



## **Análise crítica da política de escolas sustentáveis da CGEA/MEC e de um estudo de caso de uma escola na Baía de Sepetiba (RJ), à luz do capitalismo dependente brasileiro**

Leonardo Kaplan (EDU/UERJ)

### **Resumo**

Este trabalho apresenta uma síntese de resultados e análises de uma tese de doutorado que buscou compreender o sentido político-pedagógico da política federal de escolas sustentáveis, da Coordenação Geral de Educação Ambiental do MEC (CGEA/MEC), bem como sua relação com o estudo de caso de uma escola estadual, na Baía de Sepetiba, RJ, considerada a primeira escola sustentável da América Latina. Partindo da caracterização da formação social brasileira como capitalista dependente, procurou-se analisar a política da CGEA/MEC e o projeto da escola em parceria pública-privada com a TKCSA, no contexto de desenvolvimento pautado na exportação de *commodities* com a implantação de um pólo siderúrgico. A metodologia foi a análise documental, com os materiais analisados sob os referenciais do materialismo histórico-dialético. Observou-se não haver uma filiação formal da escola à política federal, mas foram identificados pontos de encontro entre estes projetos quanto aos eixos da política da CGEA/MEC para escolas sustentáveis.

Palavras-chave: Políticas públicas; parcerias; Educação Ambiental Crítica

### **Abstract**

This work presents a synthesis of results and analyzes of a doctoral thesis that sought to understand the political and pedagogical sense of the federal policy of sustainable schools, the General Coordination of Environmental Education of the MEC (CGEA/MEC), as well as its relationship with the study of a public school in Sepetiba Bay, RJ, considered the first sustainable school in Latin America. Based on the characterization of the Brazilian social formation as dependent capitalist, we sought to analyze the CGEA/MEC policy and the project of the school in a public-private partnership with TKCSA, in the context of development focused on the export of commodities with the implementation of a pole steel industry. The methodology was the documentary analysis, under the framework of historical-dialectical materialism. As results, there is no formal affiliation of the school to federal policy, but points of agreement between these projects regarding the CGEA/MEC policy guidelines.

Keywords: Public policy; partnership; Critical Environmental Education

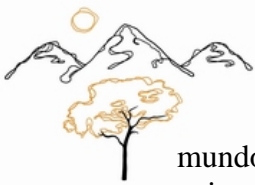


## Introdução

Este trabalho apresenta uma síntese dos principais resultados e análises de uma tese de doutorado recentemente defendida que buscou compreender o sentido político-pedagógico da política federal de escolas sustentáveis, da Coordenação Geral de Educação Ambiental do MEC (CGEA/MEC), bem como sua relação com o estudo de caso de uma escola estadual, na região da Baía de Sepetiba, Rio de Janeiro, considerada a primeira escola sustentável da América Latina, no contexto do capitalismo dependente brasileiro. O Colégio Estadual Erich Walter Heine, localizado em Santa Cruz, foi inaugurado em 2011, dentro do Programa Dupla Escola, estabelecido mediante uma parceria público-privada entre a Secretaria de Estado de Educação do RJ (SEEDUC/RJ) e a siderúrgica TKCSA, oferecendo cursos técnicos em Administração e Informática, dentro da proposta do Ensino Médio Integrado.

A pesquisa teve os seguintes objetivos específicos: (1) analisar as políticas de educação e de educação ambiental que estão relacionadas à política de escolas sustentáveis; (2) analisar as condições e justificativas que permitiram, em um contexto de conflitos socioambientais na Baía de Sepetiba, a construção de uma escola de ensino médio técnico com uma proposta de ser sustentável; (3) compreender de que modo este projeto de escola, inserido na proposta de ensino médio integrado mediante parcerias público-privadas, responde aos diferentes interesses políticos de classes e frações de classe, aparentemente em disputa. Com a impossibilidade de realização da pesquisa no interior da escola, a metodologia adotada foi a de análise documental (ALVES-MAZZOTI e GEWANDSZNAJDER, 2002, p. 169) no contexto de um estudo de caso que se insere no movimento geral de entrada das empresas nas escolas públicas brasileiras via parcerias público-privadas. Para as análises sobre a política federal de escolas sustentáveis, foram utilizados textos de autores do campo da Educação Ambiental (EA) formuladores desta política (TRAJBER, 2012; TRAJBER e SATO, 2010; MOREIRA, 2011; BORGES, 2011) e de autores que realizaram análises críticas à mesma (MENEZES e SÁNCHEZ, 2015), bem como um vídeo institucional do *Programa Vamos Cuidar do Brasil com Escolas Sustentáveis*, de 2012. Nas análises sobre o contexto da Baía de Sepetiba com a entrada da TKCSA, foram incorporados documentos elaborados pelo Instituto Políticas Alternativas para o Cone Sul (PACS), o qual, desde 2006, vêm se dedicando a estudar a problemática da entrada da TKCSA na Baía de Sepetiba, em uma perspectiva crítica a este projeto. Por fim, para apreender as questões referentes ao Colégio Estadual Erich Walter Heine, procurou-se incorporar elementos de uma produção teórica que objetivou analisar as condicionantes externas passíveis de produzir ou potencializar conflitos institucionais, envolvendo esta unidade escolar (MARTINS, 2012, p. 63). Dessa forma, consideradas as dificuldades de obtenção de dados primários, a pesquisa buscou recorrer a outros materiais para apreender questões relativas à esta escola. Vali-me aqui do documento do PACS (2015) sobre as ações de responsabilidade social corporativa da TKCSA, de informações obtidas em *sites* da internet, bem como das falas dos participantes do Colóquio Escolas Sustentáveis, realizado pelo do GIEA (Grupo Interdisciplinar de Educação Ambiental do Estado do Rio de Janeiro), no dia 29 de maio de 2013, o qual contou, entre outras pessoas, com a participação do diretor e de professores do Colégio Estadual Erich Walter Heine. Foram obtidas também informações com moradores da região que solicitaram não identificação.

Como referenciais teórico-metodológicos, partiu-se do materialismo histórico-dialético que tem como desdobramento a Educação Ambiental Crítica, no campo da Educação Ambiental. A dialética materialista parte das contradições existentes no



mundo real, sendo este definido por múltiplas relações que compõem a unidade existente (MARX e ENGELS, 2009; SANFELICE, 2005). Neste sentido, compreender os aspectos determinantes, articulando o estudo dos macroprocessos aos aspectos particulares de cada elemento da realidade que se pretende analisar é parte fundamental do método materialista dialético. Reconhecidas as contradições da realidade, cabe buscar produzir um conhecimento que dê conta de compreendê-las criticamente, por exemplo, identificar e investigar as forças políticas que atuam sobre um dado território. Ao trabalharmos com a dimensão dos conflitos sociais, e, particularmente aqui, dos conflitos socioambientais, estamos lidando, necessariamente, com as contradições.

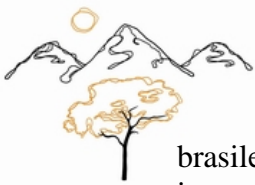
Dentro da concepção materialista dialética, para compreendermos a natureza do Estado, é imprescindível fazer a análise da sociedade civil, já que são as relações sociais em determinado modo de produção e as correlações de força sócio-historicamente estabelecidas nesta que determinam a estrutura e a dinâmica do Estado em uma sociedade organizada em classes. Assim, na sociedade capitalista, em um nível mais elevado de abstração, o Estado está determinantemente sob controle da burguesia, enquanto classe dominante, não o fazendo apenas pela coerção, mas também pela produção e consolidação de consensos na sociedade civil.

Por sua vez, a perspectiva crítica no campo da Educação Ambiental (EA) contrapõe-se a uma Educação Ambiental Conservadora e Reprodutora da estrutura social. A EA Crítica (TREIN, 2012) propõe justamente unir teorias e práticas sociais críticas em uma perspectiva de superação das causas estruturais dos problemas sociais e ambientais. Neste sentido, as pesquisas e práticas destes autores apontam para a necessidade de superação da sociedade capitalista e consolidação de uma sociedade mais justa e equilibrada social, política, econômica e ambientalmente. Sobretudo para os autores da corrente crítica-marxista na educação ambiental para superar os impactos ambientais e sociais, é necessário analisar os aspectos fundamentais que estruturam a sociedade de classes, e é colocado o desafio de construir uma EA que auxilie nas lutas socioambientais que se colocam em contradição antagônica com o modo de produção capitalista, visando sua superação.

### **Políticas públicas de educação ambiental no contexto do capitalismo dependente: a o caso da política de escolas sustentáveis**

Para desenvolver uma boa análise das políticas públicas de educação ambiental é fundamental levar em consideração o contexto histórico e político em que as mesmas foram institucionalizadas no Brasil. As políticas públicas são emanadas do Estado em determinadas correlações de forças sociais em disputa, correspondendo a um equilíbrio instável de compromissos, empenhos e responsabilidades (SHIROMA, 2007, p. 8).

Em um nível de abstração mais elevado (abstrato-formal), o Brasil é um país capitalista, já que aqui predominam as relações sociais capitalistas, calcadas na exploração da força de trabalho, trabalho alienado e extração de mais-valia. Entretanto, o capitalismo brasileiro difere do capitalismo dos países centrais, isto é, aqueles com altos níveis de desenvolvimento econômico e social. Desde o final dos anos 1960, diversos autores têm desenvolvido a compreensão de que a formação social brasileira, isto é, um nível de abstração mais baixo (concreto-real) sua forma de inserção no sistema capitalista mundial, trata-se de um capitalismo dependente (FERNANDES, 1973; DOS SANTOS, 2015; BAMBIRRA, 2015; MARINI, 2011). Em linhas gerais, o capitalismo dependente pode ser caracterizado como uma forma de inserção subordinada na economia internacional, no entanto, não se tratando de uma imposição de fora para dentro, pois garante vantagens comparativas para as frações da burguesia

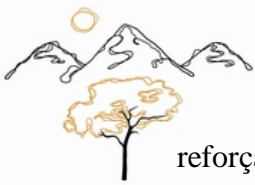


brasileira (por exemplo, ligadas à exportação de *commodities*). Neste contexto, a divisão internacional do trabalho relegou aos países latino-americanos o papel de exportadores de produtos primários para os países centrais do sistema capitalista, tendo, portanto, um papel fundamental no novo desenvolvimento industrial do pós-guerra, à medida que articularam-se com o ciclo de expansão do capital internacional. O conceito de capitalismo dependente para compreender a formação social brasileira é extremamente relevante para pensarmos a sociedade e as questões sociais brasileiras, sobretudo as mais candentes, como a profunda desigualdade social que marca as sociedades latino-americanas em contraposição à abundância de recursos naturais e expressiva diversidade cultural. Considero necessário tomar o contexto do capitalismo dependente para pensarmos as questões sociais, particularmente a educação e suas políticas.

É neste contexto que as políticas públicas de educação ambiental foram instituídas, no final dos anos 1990 e início dos anos 2000. A EA começa a se institucionalizar dentro do Estado brasileiro no contexto da reforma gerencial deste Estado, nos marcos das políticas neoliberais. Neste sentido, a educação ambiental vem sendo apropriada como estratégia de reconfiguração do padrão de sociabilidade da classe dominante (SIQUEIRA e KAPLAN, 2013). Pressupostos, princípios, formatos e estratégias comuns a outras políticas sociais neste mesmo período também marcaram as políticas públicas de educação ambiental, sobretudo as parcerias público-privadas. Partindo-se de um discurso de ineficiência, burocratismo e autoritarismo do aparelho de Estado, ganharam força as parcerias deste com empresas e ONGs para supostamente "oxigenar", "democratizar", e "tornar mais eficazes" as políticas públicas. Também as políticas públicas de EA portam este pressuposto neoliberal, conforme indicam pesquisas que buscaram analisar tanto seus documentos (KAPLAN, 2011; BERNAL, 2012;) quanto suas implementações (PENIDO, 2015; D'AVILLA, 2013).

Em uma pesquisa que buscou elaborar uma análise crítica e integrada das principais políticas federais de Educação Ambiental, investigando, nos discursos de seus documentos-base, Kaplan (2011) obteve como principais resultados: (1) um Estado visto como parceiro e financiador de projetos de uma sociedade civil harmonizada; (2) a identificação de uma crise de valores éticos e culturais, desvinculada do capitalismo; (3) uma tendência à desescolarização da educação ambiental, seja retirando o peso da educação escolar ou fazendo tais ações educativas entrarem nessa instituição por meio de agentes externos à comunidade escolar e sem tocarem em questões centrais da gestão e da política educacional. Penido (2015), por sua vez, ao analisar o documento-base do Programa Nacional de Formação de Educadoras(es) Ambientais (ProFEA) e sua materialização via Edital FNMA nº 05/2005, estabelecendo os Coletivos Educadores como sua principal diretriz, confirmou a compatibilização desta política pública com a lógica hegemônica pautada nas parcerias público-privadas e no discurso de conciliação de classes. Ao analisar o Programa Nacional de Escolas Sustentáveis a partir dos referenciais teórico-metodológicos da Educação Ambiental Crítica e da Justiça Ambiental, Menezes (2015) constatou que a proposta pouco se aproxima dos movimentos por justiça ambiental, que os conflitos ambientais não foram contemplados nos principais temas dos projetos analisados do Rio de Janeiro, e que a proposta das escolas sustentáveis pouco contribui para minimizar os conflitos ambientais, como também pouco atua na produção de críticas e na problematização da realidade local.

Um primeiro aspecto a observar a respeito da política federal de escolas sustentáveis da CGEA/MEC é a de que ela está situada dentro da perspectiva da política de educação integral preconizada pelo Programa Mais Educação (Decreto 7.083/2010), o qual atribui à "sociedade civil", assim, homogênea e harmonizada, proeminência na construção de uma "nova" proposta de tempo integral nas escolas. Este programa

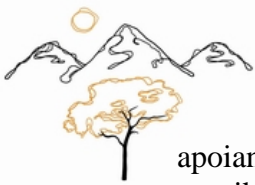


reforça a lógica de deslocamento da posição da escola e dos conhecimentos escolares em relação a outros saberes, toma como premissa de implementação as parcerias público-privadas e o voluntariado, coadunando-se com a proposta de Cidades Educadoras.

Uma noção central presente na política federal de escolas sustentáveis é a de espaços educadores sustentáveis, entendidos pelos formuladores desta como "aqueles que têm intencionalidade pedagógica de se constituir em referências concretas de sustentabilidade socioambiental", já que "mantêm uma relação equilibrada com o meio ambiente; compensam seus impactos com o desenvolvimento de tecnologias apropriadas, permitindo assim, qualidade de vida para as gerações presentes e futuras" (TRAJBER e SATO, 2010, p. 71). A noção de "espaços educadores sustentáveis", formulada no contexto do movimento Cidades Educadoras (iniciado na década de 1990), esvazia a o papel da escola como instituição central em termos da formação humana nesta sociedade, tratando-a como apenas mais um dos espaço educativo.

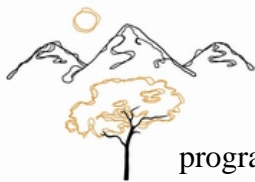
No bojo de outras políticas educacionais, no sentido do movimento de desescolarização da educação ambiental (KAPLAN, 2011), a política de escolas sustentáveis da CGEA/MEC também está orientada pela lógica das parcerias público-privadas, mediante a entrada de agentes externos nas escolas, como empresas e ONGs, para realizar ações referentes aos projetos. Isto se efetiva no âmbito do Programa Mais Educação, no qual os "espaços educadores sustentáveis" entram como um princípio do mesmo. Nesta política da CGEA/MEC, a forma de entrada de agentes externos para realizar ações dentro dos projetos de escolas sustentáveis é via o planejamento e execução das Com-Vidas (Comissões de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola), espaços paralelos aos conselhos escolares, que preveem discussões e ações voltadas à melhoria do meio ambiente no âmbito da escola e de seu entorno. Conforme o Manual Escolas Sustentáveis, publicado pela Secadi/MEC, em 2013, a assistência financeira para os projetos de escolas sustentáveis foi estabelecido por meio da Resolução do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) de n. 18, de 21 de maio de 2013, a qual prevê a destinação de recursos financeiros nos moldes operacionais do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) (MENEZES e SÁNCHEZ, 2015, p. 238). Segundo este Manual, o financiamento dos projetos de escolas sustentáveis via recursos públicos do PDDE para a proposta da Com-Vida previa a possibilidade de contratação de terceirizados para o planejamento e execução das comissões nas escolas, realizando "oficinas de formação sobre criação e fortalecimento da Com-Vida, implementação de tecnologias ambientalmente sustentáveis e planejamento participativo, bem como para a elaboração de estudos de diagnóstico e análise da situação da escola e de avaliação de viabilidade de intervenções arquitetônicas com base em critérios de sustentabilidade socioambiental e para a execução das obras identificadas como prioritárias" (ibidem, pp. 239-240). Ou seja, professores e demais trabalhadores das escolas não poderia ser remunerados para realizar tais ações, mas agentes externos às mesmas poderiam ser contratados com esta finalidade. Na prática, estas ações de entrada de agentes externos às escolas para desenvolverem atividades no interior das unidades escolares têm sido apontadas por autores do campo educacional como formas de reafirmar a precarização do trabalho docente pois envolvem os processos de proletarianização e desprofissionalização docente (OLIVEIRA, 2004; LAMOSA e LOUREIRO, 2014 *apud* MENEZES e SÁNCHEZ, 2015, pp. 241-242).

A política federal de escolas sustentáveis possui três eixos ou dimensões interconectadas que estruturam sua lógica: espaço físico, gestão e currículo. Em relação ao espaço físico, este é pensado tanto em termos arquitetônicos quanto de ecotécnicas,



apoiando-se na defesa do papel pedagógico da organização do espaço escolar, possibilitando vivenciar uma nova "relação física com a natureza e reavaliar as relações pessoais com os outros" (TRAJBER, 2012, p. 180). Quanto à dimensão da gestão, a proposta desta política é via implantação da COM-Vida, considerada por seus formuladores "uma ação estruturante fundamental na gestão socioambiental". Ao considerar que as temáticas que permeiam o debate sobre a sustentabilidade social "não são adequadamente tratadas pelos profissionais da educação por falta de conhecimento ou habilidades na percepção ou na gestão de conflitos ocultos ou explícitos" (ibidem, p. 181), a então coordenadora da CGEA/MEC justifica da criação da COM-Vida como espaço para discussão e ações relativas às problemáticas socioambientais na escola, sobrepondo-se a outros espaços já institucionalizados dentro da escola para os processos decisórios (conselhos escolares, grêmios estudantis, assembleias, representações e organizações sindicais, etc). Novamente, um exemplo desta lógica de uma política "de fora para dentro" da escola, considerando os profissionais da educação e a escola como incapacitados para resolver as questões internas. Por fim, com relação ao eixo currículo, Trajber (2012, p. 182) defende a inserção de forma multi/inter/pluri e transdisciplinar da EA no Projeto Político-Pedagógico das instituições de ensino para promover a construção do conhecimento com uma postura crítica, ética e transformadora de valores que reorientem atitudes para a construção de sociedades sustentáveis. Isto é feito, no entanto, sem estabelecer qualquer diálogo com autores do campo do Currículo para sustentar uma discussão mais aprofundada e consistente sobre a natureza dos currículos escolares ou sobre a especificidade das disciplinas escolares em suas trajetórias constitutivas sócio-históricas. Parece-me que o fundamental seja buscar garantir condições (tempo, espaço, recursos públicos e formação docente) para que estas temáticas possam ser trabalhadas na escola, orientadas por uma perspectiva crítica e transformadora, que politize as causas e consequências dos problemas ambientais na sociedade capitalista.

Outra questão pertinente à política federal de escolas sustentáveis é o seu financiamento. Conforme o Manual Escolas Sustentáveis, publicado pela Secadi/MEC, em 2013, a assistência financeira para os projetos de escolas sustentáveis foi estabelecido por meio da Resolução do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) de n. 18, de 21 de maio de 2013, a qual prevê a destinação de recursos financeiros nos moldes operacionais do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) (MENEZES e SÁNCHEZ, 2015, p. 238). Posteriormente, foi publicada uma nova resolução do FNDE, a de n. 18, de 03 de setembro de 2014. Quanto às ações passíveis de financiamento nas escolas, conforme as informações disponíveis no documento do FNDE, estão: (i) apoiar a criação e o fortalecimento da Com-Vida; (ii) adequar o espaço físico, visando à destinação apropriada de resíduos da escola, eficiência energética e uso racional da água, conforto térmico e acústico, mobilidade sustentável e estruturação de áreas verdes; (iii) promover a inclusão da temática socioambiental no projeto político-pedagógico da escola (BRASIL, 2013 *apud* MENEZES e SÁNCHEZ, *op. cit.*). Quanto aos valores destinados para os projetos de escolas sustentáveis, conforme descrito na Resolução n. 18, de 21 de maio de 2013, estes variam de R\$ 8.000,00 a R\$ 14.000,00, o que pode abrir margem para uma dependência de financiamentos privados visando a continuidade e aprimoramento dos projetos escolares. Estes valores, quando pensados para o ano letivo inteiro (ou até mais), são insuficientes para dar cabo das necessidades estruturais, de formação continuada e outras ações estruturantes afim de se viabilizar projetos de escolas sustentáveis. Menezes e Sánchez (ibidem) consideram que, pelos valores aportados na escola, as chamadas "intervenções arquitetônicas" podem ser inviabilizadas. O



programa reconhece a estrutura física como uma dimensão educativa. Mas, para que isso seja efetivado, de forma consoante ao currículo e à gestão, conforme se preconiza, os valores de repasses deveriam ser bem maiores, bem como melhor orientados.

Esta afirmação de que os valores previstos na Resolução n. 18/2013 são insuficientes para as mudanças indicadas pelo próprio projeto no sentido de estruturação de escolas sustentáveis ancora-se, por exemplo, no documento do FNDE/MEC intitulado *Projetos Padrão: Construção de Escolas*, de julho de 2011<sup>1</sup>, o qual prevê valores para a construção de escolas. Uma escola de ensino fundamental urbana com 12 salas de aula, atendendo 432 alunos por turno, prevendo sala de direção, secretaria, sala multiuso, coordenação, 06 sanitários (dois na área da secretaria e quatro para os estudantes), auditório multiuso, biblioteca, sala de professores, laboratório, sala de informática, pátio coberto, dois vestiários e quadra coberta está orçada em R\$ 3.239.500,00. Isto sem a previsão de que suas edificações sejam sustentáveis.

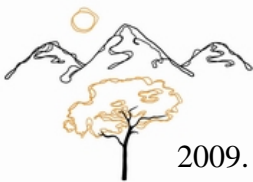
O efetivo aporte de recursos públicos para a política de escolas sustentáveis, bem como para as demais políticas públicas educacionais e sociais, garantindo a satisfação dos anseios das mesmas e das necessidades das comunidades escolares, não pode ser feito considerando-se que, para 2017, foram destinados apenas 3,27% do Orçamento da União<sup>2</sup>. Sucessivos governos destinam cerca de 3 a 4% para a educação, enquanto cerca de metade do orçamento da União é destinado para pagamento de juros e amortizações da dívida pública. Sem questionar e romper com estalógica, o financiamento das políticas sociais segue circunscrito ao capitalismo dependente, muito aquém das demandas das camadas populares. Mas, no contexto das políticas neoliberais, já contando com a ausência ou insuficiência de recursos públicos, a lógica das políticas públicas é a das parcerias público-privadas.

### **O modelo de escola sustentável via PPP entre a SEEDUC/RJ e a TKCSA**

Trato agora de um estudo de caso referente à uma escola sustentável no estado do Rio de Janeiro. Foi anunciada como sendo a primeira escola totalmente sustentável da América Latina devido ao recebimento, em 2013, da certificação LEED (*Leadership in Energy and Environmental Design*), concedida pela ONG *Green Building Council* para edificações consideradas sustentáveis ambientalmente. O Colégio Estadual Erich Walter Heine é uma escola pública estadual, de ensino médio, localizada no bairro de Santa Cruz, na zona oeste do município do Rio de Janeiro, inaugurada em 2011, fruto de uma parceria público-privada (PPP) do governo do estado com a ThyssenKrupp Companhia Siderúrgica do Atlântico (TKCSA). Ainda que não haja uma filiação formal desta escola ao Programa Escolas Sustentáveis do MEC, por se tratar de uma iniciativa do governo estadual do RJ em parceria com a TKCSA, dentro do Programa Dupla Escola, considero que há nexos entre as propostas em termos de seus eixos e de alguns de seus pressupostos. Este colégio oferece o Ensino Médio Integrado e os Cursos Técnicos em Administração com ênfase em Logística, em horário integral, e de Informática, em horário noturno (MARTINS, 2012, p. 64). Conforme informações que obtivemos com pessoas locais, a escolha pelo curso de Administração teria vindo dos moradores da região dentre algumas opções que lhes foram apresentadas. Os cursos técnicos têm a duração de três anos e integram o Programa Dupla Escola, uma política de ensino médio integrado implementada pelo governo do estado do Rio de Janeiro em

<sup>1</sup> Disponível em <http://www.unistalda.rs.gov.br/content/licitacoes/37.%20Anexo%20XXXVII%20-%20Manual%20Instrutivo.pdf> Acesso em 07 de fevereiro de 2017.

<sup>2</sup> Conforme indica o gráfico disponível no site <http://www.auditoriacidada.org.br/> Acesso em 02 de maio de 2017.



2009. Segundo Pereira (2015), este programa é parte de uma política de formação de mão de obra, ressaltando o caráter classista de sua composição e suas consequências no tocante à formação ideológica dos trabalhadores e sua inserção no processo produtivo à luz da formação econômica-social brasileira e seu desenvolvimento dependente. Neste programa, são competências da SEEDUC: (1) assumir os custos do corpo docente e administrativo; (2) assumir as despesas com mobiliário escolar, refeitório, equipagem da cozinha, merenda escolar, transporte escolar, uniforme escolar, material didático, equipagem do laboratório de informática e aquisição de acervo para a biblioteca; (3) assumir os custos com coleta de lixo, limpeza e asseio das instalações, manutenção da infraestrutura das instalações, serviço de segurança predial, serviço de segurança patrimonial, fornecimento regular de luz, água e gás, instalação e manutenção de linhas telefônicas, instalação e manutenção dos serviços de acesso à Internet, encargos, impostos e taxas que incidam sobre a unidade escolar ou suas atividades; (4) corresponsabilidade por demais ações que venham a ser firmadas (PEREIRA, 2015, pp. 6-7). Por sua vez, caberia ao parceiro privado as ações referentes ao curso técnico (ibidem, p. 7).

De acordo com o que verificamos na pesquisa, no caso do CE Erich Walter Heine, o aspecto preponderante é a formação ideológica, tanto por conta do não aproveitamento da força de trabalho de praticamente todos os estudantes recém-formados nesta escola pela TKCSA e demais empresas da região, quanto por compreendermos a escola como parte importante das ações de responsabilidade social corporativa desta siderúrgica devido aos gravíssimos impactos gerados em decorrência de sua implantação e operação na Baía de Sepetiba.

O contexto regional e local da Baía de Sepetiba com a entrada da TKCSA é bastante conturbado. Lançado em 2006, o complexo siderúrgico formado pela alemã ThyssenKrupp em parceria com a Vale/Companhia Siderúrgica do Atlântico, estava previsto para ser o maior da América Latina, com planos iniciais de capacidade de produção de 10 milhões de toneladas de chapas de aço bruto por ano para exportação. Foi construído em uma área onde viviam 75 famílias ligadas ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que estavam acampadas há cinco anos e retiravam seu sustento da produção agrícola, tendo sido expulsas ou intimidadas a se retirarem do local, em janeiro de 2005, para a instalação da indústria (PACS, 2012, p. 29). Então, a partir do momento da instalação do complexo siderúrgico, movimentos sociais, universidades, sindicatos, assessorias, moradores e pescadores vêm denunciando no plano nacional e internacional as irregularidades da TKCSA. Os primeiros a sofrerem foram os pescadores artesanais, seguidos pelos operários que trabalharam na obra. Com a inauguração, em 18 de junho de 2010, os moradores do entorno também passaram a sentir constantemente os impactos negativos do empreendimento (MILANEZ *et ali*, 2011 *apud* PACS, 2012, p. 33). Nesse sentido, o perfil dos conflitos socioambientais muda conforme o estágio de implantação e operação do empreendimento. Até bem pouco tempo, a empresa não possuía a Licença de Operação, documento básico no processo de licenciamento ambiental que lhe permitiria realizar 100% de sua capacidade produtiva (PACS, 2012, p. 34). A siderúrgica funcionava graças a um questionável Termo de Ajustamento de Conduta (TAC) prorrogado duas vezes, renovado pela última vez em 2014. Apenas em 28 de setembro de 2016 o INEA concedeu à TKCSA a Licença de Operação por um período de cinco anos. Neste dia, foi realizado um ato em frente ao órgão ambiental por pescadores e moradores das proximidades da siderúrgica, exigindo que o órgão ambiental não concedesse a licença à siderúrgica.





Ao longo desses anos, muitas lutas expressam a resistência a este empreendimento, sendo os questionamentos e denúncias as mais diversas e direcionadas a distintas esferas nacionais e internacionais. No plano internacional a empresa já foi denunciada no Parlamento Alemão e Europeu. No âmbito nacional, a siderúrgica já foi objeto de investigação de uma comissão da Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro. Durante suas obras de construção, a planta sofreu embargo e multa por parte do IBAMA, auto de infração do extinto Instituto Estadual de Florestas (IEF) e denúncia do Ministério Público do Trabalho. No campo judicial, a TKCSA é alvo de diversas denúncias dos moradores junto à Defensoria Pública do Estado em mais de 200 ações movidas também por associações de pescadores e de Ação Civil Pública. Dentre os que subscreveram uma nota no dia 21 de setembro de 2016 contrárias à concessão da Licença de Operação à TKCSA, estavam ONGs, sindicatos, entidades e movimentos sociais populares.

Dentre os impactos socioambientais decorrentes da instalação e operação do complexo siderúrgico, o documento do PACS (2012) aponta para a destruição do potencial turístico da região da Baía de Sepetiba, os impactos sobre a pesca, a violação de direitos trabalhistas, a exploração de mão-de-obra estrangeira, a criminalização da resistência, a falsa promessa de empregos, os crimes ambientais, a contaminação de toda a vida marinha, os impactos sobre a saúde pública e a poluição ampliada, além de denunciar o financiamento público ao empreendimento. A zona oeste do Rio de Janeiro, em especial, a região da Baía de Sepetiba, próxima ao bairro de Santa Cruz, historicamente, caracteriza-se pela instalação destes grandes complexos industriais, altamente poluidores, e pela violação dos direitos sociais, ambientais, econômicos e culturais, um território ou “zona de sacrifício” marcado pela presença de comunidades de baixa renda e em condições de vulnerabilidade socioambiental, com precária infraestrutura básica, e onde se instalam fábricas poluentes. A adesão da população local a estes empreendimentos se deve, em grande parte, pela crença na promessa de um desenvolvimento local e melhorias de suas condições de vida, a chamada "extorsão ambiental pela chantagem do desemprego" (RIOS e LOUREIRO, 2011).

Assim, a construção do CE Erich Walter Heine em parceria da SEEDUC com a TKCSA representou importante ação de responsabilidade social por parte da empresa, inclusive constando em seu *site*. Em uma entrevista em abril de 2011<sup>3</sup>, o presidente da ThyssenKrupp admitiu que, inicialmente, apostavam que "somente os empregos criados bastariam" para que a população aceitasse viver respirando emissões de resíduos tóxicos, mas um ano após entrar em operação, a TKCSA percebeu que empregar 2,7 mil pessoas não bastaria para apaziguar os ânimos em Santa Cruz, até porque muitos empregados não eram da comunidade, tendo vindo de fora, de outros estados e até de outros países. Assim, entraram em cena os projetos de Responsabilidade Social Corporativa como uma "nova" estratégia "para ganhar o apoio na comunidade, gerar divisão entre os moradores, colocá-los numa escolha difícil e, ao fim, 'justificar a presença da empresa' no local" (PACS, 2015, p. 17). Dentre as várias ações de responsabilidade social empresarial, a TKCSA investiu R\$ 16 milhões na construção da escola, como uma das medidas acordadas entre a TKCSA, o INEA e a SEA (PACS, 2015, p. 68). Só para que se tenha ideia, este valor corresponde a cinco vezes o valor estipulado para a construção de uma escola urbana convencional ("não sustentável"), com 12 salas de aula, atendendo a 432 alunos por turno, segundo o relatório do FNDE/MEC de 2011, orçada em cerca de R\$ 3 milhões e duzentos mil. Considerando

<sup>3</sup> Em reportagem do jornal *O Globo*, de 21 de abril de 2011. Disponível em <http://oglobo.globo.com/economia/presidente-da-csa-admite-erros-achamos-que-so-os-empregos-bastariam-2792767> Acesso em 02 de maio de 2017.



que o Orçamento da União que foi executado na Educação, em 2011, correspondeu à 2,99% do PIB (pouco mais de R\$ 58 milhões)<sup>4</sup>, seria possível construir, no máximo, 3 escolas sustentáveis com o financiamento público federal, por ano, tomando-se como base o valor gasto na construção do C. E. Erich Walter Heine. Neste sentido, a falta de recursos para a educação pública é funcional para abrir a demanda por parcerias público-privadas. Isto as torna mais aceitáveis por parte de alguns, seguindo uma lógica pragmática e a-crítica de que não há outra forma de viabilizar os projetos.

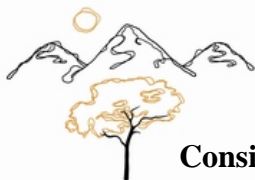
Em termos de seu espaço físico, o CE Erich Walter Heine conta com várias ecotécnicas que, inclusive, lhe conferiram o certificado de sustentabilidade já mencionado: ecotelhado (revestido de grama), sistema de aproveitamento de água de chuva, ecopiso cobrindo o terreno, refrigeração de alta eficiência energética (aparelhos que consomem 40% menos), sensores de presença nas salas de aula que desarmam a luz e os aparelhos de ar condicionado após 20 minutos se não houver ninguém, lâmpadas led, sistema de aproveitamento de energia (captação de luz solar e ventos), coleta de lixo para reciclagem, sistema acústico, acessibilidade para cadeirantes, plantio de espécies nativas da região, etc. Conforme vimos, as edificações sustentáveis e ecotécnicas compõem um dos eixos centrais da política federal de escolas sustentáveis.

A influência da TKCSA no projeto desta escola é impressionante. Além do investimento para a construção da mesma, passa também pela dimensão curricular. O currículo, de acordo com o que vimos, é um dos eixos básicos da política federal de escolas sustentáveis. Assim, ainda que não haja vínculo oficialmente assumido entre ambos, há um vínculo em termos da concepção dos dois projetos de que os currículos incorporem a dimensão da sustentabilidade. Uma das formas de expressão da influência da empresa no currículo do C. E. Erich Walter Heine é a existência do Programa Fortalecer, um edital da TKCSA que financia projetos educacionais. Por meio deste, promete apoiar até sete projetos com R\$ 5 mil cada. Desta forma, o currículo, dentro ou fora do escopo das disciplinas escolares regulares ou do curso técnico, aparentemente, vai sendo hegemonizado por concepções calcadas na ideologia dominante difundida pelo setor empresarial. Além disso, observamos nitidamente a apropriação privada de projetos produzidos por professores e estudantes de uma escola pública servindo como estratégia de divulgação interna e externa da TKCSA.

Em suma, as análises nos permitiram apreender como este modelo de escola está implicado, necessariamente, pelas parcerias público-privadas sob a prerrogativa de formação de mão de obra para o mercado, especificamente, para trabalhar nestas empresas parceiras e, neste caso, com um forte peso de formação ideológica e de propaganda para atenuar os impactos causados pela TKCSA na região. Caso houvesse podido realizar a pesquisa com os professores da escola, possivelmente, seriam encontrados tensionamentos e resistências à esta lógica no interior da escola. As contradições estruturam a realidade, portanto, é bastante provável que haja movimentos de contra-hegemonia realizados por professores individualmente ou de forma mais coletiva. Entretanto, como isto não foi possível, apenas podemos ter isto como hipótese e desenvolver as análises a partir das fontes e materiais que nos debruçamos para compreender melhor as questões que envolvem esta escola. Neste sentido, foi bastante evidente a influência que a TKCSA exerce na organização da escola, aportando recursos para sua construção, financiando projetos de professores e estudantes, utilizando as ações da escola como forma de responsabilidade social corporativa e realizando formação continuada de professores de escolas da região (terceirizando este serviço).

---

<sup>4</sup> De acordo com os dados obtidos em <http://www.auditoriacidada.org.br> Acesso em 02 de maio de 2017.



## Considerações conclusivas

Este trabalho buscou apresentar uma síntese dos resultados e discussões realizadas em uma tese de doutorado que se ocupou de analisar criticamente a política federal de escolas sustentáveis da CGEA/MEC e de um estudo de caso de uma escola sustentável na Baía de Sepetiba, RJ, à luz do capitalismo dependente brasileiro. Este, além de não ser uma imposição de fora para dentro, na medida em que é assimilado por frações burguesas locais (que se valem de vantagens comparativas), traz marcas para a configuração das relações entre público e privado no Brasil. As políticas públicas, inclusive as educacionais, expressam as contradições entre os interesses de classes e frações de classe que compõem a sociedade.

A política federal de escolas sustentáveis, elaborada pela CGEA/MEC, conforme as análises realizadas, apesar da pretensão de seus formuladores, não chega a ser uma política pública estruturante, já que não dispõe de recursos públicos suficientes de modo a ser replicável para a maioria das escolas públicas brasileiras. Para que tal objetivo fosse alcançado, seria fundamental uma mudança substantiva no percentual de recursos reservados no Orçamento da União, dos estados e municípios para suprir as demandas básicas das escolas públicas, tais como a insuficiência da infraestrutura e dificuldades na conservação dos prédios escolares. Entretanto, a lógica que prevalece nesta política, adaptando-se à conjuntura de poucos recursos públicos para as escolas públicas, é a das parcerias público-privadas.

O caso do Colégio Estadual Erich Walter Heine, parceria do governo do estado do Rio de Janeiro com a TKCSA, ainda que emblemático, é fruto deste contexto mais amplo. Por se tratar de um modelo de desenvolvimento extremamente degradador do meio ambiente e das próprias relações sociais, muitos questionamentos têm sido feitos e lutas têm sido travadas em várias frentes. Como forma de responder a isto, as ações de responsabilidade social empresarial vem sendo realizadas de modo a tornar mais aceitáveis estes impactos. O Estado brasileiro, por meio das parcerias público-privadas, têm aberto espaços de atuação para as empresas, ONGs, fundações e institutos privados dentro das escolas públicas como mecanismo de viabilização deste padrão de sociabilidade e do modelo de desenvolvimento capitalista dependente. Assim, na medida em que não se busca a superação das relações sociais inerentes ao capitalismo, seja a perspectiva de sustentabilidade, seja o projeto educativo permanecem condicionados à lógica e à dinâmica do capital. O desafio consiste em avançar na superação desta condição capitalista dependente da formação social brasileira, rumo à construção de um outro projeto societário. Urge romper com a visão de mundo hegemônica, estabelecendo um novo projeto de sociedade fora do capitalismo, reinventando o mundo, pautando na ordem do dia uma perspectiva revolucionária.



## Referências

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002.

BAMBIRRA, V. **O capitalismo dependente latino-americano**. 3ª ed. Florianópolis: Editora Insular, 2015.

BERNAL, A. B. A construção do Programa Estadual de Educação Ambiental do Rio de Janeiro: disputas pela agenda pública em tempos de hegemonia neoliberal. Dissertação de Mestrado em Educação, PPGE/UFRJ, 2012.

BORGES, C. O que são espaços educadores sustentáveis? In: **Espaços Educadores Sustentáveis**. Rio de Janeiro: Boletim TV Escola, nº 7, junho de 2011, pp. 11-16.

D'AVILLA, E. C. P. A socialização da política em conselhos: um estudo de caso através da entrada do Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação (SEPE-RJ) no Grupo Interdisciplinar de Educação Ambiental (GIEA-RJ). Dissertação de Mestrado em Educação, PPGE/UFRJ, 2013.

DOS SANTOS, T. **A teoria da dependência: balanço e perspectivas**. Florianópolis: Editora Insular, 2015.

FERNANDES, F. *Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina*. **Capitalismo dependente e sociedade de classes**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

KAPLAN, L. Análise crítica dos discursos presentes nos documentos que definem a política de educação ambiental no Brasil. UFRJ/Faculdade de Educação, 2011. (Dissertação de Mestrado em Educação)

MARINI, R. *Dialética da dependência*. In: Traspadini, R. e Stédile, J. P. (Orgs). **Ruy Mauro Marini: vida e obra**. 1ª ed. São Paulo: Ed. Expressão Popular, pp. 131-172, 2011.

MARTINS, J. M. Ensino Médio Integrado (EMI) com Parceria Público Privada (PPP): uma escola que depende do sucesso empresarial? *Revista de Educomunicação Ambiental (LATEC/UFRJ)*, vol. 2, nº 2, pp. 63-77, julho/dezembro de 2012.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MENEZES, A. K. Escolas Sustentáveis e Conflitos Socioambientais: reflexões sobre o programa governamental das Escolas Sustentáveis sob a ótica da Justiça Ambiental. Unirio/Escola de Educação, 2015. (Dissertação de Mestrado em Educação)

\_\_\_\_\_.; SÁNCHEZ, C. A contextualização da educação ambiental escolar: uma leitura da dimensão pedagógica dos conflitos ambientais no programa Escolas Sustentáveis. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAMOSAS, R. A. C. (Orgs) **Educação Ambiental no Contexto Escolar: um balanço crítico da Década da Educação Para o Desenvolvimento Sustentável**. Rio de Janeiro: Quartet Editora, pp. 221-251, 2015.

MOREIRA, T. Escola sustentável: currículo, gestão e edificação. In: *Espaços Educadores Sustentáveis*. Rio de Janeiro: Boletim TV Escola, nº 7, junho de 2011, pp. 17-22.



PACS (Instituto Políticas Alternativas para o Cone Sul). *Responsabilidade social pra quê e pra quem? Análise crítica dos projetos de responsabilidade social corporativa da ThyssenKrupp Companhia Siderúrgica do Atlântico – TKCSA, em Santa Cruz, Rio de Janeiro, Brasil*. 1. ed., março de 2015. Disponível em <http://www.pacs.org.br/files/2015/09/Cartilha-Responsabilidade-Social1.pdf> Acesso em 03 de março de 2017.

\_\_\_\_\_. *Companhia Siderúrgica do Atlântico - TKCSA: impactos e irregularidades na Zona Oeste do Rio de Janeiro*. 3. ed., fevereiro de 2012. Disponível em <http://www.pacs.org.br/files/2013/01/TKCSA.pdf>

Acesso em 03 de março de 2017.

PENIDO, Y. P. Políticas públicas de Educação Ambiental instituídas pelo Ministério do Meio Ambiente: análise do Programa Nacional de Formação de Educadoras(es) Ambientais. Dissertação de Mestrado em Educação, PPGE/UFRJ, 2015.

PEREIRA, N. S. O Programa Dupla Escola: estudo crítico sobre parceria público-privada e o ensino profissionalizante no Estado do Rio de Janeiro. *Anais da VII Jornada Internacional de Políticas Públicas (VII JOINPP)*. São Luis: UFMA, pp. 1-12, 2015.

RIOS, N. T.; LOUREIRO, C. F. B. Educação ambiental em escolas próximas ao pólo industrial de Campos Elíseos: a influência do contexto industrial e do risco. In: *Anais do VI Encontro Pesquisa em Educação Ambiental (VI EPEA)*, Ribeirão Preto, 2011, pp. 1-16.

SANFELICE, J. L. *Dialética e pesquisa em educação*. In: Lombardi, J. C.; Saviani, D. (Orgs.). **Marxismo e educação – debates contemporâneos**. 1. ed. Campinas: Autores Associados, p. 69-94, 2005.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SIQUEIRA, T. V.; KAPLAN, L. Liberalismo e "Terceira Via": a educação ambiental como meio de sociabilização da classe dominante. In: *Anais do VII Encontro Pesquisa em Educação Ambiental (VII EPEA)*, pp. 1-15, 2013.

TRAJBER, R. Educação integral em escolas sustentáveis: políticas públicas para os desafios da contemporaneidade. In: MOLL, J. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços**. Porto Alegre: Penso, pp. 172-188, 2012.

\_\_\_\_\_.; SATO, M. Escolas sustentáveis: incubadoras de transformações nas comunidades. *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental (FURG)*, vol. especial, setembro de 2010.

TREIN, E. Educação Ambiental Crítica: crítica de quê? *Revista Contemporânea de Educação*, vol. 7, n. 14, ago./dez. 2012.