



A RELAÇÃO EMPRESAS E PROFESSORES NO QUE TANGE À EDUCAÇÃO AMBIENTAL: RESPONSABILIDADE DE QUEM?¹

Carolina Messori Bagnolo – UNICAMP
carolina_mbagnovolo@yahoo.com.br

Resumo

A Educação Ambiental (EA) se faz cada vez mais necessária para a formação de cidadãos críticos e conscientes dos problemas socioambientais. E é na escola que essa Educação Ambiental se faz ou deve estar presente. O mundo empresarial tem buscado este espaço a fim de efetivar sua Responsabilidade Social, através de cursos, projetos e trabalhos relacionados à EA. Neste artigo, propomos uma discussão sobre as formas como as professoras percebem os projetos de EA desenvolvidos pelas empresas. Para tanto, tomamos como base as entrevistas realizadas com oito professoras do 5º ano do Ensino Fundamental que participaram de cursos e/ou se envolveram em trabalhos de Educação Ambiental proporcionados por empresas da região de Mogi Guaçu. Sem a pretensão de finalizar a discussão, pudemos perceber um grande entusiasmo e uma ampla aceitação a estes projetos empresariais e, principalmente, uma relação dependente dos professores em relação aos recursos das empresas.

Palavras-chave: relação empresa-escola; responsabilidade social; dependência.

Abstract

The Environmental Education (EE) is increasingly necessary to training critical citizens and conscientious of the social environmental problems. Is at the school that EE is present or should be. The business world has sought a space to effect your Social Responsibility, by courses, projects, and works associated with EE. In this article, we propose a discuss about how the teachers realized the EE's works developed by the companies. We take as base the interviews made with eight teachers, since 5^a grade of Elementary School that had been participate or had some involvement in EE's projects offered by the companies in Mogi Guaçu's zone. With no pretension of ending the discussion, we realized a great enthusiasm and great acceptance to these business projects and, mainly, a dependent relation of these teachers on companies resources.

Key-words: relation companies-school; social responsibility; dependency.

Introdução

A escola tem um espaço fundamental na vida das pessoas. Muitos apregoam o 'desaparecimento' da escola enquanto instituição fundamental, incompetente naquilo

¹ Agradeço a orientação do professor Ivan Amorosino do Amaral (FE-Unicamp) sem a qual essa discussão não seria possível. Agradeço também a colaboração de Bruna Souza Carvalho na elaboração do abstract e Ana Laura Lopes Carvalho, que me auxiliou na transcrição das entrevistas utilizadas neste artigo.

que se propõe: educar e formar cidadãos críticos 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 como ‘para que serve a escola?’ se tornem cada vez mais frequentes.

Embora essas críticas se propaguem com grande força, sabemos que há inúmeros indícios, como bem profetiza Costa (2003), de a escola 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 em sociedade.

Neste texto, a escola também foi pensada sob estes aspectos. Embora repleta de contradições, problemas estruturais, perda de credibilidade por alguns e alvo de um excesso de expectativas por outros, ela se faz necessária e fundamental. Apesar de todos os problemas presentes, que vão desde a estrutura e funcionamento até a formação inicial e continuada dos professores, a Educação Ambiental² se faz imperiosa e necessária para a formação de cidadãos críticos e conscientes dos problemas socioambientais. E é na escola que essa Educação Ambiental se faz ou deve estar presente (como *locus* privilegiado, mas não único) e é a partir dela que as empresas buscam concretizar ações de EA.

Neste sentido, buscar as práticas dos professores presentes nesse ambiente rico e contraditório é de extrema valia para inferirmos sobre a ambientalização do currículo escolar e, principalmente, o impacto das ações empresariais no currículo e na prática cotidiana dos professores.

A responsabilidade social e a questão ambiental

Contando com uma legislação ambiental cada vez mais impositiva, vislumbramos um novo empresariado nascendo e atendendo às expectativas de uma sociedade, se não totalmente conscientizada da gravidade dos problemas ambientais, pelo menos alarmada com a crise.

Dessa sociedade mais consciente surge a pressão por produtos ecologicamente corretos, abrindo um nicho de mercado para o que se convencionou chamar de “consumidores verdes”. Essa nova mercadoria exigiu novos certificados de qualidade e tecnologias limpas, principalmente para atender as demandas do mercado europeu, exigente e consciente da problemática ambiental.

Ao mesmo tempo, as empresas perceberam que não bastava ter um produto ecológico e tecnologias limpas, uma vez que seus trabalhadores não estavam comprometidos ou conscientes em relação à importância da preservação ambiental. Nesse sentido, viu-se a necessidade de programas de EA no interior das organizações, a fim de buscar a qualidade ambiental dos produtos e do ambiente de trabalho.

É notável uma mudança na mentalidade das organizações, especialmente as multinacionais ou nacionais de grande porte. De um discurso eminentemente capitalista e predatório, vemos a emergência de uma nova empresa, com um discurso também capitalista, mas agora preocupada em atender as demandas sociais em relação à problemática socioambiental: produtos eficientes e que respeitam o ambiente. É a empresa que carrega a Responsabilidade Social dentro de seus pressupostos

² Utilizaremos a sigla EA para designar Educação Ambiental.

corporativos. Dentro dessa perspectiva, a partir do momento que incorpora o social no interior da sua visão de mercado, vemos a empresa ultrapassar as suas fronteiras, por meio dos mais diversos programas sociais e ambientais.

A Lei n. 9.795, de 27 de abril de 1999, que dispõe sobre a educação ambiental estabelece, 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.

Essa relação que se estabelece entre a escola e a empresa, no que tange à EA, obviamente não deve ser creditada somente à presença da temática na lei. Mais que isso, a inserção da EA empresarial no ambiente escolar configura-se dentro de um debate mais amplo sobre o papel das empresas na sociedade contemporânea e globalizada e qual o discurso por elas utilizado para legitimar suas ações frente à sociedade.

O discurso amplamente utilizado e aceito é o da Responsabilidade Social (RS)³. Para melhor entendermos esse conceito, recorreremos ao Instituto Ethos (2003, [s.p]), que conceitua responsabilidade social empresarial 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. De acordo com Rico (2004), até o início da industrialização brasileira, as ações empresariais de cunho social foram sempre pontuais e heterogêneas, podendo classificá-las como filantropia.

Somente a partir da década de 80, no caso brasileiro, com a intensificação do desenvolvimento tecnológico, a eliminação das fronteiras nacionais e a ressurreição dos valores liberais na economia (que culminou no que denominamos globalização econômica) que o mercado se viu impelido a mudar suas diretrizes rumo a um mercado consumidor que não está mais interessado somente em preço (RICO, 2004). Nesse momento, podemos perceber o nascimento de uma nova mentalidade empresarial, que acaba respeitando os ditames de uma nova ordem econômica e social e assumindo novas funções na sociedade. Essas decorrem tanto da exigência do mercado externo, como também da pressão da sociedade civil por produtos de qualidade e socialmente responsáveis, que vão colaborar para uma nova visão de mercado, onde respeito ao ambiente e à sociedade se tornarão elementos diferenciadores da competitividade dos mercados. De acordo com Silva (2006, p.42), a competitividade

(...) refere-se à capacidade de uma organização em gerar resultados e prosperar baseada em seus custos de produção, nos seus preços, mas também

³ Utilizaremos a sigla RS para designar Responsabilidade Social

na capacidade de se estruturar e organizar-se para usar novas tecnologias, e, como consequência, obter melhores performances e qualidades dos seus produtos valorizando sua imagem e marca.

Um destes fatores de competitividade são as certificações exigidas nas relações comerciais com outros países, conectando a idéia de desenvolvimento econômico à de preservação ambiental, atendendo a demanda do mercado globalizado.

Para atender à sociedade, as organizações empresariais começaram a promover um discurso politicamente correto, implantando, junto à comunidade, projetos sociais que podem gerar ganhos na condição do trabalhador e da população envolvida, podem se tornar um instrumento de marketing social (RICO, 2004)⁴, como também uma política de dominação (DAGNINO, 2004).

Rico (2004, p.74) aponta ainda uma das consequências de um projeto social bem sucedido: é a construção de uma imagem positiva que se dá por meio das ações que a empresa promoveu em seu entorno, ou seja, “seu reconhecimento institucional, comunitário e social”. Isso porque há uma preocupação, por parte significativa do empresariado, de que suas práticas de RS sejam percebidas pelo consumidor e que essas práticas reforcem ainda mais a sua marca.

Portanto, trata-se de uma questão estratégica o investimento na área social, pois as empresas ao serem reconhecidas como socialmente responsáveis tendem a conseguir diferenciais de competitividade e uma vez tendo a imagem valorizada, podem aumentar a motivação dos funcionários no trabalho e atrair um número maior de parceiros dispostos a colaborar com a causa social (RICO, 2004, p.75).

Esta nova filosofia empresarial ganha adeptos a cada dia, como também novos projetos surgem ao sabor do mercado. Mas o que chama atenção é que a EA praticada pelas empresas escapou ao âmbito doméstico e chegou à comunidade, por meio das mais diferentes atividades: projetos de inclusão social, de inclusão no mercado de trabalho e programas de formação ambiental, ou de EA, na comunidade escolar.

Numa pesquisa simples pelo site de busca Google, utilizando as palavras chaves “educação ambiental” e “responsabilidade social”, verificamos ao menos trinta grandes empresas situadas no Brasil que realizam EA por meio de práticas de RS. Percebemos que o foco de atuação de boa parte delas situa-se no campo de produção de papel e celulose, serviços de energia elétrica, bancos, produtos químicos e alimentícios.

A atuação dessas organizações no ambiente escolar está se tornando muito comum, e até mesmo chegou-se ao ponto de naturalizarmos essa preocupação e ação das empresas. Essas atividades são bem-vindas entre os educadores e diretores das escolas e há uma mobilização crescente desse grupo para que os projetos de EA empresarial cheguem às escolas e sejam implantados. Afinal, é marcante o pensamento de que é interessante que a empresa atue na sociedade como uma forma de compensar os possíveis problemas decorrentes de sua prática produtiva.

As ações empresariais são variadas e se caracterizam pela estrutura dos programas, pelo tipo de atividade que estão propondo e pela disposição em estabelecer

⁴ Kotler (1978, p.287), autor corrente e clássico no campo da Administração de Empresas define marketing social como “[...] o projeto, a implementação e o controle de programas que procuram aumentar a aceitação de uma idéia social num grupo-alvo. Utiliza conceitos de segmentação de mercado, de pesquisa de consumidores, de configuração de idéias, de comunicações, de facilitação de incentivos e a teoria da troca, a fim de maximizar a reação do grupo-alvo”.

vínculos com a escola. É muito comum as empresas elaborarem materiais didáticos para o uso do professor na sala de aula, tais como cartilhas, livros, jogos educativos com teor ecológico, filmes, para ficarmos em alguns exemplos. Outras atividades muito comuns são os concursos de redação, ou de artes com caráter ecológico, promovidos pelas empresas. Destes, temas como aquecimento global, floresta amazônica, mata atlântica, animais em extinção, reciclagem e uso da água são os mais comuns.

Excursões no interior da organização também são muito utilizadas, principalmente naquelas que possuem atrativos como parques e reservas. Nesses, as crianças, os adolescentes e os professores passam o dia, com atividades lúdicas e recebendo informações pertinentes sobre o meio ambiente e as ações destrutivas ou construtivas do homem. Quando a empresa não possui essas reservas ou parques, costuma propor às escolas plantio coletivo de árvores, em grandes avenidas ou próximo a rios importantes da cidade ou bairro que a escola está inserida. E, por último, e não menos importante, a proposição de gincanas entre escolas da comunidade, como por exemplo, jogos para arrecadação de papéis para reciclagem ou lixo para cooperativas de reciclagem. Entender os significados que essas atividades adquirem no cotidiano da escola é de suma importância, principalmente no que tange ao currículo da escola.

As teorizações sobre o currículo

No interior do debate sobre currículo, a questão central que move 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 uma relação de poder. Assim, educação moral e cívica e OSPB (Organização Social Política Brasileira) são conteúdos típicos de um período muito peculiar da nossa história; conteúdos como ética e pluralidade cultural só seriam possíveis dentro de um contexto político e histórico muito diferente. Ao mesmo tempo, o currículo, seja ele de que época for, busca modificar as pessoas que irão segui-lo, atendendo as necessidades sociais e históricas de cada momento. Que tipo de ser humano é desejável quando insere-se educação moral e cívica no currículo? Que atitudes e concepções espera-se que tenha um ser humano quando este segue um currículo ambientalizado? Que concepções e comportamentos as empresas esperam dos jovens quando inserem-se no currículo da escola? Seria, como mostra Moreira e Canen (2001, apud SILVA, 1997), o currículo uma expressão da visão de mundo das classes dominantes? Como mostra o próprio Silva (2002, p.15):

O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que “esses conhecimentos” e não “aqueles” devem ser selecionados.

De acordo com Moreira (1999), a emergência do campo do currículo costuma situar-se na publicação dos livros de Bobbitt, “The curriculum” e de Kilpatrick, “The project method”, que inauguram o debate mais tradicional no interior dos estudos curriculares.

As teorias tradicionais, de acordo com Apple (2000) 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 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 do currículo fica na superfície, uma vez que basta descobri-lo e descrevê-lo, sem buscar as implicações sociais, políticas e ideológicas de cada modelo curricular.

A partir da década de 70, 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 (e atualmente os pós-críticos) já buscam, como podemos ver da afirmação do autor acima citado, uma vinculação entre política, ideologia e currículo, onde questões como ‘o que’ ‘quando’ ‘onde’ e ‘por quê’ são frequentemente postas diante dos currículos estabelecidos. Na década de 60, teóricos como Althusser e Bourdieu e Passeron colocaram em xeque 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 (SILVA, 2002).

Althusser (1985), em *Aparelhos ideológicos do Estado*, defende que não só da reprodução dos componentes econômicos vive a sociedade capitalista. O capitalismo necessita de instituições que reafirmem a todo momento a ideologia dominante. Para Althusser, o Estado age como um aparelho repressivo, que permite às classes dominantes assegurar sua dominação sobre a classe operária. Algumas instituições servirão como ferramentas para esse aparelho repressivo, como a igreja, família, mídia, cultura, os sindicatos e, especialmente, a escola, que irá assumir o lugar da Igreja após as revoluções burguesas.

Afirmamos que o aparelho ideológico do Estado que assumiu a posição ‘dominante’ nas formações capitalistas maduras, após uma violenta luta de classes política e ideológica contra o antigo aparelho ideológico do Estado dominante, é o ‘aparelho ideológico escolar’ (ALTHUSSER, 1985, p.77)

É, de acordo com o autor, a escola o aparelho ideológico mais poderoso, pois a escola tornou-se massificada e obrigatória a todas as crianças. A ideologia dominante teria na escola uma ‘audiência obrigatória’, pois as crianças ficam de seis a dez anos na escola assimilando o civismo, a moral, a ciência, enfim, a aprendizagem escolar necessária para a reprodução da dominação social.

A partir dessas considerações, podemos inferir que o currículo da escola burguesa transmite a ideologia dominante, treinando as classes subordinadas à submissão e à obediência, enquanto ensinam as classes dominantes a comandar e controlar (SILVA, 2002).

Já para Bourdieu e Passeron, também filiados às correntes críticas, o currículo é formulado pensando na cultura dominante, tanto que é expressado na linguagem e no código cultural desta classe, fortalecendo o capital cultural das crianças provenientes das classes privilegiadas, reforçando a reprodução do capital cultural (SILVA, 2002).

Henry Giroux, assim como Michael Apple, entende essas teorizações como esquemas rígidos para entender a escola e o currículo. Para ele, nenhuma das teorias até então expostas deixava margem para a mediação e ação humanas, mantendo uma ligação direta entre economia e a produção da escola.

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.

Em aparente sintonia com os citados autores (Giroux, Apple, Moreira e Silva), 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 passado no interior da sala de aula.

Segundo o mesmo autor (2003), observando o currículo das escolas brasileiras, podemos delinear, em linhas gerais, a forma como ele vem sendo trabalhado no que tange a EA:

- 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;
- Elemento gerador de responsabilidade social e ética para cada cidadão.

A partir da análise dessas imagens, esse autor extrai alguns significados sociológicos, filosóficos ou epistemológicos. Destaca o antropocentrismo exagerado, de uma natureza passiva a serviço do homem, sendo este destacado, descolado da natureza. Um cientificismo exagerado, pautado na crença 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 e dicotomiza o conhecimento científico e o popular e fragmenta o conhecimento em áreas – matemática, ciências humanas e ciências naturais, assim como dissocia a questão ambiental de seus condicionantes políticos, ideológicos e culturais.

Apesar de concordarmos ser essa a tendência predominante nos currículos escolares, não existe um único conceito, modalidade e tendência de EA. Lima, em sua tese de doutoramento (2005), demonstra que existem diferentes tendências político-pedagógicas e discursos 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;
- Educação ao ar livre;

- Gestão ambiental;
- Economia ecológica.

Cada corrente destacada acima, afirma Fracalanza (2003), possui concepções diferenciadas entre si, que são determinadas principalmente pelo tipo de instituição que a pratica (ONG, mídia, escola, empresa).

Já Brügger (1994) delinea duas grandes modalidades de EA:

- Uma primeira tendência seria aquela fornecida pelas ciências humanas e sociais, em que os fatores sócio-históricos se sobressaem aos fatores técnicos ou naturais da questão ambiental.
- Outra 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) essa segunda tendência tem prevalecido porque houve uma fragmentação do saber que empobreceu o diálogo entre as ciências humanas e as ciências naturais e exatas. Para Brügger (1994), a ausência desse diálogo deve ser superada para que possamos dar conta da problemática ambiental, ainda mais num contexto onde o saber instrumental tem prevalecido e predominado na segunda tendência destacada acima.

Lima (2002) aponta duas tendências no vasto campo da EA: a conservadora e a emancipatória, entendendo estes dois opostos como tipos ideais, no sentido que Max Weber⁵ dá ao termo.

A EA conservadora caracteriza-se, sinteticamente, por uma visão fragmentada e reducionista, 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 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) 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.

Já Amaral (2003) resume as tendências em EA da seguinte forma:

⁵ 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 – por exemplo, aqueles que permitam caracterizar a conduta do burocrata profissional e a organização em que ele atua – até concebê-los na sua expressão mais pura e conseqüente, que jamais se apresenta assim nas situações efetivamente observáveis”. É 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.

- Adestramento ambiental;
- 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 político-filosófica, desenvolver posturas e atitudes corretas nos educandos, sem preocupar-se com os pressupostos sociais, políticos e econômicos. Há uma visão utilitarista e antropocêntrica, onde a ciência e a tecnologia estão a serviço para a resolução dos problemas (AMARAL, 2003). Pode-se identificar uma similaridade entre essa tendência e aquela que Lima (2002) denominou de conservadora.

A segunda tendência, do desenvolvimento sustentável, preconiza o equilíbrio entre ambiente e desenvolvimento econômico, sem que profundas transformações ocorram, o que se assemelha ao que Lima (2002) chama de conservadorismo dinâmico. Como mostra Amaral (2003, p.09), “nessa perspectiva, sociedade e cultura se pasteurizam e subordinam-se irremediavelmente à economia e aos interesses ambientais”. Da mesma forma que na 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 analisada por Amaral (2003, p.09) “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.

A última tendência, do pensamento crítico, aproxima-se do modelo emancipatório anunciado por Lima (2002) e

[...] consubstancia-se em um conjunto de diretrizes programáticas e metodológicas que procuram oferecer uma alternativa coerente e consistente às críticas e objeções que traz às demais tendências, comprometendo-se a revelar plena e autenticamente o ambiente em suas múltiplas facetas (AMARAL, 2003, p.10).

Diante do exposto por Brugger (1994) sobre as modalidades de EA e a prevalência de um modelo instrumental e as classificações curriculares de Amaral (2003), este último autor, para superar a tendência instrumental da EA predominante nas escolas brasileiras, sintetiza algumas propostas metodológicas que podem ser alinhadas com o pensamento crítico:

- utilização de critérios de relevância social e cultural na seleção de conteúdos;
- incorporação do cotidiano do aluno e de seus conhecimentos prévios;
- centralizar o processo de ensino – aprendizagem no estudo dos fenômenos, para posteriormente ocorrer a formulação de conceitos;
- tratar os 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;
- desvendar relações entre ciência, tecnologia e sociedade;
- buscar a interdisciplinaridade;

- entender o ambiente como algo em total transformação, em busca de um equilíbrio dinâmico;
- buscar 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;
- favorecer uma maior flexibilidade curricular.

A relação empresas e escolas: o olhar das professoras

Cidade industrial com cerca de 160 mil habitantes, Mogi Guaçu estabelece, através da Secretaria de Educação, parcerias com diversas empresas que adentram as escolas municipais e aplicam projetos de EA.

Para entendermos como se dá essa relação, selecionamos três escolas municipais e, destas, oito professoras que realizaram no ano de 2008 cursos de EA proporcionados por empresas e que colocaram em prática projetos e/ou trabalhos propostos por elas. Observamos as aulas destas professoras por um semestre e realizamos entrevistas semi-estruturadas, buscando identificar tendências de EA e as relações estabelecidas entre estas professoras e as empresas.

Dentre os múltiplos enfoques, optamos por discutir a visão que as professoras investigadas têm do trabalho desenvolvido pelas empresas.

A EA existente na rede municipal é a proporcionada pela empresa. Não existem outros caminhos para se desenvolver projetos ou discutir EA que não seja esse. Uma professora citou que já passou por cursos de formação em EA por meio de outras instâncias, como Universidades. As demais citam que a formação que possuem advém dos cursos proporcionados pelas empresas da região.

Não há um espanto por parte delas. Destacamos a positividade ou a aceitação que algumas empresas possuem entre as professoras. Essa afirmação é reforçada pela fala da professora Joana, que destaca *“o interesse da indústria né, em fazer esse tipo de curso com os professores”* e é reforçada pela fala da professora Lurdes, que diz que o trabalho da empresa *“não é uma coisa assim (...) vamos fazer só porque a empresa tem que fazer isso porque ela tem lá no ISO qualquer coisa que tem... a gente percebe que tem uma preocupação mesmo, então eu achei interessante isso”*.

Percebemos neste sentido uma perspectiva bastante romântica do papel da empresa na sociedade capitalista: elas entram em ação nos mais diversos projetos sociais e ou ambientais não para atender às exigências de mercado, mas por uma iniciativa caridosa e solidária.

As professoras percebem que a participação em projetos de EA fica bastante restrita à algumas empresas, onde citam principalmente a Empresa X. A professora Maria afirma *“tem pouca empresa engajada nisso (...) eu conheço mesmo a Empresa X, desconheço o restante, pelo menos aqui em Mogi Mirim e Mogi Guaçu. (...) Eu acho que a Empresa X se sente responsável pelo fato dela produzir, a produção dela depender inteiramente da natureza (...) então eu acho que isso, ela preserva mais para poder justificar o que ela produz, que eu acho que ela preserva muito bem e faz as coisas bonitinhas.*

Da mesma forma, a professora Lurdes diz *“(...) eles tinham que investir mais nisso né? Eles usam isso igual o carinho que planta uma árvore e usa o sabão Ypê, e tá bom entendeu? É claro que a gente percebe que tem algumas empresas sérias que eu*

acho que poderia investir mais (...) mas eu acho que num modo geral as empresas não têm essa preocupação, eu acho que... na verdade, a maioria das empresas, das indústrias, tem uma questão meio capitalista, vamos ganhar dinheiro, vamos fazer isso. Sabe?”.

Essa professora dá pistas de que percebe que a EA para as empresas é um negócio, mas continua cobrando que essas deveriam trabalhar mais. Não há um questionamento sobre a qualidade do curso, por exemplo, mas da quantidade de empresas que deixam de colaborar com a EA.

Nota-se também uma responsabilização: cabe às empresas trabalharem a EA na escola, ou pelo menos patrocinarem trabalhos do tipo, *“e se elas não patrocinarem não vai ter nada mesmo, porque o governo tá... pra isso, a Secretaria de Educação também não tá aí pra isso, pelo que eu vejo não. Tudo o que a gente faz é patrocinado pelas indústrias, e elas tem a obrigação de fazer isso, porque o maior meio poluidor do mundo são as indústrias, então se elas não fizerem isso para tentar consertar um pouquinho da devastação que elas fazem ... Então eu acho que sem elas eu acho que não trabalha viu... e poderia ser mais, nós pedimos mais. Precisamos de mais”.* (Professora Raquel).

Essa fala ilustra qual o lugar que a EA tem no município. Poucos são os cursos proporcionados pela Secretaria de Educação e as professoras vêm nas empresas as responsáveis pela condução da formação em EA, pois elas são as poluidoras. E deveriam trabalhar mais, pois sempre é pouco, na fala dos professores.

A professora Luciana diz: *“Eu sei que eles realmente eles estão investindo na educação, fora a parte burocrática deles, que eu sei que também tem isso, que às vezes eles necessitam de um... nem sei se eu posso estar colocando essa questão, mas assim, além deles terem os benefícios também, por eles estarem investindo na escola, eles também estão nos ajudando, porque esse curso da Empresa X foi bom pra mim, porque algumas coisas que eu assisti no DVD, algumas coisas q eles falaram eu não sabia. Então a gente sempre acaba aprendendo, então eu acho que é muito bom que eles deveriam continuar, eu acho bem legal...”.* A empresa pratica a RS, ela tem benefícios, mas está ajudando-as com os cursos e, como veremos, com os recursos didáticos. Sem a empresa, percebemos uma dificuldade explicitada pelas professoras em trabalhar a temática da EA em sala. Por isso a supervalorização do trabalho das empresas.

Essa dificuldade é sanada com o conteúdo que desconhecem e com os recursos didáticos. O material e o investimento entram em cena: *“olha, pra nós aqui ela sempre mandou bons livros didáticos [a Empresa Y] sabe, a gente retornava esse papel. O Renato [inspetor] que fez biologia, então ele recolhia todas as aparas e papeizinhos que nós jogávamos fora, no final do ano mandava pra empresa, eles mandavam o retorno em livrinhos”* (Professora Sandra). É importante notar que, para conseguir materiais como livros didáticos, as professoras acabam reproduzindo uma EA adestradora – catar papeizinhos, juntá-los, mandá-los para as empresas reciclarem.

A professora Maria ressalta algo que é, de uma forma ou de outra, presente na fala de todas as professoras *“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, 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 deveria fornecer também para os alunos”.* Não basta as empresas doarem materiais para os

professores e incentivarem a participação nos cursos. As empresas devem na perspectiva das professoras investigadas, fazer doações a todos os alunos, para que elas possam trabalhar os DVD's, cartilhas, jogos de forma mais ampla.

Poucas questionam a qualidade do material e o oferecimento por parte da empresa de material a ser trabalhado em sala de aula – DVD, cartilha, dinâmicas – oferece uma certa segurança ou uma espécie de ‘salvação’, pois os professores não mostram habilidade no trato da questão ambiental. Diante desta necessidade de material, as professoras parecem bastante permissivas, no sentido de que “*tudo que vem para juntar é bom*” (Professora Sonia) ou “*todo material é bem vindo, desde que vá facilitar a aprendizagem da criança*” (Professora Maria).

Considerações finais

Alguns estudos buscaram destrinchar como se estabelece a relação entre os professores e as políticas curriculares oficiais, não necessariamente em relação à questão ambiental. Poucos estudos, dentro da literatura em educação, têm buscado entender a relação entre essas políticas relacionadas à EA e a prática cotidiana dos professores, assim como não existem estudos que busquem entender a relação entre os diversos agentes que interferem no currículo e na prática dos professores.

Este texto buscou, assim, entender a relação de um destes agentes - no caso as empresas – e professoras de três escolas municipais do município de Mogi Guaçu. E as observações, mesmo que incipientes e preliminares, indicam pontos a serem pensados.

Importante notar que as professoras investigadas delegam toda a responsabilidade da condução de cursos de formação em EA às empresas, isentando o Estado, a Secretaria de Educação ou outros agentes que por ventura pudessem adentrar o espaço escolar. Acabam enfatizando, como afirma Paoli (2002), um discurso que recai na falência do Estado em suprir as necessidades da sociedade. Há uma responsabilização privada do social, trazendo para as empresas as “obrigações” que deveriam estar divididas pelos diferentes atores sociais: Estado, ONG's, Universidades e empresas.

As empresas representam para as professoras investigadas um ponto de apoio sem o qual a EA não aconteceria no município. Logo, podemos perceber que a ambientalização do currículo escolar tem sido promovida pela iniciativa das empresas da região, que provém os cursos de formação continuada e os materiais didáticos necessários à prática da EA. Cabe perguntar que concepções de ambiente, sociedade, ciência, cultura e educação têm sido difundidas nestes cursos e materiais e quais as implicações destas concepções na prática do professor e, acima de tudo, na formação da consciência ambiental dos alunos.

Referências

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos do Estado**. 10.ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

AMARAL, I. A. **A transversalidade do currículo e o ambiente como tema transversal nos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Campinas-SP: Faculdade de Educação, Unicamp, 1998

_____. **A educação ambiental nos currículos escolares.** Campinas-SP: Faculdade de Educação, Unicamp, 2006.

APPLE, M. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. **Currículo, cultura e sociedade.** 4.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

BRASIL. Lei n. 9.795 de 27 de abril de 1999.

BRÜGGER, P. **Educação ou adestramento ambiental?** Santa Catarina: Letras contemporâneas, 1994.

COHN, G. (org.). **Max Weber: sociologia.** 2.ed. São Paulo: Ática, 1982.

COSTA, M. V. (Org.) **A escola tem futuro?.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

DAGNINO, E. Sociedade civil, participação e cidadania: de que estamos falando?. In: Mato, Daniel (coord.). **Políticas de ciudadanía y sociedad civil en tiempos de globalización.** Caracas: FACES, Universidad Central de Venezuela, pp. 95-110.

FRACALANZA, H. A educação ambiental nas escolas: problemas e perspectivas. **Revista Contestado e Educação**, n. 6, out./dez. 2003. Disponível em: <<http://www.pg.cdr.unc.br/revistavirtual/numeroses>>. Acesso em 10 abr. 2006.

INSTITUTO ETHOS. **Responsabilidade social empresarial para micro e pequenas empresas.** Instituto Ethos/Sebrae, 2003.

KOTLER, P. **Marketing para organizações que não visam lucro.** São Paulo: Atlas, 1978.

LIMA, G. F. da C. Crise ambiental, educação e cidadania: os desafios da sustentabilidade emancipatória. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P.; CASTRO, R. S. **Educação ambiental, repensando o espaço da cidadania.** São Paulo: Editora Cortez, 2002.

LIMA, G. F. C. **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.

MOREIRA, A. F. B. A crise da teoria curricular crítica. In: COSTA, M. V. **O currículo nos limiares do contemporâneo.** 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

_____; CANEN, A. Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente. In: MOREIRA, A. F. B. ; CANEN, A. (org.s) **Ênfases e omissões no currículo.** Campinas: Papirus, 2001.

PAOLI, C. 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.

RICO, E. M. A responsabilidade social empresarial e o Estado: uma aliança para o desenvolvimento sustentável. **São Paulo em Perspectiva**, n.18, vol.4, pp.73-82, 2004.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SILVA, S. B. **A educação ambiental nas unidades de manejo florestal certificadas pelo FSC no município de Caçador-SC**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Conestado. Caçador, SC, 2006.