

EDUCAÇÃO AMBIENTAL À BRASILEIRA E O CONTEXTO DE ROBUSTECIMENTO DAS ESCOLAS PÚBLICAS

LAMOSA, Rodrigo A. C. - rodrigo1281@yahoo.com.br
LOUREIRO, Carlos Frederico B. - floureiro@openlink.com.br

Resumo: Neste artigo procuro analisar a inserção da Educação Ambiental (EA) nas escolas, relacionando este processo acelerado, ocorrido entre 2001 e 2004, com o contexto de robustecimento e ampliação para menos das escolas públicas brasileiras. A estrutura do artigo se inicia com o estudo do processo de inserção da EA nas escolas brasileiras, ocorrida nos últimos dez anos, tendo como principal referência os relatórios do Ministério da Educação (MEC) produzidos entre 2001 e 2004. Em seguida, foram analisados o contexto de reorganização da sociabilidade do empresariado brasileiro e os projetos de EA de três empresas identificados nas escolas pesquisadas. Por fim, a pesquisa teve como objetivo verificar o impacto destes projetos, focando nos aspectos ressaltados pelo MEC: currículo (diretrizes, arranjo e conteúdo), reorganização da carga horária docente (gestão escolar) e formação inicial e continuada de professores. Conclui-se que a ação empresarial contribui para a inserção de uma "EA à brasileira" no contexto de ampliação para menos das escolas públicas, porém, sem contribuir para o avanço nas questões fundamentais apresentadas pelo próprio MEC.

Palavras-chave: Escola Pública – Educação Ambiental à brasileira - Empresas

Abstract: In this article I try to analyse the incorporation of Environmental Education in schools (EA), linking this accelerated procedure, occurred between 2001 and 2004, with the context of "robustcimento" and expansion for less of Brazilian public schools. The structure of the article begins with the study of the insertion process of EA in Brazilian schools, which occurred in the past ten years, having as main reference reports from the Ministry of education (MEC) produced between 2001 and 2004. They were then analysed the context of reorganization of the sociability of Brazilian business projects and three companies identified in schools surveyed. Finally, the survey aimed to ascertain the impact of these projects, focusing on the aspects highlighted by the MEC: resume (guidelines, arrangement and content), reorganization of working hours per teacher (school management) and initial and continuous training of teachers. It is concluded that the corporate action contributes to the insertion of a "and the Brazilian" in the context of magnification to less public schools, however, without contributing to the progress on the fundamental issues presented by the MEC.

Keywords: public school – Brazilian Environmental Education - Companies

Introdução

Neste artigo propõe-se uma análise crítica da contribuição das empresas para a inserção da educação ambiental (EA) nas escolas públicas. A partir dos referenciais teórico-metodológicos do materialismo histórico e dialético, no qual se insere a EA crítica, este trabalho é um desdobramento de pesquisa, realizada a partir de um estudo de caso (YIN, 2010) em vinte e cinco escolas da rede municipal de Teresópolis (RJ).

A pesquisa em Teresópolis teve como instrumento de coleta de dados o mesmo questionário aplicado pelo Ministério da Educação (MEC), em pesquisa realizada em 2006 (BRASIL, 2006), permitindo algumas considerações de caráter mais geral sobre o tema. Os dados obtidos por meio da aplicação do questionário foram analisados, adotando-se como referencial teórico, dentro da orientação teórica marxista, o conhecimento produzido por pesquisadores que atuam nesse novo campo de conhecimento analisando também a escola (LAYRARGUES, 1998; LOUREIRO, 2009, 2008 e 2004; LOUREIRO, LAYRARGUES e CASTRO, 2009; LIMA, 2007; KAPLAN, 2011; entre outros).

Este artigo se inicia com o estudo a respeito do processo de inserção da EA nas escolas brasileiras, ocorrida nos últimos dez anos, através de levantamento bibliográfico e análise dos relatórios do MEC (VEIGA, AMORIM e BLANCO, 2005; TRAJBER e MENDONÇA, 2006). Em seguida, foi analisado o contexto de robustecimento da escola pública, em que ocorre a inserção da EA. Relacionando este contexto aos resultados apresentados nos relatórios do MEC é possível afirmar a existência de uma “EA à brasileira”. Por fim, a pesquisa teve como objetivo verificar o impacto dos projetos empresariais na inserção da EA nas escolas, focalizando os aspectos ressaltados no relatório final da pesquisa nacional orientada pelo MEC, apresentado na 29ª reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), em 2006. Neste sentido foram analisados os projetos de EA de três empresas que realizam parcerias com 43% das escolas pesquisadas da rede municipal de Teresópolis e os resultados da pesquisa através do questionário aplicado diretamente nas unidades escolares.

Concluiu-se que os projetos empresariais, apesar de contribuir para a inserção da EA nas escolas, não dialogam com os problemas candentes da escola pública, apontados pelo próprio MEC no relatório da pesquisa “O que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental?” em 2006 e nem apresentam nenhum resultado que objetivamente rume na direção de processos emancipatórios. Assim a inserção da EA nas escolas públicas, da forma como vem ocorrendo, fortalece a tese de robustecimento da escola pública que, segundo Algebaile (2009), foi ampliada para menos, ao longo da década de 1990.

Todas as escolas envolvidas foram escolhidas sem a interferência da Secretaria de Educação. O primeiro contato com as escolas foi feito por meio de uma reunião com os diretores, no qual o projeto de pesquisa foi apresentado e o respondente do questionário escolhido. A escolha do respondente foi feita pela direção das escolas, sendo um dos critérios, imputado pelo pesquisador de campo, a capacidade para responder pela EA da escola. O público respondente do questionário-teste foi composto por diretores, orientadores pedagógicos e professores.

I – O PROCESSO ACELERADO DE INSERÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS ESCOLAS BRASILEIRAS

No Brasil, principalmente a partir da segunda metade dos anos 1990, foram elaboradas diversas políticas públicas com o objetivo de incentivar e promover a EA no ensino fundamental. Entre 2001 e 2003 o censo escolar feito pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) inseriu uma pergunta sobre a presença da Educação Ambiental (EA) nas escolas de ensino fundamental no Brasil. Esta pergunta pretendia identificar as três modalidades previamente definidas de inserção da EA na prática pedagógica: projetos, forma transversal nas disciplinas ou disciplina especial.

A inserção da Educação Ambiental (EA) nas escolas públicas brasileiras teve um rápido crescimento, segundo a pesquisa do Censo Escolar, entre os anos de 2001 e 2004. Em 2001, 61,2% das escolas declaravam inserir em seu trabalho a EA, e em 2004 este percentual chegou a 94%, com certa homogeneização regional, rompendo com os desequilíbrios anteriormente existentes (LIMA, 2007). A leitura destes dados permite afirmar que a prática da EA se universalizou nos sistemas de ensino fundamental do país (TRAJBER e MENDONÇA, 2006).

No relatório “Um Retrato da Presença da Educação Ambiental no Ensino Fundamental Brasileiro: o percurso de um processo acelerado de expansão”, os autores afirmam:

“Se fosse uma tarefa encontrar um fenômeno semelhante na história recente da educação formal brasileira, esta expansão somente poderia ser comparada aos significativos avanços obtidos na expansão do acesso ao ensino fundamental na segunda metade dos anos 90. Mais ainda, analisando a evolução da presença da EA, parece que esta reproduz a mesma evolução do ensino fundamental em termos da sua – praticamente total – universalização.” (VEIGA, AMORIM e BLANCO, 2005, pág.10).

Algumas características da inserção da EA nas escolas puderam ser identificadas neste relatório: a interação com a comunidade era realizada em apenas 8% do total de escolas, a queima de lixo era feita em 36% das escolas em 2001 e 41% em 2004. Além de diagnosticar a universalização das práticas de EA escolar e identificar diversas contradições na rápida expansão destas, foi desenvolvido um índice com o objetivo de estabelecer uma hierarquia entre “os municípios mais providos de escolas em condições favoráveis para trabalharem com Educação Ambiental.” (TRAJBER e MENDONÇA, 2006, pág. 13).

Os dados recolhidos a partir dos censos escolares (2001-2004) e a sua posterior análise, foram muito importantes, pois, como avaliou o GT de Educação Ambiental (EA) na 28ª reunião da Anped (2005), representou significativa inovação na avaliação das políticas públicas no Ministério da Educação. Entretanto, a partir destes indicadores quantitativos, novas questões foram levantadas no GT: mas que EA é praticada nas escolas? Quais são as práticas pedagógicas utilizadas pelas escolas para inserir a EA nas escolas? Que mudanças estão ocorrendo no cotidiano escolar em decorrência dessa inserção? Há um impacto significativo dessas práticas na comunidade?

Na tentativa de responder estas questões foi criado pela Coordenação-geral de Educação Ambiental (CGEA) do Ministério da Educação, em parceria com o Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedades (IETS), as Universidades Federais do Mato Grosso do Sul (UFMS), do Rio de Janeiro (UFRJ), de Rio Grande (FURG),

Rio Grande do Norte (UFRN) e Pará (UFPA), o projeto *O que Fazem as escolas que dizem que fazem Educação Ambiental?* (TRAJBER e MENDONÇA, 2006).

Este projeto ampliou a investigação por meio da pesquisa *in loco*, com o objetivo de conhecer como a escola praticava a educação ambiental. Foi possível revelar um diagnóstico do trabalho desenvolvido em quatrocentos e dezoito escolas do país, distribuídas nas cinco regiões. Embora não tenha ampliado seu objeto para outros municípios, esta pesquisa teve a importância metodológica de elaborar um meio de investigação nas escolas, além de revelar um diagnóstico até então desconhecido, uma vez que se reconhece que há enorme precariedade de pesquisas com essa amplitude e voltadas para fornecer elementos que sirvam à priorização de ações em políticas públicas, sejam estas realizadas em programas de pós-graduação, secretarias de educação ou MEC.

Os resultados da pesquisa foram apresentados em 2006 na 29ª reunião da Anped. O coordenador geral da pesquisa no âmbito das universidades envolvidas na pesquisa ressaltou algumas questões fundamentais para o futuro enraizamento de uma EA crítica no contexto escolar, eram elas: currículo (diretrizes, arranjo e conteúdo), reorganização da carga horária docente (gestão escolar) e formação inicial e continuada de professores (LIMA, 2007; LOUREIRO e COSSÍO, 2007). No entanto, como este trabalho demonstra, a ausência destas questões fundamentais, verificadas pelo próprio MEC, não deve ser compreendida apenas como um descuido das políticas educacionais, mas está associada a formação histórica da “escola pública à brasileira”.

II – O ROBUSTECIMENTO DA ESCOLA PÚBLICA

O processo acelerado de inserção da EA nas escolas evidencia o destaque que a temática ganhou, no mesmo contexto de expansão do Ensino Fundamental no Brasil. Este trabalho procurou dialogar com pesquisas do campo da educação que já analisaram as parcerias entre empresas e escolas, seu contexto e suas implicações (ALGEBAILLE, 2009; NEVES, 2005; KAPLAN, 2011; entre outros).

A inserção da EA nas escolas públicas ocorreu no mesmo processo de robustecimento da escola pública brasileira, movimento que caracterizou a expansão do Ensino Fundamental. A escola brasileira se robusteceu e se expandiu, tornando-se um posto avançado para a realização de numerosas ações – resolução de problemas de toda espécie: alimentação das crianças, vacinação da comunidade, ações contra a violência e EA- que são problemas gerais da sociedade. (ALGEBAILLE, 2009)

O processo de robustecimento da escola brasileira é um tipo particular do que Gramsci denominou de “revolução passiva” (GRAMSCI, 2002). A “revolução passiva à brasileira”, tese formulada por Luiz Werneck Vianna (1997), teria sido um processo histórico de longa duração, onde propostas, portadoras de ideais por vezes contrapostos, se fundiram sem transformar substancialmente a sociedade. Do mesmo modo, a configuração atual da escola pública é resultado de um processo de longa duração e não resulta de um único projeto, traçado de forma intencional. Esta configuração se conformou a partir de disputas, conflitos e acordos. Ao mesmo tempo em que a EA se insere na escola pública, a ponto de ser universalizada em 2004, questões fundamentais, como currículo (diretrizes, arranjo e conteúdo), reorganização da carga horária docente (gestão escolar) e formação inicial e continuada de professores, segundo o próprio MEC, não são consideradas.

A idéia de uma “EA à brasileira”, inspirada na tese de Vianna (1997), acentua que além de ter sido formada ao longo do tempo (pelo menos durante os últimos

quarenta anos), não resulta de um projeto único e intencionalmente dirigido a um fim traçado de forma teleológica, mas da fusão de conceitos divergentes e, por vezes antagônicos, que invariavelmente escamoteia as diferenças e os conflitos que permeiam toda esta formação. Um importante exemplo do resultado desta fusão é o ProFEA, um dos materiais didáticos produzido pelo Órgão Gestor (formado pelos ministérios da educação e do meio ambiente) da PNEA e um documento de referência para a Educação Ambiental no Brasil, dada sua intensa distribuição e por ser um texto oficial. A tentativa de combinar referências teóricas antagônicas, em certos pontos aparenta formar uma salada teórica no ProFEA. Este tipo de formulação é produzido afirmando ser possível formar “trabalhadores e empresários, sem fazer qualquer distinção do papel que a educação ambiental cumpre para cada classe ou grupo social, como se fosse o mesmo papel e a mesma educação ambiental para todos.” (KAPLAN, 2011)

Os autores do ProFEA afirmam a necessidade de construir uma Educação Ambiental em que os conceitos “autonomia, alteridade, complexidade, democracia, identidade, Inclusão social, Justiça ambiental, a participação e o controle social, o pertencimento, a Sócio Biodiversidade, o Saber ambiental, a Sustentabilidade, a Emancipação, o Território, a Solidariedade e a potencia de ação” (ProFEA, 2006:10) são fundamentais. Ora, estes conceitos remetem a inúmeras teorias com divergências profundas e várias correntes de pensamento muito distantes uma da outra. A mesma aparência de salada teórica ocorre quando os autores afirmam no ponto IV a necessidade dos espaços de ação e reflexão serem coletivos e “ter por referencial a situação lingüística ideal de Habermas” (ProFEA, 2006:17) No ponto VI, dois parágrafos adiante, os autores afirmam que cada “processo formativo deve ter um currículo centrado na práxis.” (ProFEA, 2006:18) Estes dois trechos do documento oficial contribuem apenas para o escamotear as diferenças teóricas, com a consequente despolitização da educação ambiental, impondo a unidade entre referenciais que são antagônicos. No caso citado, dois conceitos são apresentados sem o devido esclarecimento: Habermas ao desenvolver o conceito de comunidade lingüística ideal, parte da dualidade trabalho-linguagem e da determinação da esfera comunicativa, negando a tese marxista de ontologia do trabalho. Contrariamente, o conceito de práxis desenvolvido por Marx, parte da noção unitária e contraditória, entendido dialeticamente, e da determinação ontológica do trabalho.

A “EA à brasileira” é aquela que o MEC identificou, em 2006, com problemas conhecidos por seus alunos e trabalhadores que conformam a escola pública. Esta EA não deve ser compreendida, no entanto, apenas como um malogro das políticas educacionais federais, estaduais ou municipais. Ela deriva, em boa medida, do “[...] lugar secundário que as funções educativas ocupam na formação da escola pública brasileira.” (ALGEBAILLE, 2009:28) Por esta razão, esta “EA à brasileira” não transforma, mas conforma, estando de acordo com a formação histórica da escola que assume a pedagogia do consenso (NEVES, 2005). Em 2010, a pesquisa realizada em Teresópolis procurou observar em que medida a inserção da EA nas escolas, fortemente influenciada pelas parcerias com empresas, avançam no sentido proposto pelo MEC ou contribuem para a permanência daquilo que neste trabalho foi chamado de “EA à brasileira”.

III – A REORGANIZAÇÃO DA SOCIABILIDADE DO EMPRESARIADO NO BRASIL

O processo acelerado de inserção da EA nas escolas evidencia o destaque que a temática ganhou e o interesse de diversos segmentos da sociedade, incluindo

com grande destaque o empresariado. Considerando que no campo acadêmico que estuda a inserção da EA nas escolas ainda são incipientes as análises da influência da ação empresarial (LAYRARGUES, 1998; BAGNOLO, 2010), neste trabalho procurou-se dialogar com trabalhos do campo da educação que já analisaram as parcerias entre empresas e escolas, seu contexto e suas implicações (CESAR, 2008; SOUZA, 2000; MARTINS, 2009; LEHER, 2010; entre outros).

Na pesquisa em Teresópolis foi verificada uma grande influência dos projetos empresariais na inserção da EA nas escolas. O impacto destes projetos foi identificado na pesquisa realizada nas vinte e cinco escolas da rede municipal, quando 43,40% afirmaram que trabalham a EA através de parcerias com empresas.

A pesquisa identificou que os projetos de EA promovidos pelas empresas estão relacionados à estratégia de reorganização do padrão de sociabilidade dos empresários no Brasil (MARTINS, 2009), iniciado em meados da década de 1990 e fortalecido na década seguinte, contexto em que as empresas tentam demonstrar a importância de sua responsabilidade social. O conceito de sociabilidade ou conformismo, inspirado nos escritos de Antônio Gramsci (GRAMSCI, 1999), foi utilizado como importante ferramenta teórica. Entende-se, a partir deste conceito, que as classes sociais produzem e reproduzem ao longo da história as condições objetivas e subjetivas de sua existência. Na atual fase do capitalismo, estas condições foram substancialmente modificadas, refletindo em um novo padrão de sociabilidade e em novos preceitos de participação, cidadania e organização. A sociabilidade corresponde:

“[...] à forma com que os homens e as classes produzem e reproduzem as condições objetivas e subjetivas de sua própria existência, sob mediação das bases concretas da produção, de uma dada direção política e do estágio de correlação de forças presentes num certo contexto. Nesta acepção, a forma de ser, de pensar e de agir predominantes num momento histórico é sempre marcada por traços comuns ou compartilhada pelo conjunto de seres humanos, sob mediação do estágio de desenvolvimento das relações sociais.” (MARTINS, 2009:11)

Neste contexto de reorganização da sociabilidade do empresariado brasileiro, em dezembro de 2002, a Assembléia Geral das Nações Unidas adotou a resolução nº 57/254, que estabeleceu a “Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável” (DEDS) (2005-2014). Em seu site oficial, a UNESCO define que: “após vivermos séculos sem nos preocupar com o esgotamento dos recursos naturais do planeta, temos que apreender, agora, a viver de forma sustentável.” Entre os sujeitos a serem mobilizados para a tarefa de “educar” e conscientizar”, palavras sempre muito próximas no documento da DEDS (UNESCO, 2005), estão os empresários.

No Brasil, em 2006, os empresários participaram do congresso intitulado “Ações de Responsabilidade Social em Educação: Melhores Práticas na América Latina”, realizado em Salvador e iniciado pelo ministro Fernando Haddad. Este congresso foi organizado por três organizações empresariais: Instituto Gerdau e as Fundações Jacobs e Coleman, ambas com sede na Suíça. O congresso resultou na mobilização de empresários em torno do projeto Compromisso Todos Pela Educação. Os empresários presentes saíram do evento “[...] com metas, estratégia, cronograma e uma significativa mobilização para iniciar a construção de um pacto nacional em defesa da educação brasileira.” (MARTINS, 2010:10) Segundo Leher, a partir deste congresso, os empresários esperavam mobilizar “indivíduos e organizações de caráter neofilantrópico que manejam a educação de modo que ela

naturalize as profundas desigualdades de classe e o desemprego estrutural, a expropriação e a hiperexploração.” (LEHER, 2010:04)

A partir de então, o empresariado brasileiro aderiu à questão social tendo como referência as políticas de ajustes promovidos pelas agências multilaterais: Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional e Organização Mundial do Comércio. Estas políticas tinham como pressuposto a participação de todos, na produção de um “desenvolvimento sustentável” e administração da pobreza, frente à suposta diminuição da capacidade de intervenção do Estado e o seu enfraquecimento de seu papel regulador, provenientes de sua crise.” (CESAR, 2008:240)

A divulgação de programas de desenvolvimento sustentável pelo mundo foi feita pelos empresários membros da Business Charter for Sustainable Development (BCSD), conselho de apoio à ONU, integrado por conselhos nacionais em cinquenta países. No Brasil, o Conselho Empresarial Brasileiro para o Desenvolvimento Sustentável (CEBDS) foi a principal organização a divulgar a idéia de desenvolvimento sustentável, através de suas empresas associadas, promoção de cursos e sua revista Brasil Sustentável. O CEBDS representa grandes grupos empresariais, que respondem por mais de 30% do PIB nacional e atuam nas mais variadas atividades – capital financeiro, energia, transporte, siderurgia, metalurgia, construção civil, bens de consumo em geral e prestação de serviços. De acordo com Erling Lorentzen, presidente do CEBDS, no site do conselho: “Não é possível hoje pensar em sucesso se não houver preocupação com a sustentabilidade. É preciso haver uma sustentabilidade econômica e social também, para que as empresas se tornem competitivas mundialmente”. (CEBDS, 2011) A sustentabilidade social, do ponto de vista liberal difundido pelo CEBDS, seria possível através dos empresários, imprescindíveis ao desenvolvimento sustentável. As ações empresariais teriam neste sentido, nos termos de Bresser Pereira (1999), um caráter público, porém não-estatal, na medida em que financiam um direito constitucional que assegura a educação ambiental em todos os níveis de ensino, através do Art. 225, parágrafo VI, do capítulo VI da Constituição Federal.

Na “Década da educação para o desenvolvimento sustentável” a parceria entre empresas, responsáveis socialmente, e escolas se tornou a fórmula para a melhoria da educação pública. O jornal O Estadão, no dia 14 de abril de 2010, divulgou o balanço das atividades da Associação Parceiros da Educação em uma matéria sob o título “Parceria com escolas melhora a nota das escolas públicas”. A meta da associação é ter, até 2015, quinhentas empresas associadas e parceiras de escolas. Entre as diversas possibilidades de parceria existentes entre empresas e escolas, Souza (2000) explicita três: as empresas que mantêm sistema de ensino próprio; as que mantêm convênios com equipes de escolas particulares; e as que colaboram com o sistema público de ensino, através das mais diversas formas de articulação. Este último perfil de parceria foi encontrado em Teresópolis. A pesquisa procurou identificar em que medida a inserção da EA nas escolas, fortemente influenciada pelas parcerias com empresas, avançam no sentido proposto pelo MEC ou contribuem para a permanência daquilo que neste trabalho foi chamado de “EA à brasileira”.

IV – OS PROJETOS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL DAS EMPRESAS NAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE TERESÓPOLIS (RJ)

O município de Teresópolis está localizado no estado do Rio de Janeiro, na região serrana, em uma área de 770, 507 km², habitada por uma população estimada

pelo IBGE em 150 mil habitantes. Entre os habitantes, 125 mil residem nas áreas urbanas e os outros 25 mil nas áreas rurais.

As características geográficas do município são sempre usadas como símbolos adotados pela prefeitura, exaltadas no hino da cidade e objeto de marketing de hotéis, comerciantes e todos os demais setores econômicos da cidade ligados de alguma forma à atividade turística. Existem três unidades de conservação presentes no município, centrais para as estratégias turísticas promovidas pela prefeitura e empresários da cidade: o Parque Nacional da Serra dos Órgãos, o Parque Estadual dos Três Picos e o Parque Municipal Montanhas de Teresópolis.

O processo acelerado de inserção da EA nas escolas brasileiras evidencia, não apenas o destaque que a temática ganhou, mas também o interesse de diversos segmentos da sociedade, incluindo com grande destaque o empresariado. Na amostra pesquisada em Teresópolis, 43% das escolas afirmaram inserir a EA em seus currículos através de parcerias com empresas. Este número alto de participação do empresariado chamou a atenção do pesquisador para um movimento analisado ainda de forma incipiente no campo acadêmico que estuda a inserção da EA nas escolas brasileiras. Vale ressaltar que o levantamento bibliográfico sobre o tema, além daqueles autores já citados, encontrou e dialogou com trabalhos do campo da educação que analisam a formação do pensamento pedagógico do empresariado (MARTINS, 2010; LEHER, 2008; RODRIGUES, 2002; CESAR, 2008; LAYRARGUES, 1998).

No mesmo contexto de robustecimento da escola e inserção da “EA à brasileira”, em 2005, as principais empresas brasileiras, realizaram o congresso intitulado “Ações de Responsabilidade Social em Educação: Melhores Práticas na América Latina”. Este congresso foi organizado por três organizações empresariais: Instituto Gerdau e as Fundações Jacobs e Coleman, ambas com sede na Suíça. O congresso resultou na mobilização de empresários em torno do projeto Compromisso Todos Pela Educação. Os empresários presentes saíram do evento “[...] com metas, estratégia, cronograma e uma significativa mobilização para iniciar a construção de um pacto nacional em defesa da educação brasileira.” (MARTINS, 2010:10) O campo discursivo produzido pelo empresariado, na aparência, desconsidera o capitalismo, as classes sociais, a exploração, o bloco de poder e o padrão de acumulação do capital. Através de projetos baseados no Compromisso Todos Pela Educação, os empresários passaram a mobilizar “indivíduos e organizações de caráter neofilantrópico que manejam a educação de modo que ela naturalize as profundas desigualdades de classe e o desemprego estrutural.” (LEHER, 2010)

Neste contexto, segundo Layrargues (1998), o empresariado, considerado o “vilão da ecologia”, até os anos 1980, vinha procedendo a uma apropriação ideológica do discurso ecológico, tornando-se “amigo da natureza” e “promotor privilegiado do desenvolvimento sustentável”. Nas escolas de Teresópolis que indicaram inserir a EA através de parcerias com as empresas, três projetos foram analisados: *Projeto Fazendo a Diferença* (Indústria Comary de Bebidas), *Programa CEDAE Educação Ambiental para as Escolas* (empresa de abastecimento Nova CEDAE) e *Projeto Ampla sobre Rodas* (empresa de energia AMPLA). Estes projetos foram conseguidos nas escolas pesquisadas, mas estão presentes para divulgação nos sites das empresas, até o momento em que este artigo foi escrito. Através destes projetos, o empresariado produz metas socioeconômicas e, agora, ambientais para a sociedade. Essas metas, Rodrigues (1998; 2002) chamou de *télos*.

Em outras palavras, seria uma imagem construída pelo discurso hegemônico, servindo para “justificar, no presente, todas as privações e todos os sacrifícios (coletivos e individuais) impostos pela implantação das políticas que, proclamadamente, encaminharão a sociedade ao fim projetado” (RODRIGUES, 2002:105).

O Projeto Fazendo a Diferença foi apresentado em 2005, na Secretaria de Educação de Teresópolis. O projeto propôs uma reorientação cultural e social por meio de ações educativas para despertar novos valores e atitudes, ampliando a consciência ativa de cuidado, visando à construção de um conceito de cidadania socialmente comprometida, ecologicamente correta e efetivamente participativa. Este é um exemplo claro de formação de um télos, como propôs Rodrigues ao analisar a formação do pensamento pedagógico dos industriais brasileiros (RODRIGUES, 1998).

Em março de 2010, durante as comemorações pelo Dia Mundial da Água, a Nova CEDAE, outra empresa que realiza projetos de EA em escolas de Teresópolis lançou oficialmente o Programa CEDAE Educação Ambiental para Escolas. O Programa tem como ferramentas um desenho animado, uma revista em quadrinhos infantil interativa e o ônibus CEDAE Educação Ambiental. O Ônibus “CEDAE de Educação Ambiental” está preparado para levar crianças em idade escolar a conhecer a Estação de Tratamento. A revista em quadrinhos infantil “Cuidando do Planeta” apresenta a história do personagem Chico Gota, com mensagens de proteção ao Meio Ambiente, economia de água e se tornar um vigilante. A proposta do livro é que o aluno se torne um “amigo do planeta”. O desenho animado “Caminho das Águas” mostra as aventuras de Chico Gota, na defesa das águas do planeta Terra.

Em Teresópolis, a Nova CEDAE organiza visitas de escolas a estação de tratamento de água da empresa. Nesta visitação, a empresa distribui o *Caderno de Educação Ambiental* e a *Revista Guerreiros da Água* editados pela primeira vez em março de 2006. A empresa promete, em seu site, que passará a distribuir o kit do programa CEDAE Educação Ambiental para as Escolas, a partir de 2011. De acordo com a empresa, o objetivo é fornecer esclarecimentos sobre tratamento, cuidados e escassez da água e maneiras de lidar com os esgotos sanitários. Além de todos estes objetivos declarados, é claro que as empresas quando produzem ações deste perfil objetivam criar uma auto-imagem de empresa-cidadã (CESAR, 2008).

No projeto de visitas às estações de tratamentos de água e de esgotos da CEDAE, segundo divulga o projeto da empresa, entre 2006 e 2010, a empresa recebeu a visitação de 3.393 estudantes dos níveis fundamental, 1.674 estudantes (1.041 em 2006) do nível médio, 1.374 estudantes (860 em 2006) e do nível superior e 108 estudantes (302 em 2006) do curso de pós-graduação. Neste projeto, a Nova CEDAE presenteia seus visitantes com a revista educativa “Guerreiros da Água” e cadernos sobre educação ambiental, bem como as explicações sobre técnicas do tratamento e da qualidade da água, além de informações de técnica dos tratamentos de esgotos.

Na pesquisa nas escolas de Teresópolis, além da Indústria Comary de Bebidas e a Nova CEDAE, outra empresa foi identificada: a Ampla. O projeto de responsabilidade social da empresa Ampla é chamado de “*Consciência Ampla Sobre Rodas.*” O projeto faz parte do novo programa de responsabilidade social da empresa e reforça a política de incentivo ao uso racional da energia elétrica nas comunidades atendidas pela distribuidora. A Ampla adaptou uma carreta para

percorrer as cidades de sua área de atuação, divulgando suas estratégias de uso eficiente de energia, segurança com a rede elétrica e preservação do meio ambiente. Todas as escolas da zona urbana foram visitadas por este projeto.

O projeto da Ampla desenvolve atividade de visitação e plantio de mudas no Parque Natural Municipal Montanhas de Teresópolis, onde os alunos participam de aulas da biologia. Este projeto é uma parceria entre a empresa e a prefeitura, através das Secretarias de Educação e Meio Ambiente e Defesa Civil que atua diretamente na Unidade de Conservação. A pesquisa identificou que três escolas pesquisadas já participaram do projeto. Apesar de propiciar aos alunos uma interessante visita a um dos parques da cidade, a pesquisa identificou que os projetos da empresa têm um impacto reduzido na realidade das escolas públicas, inserindo a EA nas escolas sem alterar profundamente as condições da realidade escolar.

V- A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CONTEXTO DE ROBUSTECIMENTO DA ESCOLA PÚBLICA

A pesquisa nas escolas teve o objetivo de avaliar como são estão sendo trabalhadas aquelas questões fundamentais colocadas pelo MEC no relatório da pesquisa “O que fazem as escolas que dizem que fazem EA?”: currículo (diretrizes, arranjo e conteúdo), reorganização da carga horária docente (gestão escolar) e formação inicial e continuada de professores. Estes aspectos, considerados pelo MEC em seu relatório, são definidores da qualidade da inserção da EA nas escolas, pois sem a garantia destes, este processo acelerado entre 2001 e 2004 passa a compor o movimento de ampliação para menos da escola pública brasileira. Este movimento ocorre no contexto de robustecimento desta escola, ou seja, ao mesmo tempo em que se universaliza o acesso ao Ensino Fundamental, esvazia a escola de sua especificidade: garantir o direito ao conhecimento e ao acesso à cultura. (ALGEBAILLE, 2009)

A pesquisa em Teresópolis abrangeu as treze escolas do segundo segmento da rede municipal e outras doze escolas do primeiro segmento, num total de 25 unidades escolares. Este número de escolas representa 33% da rede municipal. A rede municipal de ensino de Teresópolis é formada por 75 escolas de Ensino Fundamental, sendo que 62 oferecem o primeiro segmento do Ensino Fundamental, enquanto 13 delas dispõem do segundo segmento. A maior parte, 43 escolas, está localizada na área urbana, sendo as outras 32, localizadas na área rural. Além disto, a rede municipal é composta 46 escolas que oferecem a pré-escola e 14 creches. Na cidade, existe uma população em idade escolar estimada em 34.615 mil, alcançando 91,3% de taxa de escolarização, entre pessoas de 7 a 14 anos, e 33,2% para pessoas de 15 a 17 anos (TERESÓPOLIS, 2010).

O município de Teresópolis está localizado no estado do Rio de Janeiro, na região serrana, em uma área de 770, 507 km², habitada por uma população estimada pelo IBGE em 150 mil habitantes. As características geográficas do município são sempre usadas como símbolos adotados pela prefeitura, exaltadas no hino da cidade e objeto de marketing de hotéis, comerciantes e todos os demais setores econômicos da cidade ligados de alguma forma à atividade turística. Existem três unidades de conservação presentes no município, centrais para as estratégias turísticas promovidas pela prefeitura e empresários da cidade: o Parque Nacional da Serra dos Órgãos, o Parque Estadual dos Três Picos e o Parque Municipal Montanhas de Teresópolis.

O questionário utilizado como ferramenta para coleta de dados nas escolas é formado por vinte e três perguntas. Destas, treze são dicotômicas (questão em que só

se pode escolher uma das opções), sete são de múltipla escolha (é possível assinalar várias opções) e duas são para ordenar prioridades (as três primeiras), além de cinco questões abertas.

A maioria das escolas (65%) na rede municipal de Teresópolis identificou nos projetos o meio mais utilizado para inserção da EA nos currículos. Este dado também foi identificado na pesquisa realizada nacionalmente pelo MEC (LIMA, 2007). Segundo grande número de escolas em Teresópolis (43%), a iniciativa dos projetos de EA parte de empresas. Entre estas escolas que realizam parceria com empresas, 100% afirmaram que inserem a EA através de projetos. Além disto, a pesquisa demonstrou que as empresas estão presentes de forma significativa na gestão da EA nas escolas, através da tomada de decisão, no planejamento, na execução e na avaliação dos projetos.

Nas escolas em Teresópolis, foi identificada uma maior participação das empresas (43,40%) do que das organizações sociais – nomeadas aqui como Organizações Não Governamentais - ONGs (26,60%). Este dado evidencia que as empresas presentes nas escolas com projetos de EA atuam diretamente, sem ou pouca mediação de ONGs. Novas pesquisas poderão comprovar se este dado constitui uma tendência.

A maioria das escolas (94,70%), respondeu que os projetos de EA ocorrem através da integração entre duas ou mais disciplinas e a partir de questões socioambientais ligadas aos conteúdos disciplinares (91,40%). Isto demonstra que a inserção da EA nas escolas ocorre de forma intimamente ligada às disciplinas escolares. Este dado também foi identificado pela pesquisa nacional realizada sob a coordenação do MEC (LIMA, 2007). Outra importante característica identificada foi que quase metade das vinte e cinco escolas (43,50%) afirmou não integrar a EA aos seus projetos políticos pedagógicos (PPP). Nas escolas em que há parceria este número é ainda menor (40%). Embora não tenha sido este o foco da pesquisa, é possível afirmar através da experiência de trabalho do pesquisador na rede que a maioria das escolas não faz uma permanente atualização do PPP.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) a recomendação é que a EA seja inserida nas escolas de forma interdisciplinar e transversal. Entretanto, o texto do tema transversal meio ambiente enfatiza o caráter conscientizador da EA, numa perspectiva de mudança dos costumes, sem apresentar diretrizes para esta forma de inserção. Assim, a defesa da interdisciplinaridade, presente no PCN, não consegue superar a visão idealista proporcionada por uma filosofia do sujeito, na expectativa de superar a compartimentalização dos conhecimentos (LIMA, 2007; JANTSCH e BIANCHETTI, 2004). Além disto, o que foi possível apreender na pesquisa em Teresópolis é que a interdisciplinaridade se materializa através de projetos, com participação cada vez mais comum de empresas na sua condução. O papel diminuto do PPP na inserção da EA nas escolas é evidenciado na análise sobre os projetos. Entre as escolas com parcerias junto a empresas, nenhuma delas afirmou ter os projetos de EA integrados ao PPP.

A realização de projetos de EA sob o enfoque dirigido à solução de problemas foi apontada pela maioria das escolas. Entre as escolas pesquisadas, 82,70% afirmaram que os projetos de EA são realizados desta maneira. Nas escolas em que a EA se insere em parceria com as empresas este número é de 100%. A pesquisa identificou que este dado se relaciona à forte presença dos projetos de EA das empresas, realizados sob este enfoque. No caso da Ampla, o projeto baseia-se no estímulo ao consumo consciente de energia. A Nova CEDAE também orienta seus

projetos tendo a mesma campanha, focando no problema do consumo de água. O projeto da Indústria Comary tem o mesmo enfoque, ao propor a reciclagem de papel, alumínio e papelão. O indício neste caso revela o fato de que os problemas a serem “resolvidos” e que orientam o enfoque dos projetos são escolhidos segundo os interesses das empresas, sem a participação e consulta aos professores ou à equipe de direção. Não obstante, problemas socioambientais graves na cidade, como os que se relacionam com as causas do desastre, ocorrido em janeiro de 2011, não se convertem em temáticas trabalhadas nos projetos de EA das escolas.

A pesquisa identificou que os projetos sob o enfoque da solução de problemas são organizados em torno da escolha de temas geradores. A interferência das empresas na escolha dos problemas que os projetos trabalham incide diretamente na escolha do tema gerador trabalhado pela escola. A escolha dos temas geradores é feita por orientadores pedagógicos, diretores, alunos e professores, variando conforme o nível de democracia e participação na escola. Apesar disto, sendo os objetivos e a metodologia dos projetos formulados pelas empresas, a escolha dos temas geradores trabalhados pelas escolas fica subordinada a esta parceria. Assim, os principais temas tratados nos projetos de EA das escolas em Teresópolis, segundo a pesquisa, são aqueles propostos pelas empresas: água e reciclagem. Este caso é bem característico do impacto da presença empresarial nas escolas públicas. Esta presença direciona o trabalho escolar, tornando inviável a existência de uma “escola desinteressada”, como conceitualizou Gramsci (2010). Ao invés da formação geral, humanista e formativa, a escola passa a servir como espaço de produção do consenso (NEVES, 2005), servindo aos interesses empresariais.

Os problemas rurais na maior região produtora de hortaliças do estado do Rio de Janeiro não foram apontados como o principal tema tratado nos projetos de EA em nenhuma das escolas. Isto não quer dizer que este não seja um tema tratado pelas escolas, mas este caso é emblemático da concepção de EA presente nos projetos produzidos pelas empresas. Os problemas relativos à intoxicação dos trabalhadores por agrotóxicos, grave consequência do agronegócio que abastece os centros urbanos do estado, ou a falta de habitação paralela ao crescimento da especulação imobiliária da cidade, não são tratados nos projetos de sustentabilidade dos empresários de Teresópolis. Ao invés disto, os projetos focam na conscientização, ação pedagógica não contraditória com os interesses empresariais. A EA neste tipo de proposta, ao contrário de servir à transformação, pode ser utilizada como instrumento do conformismo.

Nas questões relativas à formação dos professores em EA, poucas escolas afirmaram destinar carga horária para este fim e mais da metade (56,60%) afirmou que as escolas não atuam na formação continuada dos professores. Entre as escolas que tem parceria com as empresas este percentual é ainda menor (36,4%). A liberação de carga horária para a formação em EA (21,73%), a ajuda de custo para a formação continuada (8,69%) ou a promoção de grupos de estudos na unidade escolar (21%) foram citadas por poucas escolas, enquanto que a liberação para cursos de extensão ou de pós-graduação não foi assinalada por nenhuma escola. Outro dado negativo se relaciona à aquisição e distribuição de material didático-pedagógico: a metade das escolas afirmou não ter acesso a este material.

Conclusões

A partir dos resultados da pesquisa, concluiu-se que os problemas relativos à inserção da EA no espaço escolar e no sistema educacional exigem a compreensão dos contextos mais amplos e condicionantes econômicos e político-institucionais,

que situam os desafios da educação brasileira. Aqui se afirma claramente que institucionalização e universalização da EA crítica que supere a “EA à brasileira”, dependem, portanto, para além da motivação dos trabalhadores da educação e de educandos, de políticas públicas e de recursos (financeiros e humanos), sem os quais não se garante sua efetiva incorporação ao currículo e à gestão escolar. As parcerias com as empresas não alteram as condições em que se situam as escolas públicas, como demonstrou a análise dos dados produzidos através dos questionários-testes aplicados nas escolas de Teresópolis.

Ao término da pesquisa, é possível afirmar que os projetos das empresas estão longe de contribuir para o enraizamento da EA crítica. Considerando que os empresários, fração da classe dominante, jamais poderiam romper com a ordem social de sua própria classe, é compreensível que seus projetos não se proponham a crítica aos antagonismos do capital. No entanto, nem mesmo nos limites propostos pelo MEC, após a pesquisa “O que fazem as escolas que dizem que fazem EA?”, a inserção da EA, fortemente marcada pela influência dos projetos empresariais, contribui para a melhoria da escola brasileira. Portanto, verifica-se que estes projetos não rompem com o movimento histórico que secundariza as funções educativas da escola pública no Brasil. Esta “EA à brasileira” se universaliza no contexto em que as escolas públicas se distanciam do projeto gramsciano de “escola desinteressada” (não imediatamente interessada) (GRAMSCI, 2010), tornando-se espaços de satisfação dos interesses privados, como no exemplo das empresas identificadas pela pesquisa em Teresópolis.

A EA da forma que vem sendo proposta e inserida nas escolas, dependente das parcerias com empresas, não transforma, ela reforma e conforma. A inserção da EA no ambiente escolar, principalmente no caso fortemente influenciado pelos projetos empresariais, reproduz de forma perversa o status quo, contribuindo para a sociabilidade do empresariado, sem considerar a transformação curricular (diretrizes, arranjo e conteúdo), a reorganização da carga horária docente (gestão escolar) ou formação continuada de professores, como proposto pelo MEC. Conclui-se que a EA se insere nas escolas públicas no movimento de robustecimento desta escola que se amplia, sem se consagrar enquanto modelo de democracia e qualidade.

Referências Bibliográficas

- ALGEBAILLE, E. **Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos**. Rio de Janeiro: Lamparina, FAPERJ, 2009.
- BAGNOLO, C.M. Empresariado e ambiente: algumas considerações sobre a Educação Ambiental no espaço escolar. **Revista Ciência & Educação**, v. 16, n. 2, p. 401-413, 2010.
- BRASIL: MEC/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação na diversidade: o que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental?** Brasília: MEC/SECAD, 2006. (Coleção Educação para Todos, Série Avaliação: nº 6).
- BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **O Público Não-Estatal na Reforma do Estado** (Coletânea). Graú Editora Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1999.
- CESAR, Mônica de Jesus. **“Empresa – cidadã”: uma estratégia de hegemonia**. São Paulo: Cortez, 2008.

- GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere**. Vol. 1. Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benitto Croce. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1999.
- _____. **Cadernos do cárcere**. VOL 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.
- _____. **Cadernos do cárcere**. VOL 5. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- JANTSCH, A. P. e BIANCHETTI, L. (orgs.) **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. 7ª edição. Petrópolis: Vozes, 2004.
- KAPLAN, L. **Análise crítica dos discursos presentes nos documentos que definem a política de educação ambiental no Brasil**. Rio de Janeiro: UFRJ/PPGE, 2011. (Dissertação de mestrado em Educação).
- LAYRARGUES, P. P.. **A cortina de fumaça: o discurso empresarial verde e a ideologia da racionalidade econômica**. São Paulo: Annablume, 1998.
- LEHER, Roberto. **Neoliberalismo se apropria da idéia de “inclusão” para privatizar a educação**. *Jornal dos Sem Terra*. Nº 308, NOV-DEZ, 2010.
- LIMA, M. J. G. S. O que fazem as escolas que fazem educação ambiental no Rio de Janeiro? **Anais da 30a Reunião da Anped: anped: 30 anos de pesquisa e compromisso social**. Caxambu (MG), 2007(CD)
- LOUREIRO, C. F. B. Educação ambiental transformadora. In: LAYRARGUES, P. P. (Org.) **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: MMA/DEA, 2004.
- LOUREIRO, C. F. B. e COSSÍO, M. F. B. Um olhar sobre a educação ambiental nas escolas: considerações iniciais sobre os resultados do projeto “O que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental”. In: MELLO, S. e TRAJBER, R. (orgs.) **Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental**. Brasília: MEC/UNESCO, 2007.
- LOUREIRO, C. F. B. Educação ambiental e “teorias críticas”. In: GUIMARÃES, M. (Org.) **Caminhos da educação ambiental: da forma à ação**. 3. ed. Campinas: Papyrus, 2008.
- LOUREIRO, C. F. B., LAYRARGUES, P. P., CASTRO, R. S. (orgs.). **Repensar a educação ambiental: um olhar crítico**. São Paulo: Cortez, 2009
- MARTINS, André S.. **A direita para o social: a educação da sociabilidade no Brasil Contemporâneo**. Juiz de Fora: UFJF, 2009.
- NEVES, L.M.W. **A nova pedagogia da hegemonia: estratégia do capital para educar o consenso**. São Paulo, Ed. Xamã, 2005.
- RODRIGUES, José. **O moderno príncipe industrial: o pensamento pedagógico da Confederação Nacional da Indústria**. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.
- _____. A educação e os empresários: o horizonte pedagógico do capital In **A experiência do trabalho e a educação básica**. Rio de Janeiro: Editora DPeA, 2002.
- SOUZA, S. M. Z. L. Parceria escola-empresa no estado de São Paulo: mapeamento e caracterização. **Estado e Sociedade**, Campinas, v.21, n. 70, p. 171-188, 2000.

- TRAJBER, R. e MENDONÇA, P. (orgs.). **Educação na diversidade: o que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental**. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.
- UNESCO. **Década da Educação das Nações Unidas para um Desenvolvimento Sustentável, 2005-2014: documento final do esquema internacional de implementação**. Brasília: Unesco, 2005.
- VEIGA, A., AMORIM, E.; BLANCO, M. **Um Retrato da Presença da Educação Ambiental no Ensino Fundamental Brasileiro: o percurso de um processo acelerado de expansão**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005.
- VIANNA, L. W. **A revolução passiva: iberismo e americanismo no Brasil**. Rio de Janeiro: Iuperj/Revan, 1997.
- YIN, R. K. **Estudo de caso – planejamento e método**. 4ª edição. Porto Alegre: Bookman Companhia Ed., 2010.