as redações, eles fizeram assim, eu pedi uma redação em prosa, mas fizeram bem descritiva sabe, descreveram bem os biomas, mostrando que sabem (Professora Regina – Entrevista 2).*

As situações acima retratadas convergem com a pesquisa realizada pelo MEC, organizada por Trajber e Mendonça (2006), que investiga "o que fazem as escolas que dizem que fazem EA". Neste documento nota-se a presença das empresas nas escolas (mesmo que de forma incipiente) e, mais importante, percebe-se também que quando as empresas vinculam-se às escolas para a realização de um programa de EA, estas acabam não sentindo a necessidade de implementar projetos próprios, de pesquisar sobre os temas mais relevantes para serem trabalhados com o seu público de alunos, empobrecendo o processo educativo, e, principalmente, subordinando o interesse público ao interesse privado e limitando a necessária autonomia escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a intensificação do processo de globalização, a disseminação da ideologia neoliberal e com o enfraquecimento do Estado-nação, as empresas têm ocupado lugar de destaque no imaginário social, como provedoras do bem estar da sociedade, abarcando desde a responsabilidade pela geração de empregos até a necessidade de ser social e ambientalmente responsável.

No tocante à educação brasileira, as organizações empresariais tem atuado de forma intensiva, como na adoção de escolas, produção e fornecimento de materiais didáticos, cursos para a formação de mão de obra qualificada, entre eles a formação continuada de professores, para ficar apenas em alguns exemplos.

Para Costa e Momo (2009), as ações empresariais nas escolas possuem objetivos muito além da divulgação do produto. Para as autoras, o que está em jogo é a possibilidade de inscrever a marca na alma das pessoas, contribuindo para moldar gostos e consumos, como também visões de mundo e de sociedade. Ainda de acordo com as autoras:

> Aliar-se a projetos sociais com propósitos democráticos edificantes contribui para posicionar os megaconglomerados mercantis da atualidade em um território protegido, sancionado pela sociedade. A cultura é sua poderosa aliada e a escola é um de seus espaços preferenciais, especialmente porque confere legitimidade e a tarja de "boas intenções" às suas iniciativas. (COSTA; MOMO, 2009, p.532).

No que diz respeito à EA, tem crescido, embora de forma tímida, a participação deste setor na sua condução no âmbito escolar. A pesquisa de Trajber e Mendonça (2006), traz alguns dados relevantes sobre a atuação empresarial no campo da EA. Considera que somente 10% das iniciativas das escolas em desenvolver trabalhos relacionados à EA partam do oferecimento das empresas, frente aos 55,5% das escolas que consideram a própria escola como responsável pela iniciativa. Levando em conta as grandes regiões, a região Sudeste é aquela em que mais se percebe a atuação empresarial na formação de professores para a prática de EA, em especial o

estado de Minas Gerais. Na cidade de Juiz de Fora, por exemplo, uma empresa patrocina projetos de EA em grande parte das escolas públicas e particulares, tal como ocorre no município de Mogi-Guaçu.

As empresas levam para as escolas, em alguns momentos do ano, materiais impressos e audiovisuais, jogos, atividades, palestras, teatros que buscam apresentar um conhecimento específico (reciclagem, biomas, agrotóxicos, entre outros) produzido a partir do ponto de vista da empresa, sem que haja a construção deste conhecimento junto ao professor. O material chega pronto e é utilizado pela escola de acordo com a vontade e disponibilidade dos professores e coordenadores. Percebe-se assim que, da mesma forma que as crianças levam um conhecimento tido como correto para os habitantes que vivem nos biomas visitados por elas (como nos filmes desenvolvidos pela Empresa X) e com pequenas ações procuram transformar a consciência ambiental destas pessoas, as empresas parecem ter o mesmo objetivo: têm um conhecimento e, esporadicamente, disseminam pelas escolas, buscando modificar a mentalidade daqueles que habitam a escola, ou seja, alunos e professores. Desta forma, a empresa age como uma "turista" que "visita" as escolas algumas vezes ao ano.

Tendem, como mostram Pelliccione, Pedrini e Kelecom (2008), a realizar ações pontuais, vazias de significados, que não ultrapassam a superficialidade. Nessas condições, afirmam os autores (2008, p.53), "o que deveria ser um tema-gerador se contrafaz, quase sempre, em uma forma de instrução de caráter essencialmente técnico". Ao mesmo tempo, pode-se perceber em comum nas empresas analisadas uma forte característica: todas elas consideram as soluções dos problemas ambientais responsabilidade do cidadão comum, excluindo-se de qualquer responsabilidade. O estudo realizado por Pelliccione, Pedrini e Kelecon (2008), que busca caracterizar as práticas de EA empresarial, aponta para essa mesma direção.

Segundo os critérios estabelecidos por Amaral (2004), o trabalho desenvolvido pelas empresas investigadas, dentro da perspectiva político-filosófica de EA, pode ser caracterizado como "adestramento ambiental", embora com alguns indícios de elementos do "desenvolvimento sustentável".

Em relação às escolas investigadas, é possível levantar algumas outras interpretações sobre a situação investigada. Pudemos, por exemplo, perceber alguns fatores que favorecem o

desenvolvimento e o fortalecimento de um currículo turístico, conforme designado por Santomé (2009). Por currículo turístico podemos entender o tratamento de conteúdos na escola em unidades temáticas isoladas que surgem esporadicamente para tratar questões que até então eram silenciadas ou negadas pelo currículo corrente. Afirma o autor:

> As situações sociais silenciadas até o momento e que normalmente se colocam como situações problemáticas na sociedade concreta na qual a escola (as etnias oprimidas, as culturas nacionais silenciadas, as discriminações de gênero, de idade, etc.) passam a ser contempladas, mas a partir de uma perspectiva de distanciamento, como algo que não tem a ver conosco, algo estranho, exótico ou até mesmo problemático[...]. (SANTOMÉ, 2009, p.173).

Esta situação equivale, em parte, à proposta da transversalidade, principalmente no que tange à contemporaneidade e concretude dos temas. Porém, em parte não, no que tange ao esporádico, exótico, estranho e distante.

A EA, no plano do discurso, é uma preocupação real das escolas pesquisadas, que atribuem a ela um caráter redentor da crise ambiental. Contudo, não conseguem encaixá-la claramente no currículo, relacionando-a com aspectos diversos da educação, tal como ocorre com os projetos especiais desenvolvidos durante o ano letivo, desconectados do currículo convencional. Entremeada às unidades temáticas que devem ser trabalhadas em sala de aula, aparece a EA como "aquele algo diferente", até mesmo divertido para as crianças. Nas observações realizadas, a EA está vinculada com a execução de uma música da apresentadora Xuxa (Escola 2), com a saída da escola para fazer uma passeata (Escola 2), com atividades lúdicas (Escola 1, 2 e 3) e com a distribuição de lembrancinhas no dia do meio ambiente (Escola 1).

De acordo com Santomé (2009), uma das implicações deste tipo de currículo está na trivialização do tratamento da temática, trabalhando-a com superficialidade e banalidade. Assim se realiza quando a EA é a simples leitura compartilhada de um texto informativo ou uma pequena apresentação de um jogral antes da execução do Hino Nacional, como ocorre na Escola 1.

Outra característica, que pôde ser percebida nas observações das escolas investigadas, é o tratamento da EA como um souvenir, "ao estilo dos *souvenirs* de uma viagem turística ou dado exótico, com uma presença quantitativa muito pouco importante (SANTOMÉ, 2009,

p.173)" no currículo escolar, caracterizando o que Amaral (2006) classifica como EA suplementar.

Uma terceira implicação presente no currículo turístico é a desconexão entre as situações cotidianas de vida e o contexto da sala de aula. A EA, quando não aparece nas "falas constantes" ou na disciplina de Ciências como parte inerente do conteúdo programático, aparece como um trabalho desenvolvido em dias especiais: no dia do meio ambiente (Escola 2), no dia da água e nas sextas feiras (Escola 1) ou quando uma empresa (ou várias) traz para a escola propostas de trabalhos voltados à EA. Assim, de acordo com a classificação de Amaral (2006), a EA desenvolvida pelas escolas possui caráter suplementar e complementar aos conteúdos programáticos.

Percebe-se, assim, uma posição desprivilegiada da EA no currículo escolar, que parece manifestar-se de forma bastante difusa nos currículos e programas das escolas. Aparece quando as disciplinas, os conteúdos programáticos e o tempo permitem que isso ocorra, assim como quando ocorrem estímulos externos à rotina da escola, em contraposição à EA essencial[66], de acordo com a classificação de Amaral (2006).

Desta forma, em linhas gerais, podemos caracterizar a EA produzida pelas escolas analisadas como de "adestramento ambiental", termo este cunhado por Brügger em sua obra de 1994. Trata-se de uma tendência de EA que corresponde ao que Amaral (2004) denominou de instrumental. Nela, existe uma perspectiva predominante de treinar comportamentos ecologicamente corretos visando à preservação do ambiente natural. Além disso, as escolas apresentam uma visão naturalista e romântica do ambiente, assemelhando-se parcialmente ao que Amaral (2004) denominou de ecologismo radical ou ingênuo. Essas duas perspectivas são reforçadas pelo caráter redentor atribuído à EA pelas escolas, tal como foi evidenciado anteriormente. A única exceção é a professora Beatriz. Contudo, embora possua uma visão mais ampla da questão ambiental, abarcando aspectos sociais, políticos e econômicos, parece não perceber a importância educativa da mesma, pois a desenvolve de forma complementar ou suplementar ao currículo de sua escola.

[66] De acordo com Amaral (2006, p.7), "nesta modalidade curricular a educação ambiental é concebida como elemento integrador de todo o currículo escolar fundamental, penetrando na essência de todas as suas disciplinas".

Por fim, é importante ressaltar que a prática pedagógica das professoras está contaminada por uma perspectiva tradicional, o que se encaixaria na pedagogia liberal de Libâneo (1984), que tem como um dos pressupostos o reforço à manutenção do *status quo*, ao contrário de uma visão progressista, que interpreta a realidade dentro de uma perspectiva crítica. Como as professoras são formadas nesta pedagogia tradicional, a EA crítica não encontra espaço de atuação. O adestramento, a educação instrumental são, desta forma, expressões desta concepção liberal, no campo da EA.

Diante do exposto, pode-se estabelecer alguns pontos em comum entre a EA desenvolvida pelas empresas com a desenvolvida nas escolas: o reducionismo no tratamento da temática ambiental, o antropocentrismo e o utilitarismo. Destaca-se também a responsabilização do indivíduo na minimização dos problemas ambientais, a neutralidade político-ideológica no tratamento da questão ambiental e a execução de projetos, trabalhos ou inserções didáticas, de forma esporádica, com caráter suplementar ou complementar ao currículo regular. Embora existam esses pontos em comum, o discurso ambiental das empresas apresenta-se mais sofisticado e em consonância com o discurso ambiental hegemônico.

Alinhavando o que já foi exposto, as empresas e as escolas investigadas compartilham da mesma tendência de EA, primando por uma educação que valoriza o adestramento ambiental em detrimento à construção de uma perspectiva crítica dos problemas socioambientais. Contudo, as escolas, quando questionadas sobre suas visões, não conseguem diferenciar ou aproximar suas perspectivas as das empresas, demonstrando que, para elas, a EA possui um entendimento consensual e unívoco, ou seja, as escolas não acreditam que haja a possibilidade de existir visões diferenciadas sobre esta mesma temática.

Mesmo dentro da Academia, este debate articulado, que busca discutir diferentes concepções de educação, ambiente, ciência, escola, cultura, tecnologia, que representam fundamentos para as diferentes concepções de EA, muitas vezes é ignorado. Porém, no caso das escolas investigadas, não encontramos nem mesmo sinais implícitos, que mostrassem um posicionamento minimamente coerente e crítico em relação aos projetos desenvolvidos pelas empresas.

Este fato, aliado a um discurso marcado pelas rupturas de idéias, pela indecisão e pela superficialidade, demonstra um despreparo das escolas em lidar com a questão ambiental. E, por estarem despreparadas (vale lembrar que esta é também uma constatação feita por algumas professoras ao longo da pesquisa) e não possuírem filtros para discernir se o que chega às escolas é bom ou não, estas ficam vulneráveis ao controle externo, representado no caso desta pesquisa, pelas empresas que desenvolvem trabalhos relacionados à EA. Por compartilharem uma visão próxima de EA, as empresas adquirem uma fácil inserção nas escolas e, conseqüentemente, uma tranqüila aprovação de seus projetos pela comunidade escolar. Se levarmos em conta a proposta do conservadorismo dinâmico analisado por Lima (2002), percebemos os mecanismos de geração de uma passividade frente aos problemas relacionados à EA:

> (...) as iniciativas reformistas do conservadorismo dinâmico, ainda que paliativas, e sua ampla divulgação na mídia atuam no sentido de esvaziar a insatisfação pública e desmobilizar as possíveis reações das populações prejudicadas pelos efeitos da degradação ambiental. Ou seja**, se a empresa privada e o Estado - ironicamente os principais geradores dos riscos ambientais - ocupam-se do problema pelo desenvolvimento de organismos de gestão, conselhos, leis, selos e mercadorias verdes, além de 'programas de educação ambiental', só resta ao cidadão despreocupar-se e cuidar de sua vida privada** (LIMA, 2005, p.125-126, grifo meu).

É importante mencionar também a formação deficiente dos professores das séries iniciais no tocante aos conteúdos programáticos, decorrente dos modelos curriculares adotados, que destinam pouco espaço aos conteúdos específicos que irão lecionar.

Desta forma, é possível responder à questão norteadora da presente tese: as escolas não estão preparadas para exercer a autonomia de forma crítica diante as inserções empresariais de EA.

As professoras e coordenadoras das escolas investigadas não apresentam sinais de resistência ao trabalho desenvolvido pelas empresas. Pelo contrário, atribuem a elas elogios e expectativas positivas, assim como fazem críticas construtivas ao material didático por elas desenvolvido, com o intuito de que as empresas contribuam cada vez mais com as escolas.

Esta contribuição esperada pelas escolas, representadas pelas professoras e coordenadoras, possui duas direções. Em primeiro lugar, esperam que as empresas produzam cada vez mais material didático e que estes sejam de melhor qualidade, pois colocam algumas restrições que deveriam ser corrigidas pelas empresas. Esta questão é importante, pois demonstra uma fragilidade que a escola possui em desenvolver seus trabalhos em relação à EA, necessitando de um suporte que as empresas suprem parcialmente.

Em segundo lugar, as professoras e coordenadoras esperam que as empresas acompanhem o trabalho que desenvolvem a partir do material disponibilizado por estas, orientando-as e cobrando resultados efetivos, contribuindo para a formação continuada.

Assim, diante destes pedidos recorrentes – mais material, mais acompanhamento – as empresas ganham espaço no imaginário social, utilizando seus recursos e credibilidade para adentrar às escolas com tranqüilidade, suprindo aparentemente o espaço deixado pelo Estado, tanto no campo da prática como no campo do discurso.

É importante notar que as professoras pouco citam o Estado como provedor de material didático de qualidade ou de cursos de formação continuada voltados à prática da EA. Isso se deve, primeiramente, ao crescimento das empresas no cenário mundial, utilizando ferramentas persuasivas, como a RSE, que ajudam a legitimar o papel das empresas; assim como se deve, justamente, à pouca atuação dos órgãos públicos na condução da EA em nível federal, estadual ou municipal. As Universidades são pouco citadas, o que deixa patente o distanciamento entre o conhecimento produzido na Universidade e a realidade escolar. De acordo com a pesquisa do MEC "o que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental",

> (...) a busca por parcerias foi identificada como mais factível junto a ONGs e empresas do que as universidades, provavelmente em decorrência da agilidade institucional e operacional das mesmas e dos interesses de certos setores sociais na promoção de projetos vistos como de Educação Ambiental. (TRAJBER; MENDONÇA, 2006, p. 73)

A ausência do Estado ajuda a fortalecer esse tipo de posição. As escolas parecem esquecer que o Estado seria o responsável por prove-las com cursos de formação continuada que discutissem a problemática ambiental e com materiais didáticos que suprissem a necessidade das escolas.

Este dado é relevante, pois geralmente os professores são bastante queixosos em relação ao Estado. Questões relacionadas às condições de trabalho do professor (como salários, número de aulas, violência escolar), deficiências na formação continuada, são cobradas constantemente pelos professores. Estranhamente, as professoras e coordenadoras das escolas investigadas não se queixam do Estado.

O que se nota é que o Estado fica oculto e que poucas vezes é mencionado. Isso ocorre porque, implicitamente, as escolas atribuem a EA algo que diz respeito às empresas, e não ao Estado. Em outras palavras, ao se ocultar o Estado, a posição privilegiada das empresas fica explícita, embora freqüentemente justifiquem esse destaque como forma de expiação das culpas pelos malefícios que as atividades industriais causam ao ambiente. Assim sendo, as escolas não esperam do Estado aquilo que lhe compete.

Conforme já foi apontado, as escolas estão despreparadas para lidar com a EA e isso colabora para que se tornem reféns da ação das empresas. As professoras das escolas investigadas conseguem estabelecer tênues resistências do ponto de vista quantitativo e, em alguns momentos, enxergam deficiências do ponto de vista didático/metodológico: a empresa não trabalha com o aluno, como é o caso da Empresa X; alguns materiais possuem uma abordagem incompatível com o nível do público; temas distantes da realidade das crianças.

Vale ressaltar que esta pesquisa não deseja demonizar as empresas por atuarem nas escolas. Dentro da dinâmica da sociedade capitalista, é esperado pela sociedade que as empresas realizem projetos socioambientais, para que consigam isenções e abatimentos fiscais que colaborem para a diminuição dos gastos e maximização de seus lucros. É compreensível que ajam de forma a desfazer ou amenizar uma imagem negativa que tenha sido construída por sua ação predatória. É também esperado que ocultem seus posicionamentos político-ideológicos; caso contrário, estariam contradizendo seu papel social.

O que é preocupante é o outro lado desta relação – as escolas. Estas demonstram despreparo para trabalhar uma EA crítica, como também para lidar com a atuação das empresas. As escolas não filtram os aspectos positivos ou negativos e ainda clamam por mais intervenções. Desta forma, a atuação das empresas, na concepção das escolas envolvidas, é bem vinda e inevitável. Entretanto, trilhando este caminho, as escolas asseguram a

continuidade dos privilégios culturais ao produzir e reproduzir as relações de classes atuantes na sociedade, além de não produzir uma escola autônoma de fato.

Para se garantir uma escola autônoma, é necessário entendê-la como um território de luta. As escolas, de acordo com Giroux e Simon (1995), são formas sociais que colaboram para ampliar as capacidades humanas, e capazes de exercer poder com o objetivo de transformar as condições ideológicas e materiais de dominação, convertendo-as em práticas que promovam o fortalecimento do poder social e ampliem as possibilidades da democracia.

É importante salientar que, no estudo que ora se encerra, embora o pesquisador busque analisar o objeto de sua pesquisa de forma mais neutra possível, pequenos vieses na construção da análise são inevitáveis e decorrentes da formação do pesquisador ou seu posicionamento político. Problemas como esse podem ser encontrados nesta pesquisa quando, por exemplo, foram formuladas algumas questões referentes ao trabalho das empresas às professoras e coordenadoras, bem como na própria escolha das categorias de análises adotadas.

Outra restrição metodológica relevante diz respeito às inúmeras possibilidades de análise que a perspectiva da resistência e permissividade traz, uma vez que pode ser investigado não só aquilo que é objetivo e palpável nas falas e ações dos sujeitos da pesquisa, mas também aspectos subjetivos, atitudes dúbias, expressões de descontentamento, que podem revelar um posicionamento pautado na resistência. Todavia, ao analisar as escolas investigadas, opto consciente e explicitamente por descartar esses aspectos subjetivos para assim me concentrar na realidade dos dados mais objetivos.

Por fim, os resultados da presente investigação evidenciaram a necessidade de pesquisas futuras que abordem a problemática da relação entre as empresas e as escolas. Estas investigações poderiam analisar, por exemplo: os cursos de formação continuada desenvolvidos pelas empresas aos professores ou os processos de resistência das escolas frente às investidas empresariais (levando em consideração dados implícitos e subjetivos presentes nos discursos do público investigado). Contudo, análises como essas seriam pertinentes se partissem de um referencial teórico crítico da educação.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Ricardo. Ambientalismo empresarial**. Le Monde Diplomatique Brasil**, São Paulo, 01 out. 2007, p. 21 - 21

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos do Estado.** 10.ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

AMARAL, Ivan Amorosino do. **A educação ambiental nos currículos escolares**. Curitiba: SEE, 2006. mimeo.

_____. Programas e ações de formação docente em educação ambiental. In: TAGLIEBER, José E.; GUERRA, Antonio F. Silveira. (orgs.). **Pesquisas em Educação Ambiental:** Pensamentos e reflexões de pesquisadores em Educação Ambiental. Pelotas: Ed. Universitária/UFPel, 2004. pp. 145-167. Disponível em: <http://www.fe.unicamp.br/formar/producao/pdf/Art%20Form%20Docente%20em%20EA%20-%20Ivan%20(2004).pdf>. Acesso em: 23 dez. 2011.

_____. A Educação Ambiental e o currículo escolar. **Contestado e Educação** (Revista Virtual) – UNC-Caçador, Caçador – SC, n.06, out.-dez. 2003.

_____. Educação ambiental e ensino de Ciências: uma história de controvérsias. **Pro-posições,** Campinas, v.12, n.1, mar. 2001, pp.73-93.

APPLE, Michael. A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antonio Flávio. B.; SILVA, Tomaz Tadeu. **Currículo, cultura e sociedade.** 2.ed. São Paulo: Cortez, 1995, pp. 59-92.

APPLE, Michael. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, Antonio Flávio. B.; SILVA, Tomaz Tadeu. **Currículo, cultura e sociedade.** 2.ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Ideologia e currículo.** 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BAGNOLO, Carolina Messora. **Produção intelectual em qualidade de vida na América Latina.** 2005. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2005.

_____. Relatos de pesquisa: considerações sobre a sociologia e a educação ambiental. **ETD – Educação Temática Digital ,** Campinas, v.9,n.2, jun. 2008, pp.126-136.

BARBOSA, Lívia; VELOSO, Leticia. Gerência intercultural, diferença e mediação nas empresas transnacionais. **Civitas**, Porto Alegre, v.7, n.1, jan.-jun. 2007. P. 59-85. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/viewFile/2037/1538>. Acesso em: 01 jan. 2012.

BECK, Ulrich. **Risk society:** towards a new modernity. London: Sage, 1992.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução:** elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis: Vozes, 2008.

BRASIL. Lei Federal n. 9.795, de 27 de abril de 1999

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Assalto ao Estado e ao mercado, neoliberalismo e teoria econômica. **Estudos avançados**, São Paulo, vol.23, n.66, 2009, pp. 7-23.

BRÜGGER, Paula. **Educação ou adestramento ambiental?** Florianópolis: Letras contemporâneas, 1994.

CANARIO, Rui. A escola: das "promessas" às "incertezas". **Educação Unisinos,** v.12, n. 2, maio-ago 2008. p. 73-81. Disponível em:< http://www.unisinos.br/publicacoes_cientificas/images/stories/pdfs_educacao/vol12n2/01.pdf >. Acesso em: 20 jan. 2010.

CAPPELLINI, Paola; GIFFONI, Raquel. As empresas em sociedades contemporâneas: a responsabilidade no Norte e no Sul. **Caderno CRH,** Salvador, v.20, n.51, set.- dez. 2007, pp.419-434

CARVALHO, Luis Marcelo de. **A temática ambiental e a escola de 1º grau**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1989.

CASTANHO, Sergio E. Montes. Globalização, redefinição do Estado nacional e seus impactos. In: LOMBARDI, José Claudinei. (Org.). **Globalização, Pós-Modernidade e Educação**. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2003, v. 1, pp. 13-38.

COHN, Gabriel. (org.). **Max Weber:** sociologia. 2.ed. São Paulo: Ática, 1982.

COSTA, Marisa Vorraber; MOMO, Mariângela. Sobre a "conveniência" da escola. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.14, n.42, set.-dez. 2009, pp. 521-604.

COSTA, Marisa Vorraber (org). **O Currículo nos limiares contemporâneos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

DA MATTA, Roberto. **Relativizando:** uma introdução à antropologia social. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

DAGNINO, Evelina. Sociedade civil, participação e cidadania: de que estamos falando?. In: MATO, Daniel (coord.). **Politicas de ciudadania y sociedad civil en tiempos de globalización**. Caracas: FACES, Universidad Central de Venezuela, 2004, pp. 95-110.

DUNLAP, Riley E. The evolution of environmental sociology: a brief history of american experience. In: REDCLIFT, M; WOODGATE (editors). **The international handbook of environmental sociology**. Cheltenham, UK. Northampton, MA, USA, 1997.

FEATHERSTONE, Mike. **O desmanche da cultura:** globalização, pós modernismo e identidade. São Paulo: Studio Nobel, 1997.

FERREIRA, Leila da Costa. **Sustentabilidade e políticas públicas no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 1998.

_____. Sociologia Ambiental, teoria social e a produção intelectual no Brasil. **Idéias**, Campinas, v. 10, 2001, pp. 39-70.

FOLLADORI, Guillermo. **Limites do desenvolvimento sustentável**. Campinas: Editora da Unicamp, 2001.

FRACALANZA, Hilário. A educação ambiental nas escolas: problemas e perspectivas. **Revista Contestado e Educação,** Caçador, n. 6, out./dez. 2003. Disponível em: <http://www.pg.cdr.unc.br/revistavirtual/numeroseis>. Acesso em 10 abr. 2006.

FREIRE, Paulo**. Conscientização - Teoria e Prática da Libertação**: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Centauro, 2001.

FREITAS, Maria Ester. Contexto social e imaginário social moderno. **RAE** , São Paulo, v. 40, n. 2, Abr./Jun. 2000, pp. 6-15.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação:** um estudo introdutório. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1988.

GENTILI, Pablo . Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.). - **Escola S.A**. Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasilia: CNTE, 1996, pp. 09-49.

GIDDENS, Anthony. **As conseqüências da modernidade.** São Paulo: Ed. Unesp, 1991.

_____. **Mundo em descontrole:** o que a globalização está fazendo de nós. Rio de Janeiro: Record, 2002.

GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação.** Rio de Janeiro: Vozes, 1983.

_____; SIMON, Roger. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento popular. In: MOREIRA, Antonio Flávio. B.; SILVA, Tomaz Tadeu. **Currículo, cultura e sociedade.** 2.ed. São Paulo: Cortez, 1995, pp.93-124.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma nova pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GOLDSTEIN, Ilana. **Responsabilidade social:** das grandes corporações ao terceiro setor. São Paulo: Ática, 2007.

GUDYNAS, Eduardo. **Ecología, economia y etica del desarrollo sustentable**. Buenos Aires: Ediciones Marina Vilte, 2002.

GUIMARÃES, Mauro. **A dimensão ambiental na educação**. Campinas: Papirus, 1995.

GUIMARAES, Roberto P. Modernidad, medio ambiente y etica: un nuevo paradigma de desarrollo. **Ambiente & Sociedade**, Campinas, ano 1, n.2, 1998, pp.5-24

HERCULANO, Selene C. Do desenvolvimento (in)suportável à sociedade feliz. In: GOLDENBERG, Miriam (coord.). **Ecologia, ciência e Política**. Rio de Janeiro: Revan, 1992.p.9- 48.

HERMAN, Arthur. **A idéia de decadência na história ocidental.** Rio de Janeiro: Record, 1999.

HOBBES, Thomas. **Leviatã, ou, Matéria, forma e poder de um estado eclesiástico e civil.** 4.ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

IANNI, Octavio. **A sociedade global.** 7.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

_____. **A Era do Globalismo**. 3. ed. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1997.

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas.** Petrópolis: Vozes, 1976.

INSTITUTO ETHOS. **Responsabilidade social empresarial para micro e pequenas empresas**. Instituto Ethos/Sebrae, 2003.

_____. **O Instituto Ethos.** Disponível em: <www.ethos.org.br>. Acesso em: 29 fev. 2012.

LATOUCHE, Serge. **A Ocidentalização do mundo:** ensaio sobre a significação, o alcance e os limites da uniformização planetária. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

LAYRARGUES, Philippe. O cinismo da reciclagem: o significado ideológico da reciclagem da lata de alumínio e suas implicações para a educação ambiental. In: LOUREIRO, Carlos Frederico B.; LAYRARGUES, Philippe.; CASTRO, Ronaldo de Souza. (Orgs.) **Educação ambiental:** repensando o espaço da cidadania. São Paulo: Cortez, 2002, pp.179-220.

_____. O desafio empresarial para a sustentabilidade e as oportunidades da Educação Ambiental. In: LOUREIRO, Carlos Frederico B. (Org.). **Cidadania e meio ambiente.** Salvador: CRA, 2003, pp. 96-110.

LEFF, Enrique. **Saber ambiental:** sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. Petrópolis: Vozes, 2007.

LEITE, Siomara ; ANDRE, Marli E. D. A. A aprendizagem da subordinação e da resistência no cotidiano escolar. **Perspectiva.** Florianópolis, ano 3, n. 6, jan-jun. 1986, pp. 39-52.

LIBANEO, José Carlos. **Democratização da escola pública:** a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 7.ed. São Paulo: Edições Loyola, 1984, pp.19-44.

_____. A didática e as tendências pedagógicas. In: CONHOLATO, Maria Conceição; CUNHA, Maria Cristina Amoroso A. da (coords). **A didática e a escola de 1º grau.** São Paulo: FDE, 1991, pp.28-38.

LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. O debate da sustentabilidade na sociedad insustentável. **Política e trabalho**, set. 1997, pp.201-202.

_____. **Formação e dinâmica do campo da educação ambiental no Brasil:** emergência, identidades e desafios. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Unicamp – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Campinas, SP, 2005.

_____. Crise ambiental, educação e cidadania: os desafios da sustentabilidade emancipatória. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; LAYRARGUES, Phillipe; CASTRO, Ronaldo de Souza. **Educação ambiental, repensando o espaço da cidadania.** São Paulo: Editora Cortez, 2002.

_____. **Educação e sustentabilidade**: Possibilidades e Falácias de um Discurso. In: Encontro da Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Ambiente e Sociedade, 2002, Indaiatuba-SP. Disponível em: <www.anppas.org.br>. Acesso em: 25 nov. 2011

LIMA, Reinaldo dos Santos. **Os desafios da responsabilidade social empresarial na relação com o empowerment comunitário:** um estudo de caso da favela do Jardim Colombo, na cidade de São Paulo. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação– Universidade Estadual de Campinas, SP: [s.n.], 2008.

LOBÃO, A. **Progresso e Capitalismo.** Dissertação (Mestrado em Geociências) – Instituto de Geociências – Universidade Estadual de Campinas, SP: [s.n], 1998.

MARPICA, Natália Salan; LOGAREZZI, Amadeu José Montagnini. Um panorama das pesquisas sobre livro didático e educação ambiental. **Ciência & Educação***,* vol.16, n.1, 2010, pp. 115-130.

MEADOWS, Dornella et all. **Limites do crescimento:** um relatório para o Projeto do Clube de Roma sobre o Dilema da Humanidade. São Paulo: Perspectiva, 1973.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino:** as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MOL, Arthur. A globalização e a mudança dos modelos de controle de poluição industrial: a teoria da modernização ecológica. In: HERCULANO, Selene et al. (org). **Qualidade de vida e riscos ambientais.** Rio de Janeiro: EDUFF, 2000, pp. 267-280.

MONTBELLER FILHO, Gilberto. Ecodesenvolvimento e desenvolvimento sustentável. **Textos de Economia,** Florianópolis, v.4, 1993, pp.131-142.

MOREIRA, Antonio Flavio. B. A crise da teoria curricular crítica. In: COSTA, Marisa Vorraber. **O currículo nos limiares do contemporâneo.** 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

_____; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____; CANEN, Ana. Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente. In: MOREIRA, Antonio Flavio. B. ; CANEN, Ana. (orgs.) **Ênfases e omissões no currículo.** Campinas: Papirus, 2001, pp.15-43

NAVES, Márcio Bilharino. **Marx:** ciência e revolução. São Paulo: Moderna, 2000.

NISBET, Robert. **História da idéia de progresso**. Brasília: Editora Universidade de Brasilia, 1985.

NOBRE, Marcos. Desenvolvimento sustentável: origens e significado atual. In: NOBRE, Marcos; AMAZONAS, Mauricio C. **Desenvolvimento sustentável:** a institucionalização de um conceito. Brasília: Ed. IBAMA, 2002, pp. 21-26.

OLIVEIRA, Ramon de. Empresariado industrial e a educação profissional brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, vol.29, n.2, dez. 2003, pp.249-263.

O´CONNOR, James. És possible um capitalismo sostenible?. In: ALIMONDA, Hector (org.). **Ecología política.** Naturaleza, sociedad y utopia. Buenos Aires: Clacso, 2002.

OLPHUS, William. **Ecology and politcs of scarcity**. San Francisco: Freeman, 1973.

PAOLI, Maria Célia. Empresas e responsabilidade social: os enredamentos da cidadania no Brasil. In: SANTOS, Boaventura de Souza (org.). **Democratizar a democracia:** os caminhos da democracia participativa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002, pp. 373-418.

PEDRINI, Alexandre de Gusmão; PELLICCIONE, Nina Beatriz Bastos. Educação Ambiental Empresarial no Brasil: uma análise exploratória sobre sua qualidade conceitual. **Mundo & Vida,** Niterói, v. 8, 2007, pp. 42-50.

PELLICCIONE, Nina Beatriz Bastos; PEDRINI, Alexandre de Gusmão; KELECOM, Alphonse. Educação ambiental empresarial: uma avaliação de práticas no Sudeste brasileiro. In: PEDRINI,

Alexandre de Gusmão (org.). **Educação ambiental empresarial no Brasil.** São Carlos: RiMa, 2008, pp.39-55.

PICCININI, Claudia Lino. O discurso sobre a consciência em memoriais de educadores ambientais. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 17, n. 3, 2011, pp. 679-692.

REYDON, Baastian; CAVINI; Regina. A.; ESCOBAR, Hector. E. A competitividade verde enquanto estratégia empresarial resolve o problema ambiental? **Texto para discussão,** IE/UNICAMP, n.125, jun. 2007.

RICO, Elizabeth de Melo. A responsabilidade social empresarial e o Estado: uma aliança para o desenvolvimento sustentável. **São Paulo em Perspectiva***,* São Paulo, n.18, vol.4, 2004, pp.73-82.

ROBERTO, Aline A. **Responsabilidade social empresarial: um estudo sobre as maiores instituições privadas no Brasil.** 2006. Dissertação (Mestrado em Economia) - Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2006.

SANTOS, Tânia Steren. Globalização e exclusão: a dialética da mundialização do capital. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 3, n.6, jul.-dez. 2001, pp.170-198.

SÃO PAULO. **São Paulo vai atrás de empresas que adotem escolas.** Disponível em: http://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/lenoticia.php?id=90363>. 2007. Acesso em: 29 jan. 2010.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) **Alienígenas na sala de aula** — uma introdução aos estudos culturais em educação. 8.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009, pp.159-177.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia.** Edição comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHOROEDER, Jocimari; SCHOROEDER, Ivanir. Responsabilidade social corporativa: limites e possibilidades. **RAE-Eletrônica**, São Paulo, v.3, n.1, jan.-jun. 2004. p.2-10. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/%0D/raeel/v3n1/v3n1a01.pdf>. Acesso em: 30 set. 2009.

SENNET, Richard. **A cultura do novo capitalismo.** Rio de Janeiro: Record, 2006.

SILVA, Rosana L. F. O meio ambiente por trás da tela: concepções de educação ambiental dos filmes da TV Escola. In: 30 ed. da Anped. 2007. Disponível em: < http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT22-3678--Int.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2012.

SILVA, Silvio Bittencourt. **A educação ambiental nas unidades de manejo florestal certificadas pelo FSC no município de Caçador-SC.** 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Constestado. Caçador, SC, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu. **O que se produz e se reproduz em educação**. São Paulo: Cortez. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

_____. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. (org.) **Alienígenas na sala de aula:** uma introdução aos estudos culturais em educação. 8.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

SIMIONATTO, Ivete; PFEIFER, Mariana. Responsabilidade social das empresas: a contraface da sociedade civil e da cidadania. **Revista Virtual Textos & Contextos**, n.05, nov. 2006, pp. 1-20.

SOARES, Gianna Maria de Paula. Responsabilidade social corporativa: por uma boa causa?! **RAE-Eletrônica**, São Paulo, v.3, n.2, jul.-dez. 2004, p.1-15

SORRENTINO, Marcos . Vinte anos de Tblisi, Cinco da Rio 92. A educação ambiental no Brasil. **Debates Sócio Ambientais**, CEDEC -São Paulo, v. 2, n. 7, 1997, pp. 3-5.

SOUSA, Sandra M. Zákia L.. Parceria escola-empresa no Estado de São Paulo: mapeamento e caracterização. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol.21, n.70, 2000, pp. 171-188.

SPAARGAREN, Gert. Ecological modernization theory and the chaniging discourse on environment and modernity. In: SPAARGAREN, Gert; BUTTEL, Friederik (editors). **Environment and global modernity.** London: Sage Studies, 2000.

TRAJBER, Rachel; MENDONÇA, Patrícia Ramos (Org.) **Educação na diversidade:** o que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

VALENTIN, Leirí; SANTANA, Luiz Carlos. Concepções e práticas de educação ambiental de professores de uma escola pública. **Ciência & Educação.** vol.16, n.2, 2010, pp. 387-399.

VIANA, Nildo. Catadores de lixo: renda familiar, consumo e trabalho precoce. **Estudos,** Goiânia, ano 2, n.27, 2000. pp. 407-691.

VIOLA, Eduardo. A multidimensionalidade da globalização, as novas forças sociais transnacionais e seu impacto na política ambiental do Brasil, 1989-1995. In: FERREIRA, Leila; VIOLA, Eduardo (org.) **Incerteza de Sustentabilidade na Globalização**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1996. pp. 15-65.

APÊNDICE

Listagem completa das pesquisas acadêmicas (teses, dissertações e mestrados acadêmicos) relacionadas à temática da presente investigação

	AUTOR	TÍTULO	NÍVEL	ANO DE DEFESA	INSTITUIÇÃO DE ORIGEM
1	JACQUES DEMAJOROVIC	SOCIEDADE DE RISCO E RESPONSABILIDADE SOCIOAMBIENTAL: PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO CORPORATIVA	DOUTORADO	2000	USP
2	LÊNIA RIBEIRO DE SOUZA VIEIRA	CONSCIENTIZAÇÃO AMBIENTAL NA MACHARIA DA "SAINT-GOBAIN" CANALIZAÇÃO: UMA METODOLOGIA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA INDÚSTRIA	DOUTORADO	2004	USP
3	LILIAN CAPORLÍNGUA GIESTA	EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO SISTEMA DE GESTÃO AMBIENTAL DA EMPRESA: IMPACTO NO CONHECIMENTO DENOTADO PELOS TRABALHADORES EM SUAS AÇÕES	DOUTORADO	2009	UFRGS
4	LUCIA DE FATIMA SOCOWSKI ANELLO	OS PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CONTEXTO DAS MEDIDAS COMPENSATÓRIAS E MITIGADORAS NO LICENCIAMENTO AMBIE NTAL DE EMPREENDIMENTOS DE EXPLORAÇÃO DE PETRÓLEO E GÁS NO MAR DO BRASIL: A TOTALIDADE E A PRÁXIS COMO PRINCÍPIO E DIRETRIZ DE EXECUÇÃO	DOUTORADO	2009	FURG
5	ANGELA DO CEU UBAIARA BRITO	CERTIFICAÇÃO ISO 14001 E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: ESTUDO DE CASO DO SISTEMA DE GESTÃO AMBIENTAL DA USINA HIDRELÉTRICA COARACY NUNES	MESTRADO	2008	UNIFAP
6	EDILENE DA SILVA MADURO	EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS EMPRESAS DO PÓLO INDUSTRIAL DE MANAUS COMO PARTE DE PROGRAMAS DE SISTEMAS DE GESTÃO AMBIENTAL	MESTRADO	2005	UFAM
7	FABIANA GOULART ROCHA	BATALHA: CONCEPÇÕES E PERSPECTIVAS DE PROFESSORES DENTRO DE UM PROJETO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL EMPRESARIAL	MESTRADO	2009	UNESA
8	FELIPE RIBEIRO TINOCO	CONTRIBUIÇÃO DAS AÇÕES DE EDUCAÇÃO CORPORATIVA NA DISSEMINAÇÃO DE UMA CULTURA DE RESPONSABILIDADE AMBIENTAL	MESTRADO	2009	UPM
9	FERNANDA MARIA PINHO ANDRÉ GOMES	DO CHÃO DA FÁBRICA AO CHÃO DA COMUNIDADE: EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO EIXO GERADOR DE RESPONSABILIDADE SOCIOAMBIENTAL	MESTRADO	2007	UFPE
10	FLÁVIA DONEL	A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA UMA MELHOR FORMAÇÃO DO INDIVÍDUO DENTRO DA CONCEPÇÃO SOCIAL E ORGANIZACIONAL.	MESTRADO	2002	UFSM
11	ISNARD MARSHALL JUNIOR	CERTIFICAÇÃO AMBIENTAL NAS EMPRESAS INDUSTRIAIS: O CASO BAYER E OS REFLEXOS NA CONSCIENTIZAÇÃO DE SEUS FUNCIONÁRIOS E FAMILIARES	MESTRADO	2000	UFRJ

12	LAIRSON RIBEIRO VICENTE	CONTRIBUIÇÕES DA CERTIFICAÇÃO ISO 14001 NA PERCEPÇÃO AMBIENTAL EM ESPAÇO NÃO-FORMAL	MESTRADO	2008	ULBRA
13	LENIA RIBEIRO DE SOUZA VIEIRA	EDUCACAO AMBIENTAL NA REDUCAO III DA ALCAN ALUMINIO DO BRASIL S/A - UM ESTUDO DE CASO	MESTRADO	1995	UFMG
14	LIS MATILDE PAES ARAÚJO	A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO PROCESSO DE GESTÃO AMBIENTAL EM INDÚSTRIA PETROQUÍMICA DO PÓLO INDUSTRIAL DE CAMAÇARI - BA.	MESTRADO	2007	UFBA
15	MAIRA FERREIRA	O COTIDIANO, O MEIO AMBIENTE E O NACIONALISMO CONSTITUINDO AS AÇÕES EDUCATIVAS DE UMA EMPESA ESTATAL	MESTRADO	2001	UFRGS
16	MÁRCIA CELESTINO MACEDO	EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM EMPRESAS DO SETOR FLORESTAL NO BRASIL	MESTRADO	2000	USP
17	MARIA JOSE ANSIETA MELGAR	EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS EMPRESAS: UM ESTUDO DE CASO NA FISCHER FRAIBURGO AGRÍCOLA LTDA.	MESTRADO	2005	UFSC
18	MAXIMILIANO JORGE FREITAS DA SILVA	CONSIDERAÇÕES SOBRE O TREINAMENTO AMBIENTAL NA INDÚSTRIA DE PETRÓLEO.	MESTRADO	2005	UFF
19	MIRIAN MAGNUS MACHADO	EDUCAÇÃO AMBIENTAL EMPRESARIAL COM SUBSÍDIO PARA MUDANÇAS NA CULTURA ORGANIZACIONAL: UM ESTUDO DE CASO NA PONIFRAI FRUTICULTURA S.A	MESTRADO	2003	UFSC
20	PATRÍCIA REGINA ROZANSKI	PROPOSTA METODOLÓGICA PARA IMPLEMENTAR UM SISTEMA DE GESTÃO AMBIENTAL DIRECIONADA À INDUSTRIA CIMENTEIRA. ESTUDO DE CASO: CIMENTO RIO BRANCO S/A - ITAJAÍ	MESTRADO	2003	FURB
21	PAULA RAQUEL BEZERRA RAFAEL	A “QUESTÃO AMBIENTAL” E A INTERVENÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL NOS PROGRAMAS SOCIOAMBIENTAIS DAS EMPRESAS	MESTRADO	2008	UFPB
22	RACHEL DOS SANTOS ZACARIAS	COLETA SELETIVA DE LIXO NAS ESCOLAS E PARCERIA COM EMPRESA: RELATO CRÍTICO DE UMA EXPERIÊNCIA	MESTRADO	2000	PUC-RIO
23	REGINA LÚCIA DE FIGUEIREDO RODRIGUES	A TEMÁTICA AMBIENTAL NO DISCURSO DA COMPANHIA VALE DO RIO DOCE: JORNAL VALE NOTÍCIAS-MINAS	MESTRADO	2004	UFMG
24	RICARDO LUCIANO DE	GESTÃO AMBIENTAL EMPRESARIAL: OS CASOS WAL-MART E COCA-COLA.	MESTRADO	2009	UFRPE

	OLIVEIRA				
25	SÔNIA MARIA PEREIRA LAGO	EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO ESTRATÉGIA PARA ISO - 14001: O CASO DA ABB LTDA. (1999 - 2001)	MESTRADO	2002	UNIFACS
26	VITÓRIA REGINA CASAGRANDE VIEL	A PRODUTIVIDADE DO DISCURSO DA SUSTENTABILIDADE NAS INSTITUIÇÕES FINANCEIRAS: DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL CONTEMPORÂNEA	MESTRADO	2009	UNISINOS
27	WALTER KARWATZKI CHAGAS	AVALIAÇÃO DOS OBJETIVOS GERAIS DE PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM EMPRESAS PRIVADAS NO RIO GRANDE DO SUL	MESTRADO	2003	UFRGS
28	ALDO DE BRITO MAGALHÃES	A EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA OS TRABALHADORES COMO UM INSTRUMENTO DE GESTÃO PARA O LICENCIAMENTO AMBIENTAL EM ATIVIDADES DE EXPLORAÇÃO E PRODUÇÃO DE PETRÓLEO OFFSHORE	PROFISSIONALIZANTE	2006	UFF
29	ANDRÉA DE AGUIAR AZEVEDO	AVALIANDO UM PROGRAMA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL: EM UMA EMPRESA DO SETOR SIDERÚRGICO. CARACTERÍSTICAS E POSSIBILIDADE DESSE INSTRUMENTO DE GESTÃO.	PROFISSIONALIZANTE	2004	UNB
30	ANDRÉIA GAMA MAIO	EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO EMPRESA: PROPOSTA DE UM INSTRUMENTO DE ANÁLISE.	PROFISSIONALIZANTE	2002	UFRGS
31	CARINA BÁRBARA RIBAS DE OLIVEIRA BECHERT	EDUCAÇÃO AMBIENTAL CORPORATIVA EM MEIO ELETRÔNICO.	PROFISSIONALIZANTE	2007	UP
32	FABIANA MARIA CAMPOS MOURA	EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO PRÁTICA DE GESTÃO DAS EMPRESAS SOCIALMENTE RESPONSÁVEIS: UM ESTUDO DE CASO.	PROFISSIONALIZANTE	2007	FVC
33	FÁBIO RUBENS SOARES	A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA INDÚSTRIA QUÍMICA E PETROQUÍMICA: UMA REFLEXÃO EM BUSCA DA EXCELÊNCIA	PROFISSIONALIZANTE	2006	SENAC
34	GILSANE DE ARRUDA E SILVA	A EFICÁCIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM PROGRAMAS AMBIENTAIS DE EMPRESAS PRIVADAS: O CASO DA CIMENTO ITAÚ	PROFISSIONALIZANTE	2003	UNB
35	ROSALINA MARIA DE LIMA LEITE DO NASCIMENTO	A EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO INSTRUMENTO DE GESTÃO NA INDÚSTRIA FARMACÊUTICA NEOQUÍMICA	PROFISSIONALIZANTE	2008	PUC-GOIAS