

A HEGEMONIA DO DISCURSO EMPRESARIAL DE SUSTENTABILIDADE NOS PROJETOS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CONTEXTO ESCOLAR: NOVA ESTRATÉGIA DO CAPITAL

Carlos Frederico B. Loureiro¹
Maria Jacqueline Girão Soares de Lima²

Introdução

Há diferentes formas de definir-se desenvolvimento sustentável, conceito central dos difundidos discursos ecológicos, expressos pelos mais diversos setores da sociedade na contemporaneidade. No geral, tais discursos são compostos por um conjunto de argumentos e intenções que sinalizam para uma finalidade: obter um desenvolvimento qualificado por uma preocupação, qual seja, crescer economicamente sem comprometer a capacidade de suporte dos ecossistemas, garantindo a existência social e de outras espécies no longo prazo. Essa poderosa proposição aparentemente consensual manifesta-se nas práticas educativas, centradas em um espírito solidário, em uma noção de valores universalmente válidos que orientam a humanidade, e em soluções tecnológicas e gerenciais de um ambiente reificado.

Essa leitura idealizada das relações sociais, pragmática e instrumentalizadora, que representa uma ideologia da sustentabilidade no interior de educação ambiental (EA), expressa-se de forma clara na apresentação oficial da UNESCO, sede Brasil, em defesa da década da educação para o desenvolvimento sustentável (2005-2014). O conjunto do texto é ilustrativo.

O Fórum Global para o Desenvolvimento Sustentável, realizado em Joanesburgo em 2002, propôs à Assembléia Geral das Nações Unidas a proclamação da Década Internacional da Educação para o Desenvolvimento Sustentável para o período 2005-2014. A proposta foi aprovada em dezembro de 2002, durante sua 57ª Sessão.

Na qualidade de principal agência das Nações Unidas para a educação, a UNESCO deve desempenhar papel primordial na promoção dessa década, principalmente no que tange ao estabelecimento de padrões de qualidade para a educação voltada para o desenvolvimento sustentável. Seu principal objetivo é o de integrar os princípios, os valores e as práticas do desenvolvimento sustentável a todos os aspectos da educação e da aprendizagem.

Esse esforço educacional irá incentivar **mudanças de comportamento** que virão a gerar um futuro mais sustentável em termos da integridade ambiental, da viabilidade econômica e de uma sociedade justa para as gerações presentes e futuras.

Isso representa uma **nova visão da educação** capaz de ajudar pessoas de todas as idades a entender melhor o mundo em que vivem, tratando da complexidade e do interrelacionamento de problemas tais como pobreza,

¹ Doutor em Serviço Social. Professor da Faculdade de Educação – UFRJ. Contato: floureiro@openlink.com.br

² Doutora em Educação. Professora da Faculdade de Educação – UFRJ. Contato: jaclima@centroin.com.br

consumo predatório, degradação ambiental, deterioração urbana, saúde, conflitos e violação dos direitos humanos, que hoje ameaçam nosso futuro.

O impacto das políticas públicas implementadas até o presente pode gerar efeitos de escala planetária, e é importante **conscientizar e sensibilizar** o público **sobre as implicações desses esforços de preservação**.

O Escritório da UNESCO irá desempenhar papel primordial na promoção da Década Internacional da Educação para o Desenvolvimento Sustentável. A preservação do patrimônio ameaçado só será possível com a compreensão e a responsabilidade compartilhada de diferentes gerações.

É fundamental seguir apoiando o aperfeiçoamento das políticas nacionais em ambos os temas, pois elas têm perfil transversal, com reflexos em várias áreas da vida nacional. Nesse sentido, a Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (DEDS) incorpora dois segmentos fundamentais dentro desse perfil transversal, quais sejam a educação ambiental e a educação científica¹.

(<http://www.unesco.org/pt/brasil/special-themes/education-for-sustainable-development/>)

Nesse artigo, nos propomos a discutir as manifestações do debate sobre a sustentabilidade na educação ambiental e seus desdobramentos na escola. Qual é o discurso hegemônico nas práticas escolares de EA? Quais são as implicações desse discurso no contexto escolar? De que forma professores e professoras vêm lidando com o mesmo? Com essas questões orientadoras, objetivamos, no presente artigo, evidenciar o que estamos denominando por hegemonia discursiva empresarial sobre sustentabilidade na escola, uma vez que as práticas de educação ambiental são promovidas crescentemente por empresas e organizações não-governamentais que prestam serviços a essas e reproduzem um discurso do capitalismo verde, ou, em termos mais “atuais”, da “economia verde”, com múltiplas implicações do ponto de vista educativo. Para tanto, recuperamos o modo como o campo da educação ambiental constitui-se na atualidade e analisamos criticamente a apropriação predominante do conceito de sustentabilidade, finalizando com pontuações específicas sobre o contexto escolar.

O campo da educação ambiental: constituição, disputas e hegemonia de sentido

Constituir-se como campo próprio a partir de um amálgama dos campos da educação e do ambiente revela o caráter contraditório, diversificado, conflitivo, complementar e antagônico da educação ambiental, tanto em relação aos seus princípios quanto aos diferentes espaços de criação e veiculação de conhecimentos e práticas (sistemas educacionais, instrumentos da gestão ambiental, museus, movimentos sociais, meios de comunicação, organizações comunitárias, ente outros). Tal peculiaridade tem origem na própria história do campo: a educação ambiental nasceu no seio do movimento ambientalista que se iniciou nos anos de

¹ Grifos dos autores.

1960, a partir dos movimentos pacifistas e de contracultura e da discussão oriunda da ecologia política europeia, em resposta ao *establishment* político e a um estilo de vida baseado no consumismo (LOUREIRO, 2006). No caso brasileiro, também foi fortemente influenciada pelo conservacionismo e, a partir da década de 1980, por trabalhadores da educação e por propostas denominadas de “socioambientais”, trazidas pelos movimentos sociais, que colocaram em discussão as formas de apropriação material e simbólica da natureza no âmbito do modo de produção capitalista e suas implicações estruturais. (LOUREIRO, 2012 e 2012a).

Como um campo vinculado à produção do conhecimento destacadamente a partir da década de 1990, quando são defendidas as primeiras dissertações e teses e produzidos os primeiros livros, esse caráter político-epistemológico da EA reflete-se na produção científica e, naquilo que compete à nossa discussão, nas diferentes concepções sobre crise socioambiental, relações sociedade-natureza e sustentabilidade, bem como nas propostas político-pedagógicas defendidas para abordar a “questão ambiental”. Diferentes grupos que portam distintas concepções instituem modos e espaços de atuação, por meio da consolidação de políticas públicas e normas (destacadamente após a publicação da Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA, em 1999) e de práticas cotidianas, que dão materialidade às propostas e aos projetos políticos que buscam orientar o campo da EA de acordo com seu lugar social (necessidades, concepções e interesses historicamente determinados).

Se podemos afirmar que até o final da década de 1990 a disputa por hegemonia discursiva dava-se principalmente entre os denominados conservacionistas e socioambientalistas, há, na última década, uma disputa entre conservacionistas, pragmáticos e críticos, com um predomínio de propostas de educação ambiental dentro da perspectiva do “capitalismo verde”. Essa perspectiva, em linhas gerais, defende um “uso mais racional” dos recursos naturais (sem refletir e buscar romper com as relações econômicas de mercado e o processo de acumulação de riqueza material), com ênfase nos aspectos comportamentais, técnico-gerenciais e éticos da relação humana com a natureza dita não humana. Seu caráter instrumental e de aplicação imediata na vida de cada indivíduo torna-se um poderoso meio de reprodução ampliada de ideologias compatibilistas entre sustentabilidade e capitalismo que veicula. Esse processo facilita sua transversalização em muitas das vertentes que constituem o campo, que tendem a “naturalizar” o modo de produção e de organização social dominante. Consequentemente, aborda-se de forma tangencial e, quando é feito, sob uma ótica estritamente moral o problema das desigualdades sociais que determina o acesso assimétrico

ao que a natureza dispõe, ao saneamento, à habitação e outros fatores associados à sobrevivência das sociedades humanas. (LAYRARGUES e LIMA, 2011).

Num cenário mundial caracterizado por graves problemas socioambientais, com trabalhos produzidos por agentes sociais oriundos das tendências conservacionistas, pragmáticas e até mesmo de alguns autores que se definem como críticos criou-se uma expectativa de que cabe à EA promover a “sensibilização” e a “conscientização” das pessoas (consequentemente da população, sem mediações sociais) sobre problemas como consumo, uso de energia, mudanças climáticas, biodiversidade e conservação dos biomas (LIMA, 2010). Tais finalidades, entendidas como sinônimo de educação, ao serem realizadas, em tese, levariam a uma transformação das pessoas em direção a uma “sociedade sustentável”. Coerentemente, o indivíduo é fetichizado e as ações assemelham-se a manuais de autoajuda, que são repetidas e não raramente confundidas com política pública. Ao mesmo tempo, temas como modo de produção, distribuição de bens materiais, acesso à terra e à cidade não são tratados ou o são como questões estritamente políticas ou ainda como temas não relacionados ao debate ambiental (LOUREIRO, 2009).

Há, também nesse discurso hegemônico, a propagação de uma ideia falaciosa de salvação planetária que, fundamentada numa concepção não-conflitiva de sociedade, parte do pressuposto de que todos os que fazem educação ambiental possuem uma mesma finalidade na ação: afinal, argumenta-se, estamos “todos no mesmo barco”. Assim posto, ao harmonizar as relações sociais e ignorar as injustiças ambientais (ACSELRAD, BEZERRA e MELLO, 2009), os conceitos são esvaziados de materialidade e as categorias participação, interdisciplinaridade, sustentabilidade, ambiente, respeito à diversidade biológica e cultural são apropriadas como se não existissem diferentes usos, dependendo da concepção teórica, do lugar social ocupado pelos sujeitos e da compreensão de sociedade da qual se parta (LIMA: 2011).

Esse discurso harmonioso de parceria entre sujeitos e de conciliação de classe na promoção da sustentabilidade, é de fácil assimilação na história recente da educação ambiental, em função do seu apelo (e motivação) remeter ao planeta (caráter universal do ambiente) e do predomínio de agentes sociais refratários às lutas sociais em cargos estratégicos na construção de políticas e na produção científica. Com isso, forjou-se uma formulação teórica que, de acordo com Lamosa (2010), se baseia em um novo padrão de sociabilidade promovida pelo empresariado no país e por organizações não-governamentais (ONGs) que atuam pela lógica da prestação de serviços, dissociadas das lutas sociais e/ou orgânicas aos setores empresariais

que protagonizam o desenvolvimentismo brasileiro. Contraditoriamente, estabelecem-se processos educativos capazes de fazer a crítica ao padrão de desenvolvimento, mas não aos seus agentes protagonistas.

O autor supracitado evidencia que esse movimento ideológico de reprodução de um capitalismo apresentado como sustentável ou verde, está vinculado à atuação crescente do empresariado no espaço escolar, por meio de projetos associados à política de responsabilidade social, num contexto de reorganização do padrão de sociabilidade do capital. Setores do empresariado no Brasil, a partir da segunda metade da década de 1990, tiveram na EA associada à promoção da sustentabilidade, com um forte vetor escolar e outro na criação de espaços DE ATUAÇÃO FORA DA ESCOLA que afirmam o diálogo e o consenso e negam os conflitos estruturais, uma das estratégias de educação política.

Essa estratégia foi identificada na esfera federal por intermédio 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). Na esfera municipal, de modo similar no que se refere aos espaços públicos, multiplicaram-se os projetos de educação ambiental empresarial nas escolas, que os incorporam num contexto de autonomia relativa e de aguçamento da precarização do trabalho.

Sustentável: para quem?

Sustentabilidade é um conceito oriundo das ciências biológicas e se refere à capacidade de suporte de um ecossistema, permitindo sua reprodução ou permanência no tempo. Isso significa, trazendo para o plano social, que um processo ou um sistema para serem sustentáveis necessitam: (1) conhecer e respeitar os ciclos materiais e energéticos dos ecossistemas em que se realizam; (2) atender a necessidades humanas sem comprometer o contexto ecológico e, do ponto de vista ético, respeitando as demais espécies; (3) garantir a existência de certos atributos essenciais ao funcionamento dos ecossistemas, sem os quais perderiam suas características organizativas; (4) reconhecer quais são seus fatores limitantes, preservando-os para não inviabilizarem a sua capacidade de reprodução; (5) projetar a sua manutenção em termos temporais (necessidade de incorporar projeções futuras no planejamento das atividades humanas com base nos saberes disponíveis hoje).

No âmbito do debate sobre sustentabilidade, necessidades são vistas tanto no sentido material quanto simbólico. Assim, fazem parte destas: subsistência (garantindo a existência biológica);

proteção; afeto; criação; produção, reprodução biológica, participação na vida social, identidade e liberdade. Portanto, sustentável não é o processo que apenas se preocupa com uma das duas dimensões, mas que precisa contemplar ambas.

Mas a questão determinante não é a adoção ou validade do debate sobre sustentabilidade como parâmetro para o desenvolvimento. É, sim, como realizar a sustentabilidade e qual é a finalidade da mesma em uma sociedade desigual, cujas relações se estruturam na depleção da natureza e no uso intensivo do trabalho para fins de acumulação material. Contudo, tal como evidenciado no item anterior, essas não são as preocupações centrais no discurso dominante da educação ambiental. Utilizamos para ilustrar a afirmação de um autor de referência para o campo, com atuação destacada na gestão ambiental. Para Jacobi (2005):

A problemática da sustentabilidade assume um papel central na reflexão em torno das dimensões sócio-econômicas e ambientais do desenvolvimento e das alternativas que se configuram (JACOBI, 1997; GUIMARÃES, 1998). O quadro socioambiental que caracteriza as sociedades contemporâneas revela que a relação estabelecida entre os humanos e o meio ambiente está causando impactos cada vez mais complexos, tanto em termos quantitativos quanto qualitativos, nas condições de vida das populações e na capacidade de suporte planetária com vistas a garantir a qualidade de vida das futuras gerações (p. 3).

Segundo este autor, o conceito de desenvolvimento sustentável, ou ecodesenvolvimento, é o “paradigma do caminho do meio” entre o economicismo determinista, que dá prioridade ao crescimento econômico, e o fundamentalismo ecológico, que prevê a inexorabilidade do crescimento do consumo e o esgotamento dos recursos naturais. Esse paradigma propunha um desenvolvimento que harmonizasse os objetivos sociais, ambientais e econômicos.

Jacobi afirma que o conceito de ecodesenvolvimento caracteriza uma concepção alternativa de desenvolvimento cujos princípios, formulados por Ignacy Sachs, são: 1) sustentabilidade social; 2) sustentabilidade econômica; 3) sustentabilidade ecológica; 4) sustentabilidade espacial e 5) sustentabilidade cultural. “O conceito de ecodesenvolvimento propunha uma abordagem multidimensional e alternativa de desenvolvimento que articulava promoção econômica, preservação ambiental e participação social” (JACOBI, 2005:7).

A combinação entre justiça socioambiental e crescimento econômico perpassa a argumentação do autor. Mesmo reconhecendo que o conceito de desenvolvimento sustentável tem sido alvo de críticas, esse representa, para Jacobi, um avanço que tem como principal referencial a Agenda 21 global, plano de ação que “considera a complexa relação entre o desenvolvimento e o meio ambiente, que (...) combina eficiência econômica com justiça

social e prudência ecológica, como premissas da construção de uma sociedade solidária e justa” (p. 8).

Contudo, esse é um caso exemplar de como princípios são descolados das materialidades que os constituem e das relações sociais que os situam, e o complexo vira a tessitura de dimensões sem historicidade. A Agenda 21 foi elaborada com base em teorias que defendem a tese do fim das contradições capital-trabalho, dos conflitos sociais, dos movimentos sociais classistas. Com isso, o consenso dá-se em torno das ações para resolução de problemas objetivos e não se colocam em pauta as premissas explicativas de tais problemas. O virtuoso está na sociedade civil e cabem às organizações cidadãs resolverem o que nem o Estado e nem o mercado resolveram, estabelecendo um argumento tripartite, como se essas “organizações solidárias” não se constituíssem ou fossem mediadas em suas escolhas e caminhos pelas relações com a política e com a economia. Portanto, para os adeptos das premissas da Agenda 21 (e do desenvolvimento sustentável) não há debate e disputa na construção de políticas públicas e, sim, projetos a serem executados e geridos participativamente (ACSELRAD, 1999; ACSELRAD e LEROY, 1999).

O nosso argumento afirma o oposto. Para a tendência crítica da EA, dependendo do que se entende por “sustentabilidade econômica” e de qual agente a promove, não há compatibilidade possível com justiça social ou prudência ecológica. Uma sustentabilidade sob a égide do mercado financeiro não leva à redução de desigualdade social e nem minimiza demanda por matéria e energia. Pelo contrário, a busca pelo equilíbrio das modernas sociedades capitalistas só gerou aumento de demanda de recursos naturais e de exploração do trabalho (HARVEY, 2011; ALTVATER, 2010). No entanto, seus ideólogos, que no caso brasileiro controlam aparelhos de Estado estratégicos como o Ministério do Meio Ambiente, secretarias de meio ambiente e de educação, continuam afirmando que a solução para a sustentabilidade está nas mudanças pessoais e na economia verde. Em resumo, o que os fatos indicam é que a sustentabilidade defendida por adeptos do desenvolvimentismo e da economia verde ou de ideologias compatibilistas não coaduna com a sustentabilidade concebida por militantes do movimento de justiça ambiental ou da Via Campesina e por ecossocialistas. São concepções distintas com caminhos antagônicos para se alcançar finalidades próprias, mesmo que igualmente denominadas de sustentáveis.

Ainda que o autor utilizado para ilustrar o debate se refira inúmeras vezes à justiça social e à superação das desigualdades - princípios oriundos da EA crítica - falar em “relação estabelecida entre os humanos e a sociedade” (JACOBI, 2005:3) sem a clara localização

sócio-histórica dos agentes sociais mais diretamente ligados à degradação ambiental é destituir a espécie humana de sua historicidade e contingência. Numa sociedade desigual, podemos considerar que todos os cidadãos são igualmente responsáveis e vítimas da degradação ambiental?

Educação ambiental nas escolas e a promoção da sustentabilidade: a hegemonia do discurso empresarial

Uma das conclusões da pesquisa de Carvalho e Farias (2010) sobre a produção científica no campo da educação ambiental é que o ensino formal se destaca como preocupação temática nos eventos investigados. Não obstante a diversidade de concepções sobre a crise socioambiental e de abordagens pedagógicas citada nesse trabalho, as pesquisas em educação ambiental escolar têm transposto para esse contexto princípios do campo tidos como “universais” - dentre os quais a sustentabilidade -, desconsiderando a multiplicidade de entendimentos possíveis do conceito (LIMA & FERREIRA, 2010) e sem reconhecer a especificidade do contexto educacional.

No que tange à relação escola-empresa que, como visto, é o principal meio de difusão ideológica do discurso da sustentabilidade (do capital) e as intervenções que essa última faz na primeira a partir de cursos, materiais didáticos e projetos, Bagnolo (2009) desenvolveu sua discussão a respeito das formas como professoras do 6º ano percebem projetos de EA empreendidos por empresas da região de Mogi Guaçu (SP) e notou “um grande entusiasmo e uma ampla aceitação a esses projetos empresariais e, principalmente, uma relação dependente dos professores em relação aos recursos das empresas” (p. 579). “As empresas representam para as professoras investigadas um ponto de apoio sem o qual a EA não aconteceria no município” (BAGNOLO, 2009: 588). Assim, a ambientalização do currículo escolar é promovida pela iniciativa das empresas, por meio de cursos de formação continuada e materiais didáticos. No entanto, seguindo a linha de argumentos utilizados anteriormente e complementando-os:

Cabe perguntar que concepções de ambiente, sociedade, ciência, cultura e educação têm sido difundidas nestes cursos e materiais e quais as implicações destas concepções na prática do professor e, acima de tudo, na formação da consciência ambiental dos alunos (p. 588).

É claro que professores e professoras podem receber esse apoio material das empresas sem, com isso, aderir à sua ideologia e a seus princípios, mas seria ingenuidade acreditar que a presença de empresas e seu discurso empreendedor no âmbito das escolas pública é inócua: na verdade, as parcerias público-privadas impactam de diversas maneiras a comunidade escolar (LAMOSA, 2010; BAGONOLO, 2009, 2010 e 2012). Ao investigar projetos de Educação Ambiental na rede municipal de Educação de Teresópolis (RJ), que apresenta alta degradação ambiental causada pelo turismo, pela urbanização desenfreada e por ocupações de morros e encostas, Lamosa (2010) percebeu que os referidos projetos são formulados unilateralmente pelas empresas e chegam à secretaria já com as “escolas parceiras” previamente definidas. Um desses projetos de responsabilidade social e desenvolvimento sustentável, intitulado “Fazendo a Diferença”, é promovido por uma grande fabricante de bebidas em oito das vinte e cinco escolas visitadas na pesquisa e, segundo o autor,

(...) está longe das principais necessidades das escolas públicas (...). 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 das empresas e as relações sociais em que a comunidade escolar está submetida. (LAMOSA, 2010:108).

A maioria das escolas desenvolve seus projetos a partir de temas geradores voltados para a resolução de problemas. Como os projetos chegam prontos às escolas, há grande interferência das empresas na escolha dos problemas ambientais e, conseqüentemente, dos temas geradores. Assim, os problemas decorrentes da grande produção de hortaliças, tais como a contaminação por agrotóxicos, pouco apareceram nos projetos de sustentabilidade desenvolvidos nas escolas de Teresópolis (LAMOSA, 2010). De acordo com Peroni (2009:139), “(...) com a parceria público/privada e o fortalecimento do terceiro setor, o privado acaba influenciando ou definindo o público, não mais apenas na agenda, mas na execução das políticas, definindo o conteúdo e a gestão da educação”.

A pesquisa realizada pelo Instituto Desiderata e organizada por Monteiro (2009), sobre parcerias com escolas municipais do Rio de Janeiro, traz alguns indicadores importantes para uma avaliação sobre os objetivos e resultados dessas parcerias. Vale ressaltar que a referida pesquisa teve apoio da Secretaria Municipal de Educação e visa compreender os “limites e as potencialidades das parcerias público-privadas” e “oferecer subsídios para o debate e a definição de políticas públicas que possam aproveitar o potencial destas práticas” (P. 9). Algumas das conclusões do estudo, realizado em 2009, são: i) normalmente são os parceiros

privados que procuram as instâncias de ensino público; ii) as propostas acabam refletindo o perfil e os interesses do financiador ou executor privado; iii) poucos projetos iniciam com um diagnóstico de problemas da rede de ensino ou da escola; iv) há indícios de que as ofertas de parceria são desiguais entre as CREs e relacionadas à localização ou ao desejo da organização parceira; V) 81% das parcerias têm um projeto escrito, porém em 60% dos casos a escola não participou de sua elaboração; vi) as organizações parceiras já chegam até as escolas com o projeto financiado e nem sempre a escola localiza o papel do agente financiador; vii) não se verificou correlação significativa entre a existência de parcerias e a melhora dos indicadores educacionais, como a Prova Brasil e o IDEB.

Por sua vez, as escolas investigadas justificaram o estabelecimento das parcerias face à carência das redes de ensino e diante da possibilidade de os trabalhos desenvolvidos na escola ganharem visibilidade dentro da rede. Muitos defendem que os projetos se adequem às necessidades da escola, mas essa é uma premissa que vem sendo descumprida sistematicamente (MONTEIRO, 2009). Nesse sentido, Bagnolo (2012) considera que as escolas tanto podem reproduzir o discurso e a prática pedagógica das empresas como uma imposição arbitrária de valores e de normas de um determinado grupo ou classe, como podem resistir a essas iniciativas, através da mediação de ações (no cotidiano escolar e no currículo), filtrando, assim, os desígnios do poder e do controle externo. No entanto, a autora verificou que as escolas não estão preparadas para exercerem sua função crítica e que a maneira como a educação ambiental vem sendo absorvida no processo escolar expressa as deficiências crônicas e profundas na formação dos professores e na atuação do Estado na educação pública.

Assim, as escolas analisadas praticariam uma educação ambiental adestradora, insistindo em posturas tidas como ambientalmente corretas e reducionistas, desconsiderando a complexidade da questão ambiental que atravessa o plano político, econômico e cultural. É o que a pesquisadora chama de *despolitização da educação ambiental*.

Em rápida pesquisa na Internet¹, é possível achar outras escolas e projetos como esse: o “Projeto Escolas Sustentáveis”, em parceria com a Rede Municipal de Educação de Curitiba; os projetos “Escolas Sustentáveis” e “Escola no Campo”, parceria da Syngenta, transnacional

¹Mais informações em: <http://oglobo.globo.com/rio/mat/2011/01/05/inea-multa-csa-em-2-8-milhoes-por-poluicao-do-ar-em-santa-cruz-923429434.asp>; http://www.institutocamargocorrea.org.br/noticias/Paginas/escolas_sustentaveis.aspx; <http://www.abiquim.org.br/releases/rhodia-sustentabilidade.pdf>. Acesso em julho de 2011.

do ramo de sementes, com a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo; o projeto “Agronegócio na Escola”, parceria entre a Associação Brasileira de Agronegócio (ABAG) e a Secretaria da Educação de Ribeirão Preto que, desde 2009, envolve alunos do oitavo e nono anos de todas as escolas municipais de ensino fundamental da cidade; e o “Projeto Agora”, de ensino do agronegócio em escolas públicas do país, de responsabilidade da União da Indústria de Cana-de-Açúcar (única), uma parceria público-privada entre instituições governamentais, sindicatos e empresas como Itaú, Monsanto e Basf.

O eixo central discursivo desses projetos está no empreendedorismo, na solidariedade entre as pessoas (concebidas fora das relações de produção) e na ação moralmente orientada como elementos capazes de gerar a sustentabilidade. Essa tese, típica do novo padrão de sociabilidade do capital, faz com que a EA seja um instrumento ideológico de apaziguamento de conflitos ambientais, entrando em contradição com as propostas críticas existentes no campo e que visam à superação de desigualdades e de transformação social como condição para o enfrentamento da crise ambiental.

Para tanto, a sustentabilidade divulgada pela educação ambiental fundamenta-se na categoria “pluralidade de sujeitos”, colocando empresas, ONGs, movimentos sociais, governos, sindicatos, escolas privadas e escolas públicas numa idealizada condição de igualdade, relacionando-se em redes, como se não houvesse, entre os mesmos, desigualdades econômicas e de poder político-institucional que se manifestam em interesses antagônicos com díspares condições para se afirmar na sociedade.

Considerações finais

As disputas no campo da educação ambiental apontam para uma necessária explicitação a respeito das perspectivas teóricas que informam pesquisas e práticas, desfazendo supostos consensos difundidos pelas comunidades epistêmicas em torno de seus objetivos, conceitos e pressupostos (LIMA, 2011). Nesse contexto, ganha destaque a apropriação do conceito de sustentabilidade de modo pouco crítico, colocando-a como categoria unificadora das diferentes perspectivas, desconsiderando o caráter conflituoso e contraditório do campo. Mais do que isso, tende a ignorar que a materialidade da sustentabilidade se dá sob modos de produção e organização determinados. Assim como acontece no campo da EA, a incorporação do discurso hegemônico de sustentabilidade pelos setores empresariais e/ou do terceiro setor e seus projetos voltados para a comunidade escolar é, pelos argumentos

apresentados ao longo do texto, incompatível com uma concepção de educação voltada para a autonomia dos sujeitos, pois impõe metodologias, formação e comportamentos que visam à formação de indivíduos adequados às necessidades e aos humores do “mercado”.

A questão posta por nós, cabe destacar, não se refere à qualidade técnica ou seriedade dos executores dos projetos e à capacidade desses em dar respostas imediatas aos sujeitos participantes, em suas expectativas. A análise crítica encaminhada evidencia as implicações em reproduzir-se o padrão societário vigente por intermédio de projetos de educação ambiental empresarial que privatizam o espaço público escolar, fragilizam sua autonomia pedagógica, instituindo uma ideologia imediatista, particularista e pragmática no enfrentamento da crise ambiental. E o que é mais grave: a ausência do Estado abre caminho para que as empresas ofereçam “soluções” para alguns dos problemas da escola pública brasileira, tais como cursos de formação continuada, material didático, equipamentos, bolsas etc. e, ao enfatizarem as iniciativas privadas via responsabilidade social, minimizam a necessidade de construção de políticas públicas universalistas que assegurem a escola como espaço público, autônomo e de qualidade. Assim, o discurso de sustentabilidade via tais agentes sociais reforça a escola como local do atraso, do burocrático, que pode ser renovada via iniciativas do chamado terceiro setor, em que a EA é promovida nos moldes de projetos e ações voluntárias, que, não obstante as críticas que vêm recebendo por parte dos profissionais da educação, ganham espaço nas escolas por acenarem com algum recurso material em contextos de grande carência.

É crescente o número de pesquisadores que direcionaram suas pesquisas para as graves consequências da penetração do discurso empresarial nas escolas via educação ambiental/sustentabilidade. Essas pesquisas apontam mais problemas do que soluções para a já grave realidade socioambiental das escolas públicas. Em nosso trabalho na formação inicial e continuada de professores, também percebemos grande resistência em relação a projetos de sustentabilidade empresarial impostos pelas secretarias de educação, que ferem a autonomia das escolas e insere, num espaço educativo, discursos empresariais e de mercado. Concluímos com a recomendação que essas vozes de resistência e crítica sejam ouvidas e potencializadas nos contextos de elaboração de políticas educacionais, se não para impedir, pelo menos para criar rigorosos processos de seleção e avaliação desses projetos no interior de cada escola.

Referências bibliográficas

ACSELRAD, Henri; BEZERRA, Gustavo das Neves; MELLO, Cecília Campelo do Amaral. *O que é justiça ambiental*. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

ACSELRAD, Henri. *Sustentabilidade e desenvolvimento: modelos, processos e relações*. Rio de Janeiro, série Cadernos de Debate Brasil Sustentável e Democrático, FASE, nº 5, 1999.

ACSELRAD, Henri. e LEROY, Jean Pierre. *Novas premissas da sustentabilidade democrática*. Rio de Janeiro, série Cadernos de Debate Brasil Sustentável e democrático, FASE, nº 1, 1999.

ALTVATER, Elmar. *O fim do capitalismo como o conhecemos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

BAGNOLO, C. M. A relação empresas e professores no que tange à Educação ambiental: responsabilidade de quem? CD-ROM. *Anais do V Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental*. [Universidade Federal de São Carlos - UFSCar](http://www.ufscar.br), São Carlos (SP), 2009.

_____. Empresariado e ambiente: algumas considerações sobre a educação ambiental no espaço escolar. *Ciência & Educação*, v. 16, n. 2, p. 401-413, 2010.

_____. *Encontros e desencontros das empresas e escolas no território da educação ambiental*. Tese de doutoramento. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Campinas, São Paulo, 2012.

CARVALHO, Isabel C. de Moura; FARIAS, Carmem R. de Oliveira. Um balanço da produção científica em educação ambiental de 2001 a 2009 (ANPED, ANPPAS E EPEA). Anais da 33ª Reunião Anual da Anped. Educação no Brasil: o balanço de uma década. (CD). Caxambu, (MG), 2010.

Disponível em:

<http://www.anped.org.br/33encontro/internas/ver/trabalhos-gt22>. Acesso em 12/01/2011.

HARVEY, David. *O enigma do capital e as crises do capitalismo*. São Paulo: Boitempo, 2011.

JACOBI, Pedro. Educar para a sustentabilidade: complexidade, reflexividade, desafios- In: *Revista Educação e Pesquisa*. São Paulo, vol. 31/2- maio-agosto 2005.

KAPLAN, Leonardo e LOUREIRO, Carlos Frederico B. Análise crítica do discurso do programa nacional de formação de educadoras (ES) ambientais – PROFEA: pela não

desescolarização da educação ambiental. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 27, n. 2, p. 177-196, ago. 2011.

LAMOSA, Rodrigo de Azevedo Cruz. *A educação ambiental e o novo padrão de sociabilidade do capital: um estudo nas escolas de Teresópolis (RJ)*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós Graduação em Educação da UFRJ. Rio de Janeiro, 2010.

LAYRARGUES, Philippe P. e LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. Mapeando as macro-tendências político-pedagógicas da educação ambiental contemporânea no Brasil. *Anais do VI Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental*. A Pesquisa em educação ambiental e a pós-graduação no Brasil. Ribeirão Preto, 2011.

LIMA, G. F. *Formação e dinâmica do campo da educação ambiental no Brasil: emergência, identidades, desafios*. Tese de doutorado, Departamento de Sociologia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da UNICAMP. Campinas (SP), 2005.

LIMA, Jacqueline Girão S.; FERREIRA, Marcia Serra. Educação Ambiental na escola: investigando sentidos sobre interdisciplinaridade e disciplinarização nas políticas de currículo. In: BOZELLI, R. L.; SANTOS, L. M. F.; LOPES, A. F. & LOUREIRO, C. F. B. (orgs.). *Curso de Formação de Educadores Ambientais: a experiência do Projeto Pólen*. Macaé, NUPEM/UFRJ, 2010.

LIMA Jacqueline Girão S. (2011) *A disciplina Educação Ambiental na Rede Municipal de Educação de Armação dos Búzios (RJ): investigando a tensão disciplinaridade/ integração na política curricular*. Tese de doutoramento. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

_____. A Educação ambiental crítica e o conceito de sociedade civil em Gramsci: estratégias para o enfrentamento da crise socioambiental. In: *Sinais Sociais*, V. 4, n. 12, janeiro/abril 2010.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. *Trajetória e fundamentos da educação ambiental*. 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. *Sustentabilidade e educação: um olhar da ecologia política*. São Paulo: Cortez, 2012a.

_____. Crítica ao fetiche da individualidade e aos dualismos na educação ambiental. In: LOUREIRO, Carlos Frederico B. (org.). *Educação ambiental, gestão pública, movimentos sociais e formação humana: uma abordagem emancipatória*. São Carlos: RIMA, 2009.

_____. *O movimento ambientalista e o pensamento crítico: uma abordagem política*. 2ª edição. Rio de Janeiro: Quartet, 2006.

GUERRA, Tião; MARZOCHI, Maura et. alli. *Parcerias com escolas municipais do Rio de Janeiro 2009*. In: MONTEIRO, Patrícia M. Lacerda (org.). *Parcerias com escolas municipais do Rio de Janeiro. 2009*. Instituto Desiderata | Rio de Janeiro| 1ª Edição | Agosto de 2009.

Disponível em: <http://www.desiderata.org.br/docs/pesquisa-parcerias-escolas-municipais-2009.pdf>. Acesso em 10/09/2012.

PERONI, Vera Maria V. As parcerias público/privadas na educação e as desigualdades sociais. *Revista Cadernos de Pesquisa Pensamento educacional*. Administração da educação e políticas educacionais: justiça e desigualdades. Nº 7, 2009. Curitiba PR, Universidade Tuiuti, Programa de pós-graduação.

Submissão: Agosto de 2012
Publicação: Dezembro de 2012