

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



**A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E O NOVO PADRÃO DE SOCIABILIDADE DO
CAPITAL: UM ESTUDO NAS ESCOLAS DE TERESÓPOLIS (RJ)**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

RODRIGO LAMOSA

Rio de Janeiro
2010

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E O NOVO PADRÃO DE SOCIABILIDADE DO
CAPITAL: UM ESTUDO NAS ESCOLAS DE TERESÓPOLIS (RJ)**

Rodrigo Lamosa

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Carlos Frederico Bernardo Loureiro

Setembro de 2010

Lamosa, Rodrigo

.
A educação ambiental e o novo padrão de sociabilidade do capital: um estudo nas escolas de Teresópolis (RJ). Rio de Janeiro: UFRJ/Faculdade de Educação, 2010.

xi 211 f.: il.; 31 cm.

Orientador: Carlos Frederico Bernardo Loureiro

Dissertação (Mestrado) – UFRJ/Faculdade de Educação/Programa de Pós-Graduação em Educação, 2010.

Referências Bibliográficas: f. 145 – 152.

1. Educação Ambiental no contexto escolar. 2. Sociabilidade do Capital. 3. Políticas Públicas. I. Loureiro, Carlos Frederico. II. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação e Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

**A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E O NOVO PADRÃO DE SOCIABILIDADE DO
CAPITAL: UM ESTUDO NAS ESCOLAS DE TERESÓPOLIS (RJ)**

Rodrigo Lamosa

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Banca Examinadora

Prof. Dr. Carlos Frederico Bernardo Loureiro – Orientador
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Roberto Leher
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Marcus Barreto
Universidade Federal Fluminense

Rio de Janeiro, setembro de 2010

Agradecimentos:

Aos meus familiares que souberam com paciência compreender a falta de tempo do pesquisador com palavras de otimismo, afeto e demonstrações de carinho. Em especial a minha mãe Cláudia, meu pai Ricardo, meu irmão Fernando e aos meus tios. Primeiramente a minha mãe e ao meu pai por tudo que fizeram pela minha vida, superando as brigas e alimentando nossa grande paixão. Agradeço ao meu irmão que mesmo com toda a distância dos últimos anos será sempre meu companheiro, amigo, além de um grande veterinário. Dedico esta dissertação a minha tia Marília, professora, mestre, historiadora e grande incentivadora que me inspirou a me tornar um educador, trabalhar nas escolas públicas e compreender criticamente o mundo. Agradeço também a minha tia Marisa por toda sua ajuda, compreensão e carinho, mesmo que me faltando tempo para nossos encontros. Agradeço também a minha tia Elisabeth, por toda sua preocupação, e aos meus tios Zezé, Nelzon e ao meu tio vascaíno Luiz.

Agradecimento especial a minha esposa Nívea Vieira, por todo o companheirismo, amor e dedicação sem os quais jamais poderia ter concluído este trabalho. Nossa união foi fundamental para esta vitória e será na continuidade da luta por mundo socialista. Você é a minha grande inspiração e teremos muitos anos pela frente de amor e luta. Agradeço também aos meus sogros por todo o carinho dos últimos anos.

Aos companheiros de luta e amigos de todas as horas: Regis e sua companheira e minha amiga Fernanda, Marco Lamarão, Tiago e Veridiana, Bart, Pedro Emanuel e Bárbara, Enio, Fred e Raquel, todos os companheiros do coletivo reage Socialista, em especial a Gustavo pela parceria no LIEAS, aos amigos da UFF, em especial a Sergio, Bruno, Dedé, Elias. Às amigas Milena, Cecília, Uche, Marola. Aos amigos de São Gonçalo, em especial Dudu e Rogeirão. Aos companheiros do SEPE-Teresópolis Fernanda, Saulo e Sabrina. Aos amigos e colegas de trabalho em Teresópolis Pedro Vascão, Rodrigão, Alecsandro, Agamenon, Vinícius, Thones e demais companheiros da escola NASC. Aos amigos e colegas de trabalho nas escolas de Caxias. Aos companheiros de Niterói, Álvaro Senra e Arthur Carvalho, meus professores e colegas de trabalho, Éber, grande amigo, e aos demais. A todos os amigos vascaínos e em

especial, aqueles companheiros de jornadas, em especial Alex, grande amigo.

Ao longo de todo o trabalho de pesquisa, o Laboratório de Investigação Educação Ambiente e Sociedade - LIEAS foi fundamental. A convivência com os membros que se tornaram amigos foi muito importante. As orientações teórico-metodológicas expostas nesta dissertação tiveram a contribuição dos mestrandos, doutorandos e professores deste laboratório e, em especial, do orientador e companheiro Carlos Frederico B. Loureiro. Este espaço possibilitou conduzir a pesquisa de forma coletiva. Esta afirmação não tem o objetivo de isentar ou diminuir as responsabilidades do pesquisador que assina esta dissertação, mas lembrar de sujeitos que foram verdadeiros companheiros. Por tudo isto, agradeço ao Fred, toda a paciência, companheirismo e dedicação na orientação da pesquisa.

Agradeço aos professores e funcionários da secretaria e coordenação do PPGE que ao longo de toda a pesquisa foram fundamentais. Agradeço em especial aos professores Roberto Leher, por toda as orientações e cursos, e ao professor Luiz Antônio Cunha, com quem fui alunos por dois cursos e pude aproveitar o convívio com este grande sujeito.

Agradeço a Secretaria de Educação da cidade de Duque de Caxias, por toda a compreensão no momento inicial da pesquisa, quando os gestores públicos foram fundamentais para a agilidade em conquistar o direito de licença remunerada para estudos. Agradeço também a Secretaria de Educação de Teresópolis por não ter produzido dificuldades para a livre produção da pesquisa e ter se disponibilizado para responder a eventuais dúvidas surgidas ao longo do trabalho.

Em Teresópolis, o trabalho de pesquisa teve a contribuição de muitas pessoas. Nas escolas, professores, diretores e coordenadores pedagógicos receberam muito bem o pesquisador e responderam o questionário utilizado como instrumento pela pesquisa, oferecendo grande contribuição à pesquisa. Por isto, o último agradecimento vai a todos os trabalhadores envolvidos direta ou indiretamente na pesquisa.

Em memória de

Meu tio e grande companheiro,
amigo, pai, torcedor de estádio Narciso
Gomes de Melo.

Minha avó, uma das pessoas que mais
me amou na vida e a qual eu devo toda
minha felicidade.

Meu avô, responsável por toda
minha família, querido e estudioso. Com
certeza teria muito orgulho do neto.

Resumo

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E NOVO PADRÃO DE SOCIABILIDADE DO CAPITAL: Um estudo nas escolas de Teresópolis (RJ)

Esta dissertação, resultado da pesquisa de mestrado, tem como objeto compreender a inserção da Educação Ambiental (EA) nas escolas públicas, utilizando como estudo de caso a rede municipal de Teresópolis (RJ). A EA crítica é o referencial teórico adotado, que permitiu compreender este processo no ensino formal, em suas relações com as políticas públicas educacionais federais e municipais, além do contexto de reorganização do padrão de sociabilidade do capitalismo. No aspecto metodológico, a pesquisa foi desenvolvida inicialmente pela análise da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), da leitura da bibliografia disponível, e dos documentos oficiais da educação da cidade. Num segundo momento, a pesquisa priorizou o estudo dos projetos oficiais de EA da Secretaria Municipal de Educação e a pesquisa diretamente nas escolas por meio da aplicação de questionário que foi construído com base em modelo utilizado pelo MEC em sua pesquisa “O que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental?”, realizada em 2006.

A pesquisa concentrou-se na análise dos processos de hegemonia relacionados à formação da nova sociabilidade realizada pela classe empresarial no país, tentando responder duas questões centrais: o empresariado no Brasil é de fato portador de um novo projeto para reordenar a sociabilidade? Existindo um novo projeto, em que consiste seu conteúdo, quais são suas estratégias e em que medida, a Educação Ambiental é incorporada neste novo projeto de sociabilidade?

Em sentido figurado, mas que ajuda a compreensão dos efeitos das estratégias adotadas no MEC, sinteticamente é possível afirmar que a educação ambiental relativa à escola torna-se um elemento que se movimenta em paralelo à educação instituída. Não consegue, desse modo, se inserir como algo que a produz e a requalifica, segundo as exigências de materialização de uma escola pública democrática e capaz de contribuir na promoção de processos que superem as relações sociais destrutivas

inerentes à sociedade capitalista. Contrariamente, o que se identificou foi que a inserção da EA nas escolas está, muitas vezes, ligada as necessidades de alguns setores do empresariado que passaram a atuar no espaço escolar, através de projetos associados a política de responsabilidade social, num contexto de reorganização do padrão de sociabilidade do capital. Ao término da pesquisa, foi possível concluir que as questões fundamentais: Currículo (diretrizes, arranjo e conteúdo), reorganização da carga horária docente (gestão escolar) e formação inicial e continuada de professores, ainda precisam ser contempladas pelas políticas públicas para o efetivo enraizamento da EA no contexto escolar.

Palavras-chave: Educação Ambiental – Empresários - Política Pública - Escola

Abstract:

Environmental education and capital's new pattern of sociability: a study in Teresópolis' schools.

This thesis, results to a Master's degree research, object is to understand the insertion of Environmental Education (EE) in public schools, using as a study case of the municipal Teresópolis (RJ). EA critical is the theoretical frame adopted, which allows us to understand this process in formal education, in their relations with education public policies in federal and municipal governments, plus the context of reorganization Capital's social pattern. In the methodological aspect, the research was initially developed by the analysis of National Education Policy Environmental (PNEA), by reading the available literature, and official documents from education of the city. Secondly, the research studied EE officials projects of the Department of Education, and research schools through the application of a questionnaire that was constructed based on model used by the MEC in his study "What do the schools say they do environmental education? ", held in 2006.

The research focused on the analysis of hegemony processes related to training conducted by the sociability of the new entrepreneurial class in Brazil, trying answering two central issues: Is the business community in Brazil in fact carrying a new project to reorganize the sociability? Is there a new project, in which is its content, what are their strategies and to what extent EE is incorporated into this new project of sociability?

In a figurative sense, which helps to understand the impacts of strategies adopted in the MEC, in summary it can be said that environmental EE on the school becomes an element that moves in parallel to education instituted. Its cannot be inserted as something that produces and reclassify, according to the requirements of materialization of a democratic public school and able to contribute in promoting processes that overcome the destructive social relationships inherent in capitalist society. In contrast, it was identified that the insertion EE in schools is often linked to the needs of some sectors of entrepreneurs who started to act at school, through projects associated the policy of social responsibility in the context of reorganization of the capital's pattern

of sociability. At the end of the study, it was concluded that the fundamental issues: Curriculum (guidelines, layout and content), reorganization of the teacher labor period (school management) and initial and continuing training of teachers, yet need to be addressed by public policies for the effective rooting EA in the school context.

Keywords: Environmental Education - Business - Public Policy - School

Sumário

<u>Resumo</u>	07
<u>Introdução</u>	15
<u>Capítulo I – A Crise do Padrão de Sociabilidade e a Centralidade do Trabalho:</u>	
<u>fundamentos teóricos de uma abordagem crítica</u>	26
1.1 - A CRISE DE HEGEMONIA E DO PADRÃO DE SOCIABILIDADE DOMINANTE NOS PAÍSES DO CAPITALISMO CENTRAL	27
<u>1.2 - A CRISE DO TRABALHO E DO DESENVOLVIMENTO:</u> TEORIAS EM CONFLITO	34
1.3 - A TERCEIRA VIA E A FORMULAÇÃO DO NOVO PADRÃO DE SOCIABILIDADE DO CAPITAL	43
<u>Capítulo II - EDUCAÇÃO AMBIENTAL, AS POLÍTICAS PÚBLICAS E EA NOVA PEDAGOGIA DA HEGEMONIA</u>	49
<u>2.1 - NEOLIBERALISMO, TERCEIRA VIA E A NOVA PEDAGOGIA DA HEGEMONIA NO BRASIL</u>	52
<u>2.2 A ATUAÇÃO DOS INTELLECTUAIS DA NOVA PEDAGOGIA DA HEGEMONIA NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL</u>	70
<u>2.3 O PAPEL DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA NOVA PEDAGOGIA DA HEGEMONIA: EDUCANDO PARA O CONSENSO</u>	77
<u>Capítulo III - RESPONSABILIDADE SOCIAL E EDUCAÇÃO AMBIENTAL:</u>	
<u>A ATUAÇÃO DAS EMPRESAS NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE TERESÓPOLIS</u>	96
<u>3.1 EDUCAÇÃO AMBIENTAL E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE TERESÓPOLIS</u>	100
3.2 O PAPEL DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA IDEOLOGIA DA RESPONSABILIDADE SOCIAL: EDUCANDO PARA O CONSENSO	105
<u>3.1.1 - Indústria Comary de Bebidas – Projeto fazendo a Diferença</u>	106
<u>3.1.2 - CEDAE –Programa CEDAE Educação Ambiental para as</u>	

	13
Escolas	111
<u>3.1.3</u> - AMPLA –Consciência Ampla sobre Rodas	114
<u>3.3</u> - UM ESTUDO NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE TERESÓPOLIS	116
Considerações Finais	137
Referências bibliográficas	144
Anexo	152

Lista de Siglas

- . **ANPED** – Associação Nacional de Pesquisa em educação
- . **CGEA/MEC** – Coordenação Geral de Educação Ambiental do Ministério da Educação.
- . **CNI** – Confederação Nacional da Indústria.
- . **DEA/MMA** – Departamento de Educação ambiental do Ministério do Meio Ambiente.
- . **EA** – Educação Ambiental.
- . **FIESP** – Federação das Indústrias do estado de São Paulo.
- . **MEC** – Ministério da Educação.
- . **MMA** – Ministério do Meio Ambiente.
- . **PNEA** – Política Nacional de Educação Ambiental.
- . **PUC-RJ** – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
- . **O.G./PNEA** – Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental.
- . **SME/Teresópolis** – Secretaria Municipal de Educação de Teresópolis.

. **Lista de tabelas:**

Tabela 01 - Investimentos da Fundação Avina na América Latina (1994-2008)

Tabela 02 – Tempo que as escolas municipais de Teresópolis trabalham a EA.

Tabela 03 – A iniciativa da realização dos projetos de EA parte de.

Tabela 04 – Os projetos de EA nas escolas de Teresópolis são realizados das seguintes maneiras.

Tabela 05 – O principal tema tratado nos projetos de EA desenvolvidos na

escola.

Tabela 06 – Gestão da EA (Tomada de decisão).

Tabela 07 – Gestão da EA (planejamento).

Tabela 08 – Gestão da EA (execução).

Tabela 09 – Gestão da EA (avaliação)

Tabela 10 – Formação Continuada (atuação da escola).

Tabela 11 – Quais fatores estão contribuindo para a inserção da EA na escola?

. Lista de Gráficos:

Gráfico 01 – Investimentos da Fundação Avina em 2008 na América Latina.

Gráfico 02 – Investimentos totais da Fundação Avina na América Latina

Gráfico 03 – Meio mais utilizado para trabalhar a EA nas escolas.

Gráfico 04 – Principal objetivo da EA nas escolas.

Gráfico 05 – As principais dificuldades para inserir a EA nas escolas.

Introdução

Esta dissertação apresenta os resultados de uma pesquisa que tem como objeto compreender a inserção da Educação Ambiental (EA) nas escolas públicas, tendo como referência os projetos desenvolvidos pelas empresas, e a relação entre este processo e as políticas públicas educacionais de EA, em um movimento instituinte. Em termos metodológicos adotou-se o estudo de caso (YIN, 2010), tendo sido as escolas municipais da cidade de Teresópolis, no Rio de Janeiro, escolhidas para a realização da pesquisa de campo.

A pesquisa identificou que alguns setores do empresariado no Brasil, a partir da metade dos anos 1990, passaram a desenvolver novas estratégias de educação política. Esta educação é destinada a reorganizar a dinâmica da sociedade civil e a aparelhagem estatal para sedimentar um novo padrão de sociabilidade. A pesquisa concentrou-se na análise dos processos de hegemonia relacionados à formação da nova sociabilidade realizada pela classe empresarial no país, tentando responder duas questões centrais: o empresariado no Brasil é de fato portador de um novo projeto para reordenar a sociabilidade? Existindo um novo projeto, em que consiste seu conteúdo, quais são suas estratégias e em que medida, a Educação Ambiental é incorporada neste novo projeto de sociabilidade?

O quadro teórico que me permitiu compreender a relação entre a inserção da EA nas escolas e as políticas públicas educacionais, permeada pela ação de empresários e organizações sociais, tem como referência o conceito de Estado, formulado por Antônio Gramsci. Em sua obra, Gramsci se refere ao Estado, distinguindo dois momentos de articulação do campo estatal: (1) em seu sentido estreito, considerando apenas a burocracia estatal e suas agências, secretarias, Ministérios e o Exército; (2) e em sua forma ampliada. A dominação de classe é exercida não somente através da coerção, mas através do papel educativo do Estado, procurando “realizar uma adequação entre o aparelho produtivo e a moralidade das massas populares.” (BUCI-GLUCKSMANN, 1980:128) Então, na mesma medida em que o Estado exerce suas funções coercitivas, desenvolve o plano ideológico e econômico. O Estado Integral define-se “como hegemonia encorajada de coerção.” (BUCI-GLUCKSMANN, 1980:22)

O conceito de sociabilidade ou conformismo, inspirado nos escritos de Antônio

Gramsci (GRAMSCI, 1999), foi utilizado como importante ferramenta teórica. Este conceito é usado, entendendo 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)

O objeto de pesquisa que resultou neste trabalho é resultado de um esforço sistemático e deliberado. As hipóteses que orientam esta dissertação são correlacionadas às referências teóricas, a metodologia adotada e aos objetivos propostos. Neste sentido algumas hipóteses foram verificadas nesta dissertação: (a) alguns setores do empresariado no Brasil, a partir da segunda metade da década de 1990, tiveram na EA uma das estratégias de educação política. (b) A presença marcante de projetos de empresas nas escolas expressa o esforço feito por certos setores do empresariado brasileiro, em um contexto de crise que exige novas táticas, como a propaganda da responsabilidade social, através da formação dos jovens. (c) Esta estratégia foi identificada tanto na esfera federal, através da ação do Instituto Ethos e do Instituto Ecoar Para Cidadania, na adesão dos empresários ao ideário da Responsabilidade Social e na direção da Política Nacional de EA (PNEA), quanto na esfera municipal, pelos projetos de Educação Ambiental Empresarial nas escolas públicas. (d) As escolas incorporam os projetos das empresas num contexto de autonomia relativa. As parcerias garantem projetos, sem ter retorno na formação e na valorização de seus trabalhadores, legitimando os valores hegemônicos da ordem social através da propaganda da responsabilidade social do capital.

Neste trabalho, tentou-se responder outras questões criadas a partir da inserção da EA nas escolas públicas brasileiras: quais são as principais dificuldades para inserir a EA nas escolas? Quais são os principais responsáveis por esta inserção? Como acontece a formação continuada dos professores responsáveis pela EA nas escolas? Como estes aspectos estão sendo tratadas pelas políticas públicas de EA do MEC, por meio da Coordenação Geral de Educação Ambiental (CGEA)?

O estudo se baseou epistemologicamente no materialismo histórico-dialético. O referencial adotado foi fundamental para a superação das análises dualistas e simplificadoras sobre o uso da educação ambiental na sociedade civil e nos aparelhos de estatais no Brasil. As formulações teóricas dos marxistas Gyorge Lukács e Antônio Gramsci, além do próprio Karl Marx, foram decisivas para as formulações e análises feitas.

A pesquisa foi realizada no período de agosto de 2008 a fevereiro de 2010 e teve como instrumento de coleta de dados o questionário baseado no instrumento que foi aplicado pelo Ministério da Educação (MEC), em pesquisa realizada em 2006 (BRASIL, 2006). A escolha do referido município justifica-se por ser local de trabalho¹ do pesquisador e pelo fato de que suas escolas não foram incluídas, dentro do critério de escolha amostral, na referida pesquisa nacional do MEC. Os dados obtidos por meio da aplicação do questionário foram analisados e confrontados com os resultados da pesquisa federal, adotando-se como referencial teórico o conhecimento produzido por pesquisadores que atuam nesse novo campo de conhecimento, particularmente os que assumem a abordagem crítica (GUIMARÃES, 1995; LOUREIRO, 2009, 2008 e 2004; LOUREIRO, LAYRARGUES e CASTRO, 2009; QUINTAS 2004; entre outros).

No aspecto metodológico, a pesquisa foi desenvolvida, em um primeiro momento, por intermédio da análise da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) e dos documentos oficiais da educação da cidade (documentos oriundos da Iª Conferência Municipal de Teresópolis e a Proposta de Implementação do Ensino Fundamental de Nove Anos na Rede Municipal de Teresópolis). Esta primeira etapa foi

¹ A possibilidade de um professor de escola básica realizar pesquisa já suscitou um grande debate no meio acadêmico. Diversos trabalhos foram produzidos e apresentam aspectos norteadores para o desenvolvimento da pesquisa científica. (LUDKE, M., CRUZ, G. B., BOING, L. A., 2009) A pesquisa que reultou neste artigo se preocupou em apresentar a existência de questões norteadoras, o trato rigoroso com os dados, compreendidos à luz do referencial adotado e considerações finais que tentam responder as questões centrais que orientaram todo o trabalho.

concluída com a leitura da bibliografia disponível sobre a EA e o novo projeto de sociabilidade dos empresários no Brasil, à luz do referencial teórico crítico assumido. Num segundo momento, a pesquisa priorizou o estudo dos projetos oficiais de EA da Secretaria Municipal de Educação, tanto da atual como da gestão anterior, a aplicação do questionário junto aos educadores ambientais das escolas e análise sobre o uso do espaço escolar por empresas e organizações sociais a partir da EA. A última fase da pesquisa resultou na sistematização dos dados e na leitura dos mesmos, a partir da base teórica acumulada anteriormente.

A pesquisa nas escolas foi iniciada no mês de março de 2009. Os dados da pesquisa foram coletados com o objetivo de identificar a diversidade das práticas pedagógicas, os principais problemas, dificuldades e sujeitos envolvidos nesta inserção, abrangendo 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.

O questionário aplicado é formado por vinte e três perguntas (Ver em Anexo). 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 estrutura do questionário, com o respondente podendo assinalar mais de uma opção, determinou a organização das tabelas presentes no capítulo três. Em alguns casos, o somatório dos resultados de cada item é superior a 100%, devido aos números de respostas poderem variar de acordo com a realidade de cada escola. Um caso pode exemplificar isto: uma das perguntas é sobre o meio pela qual a EA é desenvolvida pela escola. O respondente pode assinalar mais de uma resposta: projetos, tema transversal, inserção da temática em disciplina específica, inserção no projeto político-pedagógico, datas e eventos festivos e atividades comunitárias. Por causa disto, no somatório das respostas o resultado supera os 100%.

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.

A pesquisa nas escolas, na ponta do processo de realização das políticas públicas, foi o instrumento de investigação que permitiu compreender as dificuldades experimentadas pelos educadores. A principal contribuição desta pesquisa foi relacionar estas dificuldades à direção dada a PNEA pelo grupo que a dirigiu e aos interesses dos empresários, encontrados com frequência em projetos de EA nas escolas. Os projetos de educação ambiental empresarial ocorrem por meio do ideário da responsabilidade social e estão como provou a pesquisa empírica nas escolas de Teresópolis, alheios aos problemas fundamentais da escola pública brasileira. Estes problemas foram apresentados pelo coordenador geral da pesquisa “O Que Fazem as Escolas que Dizem que Fazem Educação Ambiental”, durante a Reunião da Anped em 2006. 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). Em 2010, estas questões continuam sendo fundamentais e demandam uma atuação efetiva, em diálogo com os trabalhadores da educação, normalmente alijados dos processos decisórios em EA, por parte do MEC e das Secretarias de Educação, enquanto prioridades nas políticas públicas educacionais.

Estas três questões estão diretamente ligadas à questão do trabalho no interior das escolas. A inserção da EA nas escolas públicas que pretenda contribuir para a melhoria da qualidade educacional e para uma educação crítica, enquanto direito do cidadão, precisa ser acompanhada do debate a respeito da atual situação dos trabalhadores da educação.

Os resultados permitiram concluir que os problemas relativos à inserção da educação ambiental 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. Esse alerta é relevante, uma vez que se observa, nos diferentes eventos específicos da EA relatos de experiências escolares, descrição de projetos e iniciativas, incluindo dificuldades cotidianas, contudo, sem relacionar nenhum desses aspectos aos condicionantes estruturais. Aqui se afirma claramente que institucionalização e universalização da EA nas escolas 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. O descompromisso com estes apontamentos transformam a escola pública em espaço de atuação de empresas e organizações sociais, muitas das quais representam os interesses dos empresários, interessadas na construção de seus projetos de sociabilidade.

Cabe destacar, contudo, um importante elemento que esta pesquisa revela, em consonância com a pesquisa nacional do MEC. Identifica-se um movimento de crescente reconhecimento sobre a relevância da EA na última década, o qual se materializa nas práticas cotidianas de professores e alunos e na diversidade identificada de iniciativas escolares, apesar da precariedade de recursos e dos demais problemas enfrentados pela educação no Brasil.

A opção da pesquisa nas escolas foi feita considerando, por um lado, o relevante crescimento, apresentado pelo Censo Escolar (2001-2004), da inserção da EA nas escolas de Educação Básica no Brasil, por outro lado, por ser o pesquisador professor de duas redes municipais de educação: Teresópolis, cidade onde o estudo de caso foi realizado, e Duque de Caxias, onde foi conseguida a licença sem a qual esta pesquisa teria muitas dificuldades de se desenvolver.

As escolas foram escolhidas tendo como preocupação incluir na pesquisa o maior número possível de matrículas da rede municipal. Por causa disto, foram escolhidas todas as escolas do segundo segmento e as maiores escolas do primeiro segmento. Além disto, foram incluídas algumas escolas que não tinham um grande número de matrículas, mas eram representativas, pois foram rapidamente identificadas por ser referência no desenvolvimento da EA.

A pesquisa nas escolas foi precedida pela apresentação de um pré-projeto na Secretaria de Educação de Teresópolis (SME). Esta apresentação foi feita em uma reunião entre o pesquisador e a Secretária Magali Tayson, em fevereiro de 2009. Nesta reunião, a Secretária mostrou entusiasmo com a pesquisa, expôs as dificuldades encontradas pela nova equipe, empossada em janeiro do mesmo ano, e da inexistência de um plano de carreira para os professores que viabilizasse o processo de licença para a formação continuada e a elaboração de pesquisas como a que proponha naquela ocasião. Nesta reunião, foi colocada a possibilidade de readequação da carga horária do

professor-mestrando, já que neste município a carga horária de doze tempos de aula semanais deve ser distribuída em três dias. Após quinze dias, a SME autorizou que esta readequação fosse realizada somente no primeiro ano do mestrado, sendo apresentados relatórios bimensais sobre as atividades de pesquisa realizadas nas escolas da cidade. Este acordo foi anunciado pela Secretária de Educação no primeiro evento do ano, em que a mesma se apresentou aos profissionais de educação da rede municipal. O acordo foi cumprido e no segundo ano a carga horária de trabalho voltou a ser distribuída em três dias. Neste processo também esteve envolvido o coordenador de Educação Para o Campo e Educação Ambiental da SME que ofereceu a possibilidade de envio dos questionários por meio dos diretores, mas esta proposta foi recusada, afinal a visita as escolas pesquisadas era fundamental. Após estas definições a pesquisa nas escolas foi iniciada.

As primeiras escolas visitadas foram as localizadas na área urbana. Ao entrar nas escolas foi possível ampliar o conhecimento que o pesquisador tinha sobre a rede municipal de Teresópolis. As escolas pesquisadas situam-se em bairros distantes entre si e permitiu também que o próprio conhecimento sobre a cidade fosse ampliado. No bairro do São Pedro, foram pesquisadas quatro escolas, duas de primeiro segmento, sendo uma delas organizada em horário integral, e outras duas de segundo segmento. No bairro de Fátima foram pesquisadas duas escolas de segundo segmento. No bairro do Alto outras duas escolas foram pesquisadas. Uma escola de primeiro segmento e outra do segundo, sendo esta escola projetada pelo arquiteto Oscar Niemayer e doada ao município por Adolfo Bloch, dono da Manchete, antiga emissora de televisão. As demais escolas estão localizadas nos bairros da Tijuca, Barra e Beira Linha, Agriões, Vale do paraíso e Bom Retiro. Em cada uma destas escolas foram feitas ao menos cinco visitas, além de muitas conversas ao telefone, em foram feitos os contatos com a direção e com o respondente do questionário. Estes contatos foram fundamentais para explicar a importância sobre realizar um primeiro diagnóstico da inserção da EA na rede de ensino, se aproximar da realidade de cada uma das escolas pesquisadas e conhecer os sujeitos envolvidos.

A entrada nas escolas da área rural exigiu grandes viagens pelas estradas da cidade e, neste sentido, propiciou o conhecimento da amplitude territorial do município estudado. Duas regiões foram destacadas pela pesquisa e abrangem os bairros que ficam a margem das estradas RJ-130 e BR-116, conhecidas respectivamente como

Teresópolis-Friburgo, e Rio - Bahia. Foram pesquisadas escolas nos bairros de Vargem Grande, Bonsucesso, Volta do Peão e Três Córregos. Neste contexto, sete escolas foram pesquisadas: quatro de segundo segmento e três de primeiro segmento. As escolas do segundo segmento possuem turmas de primeiro segmento, de acordo com a sua capacidade. Uma destas, inclusive, se notabiliza por ser uma das escolas modelos da cidade. Esta escola foi construída em 2006 e recebe este título por sua arquitetura que inclui sala de vídeo, laboratório de ciências, auditório e quadra. As demais escolas visitadas não tinham a mesma estrutura física. Em algumas, as direções ofereceram fotos de projetos antigos que poderão ser utilizados numa futura apresentação da pesquisa na cidade.

Em todas as escolas a recepção por parte da direção foi boa, embora a falta de tempo tenha exigido o retorno em outras visitas. Este possível problema resultou na possibilidade de uma maior convivência com o espaço das unidades escolares, sempre permeado por conversas com professores e alunos interessados em saber sobre a pesquisa.

Esta dissertação está organizada em três capítulos. No primeiro capítulo foi apresentado o quadro sobre o padrão de sociabilidade, desenvolvido na segunda metade do século XX de acordo com os interesses da classe empresarial. A referência usada neste estudo foram os países do centro dinâmico do capitalismo. Este capítulo parte do referencial de alguns autores (NEVES 2005 e 2010, MARTINS 2009) de que desde os anos 1960, mas especialmente a partir dos anos 1970, o padrão de sociabilidade dominante entrou em crise. Diante da crise, novas estratégias passaram a ser formuladas para organização de um novo padrão de sociabilidade.

A principal estratégia, analisada nesta dissertação, se refere à formação da ideologia da responsabilidade social e da sustentabilidade, através de diversos aparelhos privados de hegemonia da classe dominante. Esta ideologia está presente de forma evidente nos projetos de EA das empresas e estes estão cada vez mais presentes nas escolas públicas, como comprovado em Teresópolis.

Neste capítulo foi exposto o debate acerca da revisão do conceito Trabalho, ocorrido nas últimas décadas, e a influência desta revisão na EA, dentro deste contexto de reorganização do padrão de sociabilidade do capitalismo. O autor desta dissertação

considera o trabalho enquanto mediação fundamental na relação Homem e natureza, sendo uma categoria determinante no processo histórico. É necessário evidenciar que o Trabalho não deve ser entendido como a única determinação histórica. “O trabalho é constitutivo do ser social, mas o ser social não se reduz ou esgota no trabalho.” (NETTO, 2008:43) Sendo assim, no ser social desenvolvido, é possível se verificar a existência de outras esferas de objetivação como a filosofia, as artes, etc., porém sobre a base necessária do trabalho, continua sendo esta a objetivação fundante e necessária para o ser social.

A negação da centralidade do trabalho, assumida por diversos intelectuais nas últimas quatro décadas, foi sucedida pela afirmação da centralidade da linguagem. Na avaliação de Francisco de Oliveira (1993), esta posição resulta da necessidade de evitar as categorias classe social e conflito social. Estas formulações são acompanhadas pela crítica aos partidos, e sua substituição pelas ONGs, entendidas como as verdadeiras representantes da sociedade.

As propostas da classe dominante para a reorganização da sociabilidade foram estudadas neste capítulo. A análise foi centrada nas propostas neoliberais e sua versão renovada para o século XXI, conhecida como Terceira Via ou Governança Progressista. A proposta foi expor os fundamentos teóricos da renovação da sociabilidade do capital, a partir da análise das produções do intelectual Antony Giddens, importante formulador do movimento conhecido como Nova Esquerda.

No segundo capítulo, o objetivo foi tentar identificar como as disputas políticas que caracterizam a EA no Brasil interferem nas políticas públicas, a partir da teoria gramsciano do Estado Ampliado. Neste mesmo capítulo, a pesquisa buscou identificar as propostas da Terceira Via no Brasil e a assimilação da EA no novo projeto de sociabilidade do capital. As estratégias adotadas para a construção da nova sociabilidade foram inspiradas nos projetos neoliberais da Terceira Via e as formas de institucionalização da EA no Brasil nos últimos anos estiveram subordinadas a estas estratégias. Esta análise oferece subsídios para demonstrar como entre os anos de 2003 e 2006, primeiro governo Lula da Silva e os primeiros da PNEA, a classe empresarial encontrou na EA apoio político para consolidar esta nova sociabilidade. Neste sentido, as estratégias puderam ser aprimoradas na sociedade civil e o “programa neoliberal da Terceira Via se firmou como a referência da reeducação política no Brasil.” (MARTINS,

2009:11)

No terceiro capítulo foi apresentada a pesquisa em Teresópolis, analisando por um lado as políticas públicas educacionais do município e os projetos ligados as empresas e organizações sociais nas escolas, e por outro a pesquisa em 25 escolas do Ensino Fundamental da rede pública municipal, focalizando nos aspectos que foram destacados pelo MEC, em 2006. 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).

A conclusão desta dissertação demonstra que apesar de ter diagnosticado que o enraizamento da EA nas escolas públicas deveria priorizar as questões ligadas ao trabalho nas redes de ensino (currículo, reorganização da carga horária docente e formação de professores), as prioridades eleitas pela CCGE-MEC não resultaram em políticas que respondessem aos desafios expostos. As dificuldades apresentadas pelos respondentes do questionário, como a ausência da formação, da disponibilidade de horário para debater os currículos escolares, a inexistência de material didático, respaldam esta análise.

Além disto, ao longo da pesquisa, os resultados parciais foram apresentados em diversos espaços e as contribuições que surgiram foram consideradas. Nestes encontros apresentei trabalhos que buscavam instrumentalizar teórica e metodologicamente a pesquisa, além de expor as primeiras considerações, a crítica de professores e alunos do ensino superior.

Os primeiros encontros de pesquisa em pós-graduação, em que foi apresentada a pesquisa, resultaram em estudos com objetivo aproximar os debates realizados no campo da EA das referências do marxismo. Esta aproximação exigiu o aprofundamento do debate sobre a categoria Trabalho. Estes encontros ocorreram na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) em 2009. O I Seminário Relações de Poder, Trabalho e Movimentos Sociais Cruzando Fronteiras: novos olhares sobre a História do Trabalho, onde apresentei o trabalho A CENTRALIDADE DO TRABALHO E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL: uma análise crítica do ProFEA, ocorreu no campus da cidade de Seropédica. A II Semana Acadêmica de História - Trabalho, Hierarquias e Relações Sociais, onde apresentei o trabalho A CENTRALIDADE DO TRABALHO E

EDUCAÇÃO AMBIENTAL: um ensaio sobre os fundamentos da Teoria Crítica, ocorreu no campus localizado na cidade de Nova Iguaçu (RJ). No Encontro Pesquisa em Educação Ambiental (EPEA), ocorrido em São Carlos (SP), no mesmo ano, apresentei A Centralidade do Trabalho na Educação Ambiental: um ensaio sobre a afirmação do trabalho.

Em 2009 foram apresentados trabalhos em outros encontros, com o objetivo de contribuir e receber as contribuições do campo da educação. No Congresso Nacional do Ensino Fundamental, realizado no colégio Pedro II (RJ), e no Seminário de Educação Brasileira, organizado pelo Centro de Estudos Educação e Sociedade na Unicamp – Campinas (SP) foi apresentado os primeiros resultados da pesquisa em um trabalho intitulado EDUCAÇÃO AMBIENTAL E POLÍTICAS PÚBLICAS: um estudo nas escolas de Teresópolis (RJ).

No segundo ano do mestrado a pesquisa foi apresentada no XV Encontro de Didática e Prática de Pesquisa, ocorrido na cidade de Belo Horizonte (MG). A apresentação esteve inserida no painel EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA E POLÍTICAS PÚBLICA: contribuições para o contexto escolar, juntamente com outras duas pesquisas produzidas por Leonardo Kaplan (2010) e Jéssica Rodrigues (2010), membros do Laboratório de Investigação e Estudos em Ambiente e Sociedade (LIEAS). O contato com outras pesquisas realizadas no próprio Programa de Pós Graduação em Educação da UFRJ contribuiu para a resolução de certas problemáticas.

Capítulo I

A Crise do Padrão de Sociabilidade e a Centralidade do Trabalho: fundamentos teóricos de uma abordagem crítica

Neste capítulo pretendo oferecer uma contribuição a um conhecido conjunto de trabalhos que foram escritos ao longo das últimas quatro décadas nas ciências sociais e filosofia. Estes trabalhos foram produzidos em formas de livro e artigo, e publicados também em seminários e congressos, buscando entender as transformações ocorridas no mundo da produção. Diversos intelectuais defenderam a realização, em razão da necessidade e em função destas transformações, de um reajustamento dos paradigmas teóricos e metodológicos, sobretudo, nas ciências sociais. O trabalho, enquanto categoria analítica, também é objeto de debate e sua centralidade no processo histórico sofre questionamentos.

Na impossibilidade de resgatar aqui todos os referenciais existentes nesta discussão, a alternativa pela qual optei foi a de deixar clara a minha posição. Pretendi compreender como este debate está inserido na Educação Ambiental e contribuir com a continuidade da reflexão acerca da centralidade do trabalho nos dias atuais. Considerarei diversas contribuições de intelectuais que tem referência no pensamento de Karl Marx, como Gyorgy Lukács, que destaca o caráter ontológico do trabalho, e Antônio Gramsci que fornece um importante conjunto de conceitos (Estado ampliado, intelectual orgânico e hegemonia) fundamentais para a compreensão do complexo moderno que é o Estado “ocidental”.

Neste capítulo propus um ensaio sobre a permanência da centralidade do trabalho, entendendo que a esta atividade humana pode ser usada como categoria analítica para a compreensão das relações sociais nos dias atuais. Além disto, considero fundamental, e isto explica ênfase dada ao longo do texto, afirmar as diferenças teóricas existentes na EA que orientam projetos e atividades na esfera pública, entendendo que o debate sobre a centralidade do trabalho é fundamental para o desenvolvimento de uma perspectiva crítica da EA.

No entanto, foi importante fazer uma análise que considerasse o debate acerca da

centralidade do trabalho diante do processo histórico em que o padrão dominante de sociabilidade, conhecido como Estado de Bem estar Social, entrou em crise. Neste momento, diversos intelectuais e aparelhos privados de hegemonia se organizaram diante da necessidade de produzir um novo padrão de sociabilidade, onde o trabalho, em tese, foi reduzido a sua forma fenomenológica: emprego/ocupação.

Na América Latina, desde a década de 1980, reformas estruturais foram provocados por agências internacionais, entendidas nesta dissertação como intelectuais coletivos do capital. Nestas reformas os aspectos fundamentais foram os ajustes na burocracia estatal e a revisão do caráter dos direitos sociais. O Banco Mundial, diante da crise e da necessidade de não regular as relações capital-trabalho, passou a propor e teorizar políticas de alívio da pobreza e ações focalizadas em certos grupos sociais (LEHER, 1998, 1999, 2002). Nestas políticas, a sociedade civil passava a ser considerada como um espaço de consenso e cooperação, deixando de ser o espaço de lutas e conflitos de classe.

1.1 A CRISE DE HEGEMONIA E DO PADRÃO DE SOCIABILIDADE DOMINANTE NOS PAÍSES DO CAPITALISMO CENTRAL

Depois de duas décadas de crescimento econômico, conhecidas com a Era de Ouro do capital, a queda tendencial da taxa de lucro ocorrida nos países capitalistas centrais apontou a crise do padrão de sociabilidade firmado no pós-guerra. Nos anos 1970, esta queda já se apresentava como uma das determinações centrais da crise (DUMENIL, G; LEVY, D., 2005) e o modelo de desenvolvimento keynesiano se mostrou ineficiente, tanto para resolver o problema da diminuição do ritmo de crescimento, quanto para controlar a inflação. A crise do capitalismo, portanto, ocorreu no interior das cadeias produtivas. Neste contexto de crise, a fração dirigente da classe burguesa passou a ter dificuldades em assegurar a estabilidade política. Por isto, a crise descrita foi de dupla dimensão: política e econômica, sendo capaz, então de colocar em xeque o padrão de sociabilidade existente. Considerando o Estado moderno capitalista, uma crise econômica pode desencadear uma crise política, se:

[...] os aparelhos privados de hegemonia da classe dominante na sociedade civil perderem a capacidade de assegurar o consenso e a coesão social. Assim, se as tentativas de assimilação de uma fração de classe ou de uma classe diante do conjunto da sociedade for exitosa, mesmo num contexto de crise econômica é possível evitar a deflagração de uma crise política.” (MARTINS, 2010:22)

A rigidez do padrão de sociabilidade dominante, legitimado durante a era de ouro à custa de uma elevada massa salarial, se mostrou ineficiente e incapaz de se reorientar diante da acentuada queda de consumo ocorrida ao longo da década de 1970. A luta entre as frações da classe dominante e a corrida desesperada pela recuperação das taxas de lucro existentes no período anterior a crise, tiveram grande repercussão na exploração do trabalho, colocando em xeque o padrão de sociabilidade em vigor.

No Brasil, na mesma década de 1970, o modelo de desenvolvimento dominante, responsável pelo “milagre econômico”, se exauriu e os efeitos sobre a exploração do trabalho foram igualmente perversos. No ano de 1974, o salário mínimo chegou ao seu valor mais baixo, representando pouco mais da metade que seu valor em 1940. Esta década pode ser caracterizada como:

“[...] o período no qual dilapidou-se, sem a menor preocupação com a sua reposição, a mercadoria mais fundamental para o processo de trabalho, para a acumulação de capital – a força de trabalho.” (MENDONÇA, SR e FONTES, V, 1996:67)

Diante do aumento da exploração, a classe trabalhadora não conseguiu definir um projeto alternativo de sociabilidade. Nas décadas seguintes, o enfraquecimento dos sindicatos, sinalizou o processo de isolamento das lideranças e partidos de esquerda, com os trabalhadores amedrontados com a possibilidade, cada vez mais próxima, do desemprego. Enquanto isto, as frações da classe dominante disputavam a hegemonia, enfrentando dificuldades para assimilar a si mesmas e as demais frações da classe trabalhadora. Neste período, é possível dizer que houve a saturação da capacidade da fração dirigente da burguesia em absorver as demais frações. Segundo Martins, estava instalada uma crise de hegemonia. Isto significa o momento histórico em que:

“[...] a classe dirigente esgota sua capacidade de assimilação da sociedade em seu conjunto e que a classe dirigida não se mostra preparada para assumir uma nova função nas relações de poder.” (MARTINS, 2009: 25)

Neste contexto propostas políticas de liberalização econômica foram impulsionadas pelos governos de Margareth Thatcher, na Inglaterra, Ronald Reagan nos Estados Unidos e Kohl, na Alemanha. Na América Latina estas propostas começam a ser difundidas em diversos países: Chile (1976), México (1986), Argentina (1986), Colômbia e Venezuela (1989), Brasil e Peru (1990). Os aspectos centrais destas propostas giravam em torno dos ajustes estruturais, fiscais e as reformas orientadas para o mercado. Estas propostas foram expostas na reunião realizada em Washington, nos Estados Unidos, em 1989, conhecida como “Consenso de Washington”.

O “Consenso de Washington” definiu o receituário a ser aplicado nas economias dos países capitalistas, com especial preocupação para os países latino-americanos em crise pelo menos desde 1982. As concepções da reunião foram assim definidas: 1. Redução dos gastos públicos; 2. Abertura comercial com a eliminação das barreiras alfandegárias; 3. Abertura das economias ao capital estrangeiro; 4. Desregulamentação dos mercados domésticos, através da eliminação da intervenção do Estado, como controle de preços, incentivos, etc; 5. Privatização das empresas e dos serviços públicos. Além do incentivo à inserção subordinada à economia mundial, na proposta do “Consenso de Washington” “ênfatiza-se o papel do mercado na alocação de recursos e a diminuição do papel do Estado e acena-se, como horizonte, para um crescimento rápido, eficiente e sem os percalços dos modelos anteriores.” (SILVA, J.R; SGUISSARDI, V., sd.:26)

As propostas do “Consenso de Washington” se inseriram no Brasil, desde 1990, no governo do presidente Fernando Collor de Mello (1990-1992), encontrando conjuntura favorável somente a partir da segunda metade da década de 1990. A aplicação das orientações do Consenso não foi resultado da imposição dos organismos internacionais como o Banco Mundial ou o Fundo Monetário Internacional. O Brasil foi representado por ao menos quatro importantes sujeitos da história recente do país: Bresser Pereira, ministro do governo dos presidentes José Sarney (1985-1990) e

Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), e Marcílio Marques Moreira, ex-embaixador em Washington e ministro do governo Collor. Além destes dois economistas professores do departamento de pós-graduação em economia da PUC-RJ estiveram presentes na reunião em Washington: Pedro Malan, funcionário do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e ministro do governo Cardoso, e Elena Landau. A participação destes sujeitos no “Consenso” evidencia duas questões: os governos pós-Sarney foram de continuidade e que intelectuais brasileiros estiveram no centro das formulações das propostas neoliberais.

Estas propostas tiveram muita influência das teses de Friederich Hayek. Segundo Martins, “a inserção de Hayek em importantes instituições acadêmicas de diferentes países [...]” permitiu “a difusão da reformulação do pensamento liberal no mundo, assegurando a disseminação das idéias neoliberais e ainda a formação de gerações de intelectuais inspirados na nova doutrina e a serviço do capital.” (MARTINS, 2010: 31) Em 1947, quando fundou a Sociedade de Mont Pèlerin, Hayek já havia iniciado a produzir sua obra. Em relação a esta obra (HAYEK, 1987), três teses foram fundamentais na revisão da sociabilidade capitalista e destacadas para análise nesta dissertação. Outros aspectos da obra deste importante intelectual liberal poderiam ser apreendidos, entretanto foram extraídos os elementos considerados fundamentais na estratégia adotadas por alguns países na década de 1980 e, em alguns casos, no início da década de 1990.

Hayek defendia a importância que o mercado tinha para a sociedade, sendo sua superioridade e perfeição relativa ao seu caráter aberto e auto-regulável. A primeira tese, destacada na obra hayekiana, se refere à capacidade do mercado de auto-ordenação, gerando, através do somatório dos interesses individuais representados no próprio mercado, o ordenamento ideal da sociedade. Este ordenamento provocado pelo mercado tem uma clara inspiração na teoria da “mão invisível”, de matriz liberal. O governo deveria ter como principal responsabilidade manter o mercado livre e aberto. Por isto, a única função coercitiva, considerada por Hayek:

“[...] são as relacionadas com a preservação do funcionamento de uma ordem de mercado. Elas têm a ver primordialmente com as condições que devem ser proporcionadas pela lei para assegurar o grau de competição necessário à eficiência do mercado.” (HAYEK, 1999:61)

A segunda tese hayekiana propõe que o indivíduo e sua liberdade devem ser as grandes preocupações políticas e econômicas do mundo. Segundo Martins (2010), Hayek propõe a “noção de individualismo como valor moral radical”. (MARTINS, 2009:36) As formas coletivistas seriam o tolhimento das capacidades individuais, da liberdade humana e de suas potencialidades. O planejamento e a regulação do mercado seriam as características do coletivismo, presentes em diferentes formas de organização política: social-democracia, socialismo ou fascismo.

A terceira tese extraída da obra de Hayek, diz respeito ao conceito de Estado. Na definição hayekiana, o Estado é um sujeito dotado de racionalidade e responsável por iniciativas próprias; uma instância superior e alheia aos interesses particulares. A função deste Estado é defender os indivíduos e o mercado livre.

Segundo Martins, em uma primeira aproximação, as críticas ao keynesianismo dão condição de supor que Hayek defende o fim do planejamento estatal (definição racional de princípios, metas e diretrizes destinadas a um determinado fim) e dos mecanismos diretos e indiretos de intervenção governamental (leis e políticas públicas) na economia para plena expansão do mercado. Entretanto, esta primeira impressão é apenas breve. Contrariamente a idéia de ausência do Estado, o que Martins identifica é que Hayek defende outra função estatal, onde o Estado deveria ser “[...] dirigido para criar condições ideais e eficientes de concorrência entre os indivíduos e de liberdade do mercado para expansão do capital.” (MARTINS, 2009:43) Segundo o próprio Hayek, “[...] em nenhum sistema racionalmente defensável seria possível ficar o Estado sem função.” (HAYEK, 1987, 60)

Embora o pensamento hayekiano entenda o mercado como definidor do Estado, Hayek não estava alheio ao problema da miséria existente no capitalismo. Entretanto, a segurança proporcionada pelos governos aos indivíduos que não se realizaram no mercado e caíram abaixo do padrão necessário a sua reprodução, deveria ser feita *fora do mercado*. A justiça social não deve ser feita a partir de correções do mercado. O exemplo mais claro disto seriam, atualmente, as políticas de bolsas.

O governo, segundo o pensamento hayekiano, deve assegurar a competitividade intrínseca ao livre mercado. Isto se deve tanto as empresas, quanto ao operariado. Em relação às empresas, o governo não deve auxiliar a formação de monopólios através de

leis e tarifas protecionistas. Hayek defende o princípio de anulação de todos os acordos e tratados que mantenham uma política de restrição dos mercados sejam declarados inválidos e inaplicáveis.

No entanto, as práticas monopolistas relacionadas às empresas também se realizam nas relações do trabalho e ameaçam a auto-organização do mercado. Segundo Hayek, as práticas monopolistas “[...] são hoje muito mais graves do lado da mão-de-obra do que do lado da empresa, e a preservação da ordem de mercado dependerá, mais do que de qualquer outro fator, do nosso sucesso em restringir esta última.” (HAYEK, 1999:62)

A política monetária e financeira são problemas que não podem segundo Hayek, serem resolvidos por meios monetários. Isto somente seria possível mediante a preservação da auto-organização do mercado. Este seria o verdadeiro “instrumento eficaz de determinação dos salários”. (HAYEK, 1999:62)

As propostas hayekianas ganharam ressonância no contexto de crise de hegemonia entre as frações da classe dominante. Neste contexto, a fração industrial monopolista se incorporou com certa facilidade a tendência de financeirização da economia, tendo o capital financeiro maiores condições de assumir a condição de fração hegemônica. A crise de hegemonia, segundo Martins (2010), por ser resultante de mudanças na correlação de forças entre frações de uma mesma classe ou mesmo entre classes sociais antagônicas, é sempre propícia ao surgimento de novos sujeitos políticos coletivos, formados para a disputa pela direção política da sociedade. Portanto, ao lado da reestruturação qualitativa dos movimentos orgânicos do capitalismo, num momento de crise de hegemonia surgem movimentos que exprimem interesses particulares ou pontuais, sem se voltar para a base contraditória do sistema do capital, ou seja, a expropriação de classe.

O Estado moderno capitalista, segundo Gramsci (2002:139), por “substituir o bloco mecânico dos grupos sociais por uma subordinação destes à hegemonia ativa do grupo dominante e dirigente”, torna-se educador. Ao Estado capitalista impõe-se a “tarefa de formar um certo ‘homem coletivo’, ou seja, conformar técnica e eticamente as massas populares à sociabilidade burguesa.” (NEVES, 2005:26) Assim o Estado educador deve:

“Criar novos e mais elevados tipos de civilização, de adequar a ‘civilização’ e a moralidade das mais amplas massas populares às necessidades do contínuo desenvolvimento do aparelho econômico de produção e, portanto, de elaborar também fisicamente tipos novos de humanidade.” (GRAMSCI, 2000:23)

No papel de educador, o Estado moderno e, mais especificamente, as frações dominantes e hegemônicas deste Estado cumprem uma função pedagógica. Esta função se traduz em ações concretas, tanto nas agências estatais (ministérios, agências e secretarias) quanto na sociedade civil. Na realidade:

“toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica, que se verifica não apenas no interior de uma nação, entre as diversas que a compõem, mas em todo o campo internacional e mundial, entre conjuntos de civilizações nacionais e continentais.” (GRAMSCI, 1999:399)

Nas sociedades em que o Estado moderno se desenvolveu, a pedagogia da hegemonia é exercida por meio de ações de aparelhos de hegemonia política e cultural das classes dominantes. Por meio de ações, formulações e divulgações, escolas, associações, meios de comunicação, igrejas, partidos e outras instituições, articulam-se às classes socialmente dominantes, constituindo-se num bloco histórico responsável. Assim, estes aparelhos cumprem uma:

“dupla e complexa tarefa de, preservando suas maneiras específicas e próprias de atuação nas questões sociais, harmonizar os interesses das classes e frações de classes em nome das quais atuam, como também organizar e organicizar as proposições mais afeitas a esses interesses particulares, constituindo-os como gerais.” (NEVES, 2005:27)

A formação de novos sujeitos coletivos, surgidos no processo de reorientação do

padrão dominante no capitalismo, gerou diversas discussões acerca da natureza dos mesmos. Alain Touraine (1981) entendeu-os como uma “expressão da renovação política”, indicando o deslocamento da centralidade do trabalho para a centralidade da cultura na definição das relações de poder. Diante da crise do trabalho, o protagonismo da História não estaria mais com as classes sociais, mas com estes movimentos. No entanto, estes movimentos demonstraram suas limitações. Organizados a partir de demandas específicas, não produziram antagonismos com o núcleo central do capitalismo, ou seja, o sistema de exploração e expropriação da classe trabalhadora. Assim, muitos destes movimentos, ao invés de assumir o papel de protagonistas, situam-se mais como coadjuvantes, ou como “expressões concretas do estágio de relações de poder em que a crise de direção estava instalada.” (MARTINS, 2010:27)

A defesa do deslocamento da centralidade do trabalho, defendida por Touraine, ocorreu na mesma conjuntura em que Hayek defendeu o fim das políticas monopolistas em relação ao operariado e o mercado como instrumento eficaz de determinação salarial. A relação entre as obras de Touraine e Hayek com as políticas de diluição dos direitos trabalhistas e previdenciários, tantos nos países periféricos quanto nos países centrais do capitalismo, não é uma coincidência, mas uma associação. A produção destes intelectuais e, principalmente, do economista austríaco Hayek serviram de base ideológica para a revisão do padrão de sociabilidade do capital e orientou a reformulação empreendida no Estado pelas frações dominantes da burguesia.

1.2 - A CRISE DO TRABALHO E DO DESENVOLVIMENTO: TEORIAS EM CONFLITO

No contexto da reorganização produtiva nos países centrais, houve a retomada da Teoria do Capital Humano (Schultz, 1973)², divulgada no Brasil desde a Primeira República (1889-1930). (CARONE, 1969) Na década de 1970, a Teoria do Capital

² Existem diversos trabalhos que se ocupam da crítica a teoria do capital humano. A obra de P. Sraffa (Produção de mercadorias por mercadorias. Rio de Janeiro, Zahar, 1977) representa o trabalho que deflagra dentro da chamada ‘crítica de Cambridge’, um questionamento à teoria do valor e do capital dos neoclássicos. LG. Belluzo (em sua obra Valor e capitalismo – um ensaio sobre a economia política. SP, Brasiliense, 1980) retoma Sraffa e tenta mostrar alguns de seus equívocos. (FRIGOTO, 1989).

Humano passou por uma re-significação. Neste momento diversos autores³ passaram a defender o surgimento, no processo de superação da crise do padrão de sociabilidade dominante, uma nova “sociedade do conhecimento”, em que a educação é tida como fundamental no atendimento das necessidades do mercado. Isto ocorreria através da formação de recursos humanos. O elemento central para estes teóricos passou a ser o empreendedorismo, a confiança no futuro, a solidariedade, havendo um deslocamento da centralidade do trabalho para a centralidade da linguagem.

Este deslocamento, segundo diversos outros autores das ciências sociais, teria ocorrido em função das mudanças nas relações de produção ao longo das últimas três décadas do século XX. Estas alterações geraram a diminuição do emprego estável e o fim da utopia do desenvolvimento constante e o trabalho como coesão social. O trabalho não mais orientaria analiticamente a compreensão sobre as relações sociais. (OFFE, 1980, 1984, 1989, 1990; KURZ, 1992; SCHAFF, 1990)

O fim da centralidade do trabalho é baseado numa análise que estes intelectuais fazem de dados que mostravam a diminuição do emprego assalariado nas fábricas, de contratos trabalhistas e o, conseqüente, esvaziamento da luta dos trabalhadores nos sindicatos. O trabalho perderia sua força de categoria analítica central na sociedade pós-trabalho. (ORGANISTA, 2006:11) Esta seria a realidade colocada de forma concreta, para estes intelectuais, porém um concreto idealizado. A postura crítica é a de investigar mais de perto estas afirmações.

Em um sentido, os intelectuais que dizem observar o fim da centralidade do trabalho identificam este com o emprego. Não fazem a distinção entre estas duas diferentes categorias e, por isto, não percebem que o emprego é uma construção histórica enquanto que o trabalho é a condição eterna da existência humana. Com isto, ao identificarem o emprego mudar de forma, se adaptando as necessidades históricas do capital, aproveitaram-se para decretar o fim da centralidade do trabalho. Ao contrário disso, Harvey identifica que o capitalismo está:

“se tornando cada vez mais organizado através da dispersão, da mobilidade geográfica e das respostas flexíveis nos mercados de

³ Entre estes autores estão Theodore Schultz (1973) e Francis Fukuyama (1995).

trabalho, nos processos de trabalho e nos mercados de consumo, tudo isso acompanhado de pesadas doses de inovação tecnológica, de produto e institucional.” (ORGANISTA, 2006:66)

No entanto, considerando os dias atuais, mesmo o emprego, forma histórica assumida pelo trabalho na sociedade capitalista, não acabou. Contrariamente, o emprego assalariado continua sendo buscado pelos trabalhadores, vide as imensas filas nos bancos de contratação e nos concursos públicos.

O trabalho, portanto, deve ser entendido em sua natureza dúplice. O trabalho deve ser considerado tanto em seu aspecto ontológico, quanto em sua forma historicamente desenvolvida. Esta natureza dúplice é indissociável. Por isto, ao abandonar seu aspecto ontológico, as análises que decretam o fim do trabalho na atualidade, tomam o aparente como real. Lembrando que mesmo esta aparência deve ser questionada. Embora na fase atual do capitalismo, o trabalho tenha sido depreciado, em sua forma histórica, ele não desapareceu. A forma histórica do trabalho, em uma sociedade caracterizada pela expropriação dos trabalhadores pelo capital, pode assumir as mais variadas feições, estando associadas à relação de forças entre as classes fundamentais desta sociedade e suas respectivas frações em disputa.

Esta natureza dúplice é concebida nas obras de Karl Marx através dos conceitos de trabalho, na sua dimensão positiva e em sua dimensão estranhada. A dimensão positiva do trabalho, produtora de valor de uso, indispensável a produção e a reprodução humana, é concebida sem que fosse feita a exaltação do trabalho assalariado. No mesmo sentido, o trabalho estranhado, dimensão negativa nesta natureza dúplice, é concebido sem negar indistintamente o trabalho. Para Marx, há a distinção e a inter-relação entre o “trabalho útil-concreto (nützlich-konkrete Arbeit) (positivo) [...] e o trabalho abstrato (abstrakte Arbeit) (negativo).” (CHAGAS, 2009:1) Enquanto a primeira, é a dimensão ontológica do trabalho, que funda e é indispensável à reprodução humana, a segunda é a dimensão do trabalho morto, contido nas mercadorias, em que o principal fim é a criação de mais-valia, a reprodução e autovalorização do capital.

A tese do fim da centralidade do trabalho tem um efeito perverso na Educação Ambiental, pois sob a égide do consenso, diz valorizar a pluralidade e escamoteia as desigualdades entre as classes em uma sociedade capitalista. Este discurso tem um forte

efeito privatista, pois ao escamotear os conflitos, em nome de um pretenso consenso social, se torna base de sustentação para as frações da classe dominante, interessadas em manter a sociedade com a atual estrutura social. A política de produção do consenso aparenta falta de clareza teórica, pois é composta por uma emaranhada rede de referenciais teóricos, autores, e análises que não se encadeiam.

Nas formulações teóricas que assumem a perspectiva do consenso, como por exemplo, o Programa Nacional de Formação de Educadoras (es) Ambientais (ProFEA), referências teóricas opostas são expostas lado a lado sem nenhuma contextualização. O rompimento com a categoria do conflito e adesão da EA a perspectiva do consenso, impede sua utilização como instrumento de transformação. Pois, esta perspectiva tem como fundamento prioritário a pluralidade de sujeitos. Assim as empresas, as ONGs, os movimentos sociais, sindicatos e escolas públicas são tratados em pé de igualdade, quando seus interesses são diferentes e, muitas vezes, antagônicos. Da mesma forma, a perda da centralidade do trabalho impõe sérias dificuldades à inserção da EA nos espaços da escola pública. A ausência de políticas que tenham nos trabalhadores envolvidos (professores, diretores, coordenadores pedagógicos) os sujeitos prioritários na aplicação de recursos, envolvendo formação, valorização e tempo remunerado de trabalho, foi identificada nesta dissertação como o principal empecilho para o enraizamento da EA nas escolas.

O diálogo pregado pelo MEC, através da CGEA, focaliza professores e alunos, porém suas formas de organização coletiva não são explicitadas, ao contrário das ONGs e empresas que são postos na mesma posição que os movimentos sociais. Com isso, fica-se no discurso de que há diálogo entre a sociedade e consensos, sem considerar que os trabalhadores não estão em condições iguais de participar. A ausência do reconhecimento das diferenças sociais que formam a sociedade brasileira impede a formulação de política de defesa do interesse público e da universalização de direitos (LOUREIRO, 2009a).

A Educação Ambiental crítica, defendida por Loureiro, parte de um arsenal teórico, composto por categorias e conceitos que possibilitam a apreensão e intervenção nos conflitos sociais. A clareza sobre o debate teórico é fundamental para compreensão e intervenção verdadeiramente crítica e que sirva de fato a emancipação. A falta de clareza teórico-metodológica presente em muitos trabalhos que utilizam conceitos e se

referenciam em intelectuais críticos cumprem a função inversa e muitas vezes inviabilizam o rompimento com as posições reacionárias. (LOUREIRO, 2004)

O ProFEA (Órgão Gestor, 2006) é um exemplo da salada teórica que é produzida nos textos públicos sobre a Educação Ambiental. É 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. Seus autores afirmam que no ProFEA existe 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 uma inúmera quantidade de teorias com divergências profundas, com forte destaque para o debate sobre a centralidade do trabalho, e várias correntes de pensamento muito distantes uma da outra. É necessário ampliar o conjunto de trabalhos que reflitam com profundidade onde se situa cada uma destas correntes diante deste debate sobre a centralidade do trabalho e perceber os espaços em que cada uma produz e reproduz suas teses.

Ao analisar o ProFEA, o resultado da salada teórica é novamente identificada entre as referências teóricas acerca da afirmação ou negação da centralidade do trabalho. Ao detalhar os fundamentos da formação dos educadores ambientais, os autores do ProFEA no ponto IV afirmam a necessidade dos espaços de ação e reflexão serem coletivos e que estes devem “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 esconder as diferenças teóricas, despolitizando a 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. Contrariamente, o conceito de práxis desenvolvido por Marx, parte da noção unitária e contraditória, entendido dialeticamente, e da determinação ontológica do trabalho.

A possibilidade de evitar tal postura enviesada deve ser perseguida de forma ortodoxa. A ortodoxia não deve ser entendida aqui como um ato de fé, como o próprio marxismo não é uma religião e muito menos os trabalhos marxistas devem ser lidos como livros sagrados. A tese central do pensamento de Marx é de que somos sujeitos da História. Nesta tese o único pressuposto é de que para existirem, os homens precisam transformar a natureza, e o modo de fazê-lo é por meio do trabalho. “A consciência humana deixa, então, de ser uma mera adaptação ao meio ambiente e configura-se como uma atividade autogovernada.” (ANTUNES, 1999:138) Por causa disto o trabalho é ontológico e funda o ser social. O quadro teórico que permitiu a análise, diante da realidade encontrada nas escolas e da necessidade de relacioná-las as políticas públicas, foi escola teórica que teve a maior influência prática (e as mais profundas raízes práticas) na história do mundo moderno, “e um método para, ao mesmo tempo, interpretar e mudar o mundo.” (HOBSBAWM, 1987:12)

Segundo Marx, o melhor Estado é aquele que é extinto na luta de classes, através de um processo social e político, estabelecido na sociedade. “O melhor Estado é aquele que garante à sociedade a simetria das relações de poder para a tomada de decisão na distribuição dos custos e benefícios dos impactos ambientais.” (ANELLO, 2009:5) É importante, entretanto, entender que o Estado que se extingue é completamente distinto do Estado Mínimo, o Estado que se extingue só é possível em uma sociedade em que os poderes não sejam assimétricos, ou seja, isto não é possível em uma sociedade capitalista. O entendimento do trabalho enquanto objetivação primeira e fundamental para o ser social permite compreender que além da sociedade, os projetos que nela se inserem estão em disputa, refletindo os interesses antagônicos das classes sociais fundamentais e suas respectivas frações.

A partir do trabalho, os Homens produzem diferentes objetividades que transformam a realidade, e subjetividades que modificam a si próprios. A transformação da realidade ao longo da História se realizou até a formação da sociedade capitalista. Nesta forma societal o trabalho deixou de estar submetido à lógica da necessidade e passou a lógica do capital. Por causa disto, muitas são as vezes que o trabalhador não se reconhece no trabalho. Entretanto a verificação desta realidade precisa estar condicionada a uma análise histórica e entender sob quais condições o trabalho está submetido no capitalismo. Deve-se perceber na atualidade “entre o trabalho e as formas mais complexificadas da práxis interativa uma relação de prolongamento, de

distanciamento, e não de separação e disjunção.” (ANTUNES, 1999:144)

O Homem, na sua centralidade antropológica, vive a tensão entre a sua singularidade e sua generalidade. O caráter singular do Homem é o que o constitui, é o que o faz diferente de todos os demais homens. No entanto este homem é, além de singular, genérico, ou seja, este ser é singular, mas é também toda sua herança cultural, enquanto expressão do ser social que o transcende e do qual é portador. (NETTO, 2008) Este Homem só se expressa singular e genericamente na medida em que é um ser objetivo e, enquanto tal, se objetiva de diversas formas: desde um sorriso até formas mais duradouras como a ciência, arte ou a literatura. Toda objetivação produz uma nova situação, pois tanto a realidade já não é mais a mesma (em alguma coisa ela foi mudada), quanto também o indivíduo já não é mais o mesmo, uma vez que ele apreendeu algo com aquela ação. (LESSA, 2008:19) Este conjunto de objetivações é um acervo da humanidade podendo ser apreendido, subjetivado, interiorizado pelos indivíduos.

Por isto na crítica que fez a propriedade, Marx definiu que o domínio da humanidade é o domínio do ser e não do ter. (MARX, 2003:146) O homem rico é aquele que conseguiu subjetivar uma riqueza de objetivações. No entanto as possibilidades de subjetivações não são iguais para todos os indivíduos e esta é uma questão central para toda teoria crítica. “Os Homens fazem a sua própria história” diz Marx “mas não a fazem como querem, sob circunstâncias de sua escolha.” (MARX, 1968:17) A emancipação humana não pode ser perseguida sem que haja a compreensão do que você deseja se emancipar.

O ato de subjetivar as objetivações passa pela posição de classe que cada indivíduo ocupa e que, em larga medida, determina o rendimento familiar deste sujeito. Por exemplo: a leitura dos clássicos da literatura exige um tempo livre que um trabalhador que perde seis horas do seu dia de pé em um transporte da casa para o local de trabalho não possui. Portanto, de todas as objetivações existe uma que inaugura o ser social e esta objetivação é o trabalho, entendido como atividade humana socializadora que “envolve cultura e linguagem, mediadora das relações que estabelecemos um com o outro e o mundo, propiciando a intervenção e a modificação objetiva da realidade.” (LOUREIRO, 2006:99) Ao conjunto das objetivações ele chamou de práxis e o trabalho a condição indispensável e eterna da humanidade.

Por meio do trabalho a consciência humana deixa de ser uma mera adaptação ao meio e se realiza enquanto uma atividade autogovernada. A partir do trabalho o ser social desenvolve as demais objetivações (sociabilidade, divisão do trabalho, linguagem, etc.). Estas objetivações são desenvolvidas a partir da humanização produzida no trabalho e por isto “o trabalho constitui-se como categoria intermediária que possibilita o salto ontológico das formas pré-humanas para o ser social” e “todas as demais categorias dessa forma desenvolveram-se no ser social já constituído.” (ANTUNES, 1999:136)

O trabalho, para o marxista húngaro Gyorgy Lukács (LUKÁCS, 2007), assume a posição teleológica primária enquanto as demais objetivações posições teleológicas secundárias. Lukács não estava a partir destas conceituações estabelecendo uma dualidade e nem uma hierarquização. O trabalho não é mais importante que a linguagem, ele é ontológico, ele funda o ser social e este não poderá jamais ser compreendido se não pela subjetivação das múltiplas objetivações. Isto quer dizer que afirmar a centralidade do trabalho não significa negar a importância das demais objetivações, mas procurar compreender as relações entre elas e suas determinações. Aprender de forma dual a realidade não é a maneira correta pelo simples fato da realidade não ser dual, afinal como diria Marx “o concreto é o concreto porque é a síntese de múltiplas determinações, isto é, unidade do diverso. (MARX, 1999:39)” Sendo assim não é possível separar o Homo faber do Homo sapiens, sob o risco de imputarmos a realidade uma ordem construída por nossa cabeça.

O quadro teórico baseado no dualismo não consegue apreender a realidade de forma radical, pois esta se estabelece em um movimento que não ocorre de forma dual, mas contraditória, não harmônica e se concretiza de forma complementar, mas também antagônica, em constante movimento. (LOUREIRO, 2009d) Nesta compreensão a opção teórica da dialética histórica evidencia-se como fundamental para a Educação ambiental crítica e que se reconhece como instrumento da emancipação, um ato intencional, diretivo e democrático.

A dialética é o exercício complexo e totalizador que permite a apreensão das múltiplas determinações que formam a realidade ou a unidade do diverso. Totalidade é aqui entendida como realidade complexa passível de ser apreendida. É fundamental não se confundir o conceito de totalidade com o de totalitário. Assim:

“[...] não significa um estudo da totalidade da realidade (uma vez que a realidade é inesgotável), o que seria uma premissa totalitária, mas a compreensão racional da realidade como um todo estruturado no qual não se pode entender um aspecto sem relacioná-lo com o conjunto. No qual se pensa a humanidade em sua especificidade, como parte da natureza e se entende a própria natureza considerando a sociedade pela qual se ‘olha’ e o lugar que se ocupa nesta.” (LOUREIRO, 2004: 127)

O conceito de totalidade já sofreu acusações por diferentes orientações teóricas. Ora é confundido com o conceito de totalitário ora por ser reducionista. Esta última reduzir tudo a uma relação hierarquizada na qual a centralidade do trabalho retira a importância das demais objetivações do ser. Esta leitura é também equivocada e sensivelmente estabelece como já disse um erro de leitura das obras de Marx. Estas análises se baseiam em um quadro teórico dual (ausências/emergências, sistema/mundo da vida, liberdade/heteronomia)⁴ que se distancia da lógica monísta, negando a possibilidade de se estabelecerem enquanto ciência crítica pois:

“A ciência crítica se faz partindo do princípio de que nada, nenhum fato ou fenômeno é compreensível em si mesmo, mas somente em relações, formando uma totalidade complexa. Aqui não há um todo absoluto, mas totalidades em movimento de mútua constituição entre partes e todos, que são compreendidos racionalmente pela práxis (vinculação teórica-prática).” (LOUREIRO, 2005:327)

As análises que afirmam o fim da centralidade do trabalho devem ser compreendidas no contexto de reorganização do capitalismo. Diante das impossibilidades de manter a relação entre capital-trabalho nos níveis existentes no período conhecido como a Era de Ouro, o capital passou a exigir outra forma histórica para o trabalho, bem como a produção ideológica necessária a esta reorganização. Entretanto, o reconhecimento das transformações promovidas no capitalismo, não retira da humanidade a necessária dependência de trabalho, enquanto atividade transformadora tanto da natureza, quanto da própria humanidade.

⁴ Sobre estas dualidades que aparecem em diversos autores que defendem o fim da centralidade do trabalho (André Gorz, Clauss Offe, Roberto Kurz, Habermas). Ver: ORGANISTA, 2006.

1.3 A TERCEIRA VIA E A FORMULAÇÃO DO NOVO PADRÃO DE SOCIABILIDADE DO CAPITAL

A crise do padrão de acumulação, ocorrida a partir da década de 1970, exigiu das frações da classe dominante uma redefinição nas estratégias políticas, visando à obtenção da hegemonia. Os esforços para a consolidação de um programa que orientasse e dirigisse a classe burguesa, resultaram em uma série de insucessos, durante o período de implantação das propostas “neoliberais ortodoxas”, até a formulação do programa conhecido como “Terceira Via”.

O programa da “Terceira Via” está sistematizado na produção acadêmica de Anthony Giddens⁵, e, mais precisamente em três livros publicados inicialmente na Inglaterra e traduzidos, posteriormente, para o português. O primeiro livro analisado foi *Para Além da Esquerda e da Direita: o futuro da política radical*, editado em 1994 e traduzido em 1996 no Brasil. O segundo livro foi *A Terceira Via: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia*, editado em 1998 e traduzido em 2001. O terceiro trabalho foi *A Terceira Via e seus críticos*, divulgado em 2000 na Inglaterra e em 2001 no Brasil, traduzido para língua portuguesa. Nesta dissertação, além destes trabalhos, foram utilizados como obras de referência para o programa da “Terceira Via”, os livros: *O Debate Global da Terceira Via* e, o mais recente, *A Política das Mudanças Climáticas*.

A produção acadêmica de Anthony Giddens tem estreita relação com a atuação deste autêntico intelectual orgânico do Partido Trabalhista da Inglaterra. Quando escreveu *Para Além da Esquerda e da Direita: o futuro da política radical*, em 1994, a tendência liderada por Tony Blair, Anthony Giddens e David Miliband fundava o movimento do Novo trabalhismo, conhecido posteriormente como “Terceira Via”. *A Terceira Via: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia* foi editada após a primeira reunião realizada em 1998, em Washington, entre os novos trabalhistas ingleses e os novos democratas estadunidenses. As demais obras

⁵ Anthony Giddens é britânico, sociólogo, reitor da London School Of Economics e um dos principais articuladores do Novo Trabalhismo inglês e da Cúpula da Governança Progressiva.

contribuíram para rebater as críticas como em *A Terceira Via e seus críticos*, ou realizar um grande balanço do movimento, reunindo trinta e três intelectuais de diferentes países, como em *O Debate Global da Terceira Via*. O economista Luiz Carlos Bresser Pereira, ex-ministro do governo Fernando Henrique Cardoso, escreveu um dos artigos. A obra mais recentemente editada no Brasil foi *A Política da Mudança Climática*, onde se depara com os problemas climáticos e defende como solução o empreendedorismo verde visando tornar viáveis os negócios sustentáveis.

A estratégia proposta no programa da “Terceira Via”, encontrou conjuntura favorável, desde a década de 1990, mobilizando intelectuais, empresários e políticos em diversos países. A “Terceira Via” se originou da mobilização das frações da classe dominante e seus intelectuais, diante da necessidade de redefinir as estratégias para legitimar a sociabilidade burguesa. O programa da “Terceira Via” propõem que:

“[...] o grande desafio dos socialistas modernos é governar o capitalismo de forma mais competente que os capitalistas. Alguma forma de socialismo de mercado poderá ser alcançada no futuro. Agora, porém, quando a Nova Esquerda disputa eleições e assume os governos, ela não o faz para transformar o país em socialista em um breve espaço de tempo – essa ilusão voluntarista está descartada -, mas para aprofundar a democracia e promover uma maior igualdade de oportunidade, lograr melhores taxas de desenvolvimento econômico do que os partidos conservadores.” (GIDDENS, 1999:5-6)

A Nova Esquerda, citada por Giddens, é outro termo que serve para designar a “Terceira Via”. Este movimento teve origem no interior do Partido Democrata, nos Estados Unidos, e no Partido Trabalhista, na Inglaterra. Nos dois casos, os partidos incorporaram o adjetivo “novo” ao seu nome: Novos Democratas e Novo Trabalhismo.

Nos Estados Unidos, o programa da Terceira Via ajudou a orientar a administração do presidente Bill Clinton, eleito em 1992, e seus investimentos na disciplina fiscal, a reforma da saúde, o investimento em educação e treinamento, planos de obras sociais, programa de renovação urbana e uma posição firme em relação ao crime e as punições. A revisão das políticas neoliberais no quadro político dos Estados Unidos teve repercussão na atuação dos organismos internacionais. Em 1992, o Banco Mundial (BM), através do relatório assinado pelo vice-presidente Willi Wapenhans, passou a divulgar os princípios que mais tarde seriam sistematizados no programa da

“Terceira Via”. Esta redefinição das políticas do BM teve impacto direto na relação do organismo com os países. Neste caso, este importante intelectual coletivo, representante das frações dominantes das principais nações imperialistas, cumpriu importante papel educador na formulação do novo padrão de sociabilidade. Neste período o BM determinou que empréstimos aos governos seriam feitos somente nos casos que:

“[...] fossem implementadas políticas que tomassem como referência o preceito das ‘parcerias’ entre aparelho de Estado e organizações da sociedade civil, especialmente as ONG’s. Visavam com essa medida incentivar a mobilização comunitária na solução dos próprios problemas. A noção de ‘participação da sociedade civil’ na promoção do desenvolvimento econômico e social tornou-se o grande mote das ações destes organismos.” (MARTINS, 2009: 61-62)

Na Inglaterra, o Novo Trabalhismo convergiu parcialmente com a experiência da “Terceira Via” estadunidense. Sob a liderança do presidente Tony Blair, eleito em 1997, o Novo Trabalhismo passou a ser compreendido como o desenvolvimento da própria Terceira Via. (GIDDENS, 2001:13)

A divulgação do programa da Terceira Via, acumulado nas experiências nos Estados Unidos e na Inglaterra, gerou grande interesse em diversas lideranças de partidos social-democratas no mundo. Em 1999, um debate foi realizado em Washington. Neste debate estiveram presentes Bill Clinton, Tony Blair, Gerhard Schroder da Alemanha, Wim Kok primeiro-ministro da Holanda na época e Massimo D’Alema primeiro ministro italiano. Em seguida, foi criada a Cúpula da Governança Progressista no seminário “Governança Progressiva no Século XXI”, realizado na Itália, na cidade de Florença. Esta cúpula é formada por uma rede de países governados por partidos social-democratas. O Brasil participou de todos os encontros, inclusive os que ocorreram posteriormente. Em 1999 (Florença), 2000 (Berlim) e 2002 (Estocolmo) o país foi representado pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, e desde 2003 (Londres), por Lula da Silva.

No Brasil, Bresser Pereira foi um dos intelectuais brasileiros que mais contribuiu com a aplicação e desenvolvimento do Programa da “Terceira Via” no Brasil. Na sua perspectiva, a principal proposta dos partidos da social-democracia no poder, repetindo

Giddens, seria “[...] governar o capitalismo de modo mais competente que o capitalismo.” (PEREIRA, 2007:500) O governo de Fernando Henrique Cardoso, iniciado em 1995, registrou o início do movimento associado a revisão da estratégia neoliberal. O seminário teria tido o papel de demonstração da unidade em torno de um novo programa. Por isto, este encontro teria sido:

“[...] uma demonstração da unidade na diversidade da Nova Esquerda. Até Bill Clinton, em suas palavras finais no seminário, declarou estar em seu país, ‘à esquerda do espectro político’, No futuro, o seminário de Florença será, provavelmente, visto como marco na história da social democracia [...]” (PEREIRA: 2007:501)

Este movimento procurou se distanciar das propostas ortodoxas do neoliberalismo, orientadoras de políticas que produziram, de um lado, a “modernização”, porém, por outro lado, desconsiderou as políticas sociais. Por causa disto, o neoliberalismo ameaçou a coesão social. Segundo Giddens:

“Algumas reformas neoliberais foram ‘atos necessários de modernização’, ainda que os neoliberais tenham simplesmente ignorado os problemas sociais resultantes da desregulamentação dos mercados, fato que ameaçou seriamente a coesão social.” (GIDDENS, 2001:13-14)

A eleição de partidos identificados com a revisão do neoliberalismo, em diversos países, e a revisão do BM, a partir do relatório de 1992, são sinais da reconfiguração do padrão de sociabilidade do capital, tanto em âmbito mundial, quanto na esfera nacional. Os elementos que uniram as diferentes experiências nacionais foram as tentativas de definição de um modelo alternativo de sociabilidade do capital, em que a economia de mercado estivesse compatibilizada com a justiça social.

Na perspectiva dos teóricos da “Terceira Via”, como Giddens, as possibilidades de sucesso das políticas que não considerem a problemática social são muito reduzidas. As propostas político-econômicas que não consideram os aspectos sociais, não teriam sucesso e contribuiriam para os conflitos sociais, colocando em risco a sociabilidade

capitalista. A preocupação com a formação de um padrão de sociabilidade do capitalismo passou a reunir empresários, partidos e governos “[...] preocupados com a viabilização de um projeto hegemônico de sociedade menos vulnerável às variações políticas decorrentes das desigualdades econômicas e sociais.” (MARTINS, 2009:65)

A “Terceira Via” parte do princípio que a “sociedade civil”, como a que existia no passado já não existiria mais. Os conflitos entre as classes sociais que estruturaram o capitalismo em um determinado período da história teriam sido “produto de arranjos sociais que não mais existem.” (GIDDENS, 1996:114) Afinal, o trabalho como visto anteriormente, não seria mais central nesta sociedade. No novo padrão de sociabilidade, o Estado deveria ser capaz de produzir a “renovação das solidariedades danificadas” pela antiga luta de classes.

Os conceitos “classe social”, “conflito” e “exploração”, seriam substituídos, segundo os teóricos da “Terceira Via”, por conceitos como “responsabilidade social”, “colaboracionismo” e “voluntariado”. Entendendo que as empresas, sobretudo as corporações industriais, são com frequência as principais fontes de poluição, Giddens propõem que

“[...] os democratas modernizadores deveriam sempre que possível procurar trabalhar com as empresas em vez de contra elas. Os grupos e organizações empresariais devem ser ativamente recrutados para ajudar a criar uma sociedade, tanto no nível local como mundial, em que tenham um papel responsável.” (GIDDENS, 2001:144)

A perspectiva da responsabilidade das empresas é defendida pelos teóricos da Terceira via como fundamental no novo padrão de sociabilidade das empresas. Segundo Giddens, o governo deve “garantir que a responsabilidade corporativa dê peso total à responsabilidade ecológica, nos vários significados que este termo carrega.” (GIDDENS, 2001:148) A responsabilidade social e ecológica passou a fazer parte da estratégia política de diversas empresas, podendo afetar nos seguros de seus empreendimentos, na administração, em suas vendas e na relação com os consumidores. Segundo o intelectual Michael Jacobs, “[...] hoje nenhuma empresa de porte significativo pode dar-se ao luxo de ignorar fatores ambientais em sua tomada de decisões.” (GIDDENS, 2007:449)

A relação entre os empresários e a problemática ambiental, através do ideário da responsabilidade social, passou a ter destacada importância na educação política necessária ao novo padrão de sociabilidade, formado a partir da segunda metade no Brasil. Os aparelhos formuladores e difusores do novo padrão de sociabilidade foram importantes na mobilização dos empresários e o número de corporações associadas a estes aparelhos comprova o sucesso que certas frações tiveram na direção da classe dominante.

Segundo Giddens, o mundo do início do século XXI é caracterizado pelas incertezas. O aquecimento global é um dos exemplos citados pelo intelectual da Terceira Via. O debate sobre este tema divide os especialistas e segundo, Giddens, é um exemplo de fenômeno em que suas conseqüências são difíceis de serem avaliadas. Diante das novas incertezas do mundo contemporâneo, “não se pode lidar com elas com remédios antiquados” (GIDDENS, 1996: 12), por isto os receituários do liberalismo clássico ou os programas socialistas não dariam conta da atual realidade. O programa da Terceira Via seria, segundo seu principal sistematizador, aquele que melhor responde as necessidades da realidade das incertezas.

Uma questão de estratégia política se colocou como elemento que aproximou o programa da Terceira Via das propostas ambientalistas. Ambas se propõem como alternativas à disputa característica do século XX: capitalismo x socialismo. Enquanto, Giddens exalta o programa social-liberal como a terceira via, ou a via que melhor corresponde às necessidades humanas, muitos autores identificam nas teorias ecológicas a alternativa política. O próprio Giddens reconhece que a crise ecológica é “fundamental para as formas de renovação política” (GIDDENS, 1996:257) propostas pelo programa da Terceira Via.

A proposta de ser a via alternativa, tanto pela Terceira Via quanto em relação aos ambientalistas, ocorre incorporando as necessidades do projeto de reorganização do padrão de sociabilidade dominante. A necessidade de produzir uma pedagogia do consenso se materializa em discursos e documentos oficiais, onde empresas ou ONGs são postas lado a lado com movimentos sociais, como se seus interesses fossem os mesmos. Neste mesmo sentido, a coesão social necessária a manutenção do padrão dominante de sociabilidade é garantida por estratégias que visam à educação política de toda a sociedade, incluindo trabalhadores e empresários, estimulando o trabalho

voluntário e o empreendedorismo. É importante ressaltar que neste projeto o aparelho estatal não desaparece, mas se aperfeiçoa as necessidades do capital.

Capítulo II

A NOVA PEDAGOGIA DA HEGEMONIA, AS POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO BRASIL

O objetivo deste capítulo é refletir sobre a história recente da inserção da EA nas políticas públicas educacionais, partindo da conceituação gramsciana de Estado, entendido enquanto relação social permanente entre a sociedade civil⁶ e a sociedade política⁷. A sociedade civil é entendida como local de disputas entre os aparelhos privados de hegemonia e o espaço fundamental da luta de classes. A sociedade política é o conjunto de agências e ministérios do Estado stricto sensu. As políticas públicas são aqui identificadas enquanto resultado desta interação, entre a sociedade civil e a sociedade política, onde as agências privadas de hegemonia disputam o poder na primeira e ocupam na segunda, através de seus intelectuais orgânicos, os postos que refletem seu projeto de poder.

Neste mesmo capítulo, a pesquisa buscou identificar as propostas da Terceira Via para o novo projeto de sociabilidade do capitalismo e como isto se desenvolveu no Brasil, a partir da segunda metade da década de 1990. O estudo verificou uma das hipóteses centrais da pesquisa: alguns setores do empresariado no Brasil, desde a metade da década de 1990, assimilaram a EA como estratégia de educação política, tendo como referência a ideologia da responsabilidade social visando sedimentar um novo padrão de sociabilidade. Esta análise ofereceu subsídios para demonstrar como entre os anos de 2003 e 2006, primeiro governo Lula da Silva e os primeiros da Política Nacional de EA (PNEA), certos setores da classe empresarial encontraram na EA apoio político para consolidar esta nova sociabilidade. Neste sentido, as estratégias puderam

⁶ Sobre o conceito de sociedade civil FONTES, Virginia. Sociedade Civil no Brasil Contemporâneo: lutas sociais e luta teórica na década de 1980. In: (ORG.) LIMA, Júlio C. França e NEVES, Lúcia M.W. Fundamentos da Educação Escolar no Brasil Contemporâneo. RJ, Ed. Fiocruz/EPSJV, 2006.

⁷ Sobre o conceito de sociedade política ver GRAMSCI. Antônio. Maquiavel, a Política e o Estado Moderno. 5ª ed., RJ, Civilização Brasileira, 1984.

ser aprimoradas na sociedade civil e o programa neoliberal da Terceira Via se firmou como a referência da educação política no Brasil.

O quadro conceitual utilizado para compreender como operaram certas frações da classe dominante foi apropriado do marxista italiano Antônio Gramsci e, mais precisamente o conceito de Estado ampliado. O Estado, segundo Gramsci, não é sujeito – uma espécie de entidade que paira sobre a sociedade e os conflitos sociais-, nem objeto – como propuseram no século XX alguns marxistas economicistas (GRAMSCI, 1991), mas sim uma relação social, ou seja, uma condensação das relações sociais que estão presentes numa dada sociedade.

Os intelectuais são sujeitos importantes na interação entre a sociedade civil e a sociedade política. Estas devem ser entendidas como espaços de consenso e de conflito. As interpretações do pensamento de Gramsci que decretam a sociedade civil o espaço do consenso, esquecem que a história dos movimentos sociais, dos sindicatos e associações de trabalhadores é parte da história da luta de classes. Ao mesmo tempo em que a sociedade política não existe apenas sob a sua forma violenta, mas se sustenta também fazendo algumas concessões. Os intelectuais cumprem a fundamental tarefa de organizar sua fração de classe mediante seus interesses. Esta organização pode se desenvolver de inúmeras maneiras, através de jornais, rádios, centros de pesquisa universitários, institutos, partidos e etc., organizando a intervenção em espaços que podem ser públicos e privados. Na educação ambiental esta intervenção pode ser compreendida nas disputas que ocorrem nos espaços públicos e é interessante compreender o papel dos intelectuais neste processo.

Segundo Gramsci, todos os homens são filósofos, entendendo os limites da filosofia espontânea localizada no senso comum, na linguagem, na religião e no bom senso. “Assim, todos os homens são intelectuais porque fora de suas profissões são filósofos, artistas, participam de uma concepção de mundo ou possuem uma linha de conduta conscientemente definida e vinculada a essa concepção.” (BIANCHI, 2008:77) Entretanto, se posso considerar que todo homem é um intelectual posso também ter que só alguns exercem esta função na sociedade. Além disto, o exercício desta função não é autônomo e independente, só sendo compreendido em sua relação orgânica com uma determinada fração de classe, como afirmou o marxista italiano no caderno 12, dedicado à questão dos intelectuais:

“Todo grupo social, nascendo sobre o terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria conjuntamente, organicamente, um ou mais estratos de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função não apenas no campo econômico, como também no social e político[...]” (GRAMSCI, 2010:15)

Neste capítulo os conceitos de Estado Ampliado, sociedade política, sociedade civil, aparelhos privados de hegemonia e intelectuais orgânicos serviram para identificar as formas como certas frações do empresariado brasileiro operaram, desde a crise do padrão de sociabilidade dominante. A análise da conformação do novo padrão exigiu a pesquisa sobre as disputas pela hegemonia na sociedade civil, através dos aparelhos privados que ora formulam, ora difundem a ideologia da responsabilidade social. O esforço de pesquisa sobre o reflexo desta hegemonia na sociedade política se restringiu a análise dos documentos oficiais e da bibliografia disponível. Não foi possível realizar entrevista com os envolvidos e nem ter acesso as memórias das reuniões do comitê assessor da Política Nacional de Educação Ambiental. Estas fontes deverão poderão ser analisadas em outro trabalho.

No novo padrão de sociabilidade o empresariado assume a perspectiva da responsabilidade social, onde a EA exerce um papel fundamental. Um dos cadernos pertencentes ao jornal O Globo, publicado quinzenalmente, tem uma clara afinidade com o ideário da responsabilidade social. O caderno Razão Social, existente desde dezembro de 2006, divulga diversas iniciativas de empresas ou de organizações relacionadas às mesmas que assumem esta postura. Entre os projetos divulgados, a maioria deles, é relativa a temas da EA: reciclagem, campanhas pelo desenvolvimento sustentável, reutilização, economia de recursos naturais, etc. Isto confirma que os empresários brasileiros portaram um projeto para nova sociabilidade, utilizando a EA como ferramenta de educação política. Ao se referir aos empresários, Gramsci identifica a capacidade destes desempenharem o papel de organizador em uma sociedade capitalista:

“[...] o empresário capitalista cria consigo o técnico da

indústria, o cientista da economia política, o organizador de uma nova cultura, de um novo direito, etc., etc. Deve-se observar o fato de que o empresário representa uma elaboração social superior, já caracterizada por uma certa capacidade dirigente e técnica (isto é, intelectual): ele deve possuir capacidade técnica, não somente na esfera restrita de sua atividade e de sua iniciativa, mas também em outras esferas, pelo menos nas mais próximas da produção econômica (deve ser um organizador de massa de homens, deve ser um organizador da ‘confiança’ dos que investem em sua empresa, dos compradores de sua mercadoria, etc.).” (GRAMSCI, 2010:15)

Embora a pesquisa não tenha analisado sistematicamente este caderno, a hipótese de que certos setores do empresariado brasileiro aproximam a EA deste novo projeto de sociabilidade, é confirmada neste material. Uma análise mais sistematizada sobre este caderno pode confirmar a hipótese de que este caderno cumpre a função de aparelho difusor desta nova sociabilidade, através da divulgação da responsabilidade social empresarial, em que a EA cumpre um papel central. Este caderno foi importante sinalizador de que o caminho de construção do objeto, perseguido pelo pesquisador, estava na direção certa. É fundamental ressaltar que o caderno Razão Social tem como patrocinador o Instituto Coca-Cola e como colaborador o Instituto Ethos, organizações que investem e divulgam projetos de Educação Ambiental.⁸

2.1 NEOLIBERALISMO, TERCEIRA VIA E A NOVA PEDAGOGIA DA HEGEMONIA NO BRASIL

As experiências neoliberais e da “Terceira Via” que viabilizam a formação de um novo padrão de sociabilidade do capital no Brasil não foram resultados da imposição externa. As propostas de ajuste estrutural que orientaram a reforma do Estado brasileiro, a partir da segunda metade da década de 1990, foram operadas por frações

⁸ Os exemplares do caderno Razão Social estão disponíveis no endereço <http://oglobo.globo.com/blogs/razaosocial/>

burguesas locais. Neste sentido, foi fundamental analisar os antecedentes históricos da formação deste padrão de sociabilidade e a atuação das frações locais, através de partidos e aparelhos privados de hegemonia. A legitimação do projeto neoliberal foi produzida através da ação dos aparelhos privados de hegemonia, como por exemplo: o Instituto Liberal, FIESP/CNI, PUC-RJ, o GIFE, o Instituto Ethos e o Instituto Ecoar.

Os primeiros sinais da aproximação de certos setores do empresariado brasileiro do programa da Terceira Via foram as mudanças nas formas de mobilização e organização política deste segmento e a difusão dos novos parâmetros internacionais de cidadania, de participação e de sociedade civil nos anos 1990. Entretanto, antes desta aproximação, certos setores do empresariado brasileiros identificaram no neoliberalismo Hayekiano, a solução para a crise do padrão de sociabilidade, até então dominante.

A difusão das idéias de Hayek e, de forma geral, do projeto neoliberal de sociabilidade pelos empresários no Brasil começou a ocorrer no início da década de 1980. A criação do Instituto Liberal, em 1982, integrou os empresários brasileiros em uma rede internacional formada em torno da Sociedade de Mon't Pèlerin. Este aparelho privado de hegemonia teve importante ação político-educativa entre os anos 1980 e 1990.

O Instituto Liberal não representou uma única fração da classe dominante, mas serviu como aparelho organizador e difusor do programa neoliberal no Brasil, propondo políticas econômicas e sociais. Neste aspecto:

“[...] o Instituto desempenhou um importante trabalho de educação política através da disseminação de valores morais e de compreensões acerca de temas como ‘cidadania’, ‘participação’, ‘Estado’, ‘competição’, ‘privatização’, entre outros dirigidos a grupos sociais estrategicamente calculados, arregimentando para esta trincheira ideológica professores universitários, jornalistas, advogados e magistrados.” (MARTINS, 2009:115)

A ação do Instituto Liberal procurou difundir entre os empresários brasileiros os preceitos da nova sociabilidade e com isto influir no bloco de poder. O sucesso desta ação repercutiu em importantes documentos apresentados, “pela Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (Fiesp), em 1990, e pela Confederação Nacional da Indústria (CNI), 1994, intitulados respectivamente “Livre para Crescer” e “Rumo ao

Crescimento. (SENRA, 2005) A CNI, já havia, em 1988, produzido o documento “Competitividade Industrial: uma estratégia para o Brasil” em que tentou definir “propostas para facilitar a adaptação da economia brasileira [...], [e] sua inserção na economia mundial.” (CONFEDERAÇÃO NACIONAL DAS INDÚSTRIAS, 1988:11)

A CNI, por sinal, se mostrou uma importante porta voz das reformas neoliberais. No documento de 1988, uma das principais preocupações declaradas era com a incapacidade do Estado em desenvolver a educação e aproximá-la das necessidades, sempre renovadas, dos setores produtivos. Esta situação comprova a aproximação entre a Teoria do Capital Humano e da reorganização do padrão de sociabilidade do capital, analisadas no primeiro capítulo. Diante da incapacidade da burocracia estatal, o diagnóstico era de que:

“[...] o país, por conta das falhas do sistema educacional, não é capaz de maximizar a utilização de sua força de trabalho. A persistência de um elevado percentual de iletrados, assim como, a formação muito rudimentar que é oferecida a parcela expressiva da população estudante impões um limite estreito no seu aproveitamento econômico [...]

[...] “O sistema de ensino está afastado das verdadeiras necessidades geradas nas atividades econômicas. Em um ambiente marcado pela introdução das novas técnicas de produção, este distanciamento poderá se agravar, na medida em que a demanda por trabalhadores mais qualificados aptos para funções complexas deverá aumentar”

(CONFEDERAÇÃO NACIONAL DAS INDÚSTRIAS, 1988:19)

O papel da CNI na consolidação do novo padrão de sociabilidade do capital não se reduziu a divulgação dos documentos (CNI, 1988; 1994), mas, como foi possível identificar no primeiro capítulo da presente dissertação, ocupou posto no Órgão Gestor (OG) da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), intervindo diretamente nas políticas públicas. A extensão desta ação na PNEA ainda precisa ser verificada através da análise da memória das reuniões do OG, disponível em Brasília e a ser estudada numa futura pesquisa. Porém, mesmo sem ter analisado estas fontes, a partir dos documentos estudados foi possível identificar na dupla CNI/FIESP, importantes aparelhos privados de hegemonia. Os argumentos contidos nestes documentos referem-se à uma “suposta superioridade do mercado em relação ao aparelho estatal tanto na

esfera econômica quanto na esfera política e moral, repetindo as idéias de Friedrich Hayek.” (MARTINS, 2009: 121)

O texto da Fiesp é uma evidência de que os empresários tinham consciência da necessidade de conquistar a hegemonia. Isto ficou explícito no uso dos termos: “boa pedagogia” e “campanha pedagógica”, presente no documento que atesta o reconhecimento destes empresários sobre a necessidade de se produzir uma pedagogia da hegemonia. Afinal, para Gramsci “toda relação de hegemonia é uma relação pedagógica.” (GRAMSCI, 1999:399) A reorganização do padrão de sociabilidade do capital necessitaria de ações pedagógicas, afirmando que:

“[...] será absolutamente essencial ter uma boa pedagogia a respeito dos ganhos de uma economia mais livre e do colapso iminente da situação atual. A sociedade precisará ser mobilizada nesse campo. A sociedade precisará ser chacoalhada por duas forças: uma dramática, apontando o fim da festa; outra construtiva, indicando a saída segura da liberalização da economia. Ou seja, uma combinação de medo e esperança. [...] Será necessário detonar a campanha pedagógica o mais diretamente possível junto à própria população, para que esta passe a referendá-la e, com isso, constranger as lideranças empresariais, sindicais e políticas que a ela se opuseram.” (FIESP, 1990:259)

A amplitude da ação do Instituto Liberal ainda precisa ser compreendida, apesar da análise sobre ação da FIESP/CNI demonstrar que setores do empresariado brasileiro, no início da década de 1990, já agiam conscientemente na disputa pela hegemonia. Embora não seja o objeto central desenvolvido nesta dissertação, a tentativa de rastrear a ação dos aparelhos privados de hegemonia, organizadores e difusores do novo padrão de sociabilidade do capital, se tornou uma das preocupações desta pesquisa. Sem o entendimento das formas como estes aparelhos operam no interior do Estado Ampliado, as políticas públicas, passam de reflexo fenomênico a determinante do processo histórico. A ação de certos aparelhos, entre eles: Instituto Liberal, FIESP/CNI, PUC-RJ, o GIFE, o Instituto Ethos e o Instituto Ecoar, confirmam a hipótese inicial de que diversos setores do empresariado brasileiro foram portadores de um projeto de reorganização do padrão de sociabilidade do capital.

A partir da segunda metade da década de 1990, alguns intelectuais passaram a serem responsáveis por conduzir a “solução hayekiana” no Brasil. Alguns destes, identificados nesta dissertação, estiveram organizados no Partido Social Democrata Brasileiro (PSDB) e operaram na sociedade civil na direção de empresas, bancos e no departamento de pós-graduação em economia da Pontifícia Universidade Católica (PUC) no Rio de Janeiro. Na sociedade política, passaram a desempenhar papel fundamental, a partir da segunda metade da década de 1990, no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002).

Embora o projeto neoliberal já fosse defendido por certos setores do empresariado, desde o início da década de 1990, foi somente com a eleição de Cardoso, em 1994, que este projeto teve conjuntura favorável para ser implantado. Esta conjuntura foi traçada a partir da aliança entre o PSDB e o Partido da Frente Liberal (PFL). Esta aliança formou um bloco político formado por diferentes frações da burguesia capaz de produzir as condições para a reorganização da sociabilidade dos empresários no Brasil. A adesão da burguesia ao neoliberalismo no Brasil, ocorreu de forma tardia, comparada a experiência de outros países. Em função disto, o desenvolvimento das propostas neoliberais no país foi precedido por diversas experiências fracassadas em outros países.

No Brasil, o desenvolvimento das propostas neoliberais sendo, caracterizado pelos princípios centrais do pensamento hayekiano, expostos no Consenso de Washington, foi acrescido das propostas da terceira via, principalmente em relação às políticas sociais. Desde 1992, o próprio Banco Mundial, através do Relatório Wapenhans, reconheceu que “suas orientações para minimizar a pobreza e estimular o desenvolvimento ao longo da década de 1980 haviam fracassado” (MARTINS, 2009: 140), sendo necessário, a partir de então, incentivar a formação de alianças entre o capital e o trabalho e parcerias entre governos e organizações da sociedade, principalmente na América Latina.

No fim da década de 1980, Cardoso já não tinha mais espaço dentro do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) paulista, principalmente após ter apoiado Antônio Ermírio de Moraes em sua candidatura ao governo do Estado de São Paulo em 1986, contra Oréstes Quércia, liderança no partido. A partir de então, tonou essencial a procura de um novo partido para concorrer dentro da nova conjuntura. Este

foi o contexto para a criação, em 1988, do Partido da Social Democracia Brasileira, o PSDB. O programa partidário foi escrito por José Serra, amplamente discutido com Edmar Bacha e André Lara Resende, economistas da Pontifícia Universidade Católica (PUC)-RJ e com o economista Luiz Carlos Bresser Pereira. Os paradigmas deste programa foram expostos no manifesto “Choque de Capitalismo”.

Desde a metade da década de 1980, um grupo de economistas que trabalhavam no departamento da faculdade de economia da PUC-RJ, já era nomeado para assumir postos no interior da sociedade política. Em 1985 com a ida Dílson Funaro para o ministério da Fazenda este grupo passou a ter forte presença na equipe econômica do governo. Os economistas, Pérsio Arida e Lara Resende foram ocupar cargos de importância no Banco Central, Pedro Malan foi para o Banco Mundial e Edmar Bacha para o IBGE.

A PUC-RJ está instalada na gávea, bairro da zona sul da cidade do Rio de Janeiro e é respaldada por ser a escola que tradicionalmente abrigou os setores emergentes da elite carioca. No centro financeiro do país, durante as décadas de 1970 e 1980, a universidade católica recebeu e, principalmente, formou em seu instituto de economia, professores identificados com o projeto sintetizado no Consenso de Washington, encontro organizado, em 1989, nos Estados Unidos. Neste grupo se encontram os economistas John Williamson, Rudiger Dornbusch, Pérsio Arida, André de Lara Resende e Pedro Malan, Edward Amadeu, Gustavo Franco, Armínio Fraga, Francisco Lopes e Elena Landau.

No mandato de presidente da república, Cardoso convidou Pedro Malan para o ministério da Fazenda, Pérsio Arida para o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), e Lara Resende, que havia sido encaminhado por Collor para a renegociação da dívida externa, foi posto em foco e junto da equipe econômica do governo. Estes economistas estiveram à frente da equipe econômica e juntos com John Williamson e Rudgre Dornbusch, Daniel Dantas e Edmar Bacha projetaram o Plano Real.

No Ministério da Fazenda, Edmar Bacha foi o primeiro assessor de Fernando Henrique. Sua primeira iniciativa foi produzir o PAI- Programa de Ação Imediata, com vistas a equilibrar as finanças. O plano foi formulado por uma comissão mista, formada

no Ministério da Fazenda da qual compunha o grupo de economistas da PUC-RJ, onde se destacaram Gustavo Franco, Edmar Bacha e Winston Fritsch, e o grupo de São Paulo ligado a José Serra e Sergio Motta, fundadores do PSDB e ligados ao empresariado paulista. No entanto, enquanto o grupo de economistas da PUC-RJ assumia o posto de dirigente do novo governo, o setor ligado aos paulistas passou assumir um papel cada vez mais secundário na equipe econômica. O projeto hegemônico nas principais agências econômicas do Estado havia sido formulado na universidade católica em pleno contato com as principais forças dominantes do capital e, aquela era à hora de assumir a dianteira do poder. “Ao presidente Itamar Franco, o então ministro da Fazenda não contava o que estava fazendo, dava apenas notícias superficiais como: Temos a equipe do Plano Cruzado de novo” (TOLEDO, 1998:65). Enquanto isso, o grupo de São Paulo estava cada vez mais distante dos primeiros escalões do governo. Na edição de dezembro de 2008, a revista Caros Amigos descreveu: “O economista José Serra ainda era convidado a participar de algumas reuniões. Mas ele e o grupo paulista já aparecem em situação cada vez mais secundária.” Esta situação permite dizer que o neoliberalismo, ou, a “solução hayekiana” não seria hegemônica sem aprofundar as fissuras no bloco de poder.

No período do governo de Cardoso, importantes medidas confirmaram a adesão do bloco de poder ao neoliberalismo da Terceira Via. No plano econômico, o governo ficou caracterizado pelos ajustes estruturais, pela estabilização monetária, consolidação da liberalização e internacionalização da economia. No plano político, reestruturou o Estado, especificamente em sua relação com a sociedade civil, seguindo o programa neoliberal da Terceira Via, difundido pelo Banco Mundial (NEVES, 2005).

O governo Cardoso pode ser dividido em dois períodos. O primeiro período, entre 1995 e 1998, se caracterizou por medidas de “ajustamento econômico e na preparação das bases sociais e legais para a interação entre a aparelhagem estatal e sociedade civil, visando, neste caso, o delineamento da nova sociabilidade.” (MARTINS, 2009: 140-141) No segundo período, entre 1999 e 2002, o bloco no poder consolidou as novas funções econômicas e político-ideológicas do aparelho de Estado.

Na primeira fase do governo, o grupo da PUC-RJ, a frente da equipe econômica do governo, desenvolveu um plano econômico tinha uma questão central: a inflação, que já resistira por vários planos e era a moeda de troca de todos os políticos, candidatos

nas eleições desde a década de 1980. Os economistas, intelectuais do projeto do consenso de Washington no Brasil, sabiam que aquele era o alvo principal que abriria a frente para a consolidação de um modelo baseado na inflação baixa e juros altos. Em 1993, ao apresentar ao FMI o Plano Real, Fernando Henrique não conseguiu o apoio oficial, mas apenas por debaixo dos panos. O economista Pedro Malan que acompanhava a viagem era um homem de forte trânsito entre os corredores das principais agências financeiras internacionais e sugeriu que houvesse uma costura política. Segundo a Revista “Caros Amigos” publicou cinco anos depois:

“Fernando seguiu orientação de Malan, que sugeriu a compra de bônus de trinta anos do tesouro americano, necessários para dar garantias ao capital financeiro internacional. Fernando mandou comprar em segredo, sem falar com o presidente Itamar Franco. O capital financeiro exigia que os bônus fossem depositados numa instituição oficial. Michel Camdessus, o presidente do FMI, ajudou-o a convencer Enrique Iglesias, presidente do BID (Banco Interamericano de desenvolvimento), a aceitar o depósito dos bônus em seu banco. Depois Fernando Henrique passou pelo gabinete de Larry Summers, secretário do Tesouro americano, que aprovou as negociações. Do ponto de vista político, estava praticamente tudo pronto para o Real.”⁹

O novo plano econômico teve grande impacto, gerando grande valorização da moeda. Do momento de sua implantação, em 31 de Julho de 1993, até o final do mesmo ano, a nova moeda se valorizou continuamente. Nesta época, atraídos por monumentais taxas de juros, moedas fortes inundavam o país e fortaleciam a nova moeda brasileira. Na mesma edição, a revista comentou que:

“Quando 1995 começaram, um real comprava 1,25 dólares. A classe média amontoava compras em Miami e Nova York. Nessa ocasião, um grupo de industriais paulistas- entre eles Paulo Francini, Cláudio Bardella, Abraham Kasinsky, da antiga Cofap, Hugo Miguel Etchenique, da antiga Brasmotor, Jacks Rabinovich, do grupo Vicunha – marcou um encontro com Bacha, Malan e o então ministro da Fazenda, Ciro Gomes, que substituíra Fernando Henrique (candidato a presidente na época). Conta a revista Carta Capital: Bacha foi claro, disse que o Brasil tinha de apresentar um déficit na balança comercial de 10 bilhões de dólares. Gustavo Franco chegou no final da reunião e anunciou que os presentes não estavam

⁹ Revista Caros Amigos, edição de dezembro de 1998, pág. 16.

percebendo que o país tinha uma moeda forte. Sugeriu a Rabinovich, maior produtor brasileiro de fibras têxteis, que fosse produzir tecidos na China. Propôs a Etchenique fabricar compressores na Checoslováquia. Era o delírio.”¹⁰

O plano de estabilização da economia brasileira, operada durante o governo do presidente Itamar Franco, garantiu apoio de diferentes segmentos da sociedade nas eleições de 1994. A vitória nesta eleição consagrou o bloco político formado por PSDB e PFL. O primeiro mandato de Cardoso foi marcado pelo sucesso inicial, mesmo marcado por altas taxas de juros que garantiram, além do cumprimento dos compromissos do bloco no poder com as agências externas de financiamento.

O combate ao processo inflacionário, produzido no Plano Real, seguiu a lógica de que a inflação era uma anomalia produzida por uma economia de moeda fraca. Por isto, o combate à inflação deveria ser feito por instrumentos monetários. Entretanto, o aumento das taxas de juros, um dos sustentáculos da moeda forte, sendo agente indutor de dólares para mercado interno, tem duas conseqüências imediatas. Além da terrível dificuldade infringida sobre a disponibilidade de créditos, as altas taxas de juros provocaram grande pressão sobre a dívida pública, acrescida dos juros sobrevalorizados.

A entrada de capitais estrangeiros no país provocou, a partir da segunda metade da década de 1990, a compra de inúmeras empresas nacionais. Em seis anos, foram produzidas 1100 negociações deste tipo. Houve vendas em 34 setores da economia, entre os quais: agroindústria, alimentação, autopeças, embalagem, eletroeletrônicos, produtos químicos, metalurgia, supermercados, tecelagem. Empresas como a Cofap, a Metal Leve, a Arisco e a Arno passaram a ostentar respectivamente, bandeira italiana, alemã, americana e francesa.

No entanto apenas a abertura da economia ao capital externo não garantiria por si só o projeto Neoliberal. Para tanto seria necessário desenvolver e por em prática um plano de desvinculação estatal sobre certos setores da economia. Em sintonia com o projeto formatado no consenso de Washington, os governos estaduais, a partir da década de 1990, passaram uma série de bancos estatais à iniciativa privada. O governo federal, também em sintonia com a agenda neoliberal, arrendou as empresa com

¹⁰ Revista Caros Amigos, edição de dezembro de 1998, pág. 17.

reajustes exorbitantes, como é o caso das Telefonias, e passou para o tesouro público todas as dívidas contraídas. Outro exemplo disso foi o caso da Cosipa (Companhia Siderúrgica Paulista). Neste caso, o governo ficou responsável por dívidas que chegavam 1,5 bilhões de reais e seus compradores tiveram de sacar apenas 330 milhões pela empresa. Outro aspecto negativo da privatização das empresas estatais foi recebimento de moedas podres. Isto aconteceu durante o processo desencadeado nas primeiras vendas. O governo aceitou como forma de pagamento, títulos antigos emitidos e que poderiam ser comprados por até 59% de seu valor em outra esfera de negociação. Um exemplo notório disso foi o caso da Companhia Siderúrgica Nacional vendida pela bagatela de 1,05 bilhões de reais. No entanto, desse montante, a União recebeu 1,01 bilhões de reais com moedas podres. Além disto, as moedas podres foram compradas pelos interessados nas estatais, através de financiamento do BNDES, ou seja, o próprio banco estatal financiava em até doze anos para que a iniciativa privada comprasse o patrimônio público. (BIONDI, 1999:12)

A estabilização financeira e a internacionalização de certos setores da economia brasileira garantiram popularidade necessária a candidatura de Cardoso à reeleição. O mesmo bloco político, responsável pela eleição em 1994, se repetiu em 1998. Este bloco, formado por PSDB e PMDB completou oito anos no poder. O Plano Real, formulado pelos intelectuais da PUC-RJ, teve importância na transição dos dois períodos de governo de Cardoso:

“O apoio popular granjeado pela política de estabilização financeira do vice, então presidente Itamar Franco – o Plano Real –, incentivou seu ministro da fazenda, Fernando Henrique Cardoso, a candidatar-se à Presidência da República, por uma frente partidária de centro-direita. Em 1998, impulsionado pelo sucesso do Plano Real, FHC reeditou a mesma frente política como base de apoio de sua candidatura à reeleição, sem oposição consistente nem eficaz, o que só veio a acontecer em 2002, quando uma frente de centro-esquerda elegeu Luiz Inácio "Lula" da Silva presidente da República. Assim, FHC ocupou a Presidência da República durante oito anos, o único até então que o fez, eleito que foi por dois mandatos seguidos.” (CUNHA, 2003:1)

O primeiro período de governo Cardoso (1995-1998), marcado pelo plano de estabilização e pela internacionalização da economia brasileira, teve seu término com as

eleições onde o presidente foi reeleito. Neste momento, a disseminação de institutos, formuladores e difusores do ideário da responsabilidade social, evidencia a formação de um novo padrão de sociabilidade. Estes institutos mobilizam milhares de empresas em todo o país, difundindo projetos, criando redes de jornalistas, revistas, cursos e parcerias com os governos.

No segundo período do governo Cardoso (1999-2002), os empresários brasileiros, portadores do projeto para o novo padrão de sociabilidade, passaram a operar as estratégias que compuseram a *nova pedagogia da hegemonia*. (NEVES, 2005) Os objetivos nesta pedagogia seriam:

“(a) diluir as formas de identificação do trabalhador com a sua classe através do estímulo ao chamado individualismo como valor moral radical, fortalecendo a idéia de cidadania ativa circunscrita à noção de voluntariado, através de incentivos à criação de demandas cada vez mais específicas e desconectadas do mundo do trabalho; (b) reordenar o papel das organizações da sociedade civil pré-existente para torná-las instrumentos de difusão da nova sociabilidade, fortalecendo a noção de sociedade civil ativa; (c) incentivar o surgimento de organizações de novo tipo em condições de atuar na execução das políticas sociais, fortalecendo o capital social das comunidades e os modelos de descentralização participativa rumo à formação da chamada sociedade de bem-estar.” (MARTINS, 2009:141)

Neste período, uma grande mobilização do empresariado brasileiro se intensificou, com objetivo de organizar a atuação de seus aparelhos privados de hegemonia. Neste período três aparelhos tiveram grande importância: o Grupo de Institutos, Fundações e Empresas (GIFE), o Instituto Ethos de Empresas e Responsabilidade Social e o Instituto Akatu pelo consumo consciente.

O GIFE foi criado em 1995, reunindo empresários que já debatiam filantropia empresarial, desde 1989, na Câmara Americana de Comércio. Em 2002 o GIFE era composto por trinta e duas fundações, vinte e sete institutos e dez empresas, todas ligadas ao grande capital nacional e estrangeiro.

O trabalho de educação política, iniciado no GIFE, foi aprimorado com a criação do Instituto Ethos, em 1998. A partir deste novo aparelho de hegemonia, a responsabilidade social se tornou uma “ideologia que reúne idéias, experiências e

propostas dentro de uma única concepção que visa organizar e impulsionar a classe empresarial para a ação coletiva na busca de determinados objetivos político-ideológico.” (MARTINS, 2009:150)

O Instituto Ethos desenvolveu uma grande estratégia política visando organizar a classe dominante e mobilizar toda sociedade em torno dos preceitos ideológicos da responsabilidade social. O fortalecimento deste aparelho se deveu ao acerto da estratégia, sobretudo, nos aspectos relativos à formação de seus dirigentes, a propaganda e agitação das frações dominantes, e a viabilização financeira que sustentou suas ações.

A estratégia do instituto foi fortalecida, a partir de 2000, quando passou a receber o financiamento da Fundação Ford e pode estruturar sua inserção entre os meios de comunicação. Num primeiro momento, uma rede de jornalistas foi estruturada. Através de cursos de capacitação sobre a responsabilidade social, o instituto mobilizou cento e doze jornalistas, além de ter mantido contatos permanentes com outros 400 jornalistas, como mostram os Relatórios de Atividades (2000) e (2001) do Ethos. Em 2010, estão associadas ao Instituto, 1360 empresas localizadas em todos os estados da federação, com exceção do estado de Roraima.¹¹ Esta estratégia, adotada pelo Ethos, equivale a “formação de um círculo de confiança ativa”, formado por uma rede de sujeitos, empresas ou indivíduos, comprometidos com uma mesma causa. No Rio de Janeiro são 182 empresas associadas ao instituto, entre elas as empresas Ampla, Indústria Comary de Bebidas e Nova Cedae, presentes nas escolas de Teresópolis pesquisadas nesta dissertação com projetos de EA..

A formação deste círculo de confiança foi expandida quando o Instituto Ethos acertou a parceria com diversos organismos burgueses (Federação de Indústrias, SESI, FEBRABAN, GIFE). A parceria entre o GIFE, primeira organização empresarial atuante na difusão do novo padrão de sociabilidade, e o Instituto Ethos não ocorreu sem tensões. Entre estes dois aparelhos existiu, nos primeiros momentos, a disputa pelos associados e pelo papel de direção que melhor representaria os empresários diante dos desafios. No relatório de atividades do GIFE, o presidente do aparelho expressou as divergências. Segundo o dirigente, o GIFE:

¹¹ Informações disponíveis no site <http://www1.ethos.org.br/EthosWeb/Default.aspx>, acesso em 12 de julho e 2010, às 14:15 h.

“[...] serviu de celeiro a um conjunto de idéias, de bandeiras. Outras entidades surgiram, se apropriaram de alguns destes temas e se especializaram neles. Ficamos felizes em cumprir o papel social de abrir uma agenda, mobilizar a sociedade para a sua discussão e que, deste processo, surjam outros grupos organizados, com os quais estamos sempre dispostos a encontrar a melhor forma de trabalho conjunto. Felizmente isso ocorreu com várias bandeiras originalmente levantadas pelo GIFE. [...] Temos um papel de agente provocador da aproximação entre o que o Estado faz ou deveria fazer e o que a sociedade requer.”¹²

Estas tensões entre os dois aparelhos empresariais permaneceram até o ano 2000, quando o “Instituto Ethos foi convidado a se integrar como ‘parceiro institucional’ do GIFE, como consta no Relatório de Atividades desta organização” (MARTINS, 2009:163). A formação desta parceria integrou setores importantes do empresariado brasileiro na ideologia da responsabilidade social. Esta adesão foi importante para que o SESI, em 2000, viesse a incorporar esta mesma ideologia. O Plano Estratégico do SESI para o quinquênio 2000-2005 estabeleceu como prioridade difundir entre as empresas o ideário do novo padrão de sociabilidade do capital.

A parceria entre o Instituto Ethos e o SESI se materializa, desde 2006, no Caderno Razão Social, editado pelo Jornal O Globo. Enquanto o SESI é o patrocinador do informativo, publicado quinzenalmente, o Instituto Ethos é o colaborador. O perfil da publicação está em sintonia com a ideologia da Responsabilidade Social das empresas que divulgam suas ações voltadas para a cidadania e o desenvolvimento social. A associação entre as ações divulgadas no caderno e a EA está expressa no esforço que os empresariados realizam para demonstrar a sustentabilidade de seus empreendimentos. Na última página da publicação, os projetos empresariais são apresentados na coluna “Atitudes que dão certo”, e a pesquisa, em diversas edições, identificou que a maioria dos projetos anunciados realizam ações sobre temas ambientais como: coleta de lixo, reciclagem, uso consciente da água, etc.

A análise destes aparelhos, organizadores e difusores da ideologia da Responsabilidade Social, foi fundamental para fundamentar a hipótese de que a EA se insere como uma das possibilidades da pedagogia da hegemonia. Durante o governo

¹² KISIL, Marcos. “A Fundação W. K. Kellogg e o desenvolvimento da enfermagem na América Latina”. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo> Acesso em 20 de junho de 2010, às 11h20min.

Cardoso, certos setores do empresariado no Brasil, aproveitando a coesão política proporcionada pelo bloco representado pela aliança PSDB-PFL, puderam se organizar nestes aparelhos, propondo um novo padrão de sociabilidade, respaldado na ideologia da Responsabilidade Social.

Em 2003, entre janeiro e novembro, o presidente e fundador do Instituto Ethos Oded Grajew assumiu a função de assessor especial do Presidente da República. Além disto, no período do governo do presidente Lula da Silva, diversos diretores do Instituto assumiram posições importantes em espaços públicos. A função a ser exercida por Grajew era de ampliar a participação da sociedade, no caso os empresários, nas políticas públicas. O convite presidencial ao fundador do Ethos foi identificado pelo mesmo, em documento do Instituto em vinte e oito de junho de 2004, como:

“[...] produto dos avanços do movimento de responsabilidade social e também uma oportunidade para sua ampliação, uma vez que a sua função pública é a promoção da participação da sociedade nas ações governamentais. A participação de quatro conselheiros do Instituto Ethos - Antoninho Marmo Trevisan, Daniel Feffer, Horácio Lafer Piva e Ricardo Young - sendo o último representante do Instituto Ethos no CDES - Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social, do conselheiro Guilherme Peirão Leal no CONSEA - Conselho de Segurança Alimentar, e de Jorge Abrahão no Fórum Empresarial de apoio à cidade de São Paulo, entre outros espaços públicos, constituem importantes pontes entre o movimento da responsabilidade social das empresas e as ações governamentais.”¹³

Desde 2001, o Instituto Ethos e o jornal O Valor Econômico realizam o Prêmio “Ethos-Valor”, destinado a estudantes e professores universitários. Os participantes devem inscrever trabalhos acadêmicos relacionados ao tema “responsabilidade social empresarial e sustentabilidade aplicada às empresas”. Neste ponto, é importante destacar o papel educador que as premiações podem ter, como observou Gramsci (2007) quanto a capacidade que os sistemas de premiação, quando bem constituídos, tem de mobilizar ações.

O concurso “Ethos-Valor” completou dez anos de existência em 2010. Esta é

¹³ Ver em <http://www.ethos.org.br/DesktopDefault.aspx?TabID=3637&Alias=ethos&Lang=pt-BR>
Disponível em 05 de junho de 2010.

uma iniciativa que comprova algumas das hipóteses apresentadas pela pesquisa. Alguns setores do empresariado no Brasil, a partir da segunda metade da década de 1990, passaram a portar estratégias de educação política. Esta estratégia foi identificada na ação de aparelhos privados de hegemonia, como Instituto Ethos, visando à adesão do conjunto dos empresários brasileiros ao ideário da Responsabilidade Social

No interior do Instituto Ethos, surgiu uma nova organização: o Instituto Akatu Pelo Consumo Consciente.¹⁴ Este novo instituto surgiu em 2000, com a missão de induzir os consumidores a valorizar, no ato de suas compras, os projetos de responsabilidade social.

O Instituto Akatu Pelo Consumo Consciente possui como duas fundações apoiadoras: a fundação W. K. Kellogg Foudation, criada em 1930 pela indústria de cereais de mesmo nome, e a fundação Avina, fundada em 1994 pelo empresário suíço Stephan Schmidheiny. Segundo o coordenador dos programas da fundação Kellogg para a América Latina, a fundação considera a mobilização de lideranças e sua filiação as instituições, fatores importante para as mudanças que visem um “mundo melhor”:

“Nessa busca de oportunidades, a fundação considera três elementos cuja interação julga essencial: a idéia, o indivíduo, a instituição. A idéia deve ser criativa e inovadora no propósito de resolver problemas concretos que afligem a sociedade, particularmente os seguimentos mais necessitados, à margem do processo de desenvolvimento social. [...] Quaisquer que sejam as idéias, elas pertencem a indivíduos que se dispuseram a expressá-las. São eles, portanto, os responsáveis por suas coerências e seus defensores naturais. São líderes de idéias que buscam um mundo melhor. Tais indivíduos são capazes de sensibilizar outros indivíduos e instituições. Assim, o bem estar de uma sociedade depende dessas agentes de mudanças, que conseguem apreender uma realidade, e transformá-la. Para o sucesso de uma mudança se faz necessário que o líder de idéias faça parte de uma instituição, nova ou já existente, que adote essas idéias e produza a institucionalização do processo de mudança social.”¹⁵

A Fundação Avina é outra fundação que apóia o Instituto Akatu, tendo grandes

¹⁴ Disponível em http://www.akatu.org.br/quem_somos/historia Acesso em 20 de maio de 2010, às 6 h.

¹⁵ KISIL, Marcos. “A Fundação W. K. Kellogg e o desenvolvimento da enfermagem na América Latina”. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo> Acesso em 20 de junho de 2010, às 11h20min.

investimentos na América Latina, com especial atenção para o Brasil. A ação da fundação atinge diversos países como demonstra a tabela abaixo:

Tabela 01

. Investimentos da Fundação Avina na América Latina (1994-2008)¹⁶

PAÍS	TOTAIS (*)	2008 (*)
Argentina	25.409	1.389
Bolívia	5.892	378
Brasil	31.998	3.627
Chile	17.005	943
Colômbia	1.774	507
Equador	3.850	350
Países da América Central e México	12.324	231
Paraguai	17.187	366
Peru	12.822	615
Uruguai	1.072	202
Venezuela	956	1
Mais de um país	186.888	9.069
TOTAIS	317.177	17.678

(*) Cifras em milhares de USD

A tabela e os gráficos refletem o investimento acumulado em cada país, para o qual o investimento foi direcionado. Nos casos em que um investimento da AVINA teve um impacto em dois ou mais países, foi classificado na categoria "Mais de um país."

Os investimentos da Fundação Avina atingem uma enorme quantidade de países. No entanto, o Brasil possui uma clara importância na distribuição dos recursos na América Latina. Esta distribuição pode ser melhor visualizada no diagrama abaixo:

Gráfico 01

Investimentos em 2008:

¹⁶ Disponível em <http://www.avina.net/web> Acesso em 23 de Junho de 2010, às 22 h.

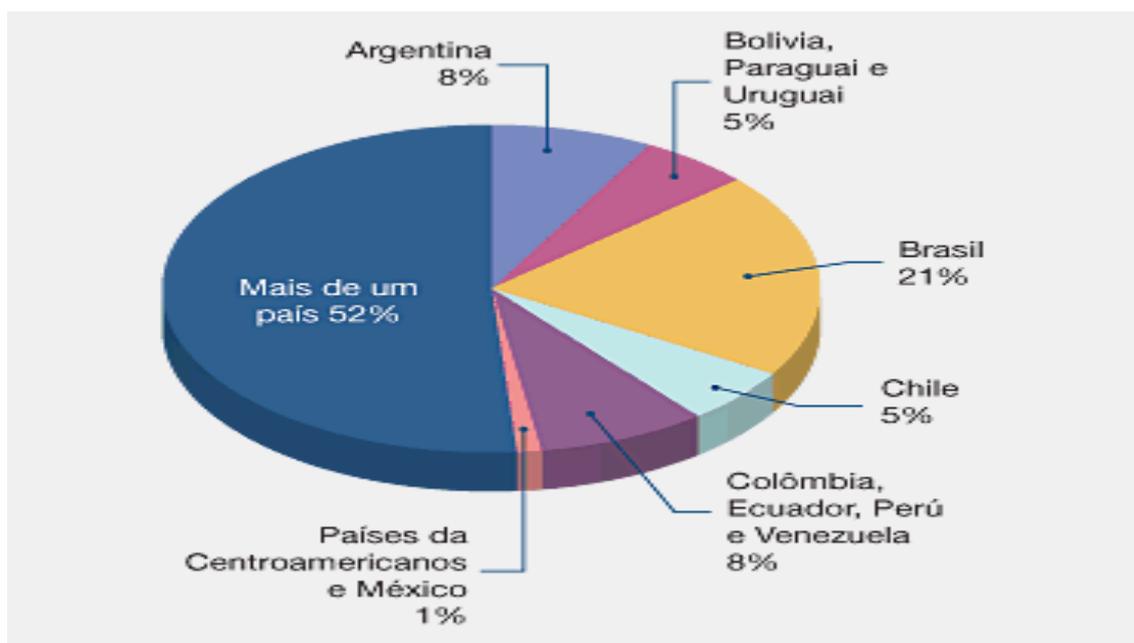
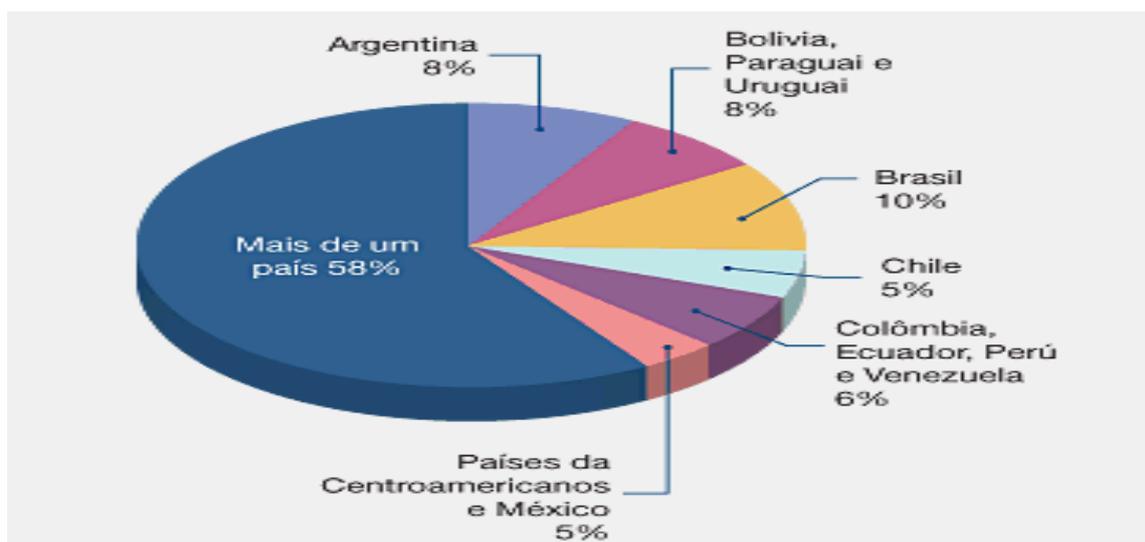


Gráfico 02

Investimentos totais



Além das duas fundações de apoio, o Instituto Akatu possui diferentes categorias de parceiros: pioneiros, estratégicos, mantenedores e institucionais. Existem ainda as empresas associadas, organizadas nas categorias: Benemérito, Ouro e Prata. Entre todos os parceiros existem empresas de diferentes ramos da economia. Não foi possível fazer o levantamento das frações burguesas que detém a maioria neste instituto, mas certamente a fração financeira está presente com grande força.

Os parceiros do Instituto Akatu estão organizados entre as distintas categorias. Entre os parceiros pioneiros estão as empresas Nestlé e Hp e os bancos Santander e Itaú, através de sua organização social nomeada como Fundação Itaú Social. Os parceiros estratégicos são as empresas Carrefour e Walmart Brasil, e o Banco Bradesco. Os parceiros mantenedores são os bancos Unibanco e Tribanco, as empresas Gerdau, Globo, Philips, entre outras. Os parceiros institucionais são o Instituto Ethos, a Microsoft, Brasilprev, o Valor, FIESP, Abril, etc.

As empresas associadas estão organizadas em diferentes categorias. Entre as empresas da categoria Benemérito estão: Ampla Energia e Serviços, Banco Ibi, Coca-Cola, Faber-castel, Fecomércio, Grupo Caixa Seguros, Grupo VR, Sadia, entre outras. Na categoria ouro estão as empresas: Energia do Brasil, Estapar, Grupo Pão de Açúcar, Porto Seguro, Televisão Bahia, Unimed Brasil e Yázigi Internexus. Na categoria prata estão: McDonald's, Votorantim Cimentos, Vivo, e outras empresas. Esta relação de empresas é o suficiente para demonstrar a importância do Instituto Akatu e o sucesso que este aparelho teve na mobilização de empresários brasileiros na produção e divulgação do ideário da responsabilidade social.

O sucesso do Instituto Akatu o credencia, juntamente com o GIFFE e o Instituto Ethos, ao patamar de aparelho privado de hegemonia, fundamental no contexto de reorganização do padrão de sociabilidade no Brasil, a partir da segunda metade da década de 1990. As atividades de mobilização do empresariado não se resumem apenas a filiação no instituto, mas ocorreram através de uma série de publicações, projetos, campanhas publicitárias, guias empresariais que poderão ser analisados em uma futura pesquisa.

Em 2005, o nível de organização dos empresários em torno do ideário da responsabilidade social já era maduro. Neste contexto ocorreu a realização do 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.”¹⁷

No contexto do “todos empresários pela educação” a EA se tornou uma ferramenta importante. O discurso que tenta homogeneizar empresas, ONGs, movimentos sociais, sindicatos e escolas públicas presente nos documentos de referência para a EA, como o ProFEA, é o mesmo utilizado pelos empresários. Neste sentido, o “pacto nacional em defesa da educação brasileira” ocorre em um contexto propício, contribuiu com os números do MEC sobre a inserção da EA nas escolas e garantiu à sociabilidade do capital um importante espaço de formação de cultura: as escolas públicas.

2.2 A ATUAÇÃO DOS INTELLECTUAIS DA NOVA PEDAGOGIA DA HEGEMONIA NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

No Brasil, o conceito de sociedade civil foi difundido, por volta da década de 1970. As traduções dos textos de Gramsci, pela editora Civilização Brasileira, ocorreram justamente neste período. No senso comum o termo civil se opunha a militar. Neste sentido, ‘regime militar’ e ‘estado militar’ eram equivalentes, e o regime civil era o contraponto. Entretanto, a difusão de aparelhos de hegemonia ligados aos setores dominantes, traço característico da formação da sociedade civil, ocorre no Brasil desde a década de 1930, com crescimento a partir do governo Juscelino Kubitschek, através dos grupos executivos. (DINIZ, 1978)

A modernização capitalista, experimentada no Brasil, ao longo da ditadura militar, propiciou um grande crescimento do número de aparelhos de hegemonia ligados aos setores empresariais. (FONTES, 2006) Antes mesmo do golpe de 1964, já existia uma extensa rede de organizações empresariais que envolvia o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (Ipes) e o Instituto Brasileiro de Ação democrática (Ibad), e se articulava no interior do Estado brasileiro junto aos meios militares, por meio da Escola Superior de Guerra. Esta rede esteve no apoio e na organização do golpe, podendo

¹⁷Martins, A. S. “Todos pela Educação: o projeto educacional de empresários para o Brasil Século XXI” Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT09-4799--Int.pdf> Acesso em 05 de junho, as 23 h.

assumir os postos que interessavam no Estado. (DREIFUSS, 1964) Ao mesmo tempo em que cresceram as organizações empresariais, foram reprimidas as organizações de representação dos trabalhadores. A repressão seletiva que ocorreu favoreceu a expansão de entidades de interesses e de convencimento social de cunho empresarial. O crescimento da sociedade civil no Brasil ocorreu, portanto, como forma de organizar o convencimento social. (DREIFUSS, 1986)

No fim da década de 1970, a Lei da Anistia possibilitou o retorno de uma série de intelectuais que haviam sido exilados durante o período da ditadura. Muitos destes, inconformados com a experiência conhecida no leste europeu, não reconheciam mais o quadro teórico marxista como seu referencial. Ao invés disto e no bojo do crescimento da pós-graduação brasileira, se multiplicaram pesquisas sobre os movimentos sociais que recusavam a categoria classe sociais. A justificativa para o abandono desta categoria é que esta não emergia da realidade dos pesquisados. (FONTES, 2006)

O processo de formação das Organizações Não-Governamentais (ONGs), sobretudo a partir da década de 1980 no Brasil, ocorreu neste contexto. Esta forma de associação foi apresentada como uma alternativa aos partidos, traduzidos como falsas vanguardas. A ‘concepção de autonomia’, a partir das ONGs, passou por uma grande transformação em seu sentido:

“Por caminhos diferenciados, a concepção de autonomia experimentou um deslizamento do sentido: de autonomia de classe, isto é capacidade de construir uma contra-hegemonia, outra visão de mundo para além dos limites corporativos e do terreno do estrito interesse, passava a expressar a ‘autonomia de uma enorme variedade de grupos organizados em torno de demandas específicas.’” (FONTES, 2006:220)

Entre as demandas específicas que algumas ONGs passaram a reivindicar foi a ‘questão ambiental’. O contexto propiciado pela realização da ECO-1992, no Rio de Janeiro, ofereceu condições para a emergência de grupos organizados em torno da crítica aos problemas ambientais. Progressivamente, ao longo das duas últimas décadas, estas organizações têm assumido a educação como setor de atuação estratégica, em substituição ou complementação do serviço público. Moacir Gadotti, ao escrever sobre

a Educação Integral defende o projeto eco-político-pedagógico, onde as ONGs e os movimentos sociais, sem distinção entre estes dois movimentos, teriam um papel estratégico.

Atualmente, um dos mais importantes desafios do sistema público de ensino é fazer chegar às populações mais pobres os benefícios das novas tecnologias e ampliar os espaços de formação para além da escola. Nisso, os movimentos sociais e as Ongs podem contribuir muito. Eles podem chegar onde o Estado dificilmente chega. As Ongs são essenciais para o funcionamento da democracia. Se elas não existissem criariam um grande vácuo na sociedade haveria um grande prejuízo para as populações mais pobres, pois muitos serviços públicos essenciais não seriam prestados. (GAGOTTI, 2009:31)

Em pesquisa desenvolvida, em 1986, foram identificadas 1.041 ONGs, nos vinte e quatro estados do país e em 213 cidades. A maioria destas organizações (556) se identificava com a assessoria, principalmente para as áreas da educação, de movimentos populares. Ocorreu, a partir deste período, uma transferência de militantes para as áreas de assessoria e serviço, conservando um horizonte vagamente rebelde. (FONTES, 2006:223-224) A profissionalização da assessoria aos movimentos sociais, na ‘área ambiental’, propiciou o surgimento de inúmeras ONGs, prestadoras de consultoria ambiental, e institutos que transformaram militância em emprego, podendo cobrar pelos seus serviços o preço de mercado.

Segundo Gadotti, as ONGs podem contribuir para a produção de novos e necessários paradigmas para o mundo. Este importante intelectual que aderiu ao programa da Terceira Via, assim justificou sua opção política:

“O capitalismo aumentou mais a capacidade de destruição de destruição da humanidade que o seu bem-estar e a sua prosperidade. As realizações concretas do socialismo seguiram na mesma esteira destrutiva, colocando em risco não apenas a vida do ser humano, mas de todas as formas de vida existentes sobre a Terra” (GADOTTI, 2000, 31)

A aproximação entre o programa da Terceira Via e o movimento ecológico é evidente na defesa de Gaddotti por uma “consciência ecológica” que representa o “pontapé inicial de um novo projeto (paradigma) de sociedade, que indique a direção e forneça a força necessária para a construção de um novo mundo [...]” (GADOTTI, 2000:32) Ao se referir à formulação de um novo paradigma de sociedade, Gadotti se referencia no Fórum Global da Eco-92 e no “Tratado das ONGs” que estabeleceu “[...] as bases sociais, políticas, econômicas, científicas e culturais desse novo paradigma.” (Idem, pág. 32)

A partir da década de 1990, o fenômeno da multiplicação de representações de classes sociais ocorreu por meio da crescente organização de aparelhos privados de hegemonia na sociedade civil. Segundo Coutinho (1994, p.77):

[...] a multiplicação das organizações dos trabalhadores (partidos, sindicatos, etc.), a própria burguesia tem também de criar organismos fora do Estado, a fim de concorrer com os operários. Também ela cria associações profissionais, cria ou hegemoniza partidos de massa que defendem seu projeto de classe. O mesmo ocorre, em seguida, com as camadas médias. [...] Já não existem mais, de um lado, indivíduos atomizados, puramente “privados”, lutando por seus interesses econômicos imediatos, e, de outro, o Estado e seus aparelhos, como únicos representantes dos interesses ditos “públicos”. Surge uma complexa rede de organizações de massa, de sujeitos políticos coletivos.

A história política do Brasil, a partir da década de 1990, tem sido marcada pelos postulados e ações da Terceira Via que fundamentam a nova sociabilidade do capital. Essa história tem sido caracterizada pela adesão cada vez mais significativa a esta sociabilidade. Esta adesão é feita, não apenas pelas frações da classe dominante, mas também por segmentos da classe trabalhadora. Inseridos em um contexto em que a crise estrutural do capitalismo reforça as estratégias de superexploração, os trabalhadores vêm sendo convidados, juntamente com seus patrões, a harmonicamente “realizar diretamente junto à sociedade civil os denominados programas de responsabilidade social, doando aos projetos sociais da empresa horas de seu trabalho” (NEVES, 2005, p. 90).

Nos programas de responsabilidade social os trabalhadores em vez de militantes

tornam-se voluntários. A revolta contra os baixos salários, a precariedade das relações de trabalho e a constante possibilidade de desemprego, não encaminha os trabalhadores, “à porta do sindicato ou ao partido político, mas à porta do setor pessoal da empresa, em um gesto que pode assegurar sua manutenção no posto de trabalho, ou mesmo garantir sua progressão funcional [...]” (NEVES, 2005, p.90)

Considerando a teoria do Estado do marxista italiano Antônio Gramsci, é possível identificar como grupos buscaram hegemonizar a EA, se articulando na sociedade civil e refletindo na sociedade política seu papel dirigente. No contexto de reorganização do padrão de sociabilidade do capital, um grupo de intelectuais, integrantes do Instituto Ecoar de São Paulo, esteve ocupando os principais postos do Órgão Gestor da PNEA a partir de 2003, no período do governo Lula (2003-2010). Alguns destes intelectuais são citados nesta dissertação: Raquel Trajber e Marcos Sorrentino, atual coordenadora da CGEA e ex-diretor do DEA, respectivamente.

O Instituto Ecoar Para a Cidadania, organização da sociedade civil de interesse público (OSCIP), foi fundada após a ECO-1992, por um grupo de ambientalistas e pesquisadores. Atualmente esta organização atua em todo o território nacional, através de setenta projetos e pelo trabalho em oficinas e cursos. Entre os seus parceiros estão organizações governamentais e não governamentais. Entre as primeiras estão: Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), o Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis, Secretarias do Estado de São Paulo, Secretarias Municipais de cidades de São Paulo. Entre os parceiros não-governamentais estão: a universidade York, do Canadá, o CEL- Center of Ecoliteracy- de Berkeley, dos Estados Unidos, o Stocktolm Enviroment Institute, da Suécia, a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Universidade Positivo, Instituto Ecoclima, Centro de Saberes e Cuidados Socioambientais da Bacia do Prata, e o CEPAC – Centro de Excelência em Pesquisa sobre Armazenamento de Carbono.

No site do Instituto Ecoar Para Cidadania as propostas e os projetos são apresentados. As concepções deste grupo são expostas e a educação é identificada como instrumento de conscientização, através da ecoalfabetização:

“Nas próximas décadas a sobrevivência da humanidade vai depender da nossa ecoalfabetização, ou seja, de nossa habilidade de extrair conhecimento da natureza, entender os princípios básicos da

ecologia e de viver de acordo com eles. Para tanto, a educação das atuais e próximas gerações para a compreensão dos paradigmas que mantém o ciclo da vida faz-se imprescindível. Educar para sustentabilidade significa ensinar ecologia profunda em uma maneira sistêmica e multidisciplinar. Significa conhecer não só metabolismo natural, estudar os impactos das ações antrópicas no meio ambiente, mas também o metabolismo social com a natureza, as repercussões dos impactos dos ecossistemas nas próprias relações sociais, redesenhando as estruturas de classe e poder. O grande desafio que se coloca é responder a questão: Como vamos viver à luz do fato de que estamos todos entrelaçados em uma única e indivisível comunidade de vida altamente ameaçada pela enorme proporção que assumimos e por nossa absoluta falta de cuidado?”¹⁸

A utilização de conceitos como metabolismo social, classes sociais e poder, parece apontar para uma compreensão da realidade social estruturada na divisão assimétrica das oportunidades, da cidadania, da produção, do consumo e de tudo mais. Entretanto, a questão posta pelo Instituto Ecoar: Como vamos viver à luz do fato de que estamos todos entrelaçados em uma única e indivisível comunidade de vida altamente ameaçada pela enorme proporção que assumimos e por nossa absoluta falta de cuidado? A questão tem uma enorme pertinência, até o momento que generaliza a ‘falta de cuidados’ com o planeta. A quem o texto se refere? Quem não tem cuidado? Todos são descuidados e da mesma forma? Isto sem dizer a necessidade de perguntar: o problema do planeta Terra é a falta de cuidado? Este discurso revela a tentativa de explicar a crise ambiental a partir da homogeneização das responsabilidades desta crise. Assim, todos têm responsabilidade por ela, devendo, portanto, atuar juntos na solução desta crise.

Os empresários, segundo a tese defendida pela organização Ecoar, possuem a mesma responsabilidade que os trabalhadores na crise ambiental. Neste sentido, estes empresários deveriam ser conscientizados através da alfabetização ecológica e estes conscientizarem a sociedade para práticas sustentáveis. A relação entre a referida ONG e os interesses dos empresários pode ser expressa na seguinte análise feita por Gramsci:

“Se não todos os empresários, pelo menos uma elite deles deve possuir a capacidade de organizar a sociedade em geral, em todo o seu complexo organismo de serviços, até o organismo estatal, tendo em vista a necessidade de criar as condições mais favoráveis à expansão da própria classe; ou, pelo menos, deve possuir a capacidade de

¹⁸ Ver em http://www.ecoar.org.br/website/quem_somos.asp Acesso em 02 de maio de 2010, as 16 h.

escolher os ‘prepostos’ (empregados especializados) a quem confiar esta atividade organizativa das relações gerais exteriores à empresa.” (GRAMSCI, 2010: 15-16)

A ONG Ecoar para a cidadania cumpriu no contexto histórico analisado o papel de preposto dos interesses do capital, com atuação importante junto a organismos estatais, desde Secretaria de prefeituras até os Ministérios da Educação e Meio Ambiente. A atuação dos intelectuais fundadores desta ONG foi decisiva na aplicação da dotação orçamentária disponível para ações cumpridoras da PNEA. A sistematização da receita aplicada pelos Ministérios responsáveis pela PNEA em EA deverá ser feita em pesquisa futura.

Durante os oito anos do governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva, alguns intelectuais do Instituto Ecoar assumiram posições importantes no Estado, entendido neste momento como sociedade política. Os espaços ocupados por estes intelectuais são fundamentais na Política Nacional de EA (PNEA/1990-2010), são eles: os ministérios da Educação e do Meio Ambiente, que formam o Órgão Gestor (OG), instância executiva da PNEA. A ocupação do OG ocorreu por meio dos postos na CGEA - MEC, no Departamento de EA - Ministério do Meio Ambiente, da Câmara Técnica, vinculada ao Conselho Nacional do Meio Ambiente, e do Comitê Assessor, formado por diversas instâncias da sociedade civil.

A investida de organizações sociais e empresas sobre a educação pública ocorreu de forma organizada, com a participação efetiva de aparelhos privados de hegemonia que mobilizaram empresários entorno de um novo padrão de sociabilidade. Neste contexto, segundo Leher (2010):

“[...] essa investida sobre a educação pública vem sendo efetivada por meio de entidades âncoras em que um pequeno grupo de gestores se reveza na direção das mesmas. Assim, por exemplo, Milú Villela, do Instituto Itaú Cultural, é presidente do Museu de Arte Moderna de São Paulo (novembro de 2009), do Faça Parte-Instituto Brasil Voluntário e agora também do Comitê Executivo do ‘Compromisso Todos pela Educação’. As entidades que organizam essa ofensiva ocultam seu caráter corporativo e empresarial por meio da filantropia, da responsabilidade social das empresas e da ideologia do interesse

público.”¹⁹

No contexto de organização do novo padrão de sociabilidade, a difusão das ONGs e institutos acompanharam os interesses do empresariado e serviu para a formação de intelectuais responsáveis por representar estes interesses no interior do aparelho estatal. Ao cumprirem o papel de preposto do capital, estas organizações e seus intelectuais desempenharam importante função na ofensiva empresarial sobre a educação pública no Brasil, principalmente a partir da segunda metade da década de 1990.

2.3 O PAPEL DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA NOVA PEDAGOGIA DA HEGEMONIA: EDUCANDO PARA O CONSENSO

O período anterior a lei Nº 9.795/1999 que instituiu a PNEA foi marcado pelas tentativas de institucionalizar a EA. Durante a década de 1980, a Educação Ambiental ainda se inseria nas políticas públicas no sentido de preservação dos bens naturais, desvinculada de um debate que entendesse a vinculação entre as questões ambientais e sociais. Embora diversos movimentos sociais, sindicatos, pesquisadores assumam o compromisso com a educação ambiental crítica e com uma produção teórico-prática, baseada nos interesses da classe trabalhadora, das comunidades tradicionais e das minorias étnicas, esta ainda não é uma posição hegemônica no campo da educação ambiental, mesmo nos dias atuais.

A inserção da EA no Brasil ocorreu no momento em que o país atravessava grande agitação política, em razão da luta pela redemocratização. Este período se iniciou ainda nas eleições municipais de 1978, na qual a oposição teve grande vitória, e através da lei da anistia que apontavam para o processo de abertura, embora lenta e gradual, como queriam os militares brasileiros. A reorganização política ainda passou pelo ressurgimento dos partidos que haviam desaparecido após o ato institucional que outorgou o bipartidarismo no Brasil. (MENDONÇA, S.R e FONTES, V.M., 1996)

Ao longo das décadas de 1960 e 1970, uma série de movimentos expressou reivindicações sociais com repercussão em muitos países: a luta dos negros contra o

¹⁹ LEHER, R. “Educação no governo de Lula da Silva: A ruptura que não aconteceu”, 2010.

apartheid nos Estados Unidos, dos estudantes franceses em maio de 1968, as lutas feministas, as pacifistas e seu corolário com o movimento ambientalista. No Brasil, demandas similares foram expressas de forma distinta, pois as lutas na década de 1970 eram contra a ditadura. No fim desta década, o país foi marcado pela Lei da Anistia e o retorno dos exilados. Muitos destes retornaram desencantados com a experiência soviética e, influenciados por setores da sociologia francesa, abandonavam as análises com base nas classes sociais. (FONTES, 2006) É neste contexto que surge o Partido Verde (PV), atraindo para si as bandeiras do movimento ambientalista, ainda muito influenciado pelo viés conservacionista e pelos valores de organizações civis da classe média européia. Estas características fizeram dos “verdes brasileiros” um partido marcado pelo forte sentido comportamentalista, sem um projeto que aponte a ruptura com a atual formação social. Os alvos a princípio eram:

“[...] setores da classe média (campo dos Verdes em todo o mundo, em sua maioria jovem, com alto grau de escolaridade, em condições de subsistência razoavelmente resolvidas, mais abertos, portanto, a outras preocupações, além das econômicas) e os ditos novos movimentos sociais, como os de mulheres, negros, homossexuais, setores contraculturais, agricultores alternativos de comunidades rurais, setores urbanos preocupados com a qualidade de vida nas grandes cidades (e dispostos a lutar contra a poluição urbana, contra a contaminação dos alimentos por agrotóxicos, pela preservação de áreas verdes locais, etc.). Setores ligados à espiritualidade (como os adeptos do Santo Daime), que questionam o modo de vida consumista, também foram chamados a integrar a luta dos Verdes. Inicialmente, foram esses os sujeitos interpelados pelo Partido Verde; estes poderiam se constituir (=colocar-se na) política pelo PV.”²⁰

O PV foi criado em 1986, no Rio de Janeiro. O partido ganhou destaque quando um de seus fundadores, Fernando Gabeira, teve seu nome cogitado à candidatura à vice-presidente na chapa de Luís Inácio “Lula” da Silva, em 1989. Entretanto, o nome não teve plena aceitação entre as bases da aliança partidária. O PV não conseguiu ultrapassar as fronteiras políticas do Rio de Janeiro e, desde então, passou a tecer alianças com partidos de base empresarial. Gabeira foi eleito deputado federal, em 1994, tendo repetido o feito nas eleições seguintes, sendo em 2002 pelo PT. No mesmo

²⁰ DIAS, C. “As antinomias discursivas da Ecologia Política (uma análise baseada na experiência do Partido Verde no Rio de Janeiro, 1986-1992)”. Pág. 105.

ano assinou a desfiliação e na eleição seguinte concorreu novamente pelo PV. Em 2010, se candidatou ao governo do estado com uma aliança com o PSDB e DEM (ex-PFL).

A aliança com setores progressistas, com era o PT na década de 1980, e setores conservadores, como o DEM e o PSDB, é tão contraditória quanto a produção teórica expressa nos textos assinados pelo partido. No texto Manifesto, Estatuto e Programa, embora a proposta do PV declare “[...] estar comprometida até a raiz dos cabelos com a erradicação da miséria e com a libertação da classe produtiva do jugo dos interesses econômicos”, garante desconsiderar a luta de classes e a polarização da luta política entre explorados e exploradores:

“a grande diferença da proposta verde é que não procura dividir o mundo em explorados e exploradores, porque estamos todos no mesmo barco. Nem à direita e nem à esquerda, o Partido Verde deve estar à frente de capitalistas e comunistas.” (Partido Verde, 1986)²¹

O PV ao se apresentar à frente da luta de classes e crítico as duas formas de produção, capitalista e socialista, passou a exercer uma estratégia fisiologista, tecendo alianças de acordo com as benesses eleitorais. A pauta ecológica, embora esteja presente em outros partidos, foi capitalizada pelo PV que passou a ser identificado com a temática, favorecendo seus dirigentes diante dos demais partidos, na negociação para ocupação de cargos no governo, em uma comissão na câmara dos deputados ou no senado.

Embora a EA tenha ganhado relevância no Brasil desde a década de 1980, suas primeiras inserções na escola brasileira só ocorreram a partir da década de 1990, culminando com sua universalização em 2004. Este processo ocorreu inserido no contexto de robustecimento da escola pública brasileira. Entendendo que a educação escolar é constituída e constituinte das relações sociais, este robustecimento, segundo Frigotto (ALGEBAILLE, 2010), deve ser compreendido como uma ampliação para menos. Ao mesmo tempo em que esta escola universaliza o acesso ao Ensino Fundamental, se esvazia de sua especificidade de garantir o direito ao conhecimento e

²¹ Partido Verde. Manifesto, Estatutos e Programa. Rio de Janeiro, 1986, In: DIAS, C. “As antinomias discursivas da Ecologia Política (uma análise baseada na experiência do Partido Verde no Rio de Janeiro, 1986-1992)”. Pág. 108.

ao acesso à cultura. Esta escola 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- que são problemas gerais da sociedade. Segundo Algebaile:

“[...] a escola pública elementar, no Brasil, tendo em vista as funções de mediação que passa a cumprir para o Estado, em suas relações com os contingentes populacionais pobres, tornou-se uma espécie de posto avançado, que permite, a esse Estado, certas condições de controle populacional e territorial, formas avançadas de negociação do poder em diferentes escalas e certas “economias de presença” em outros âmbitos da vida social.” (ALGEBAILLE, 2010:26)

A escola “à brasileira”, seguindo a reflexão proposta por Algebaile, é um termo emprestado da argumentação de Luiz Werneck Vianna (1997) sobre as mudanças ocorridas no Brasil. Estas seriam um tipo particular do que Gramsci denominou de “revolução passiva”. A revolução passiva à brasileira teria sido um processo histórico de longa duração, onde propostas, portadoras de ideais por vezes contrapostos, se fundiram. 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 escola pública assina parcerias com empresas comprometidas com a responsabilidade social e insere a EA, ao ponto de universalizar em 2004, têm seus trabalhadores os salários depreciados, salas com grande número de alunos e toda a precariedade conhecida em muitas escolas à brasileira.

As propostas de governo para área da educação de Cardoso (Cardoso, 1994) foi elaborada por uma equipe coordenada pelo economista Paulo Renato Souza, ex-secretário da Educação do Estado de São Paulo, ex-reitor da Universidade Estadual de Campinas, naquele momento, técnico do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Durante os oito anos (1995-2002) de Cardoso na presidência, Paulo Renato Souza foi nomeado ministro da Educação.

A característica mais marcante da educação no governo Cardoso foi o destaque para seu papel econômico, entendida como "base do novo estilo de desenvolvimento", daí a preponderância cada vez maior das teses da Teoria do Capital Humano na defesa

da aproximação da educação as demandas do mercado. A inserção deste novo estilo de desenvolvimento no sistema educacional se daria pelo topo, isto é, pela universidade, “[...] entendendo-se que a competência científica e tecnológica é fundamental para garantir a qualidade do ensino básico, secundário e técnico, assim como aumentar a qualificação geral da população.”²²

A primeira e mais importante decisão do MEC, durante o governo Cardoso, foi em relação à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Diante dos dois projetos que disputavam a formulação da nova LDB, a equipe que dirigia o MEC optou por apoiar o texto formulado por Darcy Ribeiro no Senado. Segundo Cunha (2003), a opção do MEC se deveu ao fato do projeto de Darcy adequar-se melhor as estratégias do grupo que o dirigia no momento. O respectivo projeto:

“[...] além de menos minucioso, tinha em seu autor maior receptividade para modificar a versão original a fim de adequar-se às políticas governamentais, como já havia demonstrado no Governo Collor. Mas, ao invés de buscar incluir dispositivos específicos, o MEC preferiu que o projeto deixasse de tratar dos temas que seriam objeto de projetos de lei específicos, ou o fizesse de modo bastante genérico, permitindo articulações com as medidas que se tomavam. Assim, enquanto o projeto de LDB do Senado prosseguia na tramitação parlamentar, pelas comissões e pelo plenário, ele foi sendo adaptado, com admirável plasticidade, às políticas que o Poder Executivo elaborava. No que dizia respeito ao ensino superior (mas não só a ele), o ministério elaborou projetos de lei, encaminhados pelo presidente da República ao Congresso, mediante projetos de reforma constitucional, projetos de lei e decretos que serão comentados mais adiante.”²³

Na montagem de suas políticas educacionais, o MEC traçou uma estratégia de enfrentamento parcial de problemas e de adversários. Uma estratégia semelhante à do governo como um todo no que se refere às reformas constitucionais. No caso da área educacional, a equipe que dirigia o MEC optou por não alterar substancialmente a carta constitucional. Ao invés disto a estratégia foi inserir as novas diretrizes da educação

²² "O ensino superior no octênio FHC", *Educação & Sociedade* (Campinas), nº 82, abril 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php> Acesso em 06 de maio de 2010, as 23 h.

²³ "O ensino superior no octênio FHC", *Educação & Sociedade* (Campinas), nº 82, abril 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php> Acesso em 06 de maio de 2010, as 23 h.

brasileira por fora da lei maior da educação. Segundo Cunha (2003), “os níveis mais baixos da legislação *atropelaram* os mais altos.” Assim, o MEC foi traçando, *no varejo*, as diretrizes e bases da educação nacional.

Portanto, a LDB aprovada no governo Cardoso, não contém, propriamente, todas as diretrizes nem todas as bases da educação nacional. Elas terão de ser procuradas dentro, mas, também, fora dela, tanto na Constituição Nacional, quanto em decretos. Com efeito, a LDB diz pouco ou quase nada sobre questões tão importantes quanto o Conselho Nacional de Educação (composição, atribuições etc.).

Durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso a reforma curricular foi projetada a partir de um discurso modernizador. A escola atrasada deveria ser ajustada a partir de ajustes gerenciais da escola. Assim, a reforma curricular foi acompanhada de componentes normatizadores das ações e da vida escolar.

Em 1997, foram lançados os Parâmetros Curriculares Nacional (PCN), baseados na LDB (1996), e apresentados como conjunto de referências para orientarem as reformas curriculares das redes de ensino. Embora sua implantação não fosse obrigatória, os PCN provocaram modificações na organização das escolas, excedendo a reforma meramente curricular. A adoção de seus princípios curriculares tornou-se condição para o financiamento de alguns projetos, além de garantir a implantação do programa Parâmetros em Ação, em 1999. Este programa objetivou capacitar professores para a utilização dos PCNs.

O processo instaurado pelo programa Parâmetros em Ação produziu modificações na organização e na ação das escolas em que foi desenvolvido. O programa, destinado a formação docente, se baseou em dois tipos de estratégias: cursos de aperfeiçoamento e ações de longa duração, por meio de coordenações do trabalho pedagógico. Estas coordenações tiveram efeito direto no trabalho pedagógico nas escolas, através de uma reorientação da divisão do trabalho. Segundo Algebaile (2009):

“O sentido formativo dessas coordenações, como ensinou a antiga experiência da instituição das funções de especialista da educação, consistia não apenas na capacitação dos professores por meio do acompanhamento pedagógico, mas em ‘aprendizagens’ mais sutis pela nova divisão do trabalho pedagógico [...]”(ALGEBAIL, 2009):

2009:272)

As coordenações responsáveis por umas das estratégias de formação do programa Parâmetros em Ação eram atribuídas a professores que passavam a ser remunerados, ocupando um novo espaço na hierarquia funcional da escola. Segundo Algebaile, a súbita transformação de professores em coordenadores do projeto, sem discussão de critérios, provocou a “quebra de solidariedades e, neste sentido, à fragilização de forças em formação.” (ALGEBAILLE, 2009:272) Os antigos colegas de trabalho passaram a ser executores de uma política curricular traçada fora da escola.

Estabelecido como condição para acesso ao financiamento e a alguns programas do governo federal, como Parâmetros em Ação, o PCN também foi imposto às escolas por outros meios. A conjugação dos parâmetros com o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), instituído desde 1990 e ampliado a partir de 1995, com o Exame Nacional de Cursos e com programas de premiação como o “Professor Nota 10”. Vale lembrar a análise feita acerca das premiações realizadas pelo Instituto Ethos e o jornal Valor. Este tipo de ação quando bem desenvolvida tem grande capacidade de mobilização.

Durante o governo Cardoso esta ação envolveu diversos aparelhos e mobilizou consideravelmente os empresários brasileiros. Os números de empresas associadas e a capacidade de difusão do ideário da responsabilidade social das empresas, base ideológica do novo padrão de sociabilidade do capital, comprovam o sucesso das estratégias adotadas no início da década de 1990 e consolidadas durante o governo Cardoso.

Enquanto o governo Cardoso, manteve o mesmo grupo, liderado por Paulo Renato à frente do MEC, o governo Lula foi marcado na área da educação por uma administração zigue-zague. Esta característica tem importância na análise sobre a execução da PNEA. A Política Nacional de EA (PNEA) foi promulgada em 27 de abril de 1999, através da lei nº 9.795. A coordenação da PNEA está a cargo do Órgão Gestor, criado através da regulamentação da Lei nº 9.795/99 por intermédio do decreto nº 4.281/2002. Por causa deste atraso entre a promulgação e sua execução, a PNEA passou a se materializar apenas durante o governo Luís Inácio “Lula” da Silva.

O conceito zigue-zague²⁴ pode auxiliar na compreensão das reorientações que tiveram no MEC e no MMA, ao longo dos oitos anos de mandato do presidente Lula. Existem três causas para a administração zigue-zague: o eleitoralismo, o voluntarismo político e o experimentalismo pedagógico. O eleitoralismo é produzido a partir de políticas educacionais que visem a obtenção de votos em eleição que beneficiem um prefeito, governador ou que alavanquem a candidatura de um dirigente educacional para um cargo legislativo ou executivo. O eleitoralismo pode também ser utilizado como estratégia de ampliação do capital político de um grupo. O voluntarismo político decorre das tentativas de resolver os problemas educacionais ou mesmo de toda a sociedade, no curto prazo de uma administração. O experimentalismo pedagógico é resultado do entusiasmo com propostas curriculares sem bases científicas, anunciadas como solução dos males educacionais, estendida apressadamente para o conjunto das escolas de uma mesma rede de ensino, sem terem sido testadas anteriormente.

Este conceito, emprestado do professor Luiz Antônio Cunha, foi utilizado inicialmente para caracterizar o zigue-zague nas Secretarias de Educação municipais e estaduais em períodos de mudanças governamentais. No governo Lula²⁵, este conceito pode ser importante para compreender as alterações processadas nos ministérios, diante da mudança dos ministros. Embora esta dissertação não tenha a intenção de realizar a caracterização precisa da forma de zigue-zague existente durante o governo, este conceito foi importante para compreender o impacto das mudanças ministeriais nas políticas educacionais e, principalmente, nas políticas referentes à EA. Outra importante consideração é de que apesar da pesquisa apontar para a existência do zigue-zague durante o governo Lula, isto não impediu que as políticas educacionais tivessem um vetor privatizante, aliado aos interesses do grande capital organizados através dos aparelhos de mobilização empresarial analisados nesta dissertação, com destaque para o movimento de empresários Todos Pela Educação.

No MEC, três ministros se sucederam: Cristovão Buarque, Tarso Genro e Fernando Haddad. No MMA, as mudanças também envolveram trocas de ministros: Marina Silva, Carlos Minc e Isabella Teixeira. Estas trocas ministeriais envolveram

²⁴ CUNHA, Luiz A. "O ensino superior no octênio FHC", *Educação & Sociedade* (Campinas), nº 82, abril 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php> Acesso em 06 de maio de 2010, as 23 h.

²⁵ CUNHA, Luiz A. "As políticas educacionais entre o presidencialismo imperial e o presidencialismo de coalizão", texto apresentado na confrência de abertura do VII Seminário Regional Sudeste e VII Encontro Estadual do Espírito Santo da Associação Nacional de Política e Administração da Educação, realizados em Vitória, 19-19/09/2008.

substituições em escalões inferiores do ministério, impactando diretamente a execução da PNEA. O Órgão Gestor (OG) é a instância responsável por definir as diretrizes para o desenvolvimento da EA em âmbito nacional, sendo a instância executiva da PNEA. O ÓG é formado por dois ministérios: Ministério da Educação e Ministério do Meio Ambiente, representados, respectivamente, pela Coordenação Geral de Educação Ambiental (CGEA) e pelo Departamento de Educação Ambiental (DEA). Embora, durante o governo Lula, a CGEA/MEC, tenha continuado sob a direção de Raquel Trajber, na DEA/MMA as mudanças ministeriais tiveram implicações diretas. Entre janeiro de 2003 e maio de 2008, Marina Silva foi ministra do MMA, a DEA foi dirigida por Marcos Sorrentino. Quando o ministro foi o Minc, a diretoria responsável pela EA passou a ser dirigida por Lúcia Anello, substituída por Claudison Rodrigues, após ter renunciado ao cargo.

Em 2003, quando a ministra Marina Silva estava à frente do MMA foi redigido um novo programa que substituíra ao produzido em 1994. O “novo” ProNEA foi apresentado em 2005 e tendo o mesmo título da versão antiga. Embora, a mudança tenha sido realizada na alternância presidencial, neste caso é possível verificar um exemplo de zigue-zague na administração federal. A quase manutenção do nome é um indício de utilização da política educacional visando o fortalecimento político do novo grupo no poder.

O período de transição entre os mandatos do governo Lula ocorrido entre os anos 2006-2007 e o próprio segundo mandato foi conturbado, tendo em vista a demora na confirmação de Marina Silva como ministra no segundo mandato de Lula. Este período também foi marcado pela divisão do IBAMA, a conseqüente criação do ICMBIO, e a greve daí decorrente. Além disto, ainda houve mudanças no secretariado no MMA e finalmente a saída da própria ministra. Segundo Sorrentino, ex- diretor-geral do DEA-MMA, em sua carta de despedida:

“Dedicamos-nos, neste período, ao planejamento do que fazer até 2010 para consolidar o SISNEA por meio do OG/Comitê Assessor, CIEAs, Redes, Associações e demais formas de atuação da sociedade educadora ambientalista, Coletivos Educadores, CJs, Com-Vidas, estruturas educadoras integradas. Iniciamos as articulações para a construção de um Fundo Público não estatal e descentralizado de financiamento da EA, avançamos no desenvolvimento de projetos internacionais, com os países de língua portuguesa e com os de

América Latina e Caribe, e na organização do Encontro de Redes e do VI Fórum Brasileiro de EA.”

Durante o período em que Marina Silva esteve à frente do MMA, o orçamento do DEA, segundo o próprio Sorrentino, teve grande ampliação. Em 2008, de três milhões em média nos anos anteriores, o orçamento foi ampliado para aproximadamente doze milhões (os três tradicionais, mais nove de Emenda Parlamentar do Senado). Além disto, teria sido aprovada uma Emenda parlamentar de cinquenta milhões pela então ministra Marina Silva, “aprovada pela Comissão de Meio Ambiente do Senado”.

No entanto, apesar do aumento dos recursos algumas críticas são feitas a esta gestão. Neste período a EA no Ibama se enfraqueceu muito, sendo ainda dividido, com a criação do ICMBIO, responsável pelas Unidades de Conservação (UCs) espalhadas pelo país. Muitas destas UCs não têm ainda nos dias de hoje a EA em suas estruturas. Além disto, a proposta de EA que há quinze anos era desenvolvida no Ibama pelo professor José Quintas foi abandonado.

Durante a gestão de Marina Silva, a Coordenação Geral de Educação Ambiental (CGEAM) do Ibama foi dividida, sem diálogo com os trabalhadores da instituição, o que desencadeou naquele momento a greve. A acusação do movimento grevista foi de que Marina Silva era a responsável pela maior desarticulação das instâncias federais de meio ambiente do país. Esse "mérito" ninguém poderia tirar dela, pois havia aberto o caminho para propostas de todo o tipo se autodenominarem de EA. Com a desarticulação da EA no IBAMA a implementação da PNEA a nível federal se concentrou no OG.

Em 2003, quando Marina Silva assumiu o MMA, existiam três instituições vinculadas ao ministério (Jardim Botânico, IBAMA e Serviço Florestal) e a EA estava estruturada institucionalmente em duas, o Jardim Botânico e o IBAMA. Em 2008, quando a ministra deixou a pasta, o MMA tinha cinco instituições vinculadas (as três anteriores mais ICMBio e ANA) e apenas em uma (Jardim Botânico) a EA permanecia na estrutura administrativa.

Com a posse do ministro Carlos Minc, o DEA passou a ser dirigida por Lúcia Anello. As diretrizes do grupo político liderado por Anello eram: (1) a reestruturação da

EA no IBAMA e estruturação no INCMBio; (2) reavaliar o programa Coletivos Educadores (política voltada para as ONGs com recursos federais); (3) estruturação da política de EA no licenciamento, além da que existe para o licenciamento de gás e petróleo há sete anos.

No início da gestão de Anello no DEA, a política de coletivos passou por avaliação, antes de continuar injetando recursos públicos federais. Esta avaliação não foi concluída e em 2010, nova avaliação teve início com a coordenação de Fábio Deboni. A hipótese mais pertinente, tendo como referência as análises produzidas nesta dissertação, é que este projeto tenha sucumbido. No estado do Rio de Janeiro, apenas três coletivos existiam antes dos editais promovidos pelo governo federal para estimular a criação de coletivos. Atualmente, estes três coletivos são os únicos que ainda existem, mesmo assim com menos instituições integradas e em formatos diferentes.

Em dezembro de 2008, o DEA realizou o Encontro de Educadores do Ibama e do ICMBio, numa tentativa de reorganizar os educadores dos dois órgãos e mapear a EA a nível nacional, dando prosseguimento as diretrizes do grupo político liderado por Anello. A opção por organizar o encontro com os funcionários públicos do IBAMA e do ICMBio, foi feita em detrimento da organização do Encontro de Coletivos Educadores, o que gerou grande insatisfação entre as ONGs e seus intelectuais. Esta opção foi uma clara sinalização política: ao invés de investir nas ONGs, o DEA passaria a investir na EA pública e nos movimentos sociais (agricultores familiares, rádios comunitárias, comunidades impactadas pela transposição do São Francisco, etc).

No primeiro mês de gestão, Anello entregou ao ministro Carlos Minc a primeira proposta de decreto, em que a EA se inseria numa Diretoria socioambiental como uma Coordenação geral. O ministro vetou a criação de uma Diretoria, mas aceitou criar uma Coordenação ou Departamento. No Encontro de Educadores do IBAMA e ICMBio, a carta final focou nisso: recriar a coordenação geral de EA no Ibama, e no ICMBio e ascendê-la à macro processo. No entanto esta proposta, mesmo reorganizada por exigência do ministro, jamais chegou a se concretizar. Apesar disso, Anello articulou e conseguiu recursos na Secretaria de recursos Hídricos para realizar o programa de EA para o Rio São Francisco. Além disso, ajudou na organização do Grito da Terra, formatou proposta e conseguiu recursos para o programa voltado para os agricultores familiares.

Por outro lado, neste mesmo período, a inserção da EA no ensino fundamental foi ampliada. 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).

Nesse relatório, algumas características da inserção da EA nas escolas puderam ser identificadas: 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. Neste momento, o diagnóstico obtido deveria ser fundamental para a próxima etapa do projeto. A partir daí, o projeto deveria:

Envolver de forma mais abrangente as universidades num trabalho mais focalizado, aprofundado, diversificado e mais qualitativo – além de iniciarmos um processo de construção de indicadores para a Educação Ambiental, envolvendo também a Diretoria de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente, que, com o MEC forma o Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental. (TRAJBER, R e MENDONÇA, P., 2006, p.14)

A continuidade desta pesquisa era fundamental, pois na próxima etapa haveria o aprofundamento de conhecimentos acerca de experiências selecionadas e o desenvolvimento dos mecanismos de avaliação das políticas públicas voltadas à inserção da Educação Ambiental nas escolas. Porém, o projeto não teve continuidade e as pesquisas não avançaram. Em função disto, os indicadores, como por exemplo, o Índice de Desenvolvimento da Educação Ambiental (IDEA) não passaram de uma proposta preliminar. A interrupção deste projeto é sintomática do desinteresse da atual gestão da EA no MEC nas políticas públicas voltadas para o conhecimento e estruturação da EA na instituição escolar por intermédio daquilo que é próprio do mundo da educação em seus espaços instituídos.

O coordenador geral da pesquisa no âmbito das universidades envolvidas na pesquisa ressaltou algumas dessas questões fundamentais, na Reunião da Anped em 2006. 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). Em 2010, estas questões continuam sendo fundamentais e demandam uma atuação efetiva, em diálogo com os trabalhadores da educação, normalmente alijados dos processos decisórios em EA, por parte do MEC e das Secretarias de Educação, enquanto prioridades nas políticas públicas educacionais.

O Ministério da Educação (MEC), através do ex-diretor da DEA e a atual coordenadora da CGEA, afirma possuir um programa nacional que articula diferentes esferas responsáveis pelo ensino fundamental no país, e a CGEA afirma que esta característica é fundamental para a inserção da educação ambiental nas escolas. Neste sentido:

O programa do MEC propõe-se a construir um processo permanente de educação ambiental na escola. Por meio de modalidades de ensino presenciais, à distância e difusas, as ações envolvem secretarias de educação estaduais e municipais, professores, alunos, comunidade escolar, sociedade civil e universidade. (SORRENTINO, TRAJBER, MENDONÇA e FERRARO, 2005, p.292)

O programa do MEC elege duas prioridades: a escola, enquanto espaço de construção permanente da EA, e a diversidade de atores envolvidos nas ações responsáveis pela inserção da Educação Ambiental nas escolas. No entanto, como foi possível perceber após a pesquisa, a segunda prioridade se realiza na prática muito mais do que a primeira.

Ao dirigir a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) ao lado do Ministério do Meio Ambiente, por meio do Órgão Gestor, o MEC tem responsabilidade pelas políticas públicas voltadas ao sistema educacional. Por isto, a eleição da escola, como espaço prioritário das políticas para a inserção da educação ambiental é a opção correta. Entretanto, os gestores da PNEA admitem que esta deva se inserir nas políticas públicas produzidas pelo MEC a partir de quatro ações indicadas problematicamente como estruturantes: Conferência Nacional de Meio Ambiente, Formação Continuada de Professores e Estudantes, Coletivos Jovens, Redes de Educação, como a Rede brasileira de Educação Ambiental (REBEA).²⁶

Embora sejam iniciativas importantes, se dissociadas de outros aspectos identificados no relatório que sintetiza os resultados da pesquisa nacional coordenada pelo MEC (destacando que nessa lista está contemplada a formação), tornam-se ações que não atingem os problemas históricos da educação escolar brasileira e seus mecanismos de exploração do trabalho (GENTILI, 2008) e que condicionam a prática da EA. O diálogo pregado focaliza professores e alunos e não é citada nenhuma forma de organização coletiva destes. As ONGs e empresas são postas na mesma posição que os movimentos sociais. Com isso, fica-se no discurso de que há diálogo entre atores e consensos, sem considerar que os mesmos não estão em condições iguais de participar e que têm interesses diferentes na tomada de decisão, o que afeta drasticamente o teor

²⁶ Ver em http://portal.mec.gov.br/images/M_images/2009/sistemica.jpg

das políticas públicas, a capacidade de se enfrentar conflitos e estabelecer quais elementos são prioritários, tendo por premissa a defesa do interesse público e da universalização de direitos (LOUREIRO, 2009a).

Esta dissertação não se propôs a problematizar a *missão*, os *objetivos*, o *acordo de convivência*, o *Tratado*, os *textos fundadores*, referências para a Rede Brasileira de Educação Ambiental (REBEA). Estas referências são compartilhadas e assumidas na REBEA como base de sua identidade coletiva. Isto, no entanto, encobre o fato de que nem mesmo todos os membros da rede conhecem a origem desses documentos e seu contexto histórico. Ao não organizar um modo de compartilhar estas informações, os membros da REBEA adotam os documentos, mas não renovam sua formulação, sendo sua adoção um gesto de reprodução do sentido hegemônico do grupo que controla a rede:

“Estes documentos de modo geral traduzem um alinhamento ao sistema hegemônico, comprometendo-se a apoiar uma política de Estado e criando ou naturalizando instâncias verticais e hierarquizadas que negam o desejo de emancipação. A espontaneidade, o voluntariado, a fluidez, o desejo - que são marcas das redes solidárias - encontram resistência, pois não são todos que podem assumir funções na rede, estas são restritas a membros ‘autorizados’.” (LABREA, 2009:151)

A REBEA se organizou em duas redes distintas – a lista aberta caracterizada como uma *rede de convivência* e a Facilitação Nacional. Segundo Labrea a Facilitação Nacional pode ser entendida como a *rede de redes* de EA, “pois é lá que os representantes das redes locais se encontram – mantém o núcleo de gestão distanciado dos demais membros e torna mais fácil concentrar o poder e a tomada de decisões”. (LABREA, 2009:155) Embora haja, como comprovou a pesquisa, uma direção que organiza e hegemoniza a rede, a REBEA, através de seu grupo dirigente, aparentemente não vê contradição entre sua busca pela “autonomia e responsabilidade” e sua decisão de “ter por princípio um não alinhamento político-ideológico” (REBEA, 2008:110), imaginando ser possível anular-se politicamente. Segundo, Labrea esta posição é “uma falácia”, pois nenhum “sujeito que se queira educador pode reivindicar tal posição, seja por ingenuidade seja por oportunismo.” (LABREA, 2009, pág.??)

As estratégias de reorganização do padrão de sociabilidade do capital

demonstram que a posição da REBEA não está descontextualizada, mas assume um papel educador do consenso que nega os conflitos entre as classes sociais e suas respectivas frações. No caso da REBEA, a pedagogia da hegemonia fica clara nas características assumidas pela rede em sua história: (1) a opção por ser uma rede de redes, desvinculada da ação local, enraizada; (2) ter como objetivo expresso apoiar/acompanhar o PNEA; (3) não problematizar a vinculação político-ideológica de seus membros que pertencem indistintamente à sociedade civil, movimento social, Estado e mercado; (4) ter uma relação com o Estado que, dependendo da posição-sujeito dos membros, é entendida desde como “parceria” a “cooptação” ou “instrumentalização”. (LABREA, 2009)

A negação dos conflitos visa, no caso da REBEA, escamotear as disputas e a conseqüente hegemonia de certo grupo que dirige a Facilitação Nacional. Esta estratégia demonstra que o espaço das redes são como os demais espaços sociais, espaços de disputas políticas, hegemonia e luta contra a hegemonia. Assim, a Facilitação Nacional:

“[...] se mantém, como já foi dito, a partir de uma posição que controla o que se diz (e o que não se diz) na rede para manter arbitrariamente uma pretensa neutralidade que não a comprometa porque se a REBEA abrir mão desse controle e a polissemia se instalar, os dissidentes serão ouvidos (e respondidos) e o silêncio será rompido e haverá um sentido político para as ações políticas da REBEA.” (LABREA, 2009: 154)

A REBEA, dividida entre a rede de convivência e a Facilitação Nacional se tornou uma rede social híbrida, ou seja, uma rede que transita entre a rede ideal – solidária - e a rede vivida – neoliberal -, que acolhe igualmente princípios da regulação e da emancipação, que prega a horizontalidade, mas vive a verticalidade, sem diferenciar sujeitos sociais, suas origens, sua classe social, etc.

Enquanto a estratégia de incentivo a REBEA acontece, as diretrizes curriculares que deveriam ter referência na realidade das escolas para, então, orientar as práticas dos educadores, não foram elaboradas até o presente momento. Em 2007, a CGEA chegou a anunciar, sem conseqüência, a convocação de uma consulta pública para produzir uma proposta de diretrizes curriculares para a educação ambiental, mas até o início de 2010 estas ainda não haviam sido apresentadas. As intervenções da CGEA em fóruns

deliberativos da educação, como conselhos e conferências nacionais, é tímida e não permite que os componentes da gestão escolar sejam repensados à luz das necessidades de incorporação da EA na escola.

Em sentido figurado, mas que ajuda a compreensão do efeito de tal estratégia adotada no MEC, sinteticamente é possível afirmar que a educação ambiental relativa à escola torna-se um elemento que se movimenta em paralelo à educação instituída. Não consegue, desse modo, se inserir como algo que a produz e a requalifica, segundo as exigências de materialização de uma escola pública democrática e capaz de contribuir na promoção de processos que superem as relações sociais destrutivas inerentes à sociedade capitalista (MÉSZÁROS, 2009).

A estratégia do MEC, ao promover a EA no contexto escolar de forma paralela à educação instituída, proporciona facilidades para as empresas vislumbrarem nas escolas um espaço para atuação. A apropriação da Educação Ambiental pelo capital está expressa tanto na ação das empresas através da responsabilidade social, em um contexto de reorganização do padrão de sociabilidade no capitalismo, quanto através da produção acadêmica. Em 2008 e 2009, o Simpósio de Educação Ambiental Empresarial do Rio de Janeiro (SEAERJ), demonstrou o crescimento desta apropriação. No segundo encontro, realizado na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), foram oito eixos temáticos: 1) Educação Ambiental no setor produtivo; 2) Mudanças Globais e Aquecimento Global; 3) Mercado de Carbono; 4) EA no Licenciamento Ambiental; 5) Acidentes e Incidentes Ambientais; 6) Certificações Empresariais; 7) Responsabilidade Socioambiental; 8) Educação Corporativa Socioambiental.

Embora o II SEAERJ tenha sido organizado em torno de oito eixos temáticos, um dos eixos foi destacado na apresentação dos Anais do encontro: Responsabilidade Social. Neste aspecto, os temas destacados demonstram, segundo o documento, que:

“[...] esse novo campo do saber é dotado de riqueza ímpar, sendo também de capital importância por ser exigência ou condicionante do processo de licenciamento público ambiental. A Responsabilidade Social também tem sido uma das possibilidades de se praticar a EA mesmo que não receba essa nomenclatura. E assim, os processos de avaliação de impacto dessas atividades trazem novas possibilidades para a avaliação de impacto de projetos de EA comunitária.” (Anais do II SEAERJ, 2009)

O II SEARJ, ao identificar a responsabilidade social como uma das principais possibilidades de desenvolvimento da EA, no âmbito das empresas, demonstra estar em sintonia com as estratégias empresariais. Os projetos de EA empresarial estão inseridos no ideário da responsabilidade social, referência no padrão de sociabilidade desenvolvido no Brasil, principalmente a partir da década de 1990.

Em Teresópolis, algumas empresas que adotam a estratégia da responsabilidade social entenderam que a escola pública é um importante espaço de atuação. Esta verificação confirma duas hipóteses produzidas por esta pesquisa. Alguns setores do empresariado no Brasil, a partir da segunda metade da década de 1990, tiveram na EA uma das estratégias de educação política. Além disto, a presença marcante de projetos de empresas nas escolas confirma que estes setores do empresariado passaram a desenvolver novas táticas, como a propaganda da responsabilidade social, através da formação dos jovens. Neste sentido, as escolas públicas são espaço privilegiado e formador de um novo ethos, pois neste espaço são formados milhares de jovens.

Capítulo III

RESPONSABILIDADE SOCIAL E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: A ATUAÇÃO DAS EMPRESAS NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE TERESÓPOLIS

Teresópolis é um município do estado do Rio de Janeiro, localizado na região serrana, em uma área de 770, 507 km², habitada por uma população estimada pelo IBGE em 150 mil habitantes. Destes 125 mil residem nas áreas urbanas e os outros 25 mil nas áreas rurais. De acordo com a lei orgânica do município, Teresópolis subdivide-se, para fins administrativos, em três distritos: 1º Distrito (Sede do município)- Teresópolis, com sede no bairro da Várzea; 2º Distrito – Vale do Paquequer, com sede no bairro Cruzeiro; 3º Distrito – Vale do Bonsucesso, com sede no bairro Bonsucesso.

Além disto, as características geográficas da região são sempre usadas como símbolos adotados pela prefeitura e são exaltadas no hino da cidade. Existem diversos pontos geográficos que atraem interesse dos moradores e dos turistas, são explorados pela rede hoteleira ou divulgados em sites sobre a cidade na internet. Existem também três unidades de conservação presentes no município: o Parque Nacional da Serra dos Órgãos, o Parque Estadual dos Três Picos e o Parque Municipal Montanhas de Teresópolis.

O Parque Nacional da Serra dos Órgãos (PARNASO) foi criado em 1939 e completa setenta anos em 2009. É o terceiro parque mais antigo do Brasil. Criado pelo decreto-lei nº1.822, o PARNASO abrangia três municípios: Magé, Petrópolis e Teresópolis, em uma área de nove mil hectares. Em 1984, através do decreto nº 90.023, esta área foi ampliada para mais de dez mil hectares e, em 1990, incorporou o município de Guapimirim, emancipado de Magé neste ano. O Parque Estadual dos Três Picos é o maior parque estadual do Rio de Janeiro, ocupa uma área próxima a quarenta e seis mil hectares e abrange cinco municípios: Cachoeira de Macacú, Teresópolis, Nova Friburgo, Silva Jardim e Guapimirim. A criação deste parque representou grande acréscimo de áreas protegidas no estado. O Parque Municipal Montanhas de Teresópolis foi criado no mês de Junho do ano atual. Com cerca de cinco mil hectares, este é a maior unidade de conservação municipal do estado.

Esta política de preservação no município de Teresópolis, desenvolvida pelas esferas municipais, estaduais e federais é permeada por tensões e interesses divergentes. No entanto, a pesquisa não realizou a análise sobre os conflitos oriundos desta política. O interesse nos parques foi despertado ao identificar que estes, sobretudo o Parque Nacional da Serra dos Órgãos, são parceiros da Secretaria Municipal de Educação em projetos de EA.

Embora os parques ocupem parte importante do município, a cidade de Teresópolis sofreu nos últimos dez anos uma forte migração, vinda de diversas regiões do estado do Rio de Janeiro, com destaque para a baixada fluminense. Esta migração teve um forte reflexo na geografia da cidade. O aumento populacional está associado à grande ocupação de áreas montanhosas ocorrida neste período, exercendo grande impacto ambiental.

O aumento populacional de Teresópolis tem haver com a reestruturação da economia agrícola da cidade. Até a década de 1960, a agricultura desenvolvida na cidade centrava-se na produção de alimentos inadequados ao clima local: vagem, inhame, milho, repolho, couve-flor, cenoura pau e feijão. Nesta década, o estado do Rio de Janeiro “[...] era abastecido por produtos vindos de São Paulo, principalmente de produtores ligados à Cotia.” (RODRIGUES, 1999:76) A cooperativa de Cotia, localizada em São Paulo, na década de 1960 iniciou uma política de produção de hortaliças na região. O investimento da Cotia em Teresópolis tem relação com a política de custos de transporte da cooperativa, além das transformações pela qual passou a relação de Teresópolis com a capital do estado. Nesta mesma época, a pavimentação da rodovia Rio-Bahia facilitou o escoamento da produção teresopolitana para a CEASA, na cidade do Rio de Janeiro.

O escoamento da produção de hortaliças de Teresópolis, que até a década de 1980, se destinava basicamente ao mercado das feiras livres. A partir da década de 1990, outros compradores passaram a orientar o escoamento da produção de hortaliças, tais como supermercados, Rede Hortifruti, “sacolões”, restaurantes e redes de fast-food.

A produção de hortaliças de Teresópolis sofreu ainda as transformações decorrentes da reestruturação macroeconômica a partir de meados da década de 1990. Desde as alterações imputadas pela constituição de 1988, as relações do trabalho na área

rural sofreram transformações. Os direitos trabalhistas, reclamados na justiça, envolviam cláusulas como direito às férias, descansos semanais remunerados, horas extras, 13º salário e outros que tornaram mais caros os custos da produção agrícola.

O aumento dos custos da produção agrícola provocou alterações nas relações de trabalho. Estas relações passaram a serem definidas tendo como referência o sistema de parcerias, “[...] no qual o proprietário dá moradia e insumos e, em troca, o parceiro comercializa sua produção apenas com o ‘patrão’ e no preço estipulado por este.” (RODRIGUES, 1999:78) Assim, o patrão tornou-se “parceiro”, deixando de pagar os encargos trabalhistas e mantendo as condições de trabalho depreciadas.

O aumento populacional de Teresópolis foi acompanhado pelo grande crescimento de domicílios, com graves conseqüências para a produção de esgoto da cidade. O Plano Diretor de Saneamento da Teresópolis, produzido em 2008 estimou que o número de domicílios em 2005 fosse 38% maior do que em 2000. Isto provocou um aumento de 84,5% no número de domicílios conectados a rede de água entre estes anos.

Em 2000, aproximadamente 75% das residências do 1º Distrito, no qual está localizada a sede municipal, estavam ligadas à rede pública de água. O 3º Distrito apresentava pouco mais de 13% ligadas à rede, enquanto no 2º Distrito, este índice situava-se pouco acima de 2%.²⁷ Os números globais, apontados pelo plano de saneamento da cidade, identificaram que aproximadamente 64% do total de domicílios particulares permanentes possuíam abastecimento por rede pública, 30% eram abastecidos por poço ou nascente na propriedade e cerca de 6% por outras formas.

Atualmente a prefeitura divulga que 99% dos domicílios da cidade estão conectados à rede. A situação mais crítica de abastecimento está nas pequenas localidades do 2º e 3º Distritos, ainda desprovidas de rede, porém com forte adensamento de domicílios que já configuram situação quase urbana.

Nestas localidades, o abastecimento se realiza via captação em córregos locais e poços rasos. Nestes casos, estas fontes de abastecimento estão altamente vulneráveis a contaminação por despejos domésticos e uso de agrotóxicos nas lavouras circunvizinhas. Em 2008, o plano diretor já sinalizou sobre isto, entretanto a situação

²⁷ Estes dados podem ser observados no Plano Diretor de Saneamento que coletou estes dados no Censo Demográfico de 2000, feito pelo IBGE.

não se alterou até o momento.

O Censo Demográfico de 2000 identificou que 30% do total dos domicílios do 1º Distrito declararam lançar diretamente seu esgoto em galeria pluvial ou em valas e córregos. Nos demais Distritos o percentual de grandeza permaneceu na mesma ordem de grandeza. Neste sentido, o rio Paquequer e seus principais afluentes apresentam um quadro crítico de poluição.

O risco permanente à saúde pública, provocada por esta situação de contaminação, é agravado pela alta frequência de inundações por ocasião das chuvas fortes, frequentes durante o período primavera-verão.

Em 2007, foi criado, através de uma Conferência Municipal, o Conselho Municipal da Cidade e Desenvolvimento Sustentável. O conselho tem por finalidade debater ações a serem realizadas no planejamento urbano (assuntos nas áreas de uso e ocupação do solo/ Zoneamento/ esgoto/ água/ lixo, mobilidade/ transporte/ trânsito e etc.), no sentido de intervir nos conflitos sócio-ambientais da cidade. Algumas destas questões já seriam debatidas no interior do COMDEMA (Conselho Municipal de Defesa do Meio Ambiente), criado em Teresópolis pelo decreto 996/86 em 1986, entretanto este conselho não se reuniu durante muitos anos. Recentemente diversas foram as movimentações para sua reorganização e, nos últimos meses, o conselho voltou a se reunir. Neste mesmo sentido, as Secretarias Municipais de Educação e do Meio Ambiente se propõem a realizar atividades na área da Educação Ambiental.

Em 2009 houve alteração na gestão da prefeitura de Teresópolis. O governo do prefeito Roberto Petto, do Partido Democrata Trabalhista (PDT), terminou em Janeiro com a posse do novo prefeito Jorge Mario (PT). O atual governo assumiu com a promessa de mudança, embora não possua o apoio da maioria dos vereadores da câmara municipal. Nos dois governos a preocupação com os problemas sócio-ambientais foi anunciada via projetos na área da Educação Ambiental, promovidos pelas Secretarias de governo em parceria com as organizações da sociedade civil e, mais especificamente, com as organizações empresariais presentes na sociedade teresopolitana.

3.1 Educação Ambiental e as políticas educacionais em Teresópolis

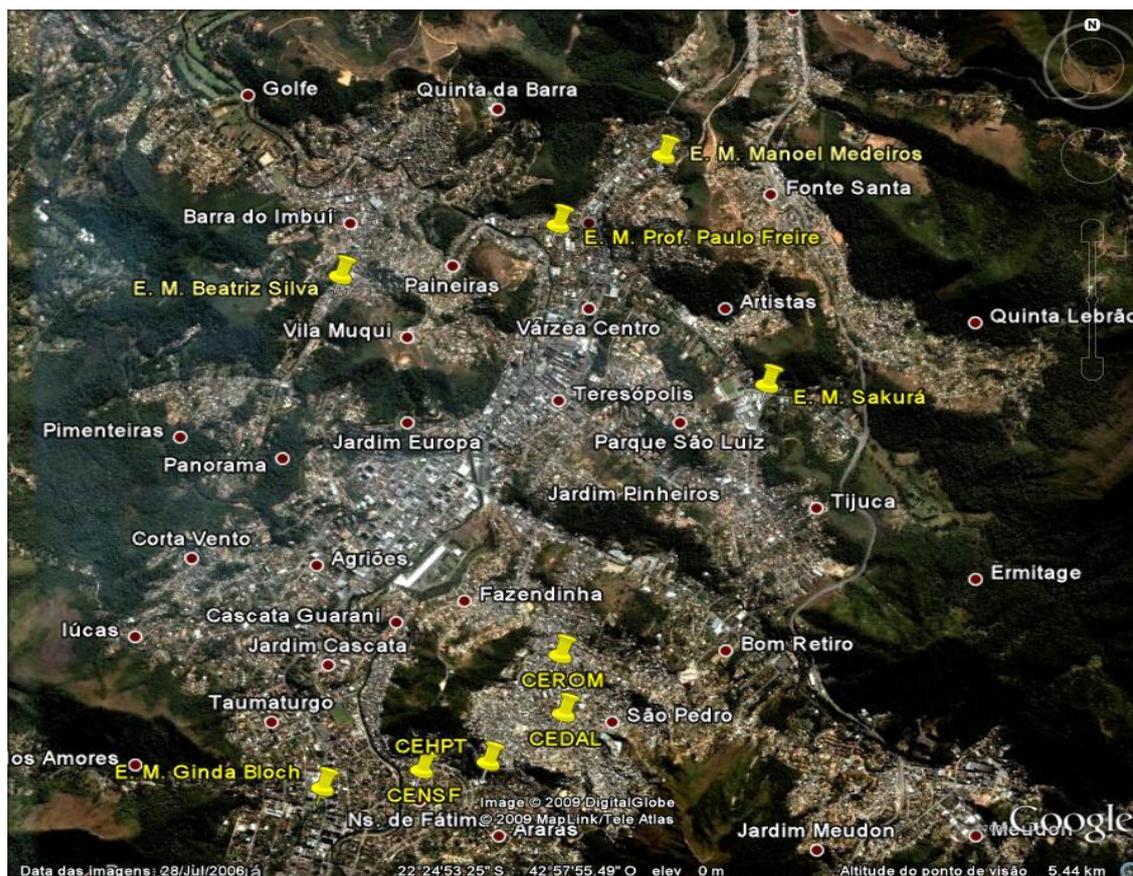
A pesquisa considerou as políticas públicas produzidas pela Secretaria Municipal de Educação ao longo de dois governos (2005-2008/ 2009-...) de partidos diferentes. A opção por considerar as políticas das duas gestões se mostrou correta, diante do fato das respostas ao questionário nas escolas ter considerado este período. A maioria das escolas afirmou ter inserido a EA entre três e sete anos atrás.

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 disso, 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 anos²⁸.

Entre as treze escolas municipais que oferecem o segundo segmentos do Ensino Fundamental, nove estão localizadas na área urbana. Os projetos das empresas encontrados na pesquisa se concentram nesta região. Em uma fotografia aérea da cidade é possível perceber que as escolas da área urbana se concentram em regiões ao redor do centro urbano, localizado em torno da principal avenida da cidade. Entre as nove escolas, cinco estão localizadas em bairros próximos ao início desta avenida. Estas escolas estão no Bairro de Fátima, como o Centro educacional Nossa Senhora de Fátima (CENSF) e o Centro Educacional Helena de Paula Tavares (CEHPT), no bairro do Alto como a escola Ginda Bloch e no bairro do São Pedro, como é o caso das escolas Centro Educacional Roger Malhares (CEROM) e o Centro Educacional Rose Dalmaso (CEDAL). As outras quatro escolas do segundo segmentos do ensino Fundamental estão localizadas na área rural. A escola municipal Professora Neidy Angélica de Souza Coutinho (NASC), localizada no distrito de Vargem Grande, e a escola Professora Mariana Leite, localizada no distrito de Bonsucesso, estão situadas a

²⁸Dados retirados do documento da CONAE, etapa municipal – Teresópolis. Ver em <http://www.teresopolis.rj.gov.br/>

margem da rodovia RJ-130, conhecida como Teresópolis-Friburgo. A escola Alcindo Francisco da Silva, localizada no distrito de Volta do Peão, e a escola Nadir Veiga Castanheira, localizada no distrito de Três Corregos, estão localizadas próximo a rodovia BR-116, conhecida como Rio-Bahia.



Entre 2005 e 2008, a educação ambiental se inseriu na administração da SME junto à subsecretaria de Educação para o Campo. Neste período, a proposta da SME foi organizada no documento “Um novo olhar sobre a educação do campo” (SME, 2005). Neste documento, diferentes ações foram previstas, algumas chegaram a se desenvolver, como as palestras nas escolas e o concurso de hortas escolares, e outras não se materializaram. A capacitação de 40% do pessoal envolvido na Educação do Campo, a

implantação de hortas escolares em 30% das escolas de 1º segmento, a criação de um laboratório de agroecologia em cada distrito da área rural, em escolas do 2º segmento e de um laboratório móvel para atender as escolas, foram algumas das iniciativas previstas no documento da secretaria que não chegaram até as escolas.

No primeiro ano do governo municipal, eleito em 2009, a EA se manteve atrelada à subsecretaria de Educação para o Campo e passou a receber projetos federais como o “Projeto de Hortas Escolares”, através do MEC, e o “Projeto Cenário Verde” do Parque Nacional da Serra dos Órgãos (PARNASO), unidade sob controle do Ministério do Meio Ambiente, através do Instituto Chico Mendes (ICMBio).

A educação ambiental nas políticas públicas educacionais dos dois governos se caracterizou por uma grande quantidade de projetos desenvolvidos na rede, muitos dos quais em parceria com empresas que promovem a responsabilidade social. É possível traçar um histórico de projetos que foram realizados nas escolas da rede municipal nos últimos anos. Ao serem analisados de forma conjunta, percebe-se uma política de fomento de projetos, envolvendo atores diferentes na produção e condução da inserção da EA nas escolas de Teresópolis.

Os projetos encontrados pela pesquisa se inserem em uma política de focalização, elaborada no país desde a década de 1990. Esta política dirige-se a grupos específicos da população e, em geral, os mais pobres. Nos países de capitalismo avançado, desde a década de 1980, se desenvolvem uma “nova geração” de programas sociais baseados na focalização da ação (alcance populacional restrito, por segmentos específicos), em sentido contrário ao da universalização (alcance populacional amplo) que marcou a política social do Estado de bem-estar (ALGEBAILLE, 2009), desenvolvida nas décadas de 1950/60/70. Nestes países, diferentemente do caso brasileiro, as condições sociais existentes são influenciadas por décadas de combate à pobreza, com a maioria dos vínculos empregatícios formais e fortes sistemas de proteção trabalhista e previdenciária.

A focalização de programas e projetos educacionais propõe trabalhar como número restrito de matrículas. Ao longo da pesquisa realizada nas escolas foram identificados cinco projetos, criados por sujeitos que não pertencem à comunidade

escolar. O projeto Hortas Escolares²⁹, criado pelo MEC em parceria com a FAO (Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação) está presente em seis escolas da área rural da cidade. O projeto Fazendo a Diferença³⁰, criado pela Indústria Comary de Bebidas, presente em oito escolas. O projeto Cenário Verde, criado pelo Parque Nacional da Serra dos Órgãos³¹, presente nas treze escolas do segundo segmento. O projeto de visitação a CEDAE foi encontrado em cinco escolas de segundo segmento. O projeto Consciência Ampla sobre Rodas³², da empresa Ampla, concessionária de energia elétrica, esteve inserida em duas escolas. A focalização dos projetos de EA encontrados na rede evidencia uma importante característica destes projetos: eles são formulados pelas empresas ou por ser desta forma, as escolas ou o número de escolas atendidas já chegam definidos à rede de educação.

A diversidade de sujeitos envolvidos nas experiências de EA nas escolas em Teresópolis corresponde à expectativa exposta pela CGEA e apresentada ao longo do capítulo II. Entretanto, estes projetos ocorrem de forma dispersa, sem inserção nos projetos políticos pedagógicos (PPP) das escolas (algumas sequer possuem PPP) ou garantias de sobrevivência nos anos posteriores. O resultado disto pode ser verificado na pesquisa empírica nas escolas, onde os diretores acusaram as dificuldades de produzirem planejamentos que considerem três anos letivos.

Estes projetos têm em comum não considerar aquelas “questões fundamentais”, reivindicadas pela coordenação da pesquisa do MEC, na Reunião da Anped em 2006. Um bom exemplo destes projetos foi o “Cenário Verde”, desenvolvido em 2009. O objetivo foi inserir as turmas de 6º ano do Ensino Fundamental no projeto de visitação ao parque, envolvendo professores de História, Ciências e Geografia no primeiro ano. No primeiro encontro, o projeto foi apresentado pelos coordenadores de EA da Secretaria Municipal de Educação e pelo coordenador do Parque Nacional. Neste encontro se resumiu a formação continuada dos professores envolvidos no projeto que receberam apostilas das disciplinas escolares e sua relação com o tema meio ambiente, nas normas do PCN, segundo consta no próprio material didático.

²⁹ Ver em <http://portal.mec.gov.br/index.php>. Acesso em 20 de abril de 2010, às 21 h.

³⁰ Ver em http://www.nossateresopolis.org.br/praticas_cidades/pc_002_fazendoadiferenca.html Acesso em 20 de abril de 2010, às 21 h.

³¹ Ver em http://www.icmbio.gov.br/parnasos/index.php?id_menu=37 Acesso em 20 de abril, às 21 h e 5 min

³² Ver em <http://conscienciaampla.wordpress.com/tag/consciencia-ampla-sobre-rodas/> Acesso em 20 de abril, às 21 h. 10 min.

Entre as escolas pesquisadas, todas as treze que oferecem o segundo segmento participaram do projeto, enviando turmas e professores para a visitação no parque. Com certeza algumas destas escolas, ao responderem o questionário, usaram a participa o neste projeto como uma forma de inser o da EA. Entretanto, o fato que ilustra a ausência de preocupa o deste projeto com aquelas “questões fundamentais”, ocorreu justamente na única escola do segundo segmento que afirmou não fazer EA.

A escola com o maior IDEB da rede municipal de Teresópolis foi projetada pelo arquiteto Niemeyer e doada   Secretaria de Educa o da Cidade pelo jornalista e dono da antiga Rede Manchete Adolfo Bloch. Esta escola possui apenas sete salas e possui turmas do segundo segmento do Ensino Fundamental, sendo a escola da rede mais próxima do PARNASO, situando-se no mesmo bairro. Como todas as demais escolas do segundo segmento, esta também participou do projeto “Cenário Verde”. Apesar disto, em contato com o diretor da escola este respondeu não haver EA naquela escola. Mesmo assim, o pesquisador de campo foi até a escola e entrou em contato com a orienta o pedagógica da escola. O argumento era o mesmo. Apesar dos alunos da escola terem visitado o parque, esta atividade não havia tido nenhum reflexo no projeto político pedagógico da escola.   necessário dizer que estes cargos são da confiança da Secretaria de Educa o e este caso não se enquadraria em um boicote ao projeto “Cenário Verde” e, nem tão pouco   própria EA. Para confirmar isto, a orienta o pedagógica da escola entregou no mesmo dia um projeto de EA para 2010, feito pelas próprias orientadoras e em fase de discussão com os professores.

Nas escolas pesquisadas em Teresópolis foi possível encontrar professores e diretores esforçados e preocupados com a inser o da Educa o Ambiental nas escolas. Porém, este esforço não   acompanhado por políticas de produ o de materiais didáticos ou forma o continuada, embora o MEC afirme que estas duas políticas sejam estruturantes da PNEA.

3.2 O papel da educação ambiental na ideologia da responsabilidade social: educando para o consenso

A EA foi identificada nos projetos de responsabilidade social de três empresas com atuação na cidade e parcerias com escolas públicas municipais. Estas empresas são: a Indústria Comary de Bebidas, a AMPLA e a CEDAE. A relação entre a responsabilidade social e a EA se dá no contexto do novo padrão de sociabilidade do capital.

As empresas analisadas foram identificadas pela pesquisa através da investigação nas escolas. Os projetos desenvolvidos através da parceria empresas-escolas foram analisados. Além disto, foram pesquisados os sites das empresas e o impacto destes projetos nas escolas foi medido através do questionário do Inep, utilizado na pesquisa “O que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental?”.

A importância da análise do projeto de responsabilidade social destas empresas é reforçada por estas serem associadas do Instituto Ethos de empresa e responsabilidade social. O Instituto desempenhou importante papel como aparelho de hegemonia na aglutinação de empresários, na formação de dirigentes e de uma rede de divulgação, contando com centenas de jornalistas e meios de comunicação diversos. Em Teresópolis foi possível descobrir outro espaço de atuação dos empresários através da EA num contexto de responsabilidade social: a escola pública. Espaço de formação de milhares de estudantes, a escola pública representa um importante espaço para divulgação do padrão de sociabilidade do capital.

3.2.1 Indústria Comary de Bebidas – Projeto fazendo a Diferença

O Projeto Fazendo a Diferença foi apresentado em 2005, na Secretaria de Educação de Teresópolis. A parceria entre a prefeitura da cidade e a empresa Comary foi apresentada por Adriana Werneck Baddini, do setor de Educação Ambiental, e por Rafael Tandler, da divisão de Operação e Logística da Indústria de Bebidas Comary, à equipe técnica da Secretaria de Educação e aos diretores das escolas municipais selecionadas para a fase piloto.

O Projeto Fazendo a Diferença, segundo o diretor da empresa Rafael Tendler, “demonstra a responsabilidade social da Indústria de Bebidas Comary, empresa comprometida com o desenvolvimento sustentável de Teresópolis.” Segundo Adriana Werneck Baddini, através da pareceria com a empresa “[...] procuramos fomentar uma cultura de cuidado, exercitando o comprometimento individual para o bem comum.” Neste caso, a escola pública foi identificada, tanto pela empresa interessada em desenvolver a política de responsabilidade social, quanto pela própria Secretaria de Educação de Teresópolis como espaço estratégico para a mudança “cultural”. É importante destacar que a parceria entre o governo e a empresa, utilizando o espaço escolar para divulgação de uma “nova cultura”, deve ser compreendida no contexto de reorganização do padrão de sociabilidade do capitalismo.

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 a construção de um conceito de cidadania socialmente comprometida, ecologicamente correta e efetivamente participativa. Esta é a proposta do termo de parceria firmado entre a Prefeitura de Teresópolis, através da Secretaria Municipal de Educação, e a Indústria de Bebidas Comary, que com o Projeto Fazendo a Diferença implantou a coleta seletiva de resíduos nas escolas da rede municipal de ensino. Segundo a Secretária de Educação (2005-2008), professora Maria do Rosário Grandini Carneiro a parceria com a empresa produtora de cervejas da cidade seria fundamental para transformar o comportamento dos alunos da rede municipal de ensino.

“Segundo a filosofia de formação integral dos cidadãos, característica principal da política educacional do Governo Petto, os cuidados com o meio ambiente já fazem parte do projeto pedagógico da rede municipal de Educação. Através de ações de educação ambiental, em parceria com a Secretaria Municipal de Meio Ambiente, procuramos despertar a consciência ecológica dos estudantes. E agora contamos com outro importante colaborador, a Indústria de Bebidas Comary. Juntos, vamos inculcar nos alunos um comportamento pró-ativo, responsável e cooperativo.”³³

Na primeira etapa experimental, que teve duração de seis meses, o projeto piloto

³³ Ver em http://www.odiaridodeteresopolis.com.br/leitura_noticias.asp?IdNoticia=7326 Acesso em 10 de maio de 2010, às 17 h.

começou em cinco unidades escolares: Escola Chiquinha Rolla (bairro Beira Linha), Centro Educacional Nossa Senhora de Fátima (bairro de Fátima), Escola Manoel da Silveira Medeiros Sobrinho (bairro Vale do Paraíso), Escola Floripes Langoni Ferro (bairro Paineiras) e Centro Educacional Beatriz Silva (bairro Barra do Imbuí). Cada escola recebeu coletores para separação de material reciclável: recipientes de plástico, vidro, metal etc. Em 2010, este projeto foi encontrado em oito das vinte e cinco escolas pesquisadas.

A iniciativa teve a adesão imediata dos diretores, segundo o jornal “O Diário de Teresópolis”³⁴. De acordo com a fala de um dos professores, reproduzida pelo jornal: “É de fundamental importância este trabalho começar pela escola, para desenvolver uma nova consciência em relação aos danos causados ao planeta pelo lixo que produzimos. O projeto está em sintonia com a discussão mundial de preservação ambiental e dos recursos naturais.” No mesmo sentido, uma das diretoras presente afirmou: “Já realizamos várias ações de educação ambiental na escola, mas a parceria com uma empresa como a ‘Bebidas Comary’ só vai fortalecer nossas iniciativas de preservação do meio ambiente.” Outra diretora completou, exaltando a concretude do projeto de EA da empresa: “Somos agentes de mudança. É muito gratificante poder participar de algo concreto, uma ação real. E tudo começa no espaço da educação, na escola.”

Em 2008, o empresário e proprietário da Indústria Comary de bebidas, Mozart Rodrigues recebeu o prêmio “Trabalhador do Ano”³⁵, em razão das contribuições para a cidade. Este prêmio foi criado pela Comissão Municipal de Emprego de Teresópolis, fundada em 1997 com o objetivo de apresentar ao poder público, projetos que desenvolvam a geração de emprego e renda. Atualmente esta Comissão é composta por membros efetivos de quatorze entidades, representantes das bancadas do poder público, dos empregadores e dos trabalhadores: Prefeitura de Teresópolis, Banco do Brasil, Sine, Aciat, Unifeso, Cetepro, Teresópolis Convention & Visitors Bureau, Sindicato Rural, Sindicato dos Trabalhadores Joalheiros do Estado do Rio (Sintrajóia), Sindicato dos Empregados em Estabelecimentos de Serviços de Saúde, Sindicato dos Têxteis, Sindicato dos Empregados no Comércio, Sindicato dos Metalúrgicos e Sindicato dos

³⁴ Ver em http://www.odiariodeteresopolis.com.br/leitura_noticias.asp?IdNoticia=7326 Acesso em 13 de maio de 2010 as 11 h.

³⁵ Ver em http://www.odiariodeteresopolis.com.br/leitura_noticias.asp?IdNoticia=7767 Acesso em 16 de maio de 2010 as 21 h

Trabalhadores na Construção Civil. Não foi possível verificar a orientação política das direções das organizações sindicais presentes na Comissão, mas certamente as propostas de responsabilidade social e o padrão de sociabilidade que a empresa Comary tem mantido geraram reconhecimento.

O Projeto fazendo a Diferença completou em 2010 seis anos. A divulgação do trabalho de EA nas escolas é feita pela empresa. Apesar de a empresa receber prêmios na cidade, o projeto de EA produzido pela empresa está longe das principais necessidades das escolas públicas. Neste sentido há um claro descolamento entre o projeto e as condições objetivas de trabalho nas escolas. Em uma realidade formada por muitos alunos moradores de áreas sem saneamento básico, água encanada ou energia elétrica, o projeto trata de reciclagem. Este caso, também é um exemplo de descolamento entre os interesses da empresas e as relações sociais em que a comunidade escolar está submetida.

A própria forma de organização dos resultados do trabalho demonstra a priorização dos dados quantitativos, das quantidades coletadas pelas escolas, sem haver nenhuma discussão sobre os efeitos pedagógicos nas escolas. Os resultados do projeto se materializam na quantidade que cada escola coletou para a reciclagem. Estes dados foram organizados em tabelas, organizadas de forma que sejam visíveis as quantidades por recolhidas por cada escola:

ORGANIZAÇÃO: ESCOLA MUNICIPAL MANOEL JOSÉ FERNANDES

**Fazendo
a Diferença**

PONTUAÇÃO: 84 pontos

ITEM	KILOS	% TOTAL
PAPEL	543,8	67,38
PLÁSTICO	205,9	25,51
METAL	30,4	3,77
VIDRO	27	3,35
TOTAL GERAL	807,1	

DATA	PAPEL		PLÁSTICO		METAL		VIDRO	SUB-TOTAL QUANT.(KG)
	TIPO	QUANT.(KG)	TIPO	QUANT.(KG)	TIPO	QUANT.(KG)	QUANT.(KG)	
19/03/2009	PAPELÃO	13	PD	4				17
19/03/2009	JORNAL	22	PS	0,2				22,2
19/03/2009	TETRA-PAK	1,2	FINO COR	3				4,2
19/03/2009			PET	4				4
09/04/2009	PAPELÃO	8,4	PD	4	FERRO	5		17,4
09/04/2009	JORNAL	10	PET	8,2				18,2
09/04/2009	TETRA-PAK	2,6	FINO COR	3				5,6
09/04/2009			PS	1				1
24/06/2009	PAPELÃO	5	PD	4	FERRO	2		11
24/06/2009	JORNAL	4	PET	3				7
24/06/2009	TETRA-PAK	2	FINO COR	2				4
24/06/2009			PS	0,4				0,4
08/10/2009	PAPELÃO	3	PD	5	FERRO	2		10
08/10/2009	JORNAL	4	PET	3				7
08/10/2009	TETRA-PAK	2	FINO COR	2				4
08/10/2009			PS	0,4				0,4

ORGANIZAÇÃO: CENTRO EDUCACIONAL BEATRIZ SILVA



JÁ REVERTIDOS: 209 pontos
PONTUAÇÃO ATUAL: 86 pontos

ITEM	KILOS	% TOTAL
PAPEL	1741,8	71,86
PLÁSTICO	567,7	23,42
METAL	106,3	4,39
VIDRO	8	0,33
TOTAL GERAL	2423,8	

DATA	PAPEL		PLÁSTICO		METAL		VIDRO	SUB-TOTAL QUANT.(KG)
	TIPO	QUANT.(KG)	TIPO	QUANT.(KG)	TIPO	QUANT.(KG)	QUANT.(KG)	
23/09/2009	PAPELÃO	18	PD	2	FERRO	3		23
23/09/2009	JORNAL	5	PET	3				8
23/09/2009	TETRA-PAK	2	FINO COR	2				4
23/09/2009			PS					0
08/10/2009	PAPELÃO	18	PD	1	FERRO	2		21
08/10/2009	JORNAL	12	PET	2,4				14,4
08/10/2009	TETRA-PAK	1	FINO COR					1
08/10/2009			PS	0,4				0,4
19/10/2009	PAPELÃO	20	PD	5	FERRO	2		27
19/10/2009	JORNAL	3	PET	5				8
19/10/2009	TETRA-PAK	3	FINO COR	3				6
19/10/2009			PS	1				1
26/10/2009	PAPELÃO	9	PD	1	FERRO	2		12
26/10/2009	JORNAL	3	PET	3				6
26/10/2009	TETRA-PAK	2	FINO COR	2				4
26/10/2009								0

ORGANIZAÇÃO: ESCOLA MUNICIPAL CHIQUINHA ROLLA



JÁ REVERTIDOS: 340 pontos
PONTUAÇÃO ATUAL: 107 pontos

ITEM	KILOS	% TOTAL
PAPEL	1736	54,79
PLÁSTICO	1069,6	33,77
METAL	261,8	8,26
VIDRO	100,6	3,18
TOTAL GERAL	3168,2	

DATA	PAPEL		PLÁSTICO		METAL		VIDRO	SUB-TOTAL QUANT.(KG)
	TIPO	QUANT.(KG)	TIPO	QUANT.(KG)	TIPO	QUANT.(KG)	QUANT.(KG)	
23/09/2009	PAPELÃO	5	PD	0,4	FERRO	3		8,4
23/09/2009	JORNAL	3	PET	6				9
23/09/2009	TETRA-PAK	1	PS					1
23/09/2009			FINO COR	2				2
08/10/2009	PAPELÃO	9	PD	6				15
08/10/2009	JORNAL		PET	3				3
08/10/2009	TETRA-PAK	2	FINO COR	2				4
08/10/2009			PS	0,4				0,4
19/10/2009	PAPELÃO	18	PD	6	FERRO	3		27
19/10/2009	JORNAL	6	PET	3				9
19/10/2009	TETRA-PAK	4	FINO COR	2				6
19/10/2009			PS	0,4				0,4
26/10/2009	PAPELÃO	18	PD	5	FERRO	3		26
26/10/2009	JORNAL	9	PET	5	ALUMINIO	0,6		14,6
26/10/2009	TETRA-PAK	2	PS	1				3
26/10/2009								0

ORGANIZAÇÃO: ESCOLA MUNICIPAL GOVERNADOR PORTELLA



PONTUAÇÃO: 155 pontos

ITEM	KILOS	% TOTAL
PAPEL	1000	63,12
PLÁSTICO	479,4	30,26
METAL	101,8	6,43
VIDRO	3	0,19
TOTAL GERAL	1584,2	

DATA	PAPEL		PLÁSTICO		METAL		VIDRO	SUB-TOTAL QUANT.(KG)
	TIPO	QUANT.(KG)	TIPO	QUANT.(KG)	TIPO	QUANT.(KG)	QUANT.(KG)	
26/08/2009	PAPELÃO	6	PD	4	FERRO	2		12
26/08/2009	JORNAL		PET	5				5
26/08/2009	TETRA-PAK	1	FINO COR	2				3
26/08/2009			PS	0,4				0,4
26/08/2009			FINO BR					0
17/09/2009	PAPELÃO	10	PD	4	FERRO	14		28
17/09/2009	JORNAL	16	PET	17	ALUMINIO	3		36
17/09/2009	TETRA-PAK	6	FINO COR	3				9
17/09/2009			PS	2				2
17/09/2009			FINO BR	5				5
08/10/2009	PAPELÃO	12	PD	5	FERRO	2		19
08/10/2009	JORNAL	4	PET	4				8
08/10/2009	TETRA-PAK	3	FINO COR	2				5
08/10/2009								0
26/10/2009	PAPELÃO	19	PD	7	FERRO	4		30
26/10/2009	JORNAL	6	PET	8				14
26/10/2009	TETRA-PAK	3	FINO COR	3				6
26/10/2009			PS	2				2

ORGANIZAÇÃO: ESCOLA MUNICIPAL PAULO FREIRE



PONTUAÇÃO: 145 pontos

ITEM	KILOS	% TOTAL
PAPEL	1161,6	60,46
PLÁSTICO	558,6	29,07
METAL	191,1	9,95
VIDRO	10	0,52
TOTAL GERAL		1921,3

DATA	PAPEL		PLÁSTICO		METAL		VIDRO	SUB-TOTAL QUANT.(KG)
	TIPO	QUANT.(KG)	TIPO	QUANT.(KG)	TIPO	QUANT.(KG)	QUANT.(KG)	
23/09/2009	PAPELÃO	8	PD	5	FERRO	75		88
23/09/2009	JORNAL	5	PET	2,6	ALUMÍNIO			7,6
23/09/2009	TETRA-PAK	2	FINO COR	2				4
23/09/2009			PS	1				1
08/10/2009	PAPELÃO	20	PD	5	FERRO	4		29
08/10/2009	JORNAL	18	PET	5	ALUMÍNIO	1		24
08/10/2009	TETRA-PAK	3	FINO COR	2				5
08/10/2009			PS	1				1
19/09/2009	PAPELÃO	8	PD	6	FERRO	2		16
19/09/2009	JORNAL	3	PET	43	ALUMÍNIO	6		52
19/09/2009	TETRA-PAK	3	FINO COR	2				5
19/09/2009			PS	2				2
26/10/2009	PAPELÃO	21	PD	7	FERRO	5		33
26/10/2009	JORNAL	5	PET	5				10
26/10/2009	TETRA-PAK	5	FINO COR	4				9
26/10/2009			PS	2				2

ORGANIZAÇÃO: CENTRO EDUCACIONAL NOSSA SENHORA DE FÁTIMA



PONTUAÇÃO: 187 pontos

ITEM	KILOS	% TOTAL
PAPEL	1264,3	65,47
PLÁSTICO	536,7	27,79
METAL	124	6,42
VIDRO	6	0,31
TOTAL GERAL		1931

DATA	PAPEL		PLÁSTICO		METAL		VIDRO	SUB-TOTAL QUANT.(KG)
	TIPO	QUANT.(KG)	TIPO	QUANT.(KG)	TIPO	QUANT.(KG)	QUANT.(KG)	
23/09/2009	PAPELÃO	18	PD	4	FERRO	6		28
23/09/2009	JORNAL	3	PET	3				6
23/09/2009	TETRA-PAK	2	FINO COR					2
23/09/2009			PS	1				1
08/10/2009	PAPELÃO	18	PD	4	FERRO	2		24
08/10/2009	JORNAL	2	PET	4				6
08/10/2009	TETRA-PAK	3	FINO COR	2				5
08/10/2009			PS	0,8				0,8
19/10/2009	PAPELÃO	19	PD	3	FERRO	3		25
19/10/2009	JORNAL	5	PET	3				8
19/10/2009	TETRA-PAK	3	FINO COR	2				5
19/10/2009								0
16/09/2009	PAPELÃO	12	PD	7	FERRO	3		22
16/09/2009	JORNAL	18	PET	7				25
16/09/2009	TETRA-PAK	3	FINO COR	6				9
16/09/2009			PS	2				2

3.2.2 CEDAE – Programa CEDAE Educação Ambiental para as Escolas

A CEDAE foi criada oficialmente no dia primeiro de agosto de 1975. A Companhia Estadual de Águas e Esgotos do Rio de Janeiro - CEDAE é oriunda das Empresas de Águas e Esgotos dos Estados da Guanabara (CEDAG), da Empresa de Saneamento da Guanabara (ESAG) e da Companhia de Saneamento do Estado do Rio de Janeiro (SANERJ). A CEDAE passou a operar e manter a captação, tratamento,

adução, distribuição das redes de águas e coleta, transporte, tratamento e destino final dos esgotos gerado nos municípios do Estado do Rio de Janeiro.

A estratégia aplicada em cada uma das três empresas teve que ser totalmente reformulada. Na CEDAG as obras executadas até o final de 1974, dariam ao Estado da Guanabara, hoje Município do Rio de Janeiro, tranquilidade até o ano de 2000 na água de abastecimento de água, mas o mesmo não ocorreria na área do antigo Estado do Rio de Janeiro. Nas áreas de esgotos, a ESAG acabara de colocar em operação o Emissário de Ipanema e havia reformulado seu sistema de coleta e tratamento em sua área de operação. Na área da SANERJ, quase tudo tinha que ser refeito, principalmente nos municípios que formavam a região metropolitana do novo Estado. Na época, comentava-se que existiam quatro empresas ao invés de uma: CEDAE, CEDAG, ESAG, SANERJ.

A Nova CEDAE abastece atualmente uma população de mais de nove milhões de pessoas e efetua esgotamento sanitário para uma população de mais de cinco milhões de pessoas, considerando uma taxa de ocupação de 3,61 pessoas por domicílio. Tem um faturamento mensal da ordem de aproximadamente R\$ 125.000.000,00. Atende atualmente sessenta e cinco dos noventa e dois municípios do Estado com abastecimento de água e dezessete municípios com rede de esgoto.

A Nova CEDAE é mais uma das empresas brasileiras a desenvolver a política de responsabilidade social. De 2002 a 2004 o Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas (IBASE), concedeu à empresa o Selo Balanço Social Ibase/Betinho. Mais recentemente o Conselho Regional de Contabilidade (CRC-RJ), distinguiu a Nova CEDAE com o Certificado de Empresa Cidadã, reconhecendo seu investimento no ser humano e pela divulgação de Balanços Sociais de forma transparente, inclusive, no tocante às práticas contábeis. Em 2004, a empresa criou o Grupo Executivo de Meio Ambiente – GEMA. Este Grupo tem a competência de propor, implementar, acompanhar e avaliar a eficácia do Sistema de Gestão Ambiental da Nova CEDAE, bem como o seu desempenho ambiental, em consonância com a Política Institucional de Meio Ambiente da Nova CEDAE e o seu Regimento Interno.

Em março de 2010, durante as comemorações pelo Dia Mundial da Água, a Nova CEDAE lançou oficialmente o Programa CEDAE Educação Ambiental para

Escolas. Este Programa faz parte da campanha “Salve o Planeta, Economize Água” e, segundo a empresa, objetiva:

“[...] conscientizar pequenos cidadãos em idade escolar – grandes multiplicadores de opinião – sobre o uso racional da água, o grande tesouro do nosso Planeta. A CEDAE quer mostrar que todas as nossas atitudes diárias, cada mínimo gesto, podem salvar o planeta. O Programa representa a participação ativa e constante da CEDAE na luta pela preservação e manutenção de nosso Meio Ambiente. Um dever de cada um de nós.”³⁶

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 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 partir de 2010, provavelmente, a empresa passará a distribuir o kit do programa CEDAE Educação Ambiental para as Escolas.

A CEDAE organizou em 2007, trinta e nove palestras para 6.549 estudantes das escolas municipais, estaduais e particulares em todo estado do Rio de Janeiro para alunos dos níveis de ensino fundamental, médio, graduação e pós-graduação. De acordo com a empresa, o objetivo era de fornecer esclarecimentos sobre tratamento, cuidados e escassez da água e maneiras de lidar com os esgotos sanitários. No Relatório Anual de 2007 da empresa, a CEDAE é identificada como:

³⁶ Disponível em <http://www.cedae.com.br/raiz/005112.asp> Acesso em 10 de junho de 2010, as 18h e 20 min.

“[...] conhecedora dos problemas que atingem a sociedade a qual está inserida e busca soluções conjuntas e benéficas para ambos. Por este motivo, praticamos neste período, várias atividades sociais e de proteção ao meio ambiente que em conjunto apresentamos na seqüência para possibilitar o conhecimento mais profundo de nossos clientes, colaboradores e leitores em geral.” (Relatório anual da CEDAE, 2007)³⁷

No projeto de visitas às estações de tratamentos de água e de esgotos da CEDAE, a empresa recebeu a visita de 3.393 estudantes (3.686 em 2006) 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 com a distribuição da revista educativa “Guerreiros da Água” e cadernos sobre educação ambiental, bem como as explicações sobre técnicas do tratamento e da qualidade da água e informações de técnica dos tratamentos de esgotos. “Estas ações fazem parte da estratégia da Companhia de usar as instituições de ensino como meio para mostrar os problemas da água e dos esgotos.” (Relatório anual da CEDAE, 2007)

A Política institucional de meio ambiente da Nova Cedaé está organizada em torno de oito princípios. Dois princípios, o quinto e o sexto, estão diretamente ligados ao papel educativo da estratégia da empresa: Parceria institucional com entidades que desenvolvam atividades diretamente relacionadas à conservação e preservação do meio ambiente; Consolidação e disseminação interna e externamente da cultura, conhecimentos e experiências relacionadas com o meio ambiente na Nova Cedaé.

Entre os três objetivos da empresa Nova Cedaé apresentados em seu Relatório Anual (2007), o terceiro é o que apresenta de forma clara a preocupação da empresa em estabelecer um padrão de sociabilidade através da EA. Desta maneira, a empresa tem como um dos seus objetivos: “[...] criar condições para disseminar e consolidar os conceitos e atividades da Companhia relativas ao meio ambiente junto à comunidade interna e externa [...]”³⁸

As diretrizes estratégicas da Nova Cedaé estabelecem que a empresa deva “agir pró - ativamente no sentido de marcar a sua imagem como uma Companhia que se caracteriza pela preocupação com o meio ambiente e com o saneamento ambiental.”

³⁷ Ver em <http://www.cedae.com.br/div/balancosocial2007.pdf> Acesso em 15 de junho de 2010.

³⁸ Ver em <http://www.cedae.com.br/div/balancosocial2007.pdf> Acesso em 15 de junho de 2010.

(Relatório Anual da Nova Ceda, 2007) Esta estratégia contempla por um lado, as estratégias desenvolvidas por diversos setores do empresariado brasileiro, sobretudo desde a segunda metade da década de 1990, e por outro, as orientações das empresas associadas ao Instituto Ethos..

3.2.3 AMPLA – Consciência Ampla sobre Rodas

A Ampla é uma empresa criada em 2004, após o processo de aquisição, iniciado em 1996, da empresa estatal chamada Companhia de Eletricidade do Rio de Janeiro (CERJ) por um consórcio de empresas: o Grupo Endesa (Espanha), Chilectra e Enersis (Chile) e EDP Brasil (Portugal). A CERJ foi uma das empresas brasileiras que foram negociadas a partir da sanção da Lei Nº 8.031/1990 que criou o Programa Nacional de Desestatização. A consolidação da nova marca veio a partir da “obtenção de dezoito prêmios e certificados em diversos segmentos, no ano de 2005.”³⁹

A nova empresa, criada no contexto de reorganização do padrão de sociabilidade do capital, desenvolve sua estratégia tendo na responsabilidade social, uma tática eficiente. A EA, novamente, aparece como instrumento central na pedagogia da hegemonia. De acordo com a empresa, a preocupação com a “formação de cidadãos conscientes” é melhor forma de se preocupar com o meio ambiente. Dentro desta perspectiva, segundo a própria Ampla:

“Combinando os compromissos com o meio ambiente e com a construção de uma sociedade mais justa, promovendo o crescimento de suas comunidades, a empresa estabeleceu seu posicionamento estratégico em responsabilidade social: a formação de cidadãos conscientes.”⁴⁰

A Ampla é uma empresa associada ao Instituto Akatu Pelo Consumo Consciente, importante aparelho formulador e difusor do novo padrão de sociabilidade

³⁹ Disponível em <http://www.ampla.com/> Acesso em 20 de maio de 2010, as 21 h.

⁴⁰ Disponível em <http://www.ampla.com/> Acesso em 20 de maio de 2010, as 21 h.

do capital criado a partir de outro aparelho de importância ainda maior: o Instituto Ethos. Neste sentido, a Ampla é uma empresa que teve sua origem em meio ao contexto de formação desta nova sociabilidade. A ação desta empresa a partir do ideário da responsabilidade social ocorre em diferentes áreas e em especial através da EA nas escolas. Segundo a empresa seus projetos nesta área visam:

“[...] desenvolver no indivíduo – incluindo funcionários, fornecedores, clientes residenciais e empresariais – um olhar consciente de suas práticas. A Ampla vem aumentando significativamente seu grau de envolvimento com a sociedade por meio de projetos nas áreas institucional, educacional, cultural, de geração de renda, comunitários e voluntariado.”⁴¹

Em Teresópolis, 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 levando conceitos de uso eficiente de energia, segurança com a rede elétrica e preservação do meio ambiente. O veículo, que possui treze metros de comprimento, conta com uma sala de aula, onde os clientes da empresa recebem noções sobre estes temas.

O projeto da Ampla desenvolveu atividade de visitação e plantio de mudas no Parque Natural Municipal Montanhas de Teresópolis, onde os alunos receberam uma aula da bióloga da Secretaria de Meio Ambiente e Defesa Civil que atua na Unidade de Conservação. Em março de 2010, a Secretária Municipal de Educação, Professora Magali Tayt-Sohn, participou da atividade organizada pela empresa, com o plantio de algumas mudas de árvore acompanhada de estudantes da rede pública. Segundo a Secretaria de Educação a educação deve, sempre que possível, ultrapassar os limites da sala de aula. “Isso deve acontecer para enriquecer o universo de percepções do aluno e

⁴¹ Disponível em <http://www.ampla.com/> Acesso em 20 de maio de 2010, as 21 h

tentar formar indivíduos cada vez mais conscientes de uma realidade auto-sustentável com profundos níveis de consciência ecológica”.⁴²

3.3 Um estudo nas escolas municipais de Teresópolis

Com exceção da escola de maior IDEB, todas as demais escolas responderam o questionário da pesquisa e seus dados serviram de base para a análise feita neste artigo. O crescimento acelerado que a EA teve no ensino fundamental brasileiro entre 2001 e 2004, período verificado pelo censo escolar, foi também identificado na pesquisa em Teresópolis. Entre as escolas pesquisadas (tabela 02), somente 4,35% afirmaram trabalhar com a EA a mais de nove anos. Todas as demais escolas afirmaram ter inserido a EA nos últimos nove anos, sendo que 77,21% a menos de sete e 34,78% responderam que ocorre a menos de um ano. O maior número de escolas, afirmaram ter introduzido o trabalho com a EA entre menos de um ano e o período em que ocorreu o censo escolar, entre três e sete anos atrás. Isto demonstra que a inserção da EA nas escolas ocorre em um ritmo acelerado e contínuo.

Tabela 02

Tempo em que as escolas municipais de Teresópolis trabalham a EA:

Menos de 1 ano	34,80%
De 1 a 3 anos	13,00%
De 3 a 7 anos	34,80%
De 7 a 9 anos	8,70%
De 9 a 10 anos	4,35%
Mais de 10 anos	4,35%

⁴² Disponível em <http://www.teresopolis.rj.gov.br/> Acesso em 10 de maio de 2010, as 5:30 h.

Em Teresópolis, o tempo em que a EA se inseriu na maioria das escolas se relaciona com a conjuntura em que os projetos de responsabilidade social das empresas, inseridas nas escolas municipais, foram desenvolvidos. A maioria das escolas (82,6%) afirmou trabalhar com EA a menos de sete anos, ou seja, entre 2004 e 2010. O projeto de responsabilidade social da empresa Ampla existe desde 2004 quando foi fundada, tendo inclusive sido exaustivamente premiado no ano seguinte por diversos concursos pelo país. Em 2004, a empresa Nova Cedae criou o Grupo Executivo de Meio Ambiente – GEMA, responsável por propor, aplicar, acompanhar e avaliar a eficácia do Sistema de Gestão Ambiental da Nova CEDAE, bem como o seu desempenho ambiental, associado a Política Institucional de Meio Ambiente da Nova CEDAE e o seu Regimento Interno. Além disto, a Indústria Comary de Bebidas desenvolve, desde 2005, o projeto de responsabilidade social e desenvolvimento sustentável *Fazendo a Diferença*.

A relação entre o tempo de desenvolvimento dos projetos de responsabilidade social e desenvolvimento sustentável das empresas e o tempo em que as escolas trabalham com a EA, demonstra a importância que as empresas tiveram na formação dos principais projetos encontrados nas escolas municipais pesquisadas. Embora tenha encontrado outros projetos, como por exemplo, o “Cenário Verde”, desenvolvido pela SME e o PARNASO, e o projeto de “Hortas Escolares”, do MEC/UNESCO em parceria com a SME, os projetos de EA empresarial demonstraram forte participação na inserção da EA nas escolas, em sintonia com a análise feita nos capítulos anteriores.

O questionário formulado pelo INEP para a pesquisa organizada pelo MEC permitiu identificar as principais formas pelas quais a EA se inseriu nas escolas, sendo possível identificar mais de uma das opções: Projetos, inserção curricular, disciplinas específicas ou através do projeto político-pedagógico (PPP). Este é um caso que exige repetir o que foi exposto na introdução desta dissertação. A estrutura do questionário determinou a organização de algumas tabelas presentes neste capítulo. Em alguns casos, o somatório dos resultados de cada item é superior a 100%, devido ao número de respostas poderem variar de acordo com a realidade de cada escola.

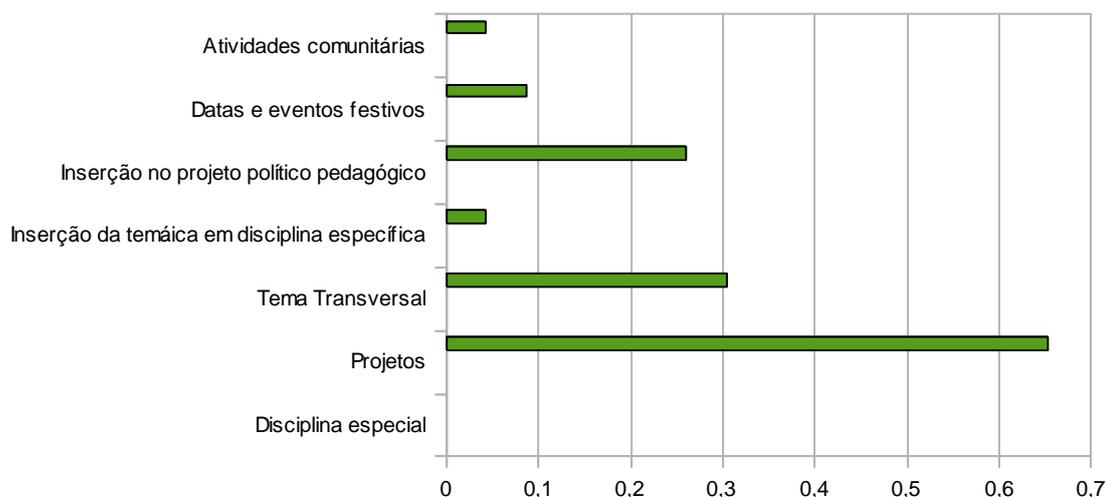
Segundo os dados divulgados pelo relatório final da pesquisa *O que fazem as*

escolas que dizem que fazem educação ambiental na região Sudeste, 79% das escolas afirmam que o meio mais utilizado para trabalhar a EA foi através de projetos. As demais modalidades aparecem com: 55% a inserção através das disciplinas específicas e 52% através do PPP (LIMA e VASCONCELLOS, 2007).

Em Teresópolis, esta tendência permaneceu (gráfico 03): a maioria dos respondentes (65,22%), afirmaram serem os projetos os meios mais utilizados para inserir a EA no contexto escolar. Entretanto, a segunda opção mais utilizada foi a inserção através do tema transversal (30,43%). Embora muitas escolas afirmem introduzir a EA em seus projetos político pedagógico (PPP), a experiência de trabalho na rede pesquisada, possibilita entender que este dado precisa ser problematizado. A maioria das escolas, embora possua um PPP, este não é atualizado, acompanhado de debates ou compartilhado pela comunidade escolar. A realidade existente nas escolas, comprovada nos números apresentados da tabela 09, não tem tempo disponível para debaterem, produzirem ou avaliarem seus projetos. Contraditoriamente, como estão demonstradas na tabela 04, as mesmas escolas que afirmaram ser o PPP um dos meios de trabalhar a EA, concluem que seus projetos de EA não passam pelo mesmo PPP.

A inexistência da disciplina especial nas escolas de Teresópolis corrobora as exigências da PNEA de inserir a EA de forma transversal nas escolas. Este fato explica também o alto número de escolas que trabalham com o tema transversal, embora esta dissertação não tenha questionado com as escolas entendem este trabalho transversal. De qualquer forma o Gráfico 03 apresenta um diagnóstico que permite dizer que a forma que a EA vem se inserindo nas escolas municipais pesquisadas está de acordo com os propósitos assumidos pela PNEA e pelo grupo que a conduziu através de seu Órgão Gestor.

As datas e os eventos festivos, como a semana do meio ambiente, são comemorados nas escolas e aproveitando estas ocasiões, diversas escolas apontaram que realizam trabalhos de EA. No questionário, alguns respondentes afirmaram que estes são os meios mais utilizados para trabalhar EA nas escolas (8,70%). Poucas escolas afirmaram que o meio mais utilizado fosse às atividades comunitárias (4,35%) ou a inserção da temática ambiental em disciplina específica (4,35%). Através do gráfico 03 é possível identificar estas respostas:

Gráfico 3 – Meio mais utilizado para trabalhar a EA nas escolas

O meio mais utilizado para o trabalho com a EA nas escolas é o projeto, como confirmou a pesquisa em Teresópolis e a tendência identificada na região Sudeste pela pesquisa do MEC. Os projetos possuem algumas características importantes que merecem destaque (tabela 03). Em Teresópolis, a maioria das escolas a iniciativa dos projetos parte da equipe de direção (100%), e por um grupo de professores (95,80%). As empresas estão presentes em quase metade das escolas (43,40%).

A presença das empresas na iniciativa dos projetos confirma a análise realizada nesta dissertação. Os empresários de Teresópolis, frações locais da classe dominante, se inserem na conjuntura de reorganização do padrão de sociabilidade do capital, demonstrado no capítulo dois, produzindo projetos de responsabilidade social e desenvolvimento sustentável.

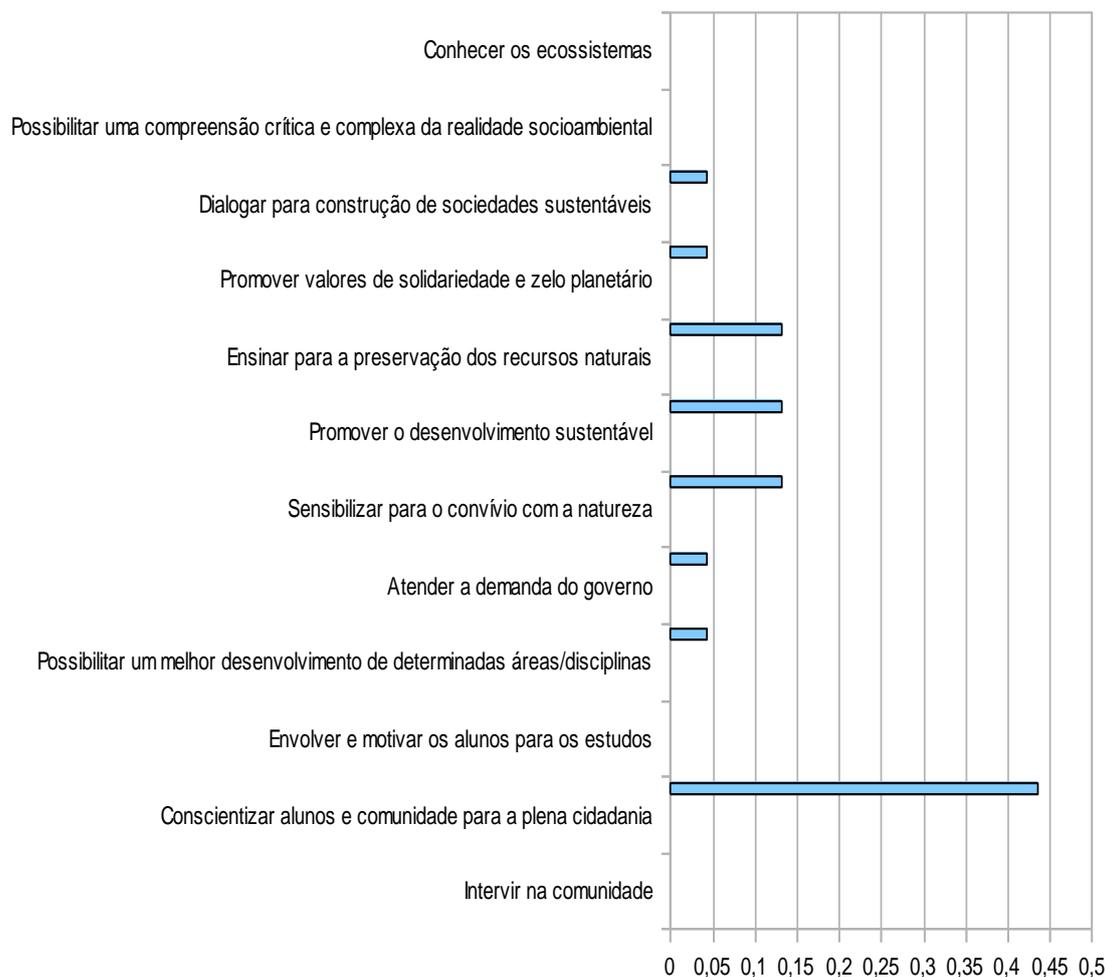
As escolas públicas, entendidas como espaço de formação de milhares de jovens, exercem papel fundamental na educação política elaborada pelos empresários. A forma de projeto, assumida pela EA, favorece a entrada dos projetos de responsabilidade social e desenvolvimento sustentável dos empresários nas escolas públicas. Neste sentido, as escolas fortalecem as estratégias de educação política, ou, como denomina Neves (2005), uma nova pedagogia da hegemonia.

Como observado no início deste capítulo, os projetos empresariais na área

educacional tem origem na organização de um novo padrão de sociabilidade. Neste novo padrão, as empresas organizam departamentos internos ou organizações sociais, responsáveis pela organização destes projetos. Os projetos empresariais, encontrados nas escolas pesquisadas não são produzidos nas escolas, pelos professores ou alunos, mas são oferecidos com objetivos e metodologia organizados previamente pelas empresas. A importância da ação empresarial nas escolas públicas para a sociabilidade do capital torna-se evidente quando os respondentes apontaram o principal objetivo da EA na escola (gráfico 04): conscientizar alunos e comunidade para a plena cidadania (43,50%). Ao associar suas marcas ao desenvolvimento da cidadania, os empresários produzem e reproduzem a existência de sua classe social.

No gráfico 04 está organizado o resultado da pesquisa sobre o principal objetivo da EA nas escolas. A promoção do desenvolvimento sustentável foi eleita como o segundo principal (13,10%) objetivo da EA, em sintonia com a proposta das empresas de divulgação de campanhas de consumo consciente. No mesmo sentido foi eleita a sensibilização para o convívio com a natureza (13,10%), o ensino para a preservação dos recursos naturais (13,10%), a promoção de valores de solidariedade e zelo planetário (4,30%) e o diálogo para construção de sociedades sustentáveis (4,30%). Embora sejam reivindicações históricas dos movimentos ambientalistas, estas propostas são também incorporadas como argumentos centrais nos projetos das empresas.

Os outros dois objetivos mencionados foram: atender a demanda do governo (4,30%) e possibilitar um melhor desenvolvimento de determinadas áreas/disciplinas (4,30%). Entretanto, dois objetivos mais diretamente associados a EA crítica não foram assinalados por nenhuma escola: possibilitar uma compreensão crítica e complexa da realidade socioambiental e envolver e motivar os alunos para os estudos. Assim é possível observar no gráfico 04:

Gráfico 04 – Principal objetivo da EA nas escolas:

A equipe de direção e os professores, embora apontados como principais responsáveis pela iniciativa dos projetos de EA, nos projetos das empresas e da SME, participam apenas como executores. Os projetos da prefeitura, como os projetos de EA das empresas, são formulados previamente e depois apresentados as escolas, as equipes de direção e professores.

Nas escolas em Teresópolis, os respondentes do questionário identificam a presença maior das empresas do que das organizações sociais (ONGs). Este dado evidencia que as empresas presentes nas escolas com projetos de EA atuam diretamente, sem ou pouca mediação de ONGs. Neste sentido, a estratégia das empresas de se associar a responsabilidade social e sustentabilidade, a partir da EA no contexto escolar é identificada.

Tabela 03

<u>A iniciativa da realização dos projetos de EA parte de:</u>	<u>Sim</u>	<u>Não</u>	<u>Eventualmente</u>
Apenas um professor	8,70%	87,80%	4,50%
Grupo de professores	82,60%	4,20%	13,20%
Equipe de direção (diretor e coordenador pedagógico)	73,40%	0,00%	23,60%
Funcionários (merendeiras, jardineiro, etc)	21,80%	43,50%	34,70%
Alunos	30,40%	26,10%	43,50%
ONG	13,10%	73,40%	13,50%
Comunidade	13,50%	60,50%	26,00%
Empresas	34,70%	56,60%	8,70%
Universidades	0,00%	100,00%	0,00%

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. Outra importante característica identificada (tabela 04) foi que quase metade das escolas (43,50%) afirmou não integrar a EA aos seus projetos políticos pedagógicos.

A realização de projetos de EA sob o enfoque dirigido a solução de problemas foi apontado pela maioria das escolas. Entre as escolas pesquisadas, 82,70% das escolas afirmaram que os projetos de EA são realizados desta maneira. Isto se deve a presença dos projetos de EA das empresas que são 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 identificados pelas empresas, sem a participação e consulta aos professores ou a equipe de direção.

Tabela 04

<u>Os projetos de EA nas escolas de Teresópolis são realizados das seguintes maneiras:</u>	Sim	Não	Eventualmente
A partir de uma única disciplina do currículo	4,30%	78,40%	17,30%
A partir da integração entre duas ou mais disciplinas	73,90%	4,30%	21,80%
De modo integrado ao PPP	52,20%	43,50%	4,30%
A partir de questões socioambientais relacionadas aos conteúdos disciplinares	60,80%	8,60%	30,60%
Por meio da atuação conjunta entre professores, alunos e comunidade	60,80%	13,00%	26,20%

Sob enfoque dirigido à solução de problemas	43,50%	17,30%	39,20%
Escolha de um tema gerador para ser trabalhado em diversas disciplinas	56,50%	26,20%	17,30%

A maioria das escolas, além de ter projetos sob o enfoque da solução de problemas, tem seus projetos organizados entorno da escolha de temas geradores. A interferência das empresas na escolha dos problemas que os projetos buscam resolver tem interferência direta 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, identificados na tabela 05, são aqueles propostos pelas empresas: água e reciclagem.

Os problemas rurais na principal região produtora de hortaliças 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 em grande parte pelas empresas. Os problemas relativos à intoxicação dos trabalhadores por agrotóxico, grave consequência do agro-negócio que abastece os centros urbanos do estado, não são tratados nos projetos de sustentabilidade dos empresários de Teresópolis.

Algumas escolas apontaram terem tido experiências com hortas escolares. Nenhuma destas experiências resulta da parceria com as empresas. Em alguns casos, estas experiências partiram de propostas das próprias escolas e em duas escolas de primeiro segmento pesquisadas participam do projeto de Hortas escolares do MEC em parceria com a UNESCO e a SME-Teresópolis. O projeto, de acordo com o documento oficial, fornecido pela SME, apresenta a proposta de:

“[...] envolvimento de toda a comunidade escolar das Unidades Escolares inscritas no projeto *Educando com a Horta Escolar* na busca de melhorias na qualidade de vida, tendo como tema central a horta na escola. Não se trata de implantar a horta escolar com o simples objetivo de produção de hortaliças para incrementar a merenda. Na verdade isto acaba sendo uma consequência do processo. O objetivo principal é incentivar mudanças na cultura da comunidade no que se refere à alimentação, à nutrição, à saúde e na sua relação com o meio ambiente, tendo na horta escolar o eixo gerador de tais mudanças.”⁴³

O projeto Educando com a Horta Escolar, desenvolvido em 2005, alcançou nos três primeiros anos, dezessete municípios. No encontro nacional do projeto, ocorrido entre 23 e 25 de abril de 2010 no Rio Grande do Norte, reuniu representantes de setenta e sete municípios, incluídos desde 2009. Entre os novos participantes, está Teresópolis. São seis escolas incluídas neste projeto. Na visita realizada a duas escolas inseridas no projeto foi possível identificar que ainda estão em estágio inicial, dado que os primeiros meses foram orientados para a formação continuada dos profissionais envolvidos. Os professores e a equipe da SME participaram de uma fase de preparação no município de Contagem, em Minas Gerais, seguida de outra fase ocorrida em Teresópolis. As hortas ainda não haviam sido realizadas pelas escolas, embora atividades de sensibilização já ocorressem com os alunos.

Na resposta aos questionários, as hortas e pomares aparecem como o principal tema nos projetos de EA em algumas escolas (8,40%). Outro tema, possivelmente relacionado às experiências com as hortas escolares é saúde e nutrição (8,80%). No entanto, os principais temas tratados pelos projetos de EA nas escolas pesquisadas são propostos pelas empresas em seus projetos de responsabilidade social e sustentabilidade: água (34,80%), principal tema dos projetos das empresas ‘Nova CEDAE’ e ‘Ampla’, e lixo e reciclagem (39,60%), tema gerador do projeto Fazendo a Diferença da Indústria Comary de Bebidas. Os principais temas trabalhados através da EA nas escolas podem ser observados na tabela 05:

⁴³ Proposta de multiplicação do projeto Educando com a horta escolar. Teresópolis, 2009. Ver em <http://educandocomahorta.org.br>

Tabela 05

O principal tema tratado nos projetos de EA desenvolvidos na escola:	
Água	34,80%
Poluição e saneamento básico	0,00%
Arte-educação com sucata	4,20%
Problemas rurais	0,00%
Com-Vida	0,00%
Lixo e reciclagem	39,60%
Saúde e nutrição	8,80%
Diversidade social e biológica	0,00%
Plantas, animais	0,00%
Hortas e pomares	8,40%
Problemas urbanos	0,00%
Práticas agrícola	0,00%
Agenda 21	4,20%
Biomass	0,00%
Culturas e saberes tradicionais e populares	0,00%
Plantio de árvores	0,00%

O papel do PPP na inserção da EA nas escolas é evidenciado na análise sobre os projetos. Entre as escolas pesquisadas, quase metade delas (43,5%) afirmam que os projetos de EA não se realizam de forma integrada ao PPP. Neste caso, fica explícita a precariedade da parceria que as escolas mantêm com as empresas e expõe os problemas do acelerado processo de inserção da EA nas escolas brasileiras.

Outro aspecto revelado pela pesquisa nas escolas foi que os projetos promovem a integração entre duas ou mais disciplinas, por meio da atuação conjunta de professores, alunos e comunidade. Este aspecto pode ser questionado por uma pesquisa que aprofunde a investigação, principalmente ouvindo os alunos, algo que não foi proposto nesta dissertação.

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).

A entrada das empresas e ONGs nas escolas, através da EA, não são contraditórias à PNEA e corresponde a atuação de setores do empresariado brasileiro, no contexto de reorganização do padrão de sociabilidade do capital. No capítulo II, seção I, da lei (9.795/99) que instituiu a PNEA, este aspecto é destacado:

Art. 7º A Política Nacional de Educação Ambiental envolve em sua esfera de ação, além dos órgãos e entidades integrantes do Sistema Nacional de Meio Ambiente - Sisnama, instituições educacionais públicas e privadas dos sistemas de ensino, os órgãos públicos da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, e organizações não-governamentais com atuação em educação ambiental.

Os projetos pesquisados envolvem diversos atores, incluindo as secretarias municipais e estaduais de educação e meio ambiente, como também empresas, além do PARNASO. Outros projetos são produzidos pelas próprias escolas, resultado do trabalho docente e da orientação pedagógica das escolas. As universidades não aparecem nos projetos de EA nas escolas. Ao responderem o questionário, todas as escolas foram unânimes ao responderem não ter nenhuma relação com a universidade. Na cidade de Teresópolis não existe nenhuma instituição de ensino superior pública, existindo apenas algumas instituições privadas, mas que não mantêm relação com as escolas municipais.

A gestão dos projetos na escola foi observada pelo questionário em quatro fases: tomada de decisão, planejamento, execução e avaliação. No questionário estas fases estão organizadas em uma única pergunta onde o respondente identifica a participação de professores, funcionários, equipe de direção, alunos, ONG, comunidade, universidade e empresa em cada uma. Na organização dos resultados, cada uma das fases foi separada em uma tabela específica, sendo então produzidas quatro tabelas.

Na tomada de decisão dos projetos (tabela 06), equipe de direção e professores foram identificados como os principais sujeitos. As empresas são identificadas como importantes na proposição dos projetos. Este dado corresponde às análises anteriores e demonstra a força das empresas na elaboração dos projetos. Isto fortalece ainda mais a relação entre o projeto de EA e a empresa que objetiva desenvolver a responsabilidade social e a sustentabilidade. Este aspecto também foi identificado na escolha dos temas geradores e dos problemas que os projetos devem focalizar, no qual as empresas têm grande participação.

No planejamento (tabela 07), a atuação dos sujeitos se manteve. As equipes de direção e professores são os mais que mais participam, seguidos das empresas. O dado que não apareceu na tomada de decisão foi o aparecimento das ONGs. As empresas, como anteriormente foram identificadas na tabela 03, ao desenvolverem e introduzirem seus projetos de responsabilidade social e sustentabilidade utiliza pouco ou nenhuma mediação através de organizações sociais. As próprias empresas assinam seus projetos. Isto reforça a educação política e a estratégia do empresariado no novo padrão de sociabilidade.

No entanto, mesmo diante desta estratégia foi possível identificar a participação de uma ONG em um projeto em parceria com o PARNASO. O Projeto Cenário Verde ofereceu formação continuada a professores, em 2006 e 2007, através de quatro cursos de capacitação para as escolas localizadas no entorno do parque federal. Os cursos foram desenvolvidos pela ONG Conhecer para Conservar. Esta parceria foi financiada pelo Ministério do Meio Ambiente, através do programa PDA Mata Atlântica no âmbito do projeto “Centro de referência em Biodiversidade da Serra dos Órgãos: uma aliança entre educação, turismo e conservação”.⁴⁴

Em 2009 o governo em Teresópolis mudou e uma nova equipe assumiu a SME. O projeto “Cenário Verde” continuou existindo, mas a formação dos professores envolvidos passou a ser oferecida pela própria SME, através do coordenador de EA e para o Campo, juntamente com a equipe de EA do parque.

Na execução dos projetos (tabela 08) os alunos e funcionários (merendeira, jardineiro, etc) aparecem com destaque. A comunidade também é identificada nesta etapa dos projetos. A interação entre escola-comunidade foi outro aspecto identificado neste questionário. Os professores se mantiveram como principal sujeito, como nas etapas anteriores. A interação entre escola-comunidade foi outro aspecto identificado neste questionário. No entanto, este aspecto foi o mais difícil de ser capturado pela resposta dos questionários. A interação entre comunidade-escola nos projetos de EA

A avaliação dos projetos (tabela 09) nas escolas é feito pelos professores (91,30%) na maioria das escolas. Equipe de direção (65,2%) e os alunos (52,17%) aparecem como na execução em mais da metade das escolas. As empresas, como na formulação dos projetos, possuem maior participação que a comunidade e que os funcionários das escolas.

⁴⁴ Ver em http://www.icmbio.gov.br/parnaso/index.php?id_menu=37 Acesso em 20 de fevereiro de 2009, às 7 h.

Tabela 06

<u>Gestão da EA</u> <u>(Tomada de Decisão)</u>	
Professores	96,65%
Funcionários	13,04%
Equipe de direção	78,26%
Alunos	17,39%
ONG	0,00%
Comunidade	0,00%
Universidade	0,00%
Empresa	30,43%

Tabela 07

<u>Gestão da EA</u> <u>(Planejamento)</u>	
Professores	86,96%
Funcionários	17,39%
Equipe de direção	82,61%
Alunos	17,39%
ONG	4,35%
Comunidade	4,35%
Universidade	0,00%
Empresa	26,09%

Tabela 08

<u>Gestão da EA</u> <u>(Execução)</u>	
Professores	96,65%
Funcionários	56,52%
Equipe de direção	65,22%
Alunos	86,96%
ONG	0,00%
Comunidade	30,43%
Universidade	0,00%
Empresa	21,74%

Tabela 09

<u>Gestão da EA</u> <u>(Avaliação)</u>	
Professores	91,30%
Funcionários	21,74%
Equipe de direção	65,22%
Alunos	52,17%
ONG	0,00%
Comunidade	17,39%
Universidade	0,00%
Empresa	26,09%

Em todas as etapas dos projetos de EA a universidade esteve ausente. Nenhuma das escolas pesquisadas apontou a presença destas em seus projetos. Neste aspecto, a relação das escolas públicas com a sociedade civil organizada se manteve associada principalmente as empresas (CEDAE, Indústrias de Bebida Comary, Ampla).

Nas questões relativas à atuação das escolas na 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. 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.

Tabela 10

<u>Formação Continuada (atuação da escola)</u>	Sim	Às vezes	Não
Liberação da carga horária	13,04%	8,69%	78,27%
Ajuda de custo para EA	0,00%	8,69%	91,31%
Aquisição e distribuição de material didático pedagógico sobre EA	26,08%	17,30%	56,62%
Acesso a informações em EA	39,10%	26,08%	34,82%
Promoção de grupos de estudos na unidade escolar (hora/atividade)	3,70%	17,30%	79,10%

Participação de congressos, seminários, oficinas, fóruns, etc sobre EA	8,69%	17,30%	74,01%
Educação a distancia sobre EA	0,00%	3,70%	96,30%
Liberando para cursos de extensão	0,00%	8,69%	91,31%
Liberando para a pós-graduação	0,00%	0,00%	100,00%
Incentivo à qualificação dos professores	34,70%	8,70%	56,60 %

Na pesquisa em uma escola, localizada na área rural de Teresópolis, a respondente escreveu no questionário uma observação: “a liberação para a formação continuada dos professores não depende da unidade escolar” e para ocorrer os encontros entre grupos de professores é preciso “ter disponibilidade de horários”. Por fim completou: “a maior parte dos tópicos acima, dependem para a realização da Secretaria Municipal de Educação (SME), onde em parceria com a escola, possam ser colocadas em prática.”

Os professores que se esforçam para inserir a EA nas escolas da rede municipal se deparam com os problemas de falta de tempo para o estudo, baixos salários que exigem mais trabalho e menos estudo, além da inexistência dos recursos didáticos. Entretanto, as escolas e os professores são criticados. As escolas são caracterizadas, no documento da SME como espaço de reprodução da cultura da repetência:

Pedagogicamente, a repetência é baseada em uma série de premissas equivocadas como é o caso da cultura instalada nas escolas que o estudante que não aprendeu, ou não aprendeu o suficiente, aprenderá se tomar exatamente o mesmo caminho pela segunda vez – o caminho que o fez fracassar a primeira vez; que nada foi apreendido ao longo do processo e que, portanto, é necessário começar tudo de novo desde o início; que o conhecimento e a aprendizagem operam em uma dimensão linear, seguem rotas fixas e são o resultado do exercício repetitivo. (2009, pág. 03)

Nas escolas pesquisadas, foi identificado que, ao contrário do que é afirmado no documento, existe uma intensa luta para incorporar novos processos pedagógicos, com a inserção da própria EA. Este esforço produzido pelos educadores ocorre mesmo diante da falta de apoio das políticas públicas. No mesmo documento, os professores são criticados pela inapetência didática e falta de conhecimento:

Em ambos os casos observamos que a repetência está vinculada a problemas no manejo de classe, na inadequação da didática e da metodologia de ensino, tanto nas turmas de alfabetização infantil quanto nas turmas do 6º ano de escolaridade, ou seja, o desconhecimento por parte do professorado dos processos de aprendizagem do alunado, principalmente desta faixa etária. (2009, pág. 04)

Esta descrição dos professores da rede não foi confirmada pela pesquisa realizada nas escolas. Além de tê-los identificado como os principais responsáveis pela iniciativa de projetos nas escolas, a presença de professores qualificados com a formação superior e especializados foi o segundo fator mais importante para a inserção da EA nas escolas. Um número grande de escolas (78,10%) apontou este fator.

Embora a qualificação dos professores seja um importante elemento explicativo para a inserção da EA nas escolas em Teresópolis, a ausência de políticas públicas destinadas à formação continuada, não permite que este seja o fator determinante. Na rede municipal existe outro problema: a inexistência de plano de carreira que estimule a formação dos servidores. Este plano poderia ter sido debatido durante a etapa municipal da Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizada em 2010, no qual o pesquisador foi conferencista e delegado. Porém, a SME retirou da pauta a formulação do plano de carreira e organizou uma comissão para redigir uma proposta, apresentada a câmara dos vereadores.

O fator que mais contribui para a inserção da EA nas escolas de Teresópolis (tabela 10), segundo a unanimidade dos respondentes, é a presença de professores

idealistas que atuam como lideranças. Estes professores são responsáveis pela elaboração de projetos ou respondem pelos projetos conseguidos pela escola na parceria com as empresas. A liderança nestes projetos é exercida a partir dos saberes conquistados ao longo da sua formação e no próprio trabalho docente. Independente dos possíveis erros, o trabalho destes professores precisa ser valorizado, para que, apoiados pela formação continuada, possam incluir a EA no projeto político pedagógico das escolas, tornando-a independente de lideranças eventuais.

Um importante dado identificado através dos questionários e disposto na tabela 11 foi que quase metade das escolas (43,40%) apontou que as políticas públicas nacionais e internacionais não contribuem para a inserção da EA nas escolas. Isto pode ser percebido como uma consequência da opção do MEC em construir a EA e suas propostas por fora da escola, sem a participação dos professores e seus sindicatos.

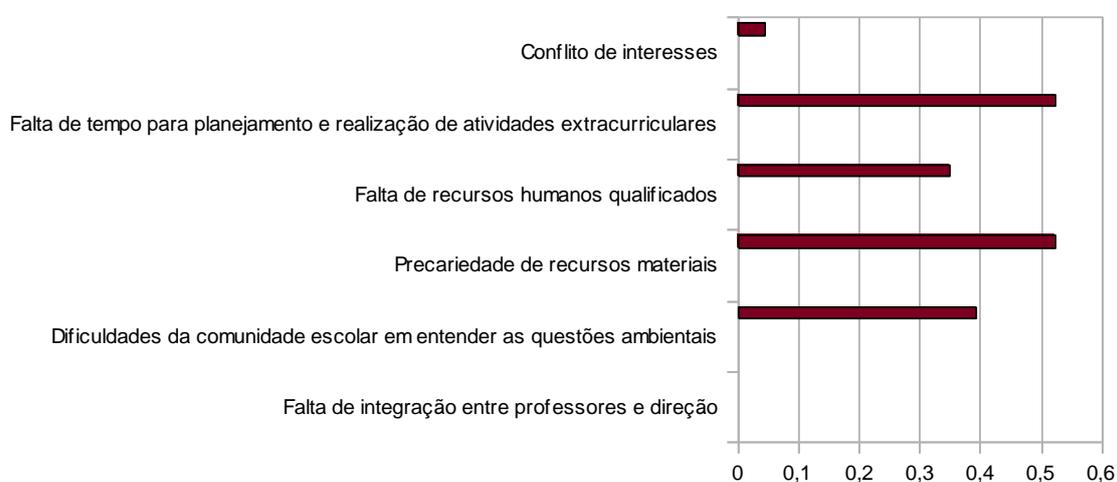
Tabela 11

<u>Quais fatores estão contribuindo para a inserção da EA na escola?</u>	<u>Contribui muito</u>	<u>Contribui um pouco</u>	<u>Não contribui</u>
A presença de professores qualificados com formação superior e especializados	69,50%	8,60%	21,90%
Professores idealistas que atuam como lideranças	95,70%	0,00%	4,30%
Participação ativa da comunidade nos projetos de intervenção	13,00%	43,50%	43,50%
Utilização de materiais pedagógicos inovadores e com maior fundamentação teórica	21,90%	47,50%	30,60%

Formação continuada de professores	34,70%	30,60%	34,70%
Biblioteca bem equipada	26,20%	34,70%	39,10%
Livros, jornais e revistas específicas	39,05%	39,05%	21,90%
Uso da internet	34,70%	8,60%	56,70%
Conhecimento de políticas públicas nacionais internacionais sobre meio ambiente	34,70%	21,90%	43,40%

As maiores dificuldades apontadas pelas escolas (no gráfico 05) para o trabalho com a EA estão relacionados à gestão pública: precariedade de recursos materiais e falta de tempo para planejamento e atividades extracurriculares. Identificadas como questões fundamentais para a inserção da EA nas escolas pelo MEC, em 2006, estas continuam sendo apontadas assim pelos educadores.

Gráfico 05 – As principais dificuldades para inserir a EA nas escolas:



Em relação às dificuldades enfrentadas para a inclusão da EA nas escolas, cerca de cinquenta por cento dos professores apontam a precariedade de recursos materiais e humanos e a falta de previsão de tempo para planejamento e realização de atividades extracurriculares como os principais problemas a serem enfrentados. Este diagnóstico também foi apontado no relatório da pesquisa nacional entre as ações que deveriam ser priorizadas pelos responsáveis pela direção da PNEA.

Considerações Finais

No Brasil, desde a segunda metade da década de 1990, certos setores do empresariado se organizaram para reorganizar o padrão de sociabilidade, ou seja, as condições históricas para a produção e reprodução de sua classe. Nos países centrais do capitalismo, este processo se desenvolveu desde a década de 1980, quando as condições objetivas e subjetivas de reprodução do capital foram significativamente alteradas. Na América Latina e, mais precisamente, no Brasil, este processo foi atrasado pela instabilidade política, desencadeada pela crise do capitalismo e da hegemonia de direção na classe dominante.

A reorganização do padrão de sociabilidade ocorreu como consequência da crise de acumulação. Frente à queda constante das taxas de lucro, o padrão de sociabilidade da classe dominante, existente durante a época de ouro do capitalismo, não respondeu mais pelas necessidades do capital. As relações entre capital e trabalho, no período do pós-guerra, foram mediadas pelas tensões políticas da época e caracterizadas pelo fortalecimento dos sindicatos da classe trabalhadora, de um lado, e altas taxas de lucratividade, para os burgueses, de outro. No entanto, quando as taxas de lucro passaram a observar uma queda constante, estas relações foram alteradas.

A queda das taxas de lucro do capital começou a ser registrada na década de 1970 e, como fenômeno desta crise, a confiança no padrão de desenvolvimento foi abalada. As mudanças ocorridas no padrão cambial entre os países são sintomáticas da crise e resultaram das tentativas, produzidas pelas frações dominantes do capitalismo, de alterar a correlação de forças diante das frações burguesas dos países periféricos do capitalismo. Neste sentido, os países latino-americanos foram altamente afetados pelo aumento dos juros das dívidas externas, desencadeado pelas mudanças cambiais, levando a falência o México e o Brasil, com o decreto de moratória das dívidas dos respectivos países em 1982.

As obras de Hayek e Giddens, citadas nesta dissertação, correspondem às formulações dos extratos intelectuais mais elevados da classe burguesa. A importância destas formulações pode ser medida pela influência que tiveram na conjuntura política a partir da década de 1980. Neste artigo foi identificado como o pensamento hayekiano influenciou as propostas elaboradas no Consenso de Washington, em 1989, e as reformas financiadas pelas principais fontes de financiamento internacional. No mesmo sentido, as obras de Giddens cumpriram a tarefa fundamental de sistematizar e difundir

o projeto da Terceira Via no plano mundial.

Neste contexto, as frações burguesas no Brasil também produziram seus intelectuais. Neste artigo, foi possível identificar que as propostas da Terceira Via para um novo padrão de sociabilidade do capital foram incorporadas e contextualizadas no Brasil. Neste processo, os empresários brasileiros foram mobilizados por diversos institutos (Instituto Liberal, GIFE, Ethos, Akatu), entorno do ideário da responsabilidade social e sustentabilidade, para a produção e divulgação do novo padrão.

Os empresários brasileiros, mobilizados e associados aos institutos citados, passaram a portar um novo projeto para reordenar a sociabilidade. Este projeto, embasado pelas referências teóricas analisadas nesta dissertação, se caracterizou pela formulação de uma educação política no qual a EA se tornou peça fundamental. Neste contexto, ocorreu o processo de inserção da EA nas políticas públicas educacionais.

Na nova sociabilidade do capital, a ideologia da responsabilidade social e da sustentabilidade se traduz em projetos de EA. Estes projetos são a base da educação política desenvolvida pelas empresas encontradas nas escolas em Teresópolis. Nestes projetos estão envolvidos diferentes sujeitos da comunidade escolar: professores, equipe de direção, funcionários de serviço geral e alunos. No entanto, as questões centrais consideradas no relatório final da pesquisa “O que fazem as escolas que dizem que fazem Educação Ambiental?”, apresentado na reunião da ANPED em 2006, estão ausentes. As questões centrais eram: 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). Como foi possível observar através da pesquisa quantitativa, nenhuma destas questões está resolvida nas escolas pesquisadas.

A estratégia de educação política do capital teve importante influência no movimento instituinte do ambientalismo nas políticas públicas. Se até os anos 1980, a EA esteve presente em escassos projetos no MEC, no final desta década, mas, sobretudo a partir da segunda metade dos 1990, passou a desenvolver agências no Estado, a ter uma política nacional e se transformar em lei. Nos primeiros anos do século XXI, a EA passou, em um processo muito veloz, a estar presente em quase todas as escolas do país.

No entanto, como foi possível verificar na pesquisa, é necessário ampliar os questionamentos sobre a natureza da EA que está sendo promovida nas escolas.

As diferenças teóricas definem na atualidade o campo da EA no Brasil. (ORTIZ, 1983) Enquanto campo científico, a EA se constitui não apenas por visões divergentes do conhecimento, mas como espaço de luta. Na realidade, esta luta se constitui como procedimento no qual e através do qual a ciência se produz. (FONTES, 1998) Estas diferenças foram expostas diante do debate marxista acerca da centralidade do trabalho nas relações históricas que formam o ser social. A EA, analisada nesta dissertação, é entendida no âmbito da práxis educativa. O conceito de práxis inclui, além das objetivações primárias, constituídas pelo trabalho, as demais objetivações que formam a riqueza do ser social desenvolvido. Não foi por acaso que os setores mais avançados do capital passaram, nos últimos anos, a incorporar a EA como instrumentos de educação política, capaz de produzir o consenso em torno da ideologia da responsabilidade social e da sustentabilidade do capital.

As políticas públicas responsáveis pela EA no país foram dirigidas, neste contexto, por sujeitos organizados em ONGs comprometidas com os tratados internacionais de sustentabilidade e as políticas de responsabilidade social das empresas. A principal organização neste sentido foi a ONG Ecoar para a cidadania. Diante das agências do Estado, estes sujeitos organizaram as políticas públicas de acordo com os interesses expressos na correlação de forças que permitiu seu assenso aos postos do poder estatal. Assim, nas políticas públicas as empresas e ONGs estão no mesmo patamar que os movimentos sociais e as escolas públicas.

As escolas públicas, no contexto de reorganização do padrão de sociabilidade, “estão perdendo seu monopólio como provedoras de ensino.”⁴⁵ Estas transformações, segundo o liberal Peter Drucker, deverão ser assimiladas em pouco tempo por todos os sistemas de ensino e todas as escolas. Esta afirmação não deve ser cristalizada, pois antes de ser um processo inevitável e insuperável, é uma vontade deste intelectual. No entanto, é importante ressaltar que a educação brasileira, no início do século XXI, está sendo marcada pela violenta ofensiva do capital. Esta ofensiva nem sempre é feita de forma direta pelos empresários, podendo haver uma ONG que faça a mediação entre a empresa e as políticas públicas.

⁴⁵ DRUCKER, PETER. **Sociedade pós-capitalista**. Tradução de Nivaldo Montingelli Jr.. São Paulo: Pioneira, 1999. Pp. 199-200.

No Brasil a participação das ONGs na educação pública é defendida por alguns intelectuais. Segundo Gadotti, estas organizações podem contribuir para o surgimento de novos paradigmas para o mundo. Estes novos paradigmas seriam produzidos a partir de uma “consciência ecológica” que representa o pontapé inicial deste novo projeto de sociedade. Esta “consciência ecológica”, segundo o próprio Gadotti (2000), seria a força capaz de indicar a direção e fornecer as bases éticas da construção de um novo mundo. As bases sociais, políticas, econômicas, científicas e culturais desse novo paradigma teriam sido expostas pelo “Tratado das ONGs”, formulado no Fórum global da Eco-92.

A perspectiva de Gadotti sobre a sociedade civil, ao analisar o papel das ONGs na sociedade, é de que esta não se relaciona e nem se remete aos interesses das classes sociais e suas respectivas frações. As ONGs representariam a novidade política e estariam para além das disputas de classe. Portanto, seguindo a tese de Gadotti, estas organizações poderiam produzir uma ética baseada no bem comum.

A teoria de Gadotti só poderia ter validade em uma sociedade em que o trabalho não fosse mais central. Esta tese só poderia ser confirmada em uma situação histórica em que a sociedade civil não fosse o que Gramsci chamou de “hegemonia encouraçada de coerção.” (BUCI-GLUCKSMANN, 1980:22) Na sociedade capitalista, ao mesmo tempo em que os empresários desenvolvem ações de EA, por meio das ONGs, produzindo a sociabilidade de sua classe, não admitem negociar suas taxas lucros e a propriedade privada dos meios de produção que caracterizam as relações de poder na sociedade capitalista. Neste sentido, não há possibilidade de analisar o papel histórico das ONGs de forma autônoma as lutas que caracterizam a sociedade na atualidade.

A participação cada vez maior das ONGs e das empresas em projetos nas escolas públicas acompanhou no tempo a organização dos empresários brasileiros para a difusão do novo padrão de sociabilidade. Após a segunda metade da década de 1990, foi crescente o poder organizativo dos empresários brasileiros. A mobilização destes empresários ocorreu através das ações dos aparelhos privados de hegemonia analisados nesta dissertação. Ainda nos dias atuais, como comprova quinzenalmente o caderno Razão Social distribuído pelas organizações Globo, o Instituto Ethos tem conseguido grande sucesso na mobilização empresarial e na cooptação de intelectuais do jornalismo, através de cursos de formação e na formação de uma vasta rede de associados.

As três empresas que possuem projetos de EA nas escolas públicas de Teresópolis são associadas ao Ethos e a outros institutos, como o Akatu, que cumpriram a tarefa histórica de mobilizar diferentes frações da classe dominante para difundir o novo projeto de sociabilidade. Os projetos de EA empresarial, embora não atinja as necessidades centrais para o enraizamento da EA, expostas pelo MEC em 2006, representam uma estratégia bem sucedida que contribui para criar as condições objetivas e subjetivas para existência das classes dominantes.

A estratégia de reorientar a sociabilidade do capitalismo produziu ações na sociedade civil, por meio da mobilização dos empresários através dos aparelhos privados de hegemonia, mas também na sociedade política. O poder da mobilização dos empresários no Brasil que comprova que estes empreenderam um novo padrão de sociabilidade, a partir da segunda década de 1990, pode ser verificado na hegemonia de uma determinada vertente da EA na sociedade política.

As políticas públicas voltadas a EA, realizadas desde o período em que o novo padrão de sociabilidade dos empresários foi empreendido no Brasil, foram dirigidas por uma concepção organizada no interior do Instituto Ecoar para a cidadania. Este instituto, como foi possível identificar na pesquisa, foi fundado pelos intelectuais que por mais tempo ocuparam os cargos do DEA-MMA e na CGEA-MEC. Neste período foram priorizados, nas políticas federais, os investimentos em parcerias com as ONGs. Esta orientação refletiu nas políticas municipais, como foi possível identificar na pesquisa, em que a Secretaria de Educação investe em uma lógica de projetos e parcerias com as empresas.

O descompasso entre os projetos realizados em parceria entre as empresas e a Secretaria de Educação e as reais necessidades da escola pública brasileira, resulta em um trabalho de EA que convive com a precariedade das condições de trabalho no ensino público. Não se deve compreender esta situação como uma dualidade: moderno/arcaico ou futuro/passado. Estas duas condições, inserção de modernas parcerias e manutenção das debilidades históricas da escola pública, não são contraditórias. A escola à brasileira, como se refere Algebaile, é resultado de um longo processo e teve sua atual configuração conformada a partir de disputas, conflitos e acordos travados na História.

Esta escola à brasileira passou nos anos 1990 pela expansão do acesso ao Ensino Fundamental e pela inserção da EA nas escolas, com destaque para este nível de ensino.

Esta própria inserção foi concebida como iniciativa visando a melhoria da qualidade do Ensino Fundamental. A contribuição que a EA poderia oferecer ao universo escolar se referia, segundo diversos autores do campo da EA (TRISTÃO, 2004), a sua inserção “interdisciplinar”. Neste sentido, as escolas com sua estrutura curricular organizada em disciplinas são entendidas como construções ultrapassadas e a EA “interdisciplinar” o “ato político voltado para transformação social.” (TRISTÃO, 2004:20)

Esta forma de entender a EA está explícita na introdução do livro de Tristão (2004:20), escrita por Pedro Jacobi: “Os grandes desafios para os educadores ambientais são [...] estimular uma visão global e crítica das questões ambientais e promover um enfoque interdisciplinar que resgate e construa saberes.” Este é um evidente caso em que o conceito de EA adere ao conceito de política do zigue-zague, titulada pelo professor Cunha (2003). Esta adesão é feita em dois sentidos: voluntarismo político e experimentalismo pedagógico. A crença de que a EA trabalhada nas escolas irá desencadear transformações sociais deve ser analisada com cuidado, pois como foi possível identificar sobre os projetos das empresas em Teresópolis, nem sempre os projetos tem esta premissa e mesmo se tivesse teriam muitas dificuldades em realizar a transformação social. No entanto, o mais problemático para o cotidiano escolar é o experimentalismo pedagógico, em que novas propostas curriculares são anunciadas como solução para todos os males da educação. Diante do insucesso e das dificuldades de desenvolver ações interdisciplinares nas escolas, usualmente os professores são culpados e acusados de falta de empenho e comprometimento.

Os defensores da interdisciplinaridade recomendam que os trabalhos de EA sejam realizados “[...] em uma perspectiva interdisciplinar, entendida como a única capaz de reunir a perspectiva ambiental à social e criar um efetivo diálogo entre os diferentes saberes.” (LIMA e FERREIRA: 2010:228) No entanto, dois problemas decorrem desta estratégia. Primeiramente, é necessário atentar para o fato de que expressões como “interdisciplinaridade” são termos vagos e distantes da realidade escolar, organizada em uma estrutura curricular de disciplinas. Posteriormente, é necessário compreender em que resultam as ações interdisciplinares na escola à brasileira.

Como foi possível evidenciar através da pesquisa nas escolas de Teresópolis, as ações interdisciplinares tomam, no caso relativo a EA, a forma de projetos. Estes projetos possuem grandes problemas e impacto residual na realidade das escolas.

Resultantes das parcerias com a SME, os projetos de EA promovidos na rede de escolas por empresários não tem nenhuma garantia de continuidade, não produzem formação continuada dos envolvidos, não envolvem os professores na escolha dos temas ou da metodologia. Foi possível identificar também que as parcerias entre a SME com outros sujeitos, como o PARNASO, para a promoção da EA, são permeadas pelos mesmos problemas. Desde 2009, a SME desenvolve em parceria com o MEC o projeto de hortas escolares. Embora este projeto tenha tido um encontro de formação em Contagem (MG) e alguns encontros em Teresópolis, o número de escolas, alunos e professores envolvidos é muito pequeno. O projeto envolveu apenas seis escolas da área rural, sendo duas delas pesquisadas e inseridas na análise quantitativa da dissertação, embora os resultados práticos deste projeto ainda fossem insipientes nas próprias escolas no momento da pesquisa. Apesar de ter existido neste caso a preocupação de incluir um momento de formação com os envolvidos, o projeto não prevê o pagamento de horas de trabalho, dispensa ou qualquer tipo de estratégia de reorganização da carga horária dos professores.

A conclusão da pesquisa revelou que embora a EA tenha se inserido nas escolas públicas nos últimos anos, esta inserção foi realizada em um contexto em que o empresariado passou a promover parcerias com as escolas, visando garantir a educação política necessária para o novo padrão de sociabilidade. Os projetos de EA dos empresários, embora realize o cumprimento legal das escolas de promover a EA, não garante a efetiva melhoria das condições da escola pública. Nos próximos anos, outras pesquisas deverão manter atenção sobre as formas de inserção da EA nas escolas. Estas pesquisas poderão responder se a EA estará ajudando a produzir uma educação pública de qualidade, universalizando-a para toda sociedade, ou manterá seu papel de educação política da nova sociabilidade do capital. Enquanto esta segunda opção for hegemônica, as condições de vida dos trabalhadores da escola pública, bem como a qualidade da mesma, estarão subordinadas a lógica e aos interesses do empresariado.

Referências bibliográficas

- ALGEBAILLE, E. **Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos**. Rio de Janeiro: Lamparina, FAPERJ, 2009.
- ANDERSON, P. O balanço do neoliberalismo. In: Sader, E. & Gentili, P. **Pós-neoliberalismo, políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995.
- ANELLO, L. O pré e o pós-licença In **A educação ambiental no contexto das medidas compensatórias e mitigadoras: o caso do licenciamento**. Salvador: Instituto do Meio Ambiente, 2009.
- ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 1999.
- BIONDI, Aloysio. **O Brasil privatizado um balanço do desmonte do Estado**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 1999.
- BRASIL, Presidência da República (Casa Civil): LEI N° 9.795, DE 27 de ABRIL DE 1999. Capturado na internet em janeiro de 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/lei9795.pdf>
- 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: n° 6).
- BUCCI-GLUCKSMANN, C. **Gramsci e o estado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- CARONE, E. **A Primeira República**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1969.
- CHAGAS, E. F. “ A natureza dúplice do trabalho em Marx: trabalho útil-concreto e trabalho abstrato” In Trabalho, Educação, Estado e a Crítica Marxista. Editora UFC, Fortaleza, 2009.
- CONFEDERAÇÃO NACIONAL DAS INDÚSTRIAS. **Competitividade industrial: uma estratégia para o Brasil**. Rio de Janeiro: CNI, 1988.
- COUTINHO, C. N. **Marxismo e política: a dualidade de poderes e outros ensaios**. São Paulo: Ed. Cortez, 1994.
- DINIZ, E. **Empresário, Estado e Capitalismo no Brasil: 1930-1945**. Rio de Janeiro:

Paz e Terra, 1978.

DREIFUSS, R. A. **A Internacional Capitalista: estratégias e táticas do empresariado transnacional, 1918-1986.** Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1986.

DREIFUSS, R. A. **1964: a conquista do Estado – ação política, poder e golpe de classe.** 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

DRUCKER, PETER. **Sociedade pós-capitalista.** Tradução de Nivaldo Montingelli Jr. São Paulo: Pioneira, 1999.

DUMÉNIL, Gerard; LÉVY, Dominique. O neoliberalismo sob a hegemonia norte-americana. In: CHESNAIS, François. (org.) **A Finança mundializada: raízes sociais e políticas, configuração, conseqüências.** São Paulo, SP: Boitempo, 2005.

FEDERAÇÃO DAS INDÚSTRIAS DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Livre para crescer: uma proposta para um Brasil moderno.** São Paulo: Cultura, 1990.

FONTES, V. Sociedade Civil no Brasil Contemporâneo: lutas sociais e luta teórica na década de 1980. In: (ORG.) LIMA, Júlio C.França e NEVES, Lúcia M.W. **Fundamentos da Educação Escolar no Brasil Contemporâneo.** RJ, Ed. Fiocruz/EPSJV, 2006.

FRIGOTO, G. **A produtividade da escola improdutiva.** 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FUKUYAMA, Francis. **Confiança: valores sociais e criação de prosperidade.** Lisboa: Gradiva, 1995.

GADOTTI, M. **Educação integral no Brasil: inovações em processo.** SP: Editora Instituto Paulo Freire, 2009.

GIDDENS, Anthony. **Para além da esquerda e da direita. O futuro da política radical.** Tradução de Álvaro Hattner. São Paulo: Editora da UNESP, 1996.

GIDDENS, Anthony. **A Terceira e seus críticos.** Tradução de Rita Vinagre. Rio de Janeiro: Record, 2001.

GIDDENS, Anthony (ORG.). **O debate global sobre a Terceira Via.** Tradução de Roger Maioli dos Santos. São Paulo: Editora Unesp, 2007.

GRAMSCI, Antônio. **Maquiavel, a Política e o Estado Moderno.** 5ª ed., RJ, Civilização Brasileira, 1984.

GRAMSCI, A. **A concepção dialética da História**. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1991 a.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Vol. 1. Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benitto Croce. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1999.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Vol. 2. Os intelectuais, O princípio educativo. Jornalismo. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2000.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Vol. 5. O risorgimento. Notas sobre a história da Itália. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2002.

GUIMARÃES, M. **A dimensão ambiental na educação**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

GUIMARÃES, M. **Educação Ambiental: No consenso um embate?** Campinas, SP: Papirus, 2000.

Indústria Brasileira de Bebidas Comary. **Projeto Fazendo a Diferença**. Rio de Janeiro: 2008.

HAYEK, Friedrich A. **O Caminho da Servidão**. Tradução e revisão de Anna Maria Capovill, José Ítalo Stelle e Liane Moraes Ribeiro. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura; Instituto Liberal, 1987.

HAYEK, Friedrich A. Os princípios de uma ordem social liberal; In **Ideologias Políticas**. Tradução e revisão de Sérgio Duarte. Campinas, SP: Editora UNB, 1999.

HOBBSAWM, E. J. **História do Marxismo – o marxismo no tempo de Marx**. 3 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

JANTSCH, A. P. e BIANCHETTI, L. (orgs.) **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. 7ª edição. Petrópolis: Vozes, 2004.

LABREA, Valéria C. V.. **A Vanguarda que se auto-anula ou a ilusão necessária: o sujeito enredado**. Dissertação de mestrado. Centro de Desenvolvimento Sustentável, UNB, 2009.

LIMA, M. J. G. S. e FERREIRA, M. S. Educação Ambiental na escola: investigando sentidos sobre a interdisciplinaridade e disciplinarização nas políticas de currículo. In **Curso de Formação de educadores ambientais: a experiência do Projeto Pólen**. Organizadores: Reinaldo Luiz Bozéli, Laísa Maria Freire dos Santos, Alexandre Ferreira Lopes e Carlos Frederico Bernardo Loureiro. Macaé: NUPEM/UFRJ, 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).

LIMA, M. J. G. S. e VASCONCELLOS, M. das M. N. A Educação ambiental como disciplina escolar: explicitando a tensão entre teoria e prática. **Anais do IV Encontro de Pesquisa em Educação ambiental**. Rio Claro, UNESP, 2007 (CD).

LOUREIRO, C. F. B. **Trajetórias e fundamentos da educação ambiental**. 3ª ed.. São Paulo: Cortez, 2009.

LOUREIRO, C. F. B. Mundialização do capital, sustentabilidade democrática e políticas públicas: problematizando os caminhos da educação ambiental. **Ambiente e Educação**. Rio Grande, v. 14, 2009a.

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. 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., LAYRARGUES, P. P., CASTRO, R. S. (orgs.). **Repensar a educação ambiental: um olhar crítico**. São Paulo: Cortez, 2009 c.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. **Teoria Crítica in Encontros e caminhos: Formação de educadores ambientais e coletivos educadores**. Brasília: MMA, 2005. PP. 323-333

LOUREIRO, Carlos Frederico B. Crítica ao Fetiche da Individualidade e aos dualismos na Educação Ambiental. In: LOUREIRO, Carlos Frederico B. **Educação Ambiental, gestão pública, movimentos sociais e formação humana – uma abordagem emancipatória**. São Carlos: RiMa Editora, 2009d.

LUDKE, M., CRUZ, G., BOING, L. A. A Pesquisa do professor da Educação Básica em Questão. **Revista Brasileira de Educação**, V.14, n.42, set./dez. 2009.

KAPLAN, L. Por uma Educação Ambiental não desescolarizada: contribuições da Análise Crítica do Discurso para as relações entre educação ambiental, políticas públicas e escolas. **Anai do XV ENDIPE – Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais**. Belo Horizonte, UFMG, 2010 (CD).

KISIL, Marcos. **A Fundação W. K. Kellogg e o desenvolvimento da enfermagem na América Latina**. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo> Acesso em 20 de junho de 2010, às 11h20min

KURZ, R. **O Colapso da modernização. Da derrocada do socialismo de caserna à crise da economia mundial**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

MARTINS, André S.. **A direita para o social: a educação da sociabilidade no Brasil Contemporâneo**. Juiz de Fora: UFJF, 2009.

Martins, A. S.. Todos pela Educação: o projeto educacional de empresários para o Brasil Século XXI. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT09-4799--Int.pdf> Acesso em 05 de junho, as 23 h.

MARX, K. **O 18 brumário e cartas a Kugelman**, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

MARX, K. **Para a crítica da economia política**. São Paulo, Ed. Nova Cultural, 1996.

MARX, K. **Manuscritos econômicos e filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2003.

MATTOS, M. B. **História: pensar e fazer**. Rio de Janeiro: Laboratório Dimensões da História, 1998.

MENDONÇA, S.R. Estado e Sociedade. In: MATTOS, M. B. **História: pensar e fazer**. Rio de Janeiro: Laboratório Dimensões da História, 1998.

MENDONÇA, S.R e FONTES, V.M. **História do Brasil recente**. Rio de Janeiro: Ed. Ática, 1996.

MÉSZÁROS, I. **Estrutura social e formas de consciência: a determinação social do método**. São Paulo: Boitempo, 2009.

MÉZSÁROS, I. **A Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MÉZSÁROS, I. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006.

NEVES, L.M.W. **A nova pedagogia da hegemonia: estratégia do capital para educar o consenso**. São Paulo, Ed. Xamã, 2005.

OFFE, C. **Problemas estruturais do Estado capitalista**. Rio de Janeiro, Tempo

Brasileiro, 1984.

OFFE, C. **Capitalismo desorganizado**. São Paulo, Brasiliense, 1989.

OFFE, C. Sistema educacional, sistema ocupacional e política de educação – Contribuição à determinação das funções sociais do sistema educacional. **Revista Educação e Sociedade**. São Paulo, nº 35, 1990.

OLIVEIRA, F. A economia política da social-democracia. **Revista USP**, São Paulo, Fev/Jul., 1993, p. 136-143.

ORGANISTA, J. H. **O debate sobre a centralidade do trabalho**. 1ªed. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

ÓRGÃO GESTOR DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL. **Programa de ProFEA**. Brasília: 2006

ORTIZ, R. **Pierre Bourdieu: Sociologia**. Saõ Paulo, Ática, 1983.

PREFEITURA MUNICIPLA DE TERESÓPOLIS. **Proposta de implementação do ensino fundamental de nove anos na Rede Municipal de Teresópolis**. Teresópolis: 2009.

PUTNAM, R. **Comunidade e democracia: a experiência da Itália moderna**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2002.

QUINTAS, J. S. Educação no processo de gestão ambiental: uma proposta de educação ambiental transformadora e emancipatória. In: LAYRARGUES, P. P. (Org.) **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: DEA/MMA, 2004.

RODRIGUES, I. O. **O espaço agrário na sociedade urbano-industrial: o exemplo da produção de hortaliças no município de Teresópolis**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999.

RODRIGUES, J. A construção da Política Municipal de Educação Ambiental do Município de Mesquita (RJ) sob o olhar do educador: as representações sociais e suas implicações. **Anai do XV ENDIPE – Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais**. Belo Horizonte, UFMG, 2010 (CD).

SCHAFF, A. **Sociedade Informática**. São Paulo, Brasiliense, 1990.

SCHULTZ, Theodore W. *O Capital Humano* - Investimentos em Educação e Pesquisa. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

SORRENTINO, M; TRAJBER, R.; MENDONÇA, P.; FERRARO, L. A. Jr. Educação

ambiental como política pública. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n° 2, maio/ago, 2005.

TOLEDO, Roberto P. **O presidente segundo o sociólogo**. Riode Janeiro, Ed. Cia. Das letras, 1998.

TOURRAINE, Alan. **O pós-socialismo**. Porto: Afrontamentos, 1981.

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.

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.

Sites pesquisados

<http://www.teresopolis.rj.gov.br/> Acesso em 10 de março de 2010, às 18 h.

<http://portal.mec.gov.br/index.php>. Acesso em 20 de abril de 2010, às 21 h.

http://www.nossateresopolis.org.br/praticas_cidadas/pc_002_fazendoadiferenca.html

Acesso em 20 de abril de 2010, às 21 h.

http://www.icmbio.gov.br/parناسo/index.php?id_menu=37 Acesso em 20 de abril de 2010, às 21 h e 5 min.

<http://conscienciaampla.wordpress.com> Acesso em 20 de abril de 2010, às 21 h. 10 min.

<http://www.cedae.com.br/div/balancosocial2007.pdf> Acesso em 15 de junho de 2010

<http://www1.ethos.org.br/EthosWeb/Default.aspx> , acesso em 12 de julho e 2010, às 14:15 h.

<http://www.scielo.br/scielo> Acesso em 20 de junho de 2010, às 11h20min.

<http://www.avina.net/web> Acesso em 23 de Junho de 2010, às 22 h.

ANEXOS

1 – Questionário INEP:

Inep – Identificador

1. Nome do(a) respondente:

2. Cargo do (a) respondente:

- 2.1 () Diretor(a)
 2.2 () Vice-diretor(a)
 2.3 () Coordenador (a) pedagógico(a)
 2.4 () Professor (a)

Nota: Se responder o item 2.4, responde também a questão 3. Qualquer outro item, ir para a questão 4.

3. Indicar que matérias leciona:

- | | |
|---------------------------|----------------------------|
| 3.1 () Matemática | 3.5 () Língua Estrangeira |
| 3.2 () Geografia | 3.6 () Educação Artística |
| 3.3 () Língua Portuguesa | 3.7 () História |
| 3.4 () Ciências Naturais | 3.8 () Educação Física |
| | 3.9 () Outras: _____ |

4. Formação: colocar o grau e a área de formação

- | | |
|--------------------------|--|
| 4.1 () Médio Incompleto | |
| 4.2 () Magistério | |
| 4.3 () Superior incomp. | 4.3.1 () 4.3.2 () Ciências Agrárias (1)
4.3.3 () 4.3.4 () Ciências Biológicas (2)
4.3.5 () 4.3.6 () Engenharias (3)
4.3.7 () Ciências Humanas (4)
Ciências da Saúde (5)
Ciências Exatas e da Terra (6)
Lingüística Letras e Artes (7) |
| 4.4 () Superior | 4.4.1 () 4.4.2 ()
4.4.3 () 4.4.4 ()
4.4.5 () 4.4.6 ()
4.4.7 () |
| 4.5 () Especialização | 4.5.1 () 4.5.2 ()
4.5.3 () 4.5.4 ()
4.5.5 () 4.5.6 ()
4.5.7 () |

- 4.6 () Mestrado 4.6.1 () 4.6.2 ()
 4.6.3 () 4.6.4 ()
 4.6.5 () 4.6.6 ()
 4.6.7 ()
- 4.7 () Doutorado 4.7.1 () 4.7.2 ()
 4.7.3 () 4.7.4 ()
 4.7.5 () 4.7.6 ()
 4.7.7 ()

5. Tempo que a escola desenvolve EA:

- 5.1 () Menos de 1 ano 5.4 () De 7 a 9 anos
 5.2 () De 1 a 3 anos 5.5 () De 9 a 10 anos
 5.3 () De 3 a 7 anos 5.6 () Mais de 10 anos

6. A escola começou a trabalhar com EA provocada por:

- 6.1 () Conferência Nacional Infanto-Juvenil para o Meio Ambiente
 6.2 () Diretriz da Secretaria Estadual/Municipal de Educação
 6.3 () Iniciativa de um professor ou um grupo de professores
 6.4 () Interesse dos alunos
 6.5 () Notícias vinculadas na mídia (TV, jornal).
 6.6 () Parâmetros em Ação: meio ambiente na escola
 6.7 () Políticas e programas Nacional e Estadual de EA
 6.8 () Problema ambiental na comunidade
 6.9 () Projeto de empresa
 6.10 () Projeto de ONG
 6.11 () Outros. Especifique _____

7. Marque de 1 a 3, em ordem de importância, os três principais objetivos da EA na escola:

- 7.1 () Intervir na comunidade
 7.2 () Conscientizar alunos e comunidade para a plena cidadania
 7.3 () Envolver e motivar os alunos para os estudos
 7.4 () Possibilitar um melhor desenvolvimento de determinadas áreas/disciplinas
 7.5 () Atender a demanda de governo
 7.6 () Sensibilizar para o convívio com a natureza
 7.7 () Promover o desenvolvimento sustentável
 7.8 () Ensinar para a preservação dos recursos naturais
 7.9 () Promover valores de solidariedade e zelo planetário
 7.10 () Dialogar para construção de sociedades sustentáveis
 7.11 () Possibilitar uma compreensão crítica e complexa da realidade socioambiental
 7.12 () Situar historicamente a questão socioambiental
 7.13 () Conhecer os ecossistemas

8. A EA é desenvolvida na escola por meio de:

- | | | | |
|---------|--|---------|---|
| 8.1 () | Disciplina Especial (Ir para as questões 13, 14 e 15) | 8.5 () | Inserção no Projeto Político Pedagógico |
| 8.2 () | Projetos (Ir para as questões 10, 11, 12 e 13 e ir para questão 16.) | 8.6 () | Datas e Eventos Significativos |
| 8.3 () | Tema Transversal | 8.7 () | Atividades Comunitárias |
| 8.4 () | Inserção da Temática em Disciplinas Específicas. (responder a questão 9 e ir para a questão 16.) | OBS: | Se responder a qualquer um dos outros itens, ir para a questão 16.
Pode haver mais de uma resposta |

9. No caso de a EA ser desenvolvida por meio de inserção da temática em disciplinas específicas, indicar quais são estas disciplinas:

- | | | | |
|---------|-------------------|---------|--------------------|
| 9.1 () | Matemática | 9.5 () | Língua Estrangeira |
| 9.2 () | Geografia | 9.6 () | Educação Artística |
| 9.3 () | Língua Portuguesa | 9.7 () | História |
| 9.4 () | Ciências Naturais | 9.8 () | Educação Física |

10. Os projetos de EA são realizados das seguintes maneiras:

- | | Sim | Não | Eventualmente |
|--|-----|-----|---------------|
| 10.1 A partir de uma única disciplina do currículo | () | () | () |
| 10.2 A partir da integração entre duas ou mais disciplinas | () | () | () |
| 10.3 De modo integrado ao PPP | () | () | () |
| 10.4 A partir de questões socioambientais relacionadas aos conteúdos disciplinares | () | () | () |
| 10.5 Por meio da atuação conjunta entre professores, alunos e comunidade | () | () | () |
| 10.6 Sob o enfoque dirigido à solução de problemas | () | () | () |
| 10.7 Escolha de um tema gerador para ser trabalhado em diversas disciplinas | () | () | () |

11. A iniciativa da realização de projetos de EA da escola parte de:

	Sim	Não	Eventualmente
11.1 Apenas um professor	()	()	()
11.2 Grupos de professores	()	()	()
11.3 Equipe da direção (diretor e coordenador pedagógico)	()	()	()
11.4 Funcionários (merendeiras, jardineiro etc.)	()	()	()
11.5 Alunos	()	()	()
11.6 ONG	()	()	()
11.7 Comunidade	()	()	()
11.8 Empresas	()	()	()
11.9 Universidades	()	()	()
11.10 Outros: Especifique _____			

12. Os projetos de EA envolvem os seguintes atores:

	Sim	Não	Eventualmente
12.1 Apenas um professor	()	()	()
12.2 Grupos de professores			
12.3 Equipe da direção (diretor e coordenador pedagógico)	()	()	()
12.4 Funcionários (merendeiras, jardineiro etc.)	()	()	()
12.5 Alunos	()	()	()
12.6 ONG	()	()	()
12.7 Comunidade	()	()	()
12.8 Empresas	()	()	()
12.9 Universidade	()	()	()
12.10 Outros: Especifique _____			

13. Numerar, em ordem de prioridade (do maior para o menor), os três principais temas tratados nos projetos de EA ou na disciplina especial que são desenvolvidos na sua escola:

- | | |
|---|---|
| 13.1 () Água | 13.10 () Hortas e pomares |
| 13.2 () Poluição e saneamento básico | 13.11 () Problemas urbanos |
| 13.3 () Arte-educação com sucata | 13.12 () Práticas agrícolas |
| 13.4 () Problemas rurais | 13.13 () Agenda 21 |
| 13.5 () Com-vida | 13.14 () Biomas |
| 13.6 () Lixo e reciclagem | 13.15 () Culturas e saberes tradicionais e populares |
| 13.7 () Saúde e nutrição | 13.16 () Plantio de árvores |
| 13.8 () Diversidade social e biológica | 13.17 () Outras.
Quais _____ |
| 13.9 () Plantas, animais | |

14. A disciplina especial de EA envolve:

- | | Sim | Não | Eventualmente |
|--|-----|-----|---------------|
| 14.1 Enfoque dirigido a projetos e solução de problemas | () | () | () |
| 14.2 Articulação entre elementos teóricos e práticos da discussão ambiental | () | () | () |
| 14.3 Atividades de campo, estudos do meio | () | () | () |
| 14.4 Vínculo das questões socioambientais com os conteúdos formais | () | () | () |
| 14.5 Conteúdos mais aproximados de disciplinas como a Biologia e a Geografia | () | () | () |
| 14.6 Reflexão sobre a participação dos diversos segmentos envolvidos na problemática socioambiental (ex: estado, mov. sociais, ONG, empresas etc.) | () | () | () |
| 14.7 Outros. Quais _____ | | | |

15. Indique a carga horária da disciplina especial na grade curricular:

- 15.1 () 1 hora/aula semanal
 15.2 () 2 horas/aula semanais
 15.3 () 4 horas/aula semanais
 15.4 () Mais de 4 horas/ aula semanais

16. Quais atores participam da gestão da EA na escola:

	Planejamento	Tomada de decisão	Execução	Avaliação
16.1 Professores	()	()	()	()
16.2 Funcionários	()	()	()	()
16.3 Equipe da direção	()	()	()	()
16.4 Alunos	()	()	()	()
16.5 ONG	()	()	()	()
16.6 Comunidade	()	()	()	()
16.7 Universidade	()	()	()	()
16.8 Empresa	()	()	()	()

17. Os professores da escola fazem a sua formação de EA em eventos promovidos por:

18. A escola atua na formação continuada do professor em EA com:

	Sim	Às vezes	Não
18.1 Liberação de carga horária para EA	()	()	()
18.2 Ajuda de custo para EA	()	()	()
18.3 Aquisição e distribuição de material didático-pedagógico sobre EA	()	()	()
18.4 Acesso a informações em EA	()	()	()
18.5 Promoção de grupos de estudos na unidade escolar (hora/atividade)	()	()	()
18.6 Participação de congressos, seminários, oficinas, (fóruns etc.) sobre EA	()	()	()
18.7 Educação a distancia sobre EA	()	()	()
18.8 Liberando para cursos de extensão	()	()	()
18.9 Liberando para pós-graduação	()	()	()
18.10 Incentivo à qualificação dos professores	()	()	()
18.11 Outras. Especifique _____			

19. A interação comunidade-escola nos projetos de EA se dá por meio de:

	Sim	Às vezes	Não
19.1 Os projetos são trabalhados somente dentro da escola	()	()	()
19.2 Parceria no desenvolvimento das ações de Educação Ambiental.	()	()	()
19.3 Palestras de sensibilização	()	()	()
19.4 Participação na agenda pública (Conferências, Com-vida, Agenda 21, Conselhos, Comitês etc.)	()	()	()

20. Quais fatores estão contribuindo para a inserção da Educação Ambiental na escola?

	Contribui muito	Contribui um pouco	Não contribui
20.1 A presença de professores qualificados com formação superior e especializados			
20.2 Professores idealistas que atuam como lideranças			
20.3 Participação ativa da comunidade nos projetos de intervenção			
20.4 Utilização de materiais pedagógicos inovadores e com maior fundamentação teórica			
20.5 Formação continuada de professores			
20.6 Biblioteca bem equipada			
20.7 Livros, jornais e revistas específicas			
20.8 Uso da internet			
20.9 Conhecimento de políticas públicas nacionais e internacionais sobre Meio Ambiente, como: Política Nacional de EA, Protocolos, Tratados e Convenções			

21. É possível perceber mudanças na escola em decorrência da inserção da Educação Ambiental?

	Sim	Não	Ainda não foi possível avaliar
21.1 Houve melhoria no ambiente físico da escola			
21.2 Os alunos ficaram mais sensíveis à conservação do patrimônio da escola			
21.3 Há menos lixo na escola			
21.4 Há menos desperdício (de água, luz, papel)			
21.5 Professores de diferentes disciplinas dialogam mais			
21.6 Maior participação da comunidade			
21.7 Melhoria nas relações aluno/aluno, alunos/professores e alunos/funcionários			
21.8 Participação em conselhos e comitês comunitários			
21.9 Participação crescente em campanhas			
21.10 Maior número de trabalho de EA apresentados em feiras culturais ou de ciências			
21.11 Atitudes mais solidárias nas ações cotidianas			
21.12 Incorporação de novas práticas pedagógicas			
21.13 Outras.Quais _____			

22. É possível perceber mudanças no cotidiano da comunidade em decorrência da inserção da Educação Ambiental na escola?

	Sim	Não	Ainda não foi possível avaliar
22.1 Melhorias no entorno da escola			
22.2 Maior sensibilização dos moradores para a conservação do patrimônio da comunidade			
22.3 Redução do volume de resíduos sólidos na comunidade			
22.4 Maior articulação entre os projetos da escola e as necessidades da comunidade			
22.5 Formação de grupos de educadores ambientais na comunidade			
22.6 Formação de associações e ONGs ambientalistas			
22.7 Diálogo entre a comunidade e o poder público para a melhoria das condições socio-ambientais da comunidade			

23. Indicar as principais dificuldades enfrentadas no desenvolvimento da EA na escola:

- 23.1 Falta de integração entre professores e direção ()
- 23.2 Dificuldade da comunidade escolar de entender as questões ambientais ()
- 23.3 Precariedade de recursos materiais ()
- 23.4 Falta de recursos humanos qualificados ()
- 23.5 Falta de tempo para planejamento e realização de atividades extracurriculares ()
- 23.6 Conflito de interesses ()

Questões abertas

- 1 – Como você definiria a EA desenvolvida na sua escola?
- 2 – Como você vê e/ou planeja a EA na sua escola nos próximos três anos?
- 3 – O que é necessário saber em termos de EA na sua escola que não foi contemplado no questionário nem na nossa conversa?
- 4 – A escola faz alguma integração com a comunidade?

2 - Tabelas não incorporadas no texto da dissertação:

Tabela 12

<u>A interação comunidade-escola nos projetos de EA se dá por meio de:</u>	<u>Sim</u>	<u>Às vezes</u>	<u>Não</u>
Os projetos são trabalhados somente dentro da escola	30,40%	26,10%	43,50%
Parceria no desenvolvimento das ações de EA	21,70%	60,90%	17,40%
Palestras de sensibilização	17,40%	65,20%	17,40%
Participação na agenda pública (Conferências, Com Vida, Agenda 21, conselhos, etc)	8,70%	17,40%	73,90%

Tabela 13

<u>É possível perceber mudanças na escola em decorrência da inserção da EA?</u>	<u>Sim</u>	<u>Não</u>	<u>Anda não foi possível avaliar</u>
Houve melhoria no ambiente físico da escola	73,90%	4,20%	21,90%
Os alunos ficaram mais sensíveis à conservação do patrimônio da escola	78,40%	4,20%	17,40%
Há menos lixo na escola	65,10%	13,00%	21,90%
Há menos desperdício (de água, luz, papel)	47,80%	17,40%	34,80%
Professores de diferentes disciplinas dialogam mais	56,50%	13,00%	30,50%

Maior participação da comunidade	30,50%	17,40%	52,10%
Melhorias nas relações aluno/aluno, aluno/professore e alunos/funcionários	60,80%	13,00%	26,20%
Participação em conselhos e comitês comunitários	8,70%	21,90%	69,50%
Participação crescente em campanhas	26,20%	17,40%	56,40%
Maior número de trabalho de EA apresentados em feiras culturais ou de ciências	26,20%	21,70%	52,10%
Atitudes mais solidárias nas ações cotidianas	78,40%	4,20%	17,40%
Incorporação de novas práticas pedagógicas	65,10%	4,20%	30,70%

Tabela 14

<u>É possível perceber mudanças no cotidiano da comunidade em decorrência da inserção da EA na escola?</u>	Sim	Não	Ainda não foi possível avaliar
Melhorias no entorno da escola	21,90%	21,90%	56,20%
Maior sensibilização dos moradores para a conservação do patrimônio da comunidade	21,90%	21,90%	56,20%
Redução do volume de resíduos sólidos na comunidade	21,90%	26,20%	51,90%

Maior articulação entre os projetos da escola e as necessidades da comunidade	26,20%	26,20%	47,60%
Formação de grupos de educadores ambientais na comunidade	4,20%	34,80%	61,00%
Formação de associações e ONGs ambientais	0,00%	43,80%	56,20%
Diálogo entre a comunidade e o poder público para melhoria das condições sócio-ambientais da comunidade	13,00%	26,20%	60,80%

Tabela 15

<u>Os projetos de EA da escola envolvem os seguintes atores:</u>	Sim	Não	Eventualmente
Apenas um professor	8,70%	65,20%	26,10%
Grupo de professores	87,00%	4,30%	8,60%
Equipe de direção (diretor e coordenador pedagógico)	73,90%	8,60%	17,50%
Funcionários (merendeiras, jardineiro, etc)	39,10%	17,50%	43,40%

Alunos	82,10%	4,30%	13,50%
ONGs	4,30%	65,10%	30,60%
Comunidade	34,80%	26,10%	39,10%
Empresas	34,80%	43,40%	21,80%
Universidade	0,00%	87,00%	13,00%

Tabela 16

<u>A escola começou a trabalhar com EA provocada por:</u>	
Conferência Nacional Infanto-juvenil para o meio ambiente	4,35%
Diretriz da Secretaria Estadual/Municipal de Educação	21,74%
Iniciativa de um professor ou um grupo de professores	52,17%
Interesse dos alunos	8,70%
Notícias vinculadas na mídia (TV, jornal)	21,74%

Parâmetros em Ação: meio ambiente na escola	8,70%
Políticas e programas Nacional e Estadual de EA	4,35%
Problema ambiental na comunidade	26,09%
Projeto de empresa	33,04%
Projeto de ONG	0,00%

