

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FAGED  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED

**DALILA DE SOUZA FERREIRA**

**O DISCURSO DOS DOCENTES SOBRE PROJETOS  
AMBIENTAIS EMPRESARIAIS NA ESCOLA**

Uberlândia, MG  
2015

**DALILA DE SOUZA FERREIRA**

**O DISCURSO DOS DOCENTES SOBRE PROJETOS  
AMBIENTAIS EMPRESARIAIS NA ESCOLA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Lúcia de Fátima Estevinho Guido

Uberlândia, MG  
2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

---

F383d      Ferreira, Dalila de Souza, 1987-  
2015      O discurso dos docentes sobre projetos ambientais empresariais na  
             escola / Dalila de Souza Ferreira. - 2015.  
             77 f. : il.

             Orientador: Lúcia de Fátima Estevinho Guido.  
             Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,  
Programa de Pós-Graduação em Educação.  
             Inclui bibliografia.

             1. Educação - Teses. 2. Educação ambiental - Teses. 3. Projetos  
             ambientais - Teses. - Teses. I. Guido, Lúcia de Fátima Estevinho. II.  
             Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em  
             Educação. III. Título.

---

CDU: 37

BANCA EXAMINADORA



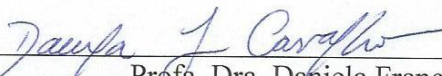
---

Profa. Dra. Lúcia de Fátima Estevinho Guido  
Universidade Federal de Uberlândia – UFU



---

Profa. Dra. Marilda Shuvartz  
Universidade Federal de Goiás – UFG



---

Profa. Dra. Daniela Franco Carvalho  
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pelo dom da vida, por crer nele e me tornar uma pessoa melhor a cada dia, pela família maravilhosa e o amor que nos une, pelas pessoas que cruzaram meu caminho: professores, amigos, colegas de trabalho, cada ser especial e único que me fez mais forte para persistir com meu sonho.

Na vida, a felicidade está na simplicidade, seja de um sorriso, uma palavra amiga, uma decepção que nos faz mais fortes, um obstáculo que nos faz criar novas possibilidades, uma oportunidade que nos faz ir mais longe, uma roda de conversa entre pessoas apaixonadas pela Educação. Coisas simples, mas fundamentais. Agradeço pelos momentos de conversa, aprendizado companheirismo no grupo de estudos Cinema, Mídia e Educação e demais integrantes do laboratório Mídia, Museu, Cinema, Cultura e Educação – MMuCCCE. Novos olhares surgiram tanto para questões de vida quanto para reflexão da minha práxis educativa.

Toda pesquisa está aberta a mudanças, principalmente quando se trata de uma pesquisa qualitativa. Esta pesquisa foi se moldando até surgir a oportunidade de participar em um projeto maior. Agradeço à professora Fernanda Nogueira e seus monitores, enfim, a toda a equipe, por nos receber de braços abertos, oportunizando um momento único de encontro com professores de diferentes áreas, o que enriqueceu o diálogo durante o grupo focal.

Aos professores que representam papel fundamental na formação de um cidadão, eles sim são os nossos super heróis, que conseguem driblar obstáculos e acordar movidos pela paixão do ensinar. Obrigada aos professores que participaram da oficina e grupo focal, depositando confiança em nós. Foram várias narrativas, vozes, histórias de vida, momento único que nos aqui retratamos, sendo então apenas mais uma voz tentando desvendar os contrapontos da Educação Ambiental escolar e acreditando contribuir com a qualidade da Educação brasileira.

À professora Lúcia F. Estevinho Guido, por orientar esta pesquisa sempre com muita paciência, determinação e entusiasmo com a Educação, e por compartilhar sua experiência comigo, permitindo-me novos aprendizados.

Aos professores da banca que deram ainda mais qualidade ao trabalho. Obrigada por todas as contribuições.

Ao apoio financeiro da Capes.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação, professores e servidores, e aos colegas que se fizeram presentes e solícitos ao longo desta jornada.

*Morre lentamente quem se transforma em escravo do hábito,  
repetindo todos os dias os mesmos trajectos, quem não muda de marca  
Não se arrisca a vestir uma nova cor ou não conversa com quem não conhece.*

(Pablo Neruda)

## RESUMO

Neste trabalho, analisamos como projetos empresariais atuam para a Educação Ambiental (EA) escolar e como professores compreendem esses projetos. Sendo assim, enfocamos três projetos ambientais empresariais atuantes nas escolas públicas do município de Uberlândia: De Grão em Grão, Municípios Canavieiros e Reciclou, Ganhou. A análise mais detalhada neste estudo sobre a contribuição de empresas com a EA escolar e, especificamente, com a formação continuada de professores foi possibilitada pelo projeto Municípios Canavieiros, visto que este disponibiliza em seu site o caderno do professor entregue às escolas participantes. Utilizou-se como recurso metodológico a análise de discurso presente no material de divulgação dos projetos empresariais: sites, caderno do professor, kits multimídia, vídeos; procurando entender alguns aspectos: desenvolvimento da EA na escola, quais as disciplinas responsáveis pelo desenvolvimento do projeto, como acontece a formação docente para atuarem nesses projetos, faixa etária de alunos que o projeto abrange, período de atuação nas escolas, recursos que a empresa disponibiliza a escola. Posteriormente oferecemos uma oficina a professores de diferentes áreas, com o objetivo de auxiliar na compreensão da parceria empresa/escola, e fizemos um grupo focal em que os professores se posicionaram, expondo conhecimento dessa parceria, conhecimento sobre os três projetos em questão, pontos positivos e negativos dos projetos, formação continuada para atuação nesses projetos, entendimento sobre a contribuição destes projetos para a EA escolar. Foi possível traçar um contraponto em relação à representação empresarial e seu discurso ambiental com as falas dos professores que vivenciaram projetos levados por empresas. Assim, delineamos um posicionamento crítico, acreditando contribuir com os profissionais da educação, visto que a escola precisa de autonomia na elaboração, execução e acompanhamento de projetos ambientais, rompendo com uma educação imposta e que não permite diálogo, crescimento e contextualização.

Palavras-chave: Educação Ambiental; parceria empresa escola; grupo focal.

## ABSTRACT

In this paper, we analyze how business projects act for Environmental Education school and how teachers understand these projects. Therefore, we focused on three business environmental projects working in the public schools of the city of Uberlândia: De grão em grão, Municípios Canavieiros and Reciclou, Ganhou. A more detailed analysis in this study on the contribution of companies with the school EA, and specifically with the continuing education of teachers was made possible by the project Municípios Canavieiros, as this provides on its site the teacher's notebook delivered to participating schools. It was used as a methodological resource discourse analysis in the material disclosure of business projects: websites, teacher's notebook, multimedia kits, videos; trying to understand some aspects: development of Environmental Education in school, what subjects responsible for project development, as teacher training to work in these projects, the age group of students that the project covers performance period in schools, resources that the company provides the school. Later offer a workshop for teachers from different areas in order to aid understanding of the partnership company / school, and we did a focus group where teachers positioned themselves, exposing knowledge of this partnership, knowledge about the three projects concerned, positives and negative projects, continuing education activities for these projects, understanding of the contribution of these projects for school Environmental Education. It was possible to draw a counterpoint to the business representation and its environmental discourse with the narratives of the teachers who experienced projects undertaken by companies. So we outline a critical position, believing contribute to education professionals, as the school needs autonomy in the preparation, implementation and monitoring of environmental projects, breaking an imposed education and allowing no dialogue, growth and context.

Keywords: Environmental Education; partnership business school; focus group.



## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>8</b>
<b>1 EDUCAÇÃO AMBIENTAL E OS DISCURSOS EMPRESARIAIS .....</b>	<b>17</b>
A RELAÇÃO PÚBLICO/PRIVADO NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL ESCOLAR .....	21
RESPONSABILIDADE SOCIOAMBIENTAL EMPRESARIAL E O USO DOS ARTEFATOS CULTURAIS .....	26
<b>2 A TRAJETÓRIA DA PESQUISA .....</b>	<b>31</b>
SELEÇÃO DOS PROJETOS AMBIENTAIS EMPRESARIAIS .....	33
CONHECENDO OS PROJETOS AMBIENTAIS EMPRESARIAIS .....	34
GRUPO FOCAL .....	36
<b>3 O DISCURSO DAS EMPRESAS E A CONCEPÇÃO DOS PROFESSORES .....</b>	<b>41</b>
DISCURSO DAS EMPRESAS .....	41
CONCEPÇÃO DOS PROFESSORES .....	50
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>65</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>67</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>71</b>
ANEXO I .....	71
ANEXO II .....	73
ANEXO III .....	77

## APRESENTAÇÃO

Refletir sobre os fatos que marcaram minha trajetória e que me levaram ao encontro com a questão ambiental é refletir sobre aspectos pessoais, acadêmicos, culturais e escolares da minha formação enquanto cidadã.

Durante a fase de escolarização, o conteúdo de Ciências me despertava interesse, e o professor que lecionava a disciplina no Ensino Médio foi o grande motivador para minha escolha profissional. Não me interessava muito pela docência, gostava mais de áreas específicas. Ao ver as reportagens do Globo Repórter, sempre ficava impressionada com a atuação dos biólogos na captura de animais, em projetos de preservação de tartarugas, na descoberta de novas espécies. O contato com a natureza era o que queria para minha vida profissional.

Ingressei em um curso de Ciências Biológicas em uma faculdade particular da minha cidade – Ituiutaba/MG –, mas não fiquei empolgada, pois era uma licenciatura. Pensava em me especializar futuramente em outra área, com ênfase na Ecologia. Com o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), a Universidade Federal de Uberlândia expandiu e instalou o Campus Pontal na minha cidade, ofertando vários cursos, dentre eles o curso de Ciências Biológicas nas modalidades licenciatura e bacharelado. Percebi então uma grande oportunidade e prestei o vestibular novamente, ingressei na graduação em 2007 cursando licenciatura e bacharelado em Ciências Biológicas. Ao finalizar o curso nas duas modalidades, percebi que os caminhos traçados durante minha trajetória acadêmica foram bastante diferentes do que almejava. O contato com questões ambientais desde o início da graduação aconteceu de maneira natural e eu fui buscando cada vez mais conhecimento nessa área.

A influência para atuar na área educacional veio mediante uma professora que lecionava a disciplina Química Geral. Relembro que nas aulas práticas em laboratório ela sempre falava que o professor tinha de criar condições para que os alunos construíssem o aprendizado. Em uma dessas aulas, a professora levou um experimento que permitia o contato com pilhas e baterias. O objetivo era mostrar vários materiais utilizados para a produção destas, separando-os e quantificando-os. Saí da aula extremamente empolgada, pois até então não fazia ideia dos materiais utilizados para a fabricação de uma pilha/bateria e de que estes eram extremamente perigosos quando manipulados e destinados de maneira inadequada. Comecei a pesquisar mais sobre pilhas e baterias, e em uma dessas pesquisas entrei em contato com a temática meio ambiente. Procurei auxílio de outro professor de Química

Orgânica, que me passou alguns artigos. Ao contextualizar a situação do descarte de pilhas e baterias na região de Ituiutaba, percebi que faltava informação, visto que o descarte era concomitante ao rejeito indo para o aterro sanitário, ou até mesmo disposta em terrenos baldios.

Para compreender um pouco mais a relação homem - meio ambiente, comecei a questionar meus familiares, buscar na minha memória o meu entendimento, as minhas vivências com essa questão. Lembro que ao conversar com minha mãe querendo saber sobre o lixo da cidade de Ituiutaba e de como fazia o descarte do lixo na casa de meus avós, ela contou que meu avô ensinou a varrer o quintal e queimar as folhas, e que posteriormente a cinza era colocada em hortaliças no fundo do quintal. Os demais resíduos, como embalagens plásticas, alumínio e resíduos de banheiro, eram separados para a coleta de lixo comum da cidade. A sobra da comida era colocada em uma lata e recolhida semanalmente por um senhor que tinha criação de porcos.

Lembrei também de uma peça de teatro enfatizando a reciclagem, encenada na escola onde eu estudava no Ensino Fundamental. A Superintendência de Água e Esgoto (SAE) foi quem realizou a peça, e a escola ganhou recipientes com cores diferenciadas para cada tipo de resíduo. No entanto, no decorrer da minha escolarização, pude perceber que os coletores não estavam sendo utilizados de maneira adequada com o passar dos anos e que a separação dos materiais não estava acontecendo.

A lembrança de uma reportagem que vi na TV local retratando a condição humana de quem vivia no lixo, tirando dali seu sustento e convivendo com animais peçonhentos e risco de doenças, foi revivida. A reportagem enfatizava que mesmo com a criação do aterro sanitário e da cooperativa de reciclagem – Copercicla – no ano de 2005, os catadores que viviam no lixo ainda resistiam à mudança. Contudo, na época, a prefeitura fez um projeto social para incluí-los na cooperativa de reciclagem.

Com o desenvolvimento desta pesquisa e pelas leituras realizadas, percebo que procurei em minha bagagem cultural a compreensão, o entendimento sobre meio ambiente. Foucault (2013, p. 133), em sua obra *A arqueologia do saber*, mostra que a produção discursiva do sujeito pode ser realizada mediante os processos de subjetivação, que se organizam e produzem sentidos sobre a identidade. Sendo assim, ele compreende que o homem se expressa por enunciados, e que para compreendê-los é preciso remeter ao contexto histórico que permitiu sua existência, questionando não as coisas ditas, o que escondem, “o dito e o não dito”, mas sim, ao contrário, de que modo existem.

Hoje vejo que todas essas lembranças foram responsáveis pela construção da minha identidade cultural e docente. As leituras de Tardif (2000, p. 13) ficam claras para mim na medida em que as relaciono com minha vivência no espaço escolar e na vida cotidiana. O autor define que os saberes dos professores são temporais, adquiridos através do tempo, muito do que os professores sabem sobre o ensino, sobre a função do professor e sobre como ensinar vem de sua história de vida e história escolar.

Minhas inquietações durante a graduação me levaram a desenvolver um projeto de Educação Ambiental escolar acerca do tema resíduos sólidos, para o qual busquei a orientação da professora de Química Geral. Por estar envolvida com o campo educacional, cursando Doutorado em Ensino de Química, ela gostou da minha iniciativa e me auxiliou no planejamento e execução. Construímos o projeto “Resíduos sólidos: conscientização e coleta de pilhas e baterias na região de Ituiutaba – MG” no ano de 2008. Este levava informação a duas escolas da rede pública de ensino sobre as consequências do descarte inadequado de pilhas e baterias, onde descartar esses resíduos e como viver em um ambiente com qualidade de vida. Como em toda pesquisa o estudo aprofundado do tema é essencial, apreendi assuntos importantes, tais como: classificação dos resíduos sólidos, periculosidade, nível de biodegradabilidade, classificação em função da sua origem, logística de resíduos sólidos na cidade.

Ao buscar artigos sobre a criação da coleta seletiva na cidade de Ituiutaba, descobri a dissertação de mestrado de Flávio Costa, defendida em 2007 no instituto de Geografia da UFU, intitulada: “A logística reversa de resíduos sólidos em Ituiutaba: Do diagnóstico à elaboração de um modelo pró-ativo”. Assim, foi possível encontrar todo o histórico, desde a interdição do lixão, a criação da cooperativa de reciclagem e a implementação do aterro sanitário na cidade.

O estudo e o entendimento da importância de separar os resíduos domiciliares foram decisivos para minha tomada de consciência. Então, comecei a separar os resíduos sólidos em minha casa, porém com algumas limitações. Como minha mãe não tinha esse hábito e quando a coleta passava e eu não estava em casa para entregar os materiais, ela fazia a entrega e colocava tudo para a coleta de lixo comum no dia seguinte. Percebi em casa que a mudança de hábitos é um processo trabalhoso e me perguntei como passar isso para as crianças na escola, como fazer de um jeito diferente, como chamar a atenção para a importância da separação do lixo.

Para preparação das oficinas, comecei a ler sobre Educação Ambiental com ênfase no contexto escolar e fui me apaixonando a cada dia por estar desempenhando uma função

social. As disciplinas da licenciatura, como Projeto Integrado de Práticas Educativas (PIPE), Didática Geral, Política e Gestão da Educação, durante o curso de Ciências Biológicas, foram atraindo meu interesse e auxiliando no desenvolvimento de práticas com os alunos.

Minha participação no projeto de extensão foi intensa. Este teve uma ótima repercussão, o que me deixou extremamente entusiasmada, sendo renovado e ampliado para mais duas escolas, agora com o título “Transformando o lixo: reutilização de resíduos sólidos”. A professora orientadora fez um levantamento dos alunos do curso de Química e Ciências Biológicas interessados na questão ambiental, elaborando um grupo de estudos denominado “Capitão planeta”. O grupo tinha a participação de dez alunos e trouxe novas ideias, englobando a questão da compostagem.

Nesse período, além de desenvolvermos a conscientização com alunos do 5º ao 9º ano do ensino fundamental, também estabelecemos uma parceria com a Associação de Proteção aos Condenados (APAC) da cidade de Ituiutaba, onde nosso envolvimento era com pessoas que tinham cometido algum delito e estavam pagando por eles. Para essas pessoas, o projeto representou motivação e inserção na comunidade. Foram construídas composteiras, das quais os associados da APAC cuidavam diariamente visando como produto final o adubo, usado na própria horta da instituição.

A experiência com os projetos de extensão me proporcionou contato com eventos educacionais, permitindo mergulhar cada vez mais nesse campo, principalmente pelos momentos de vivência, troca de informações e produção de conhecimento.

Com a oportunidade de sempre estar em contato com a rede escolar e com os projetos de extensão, pude notar o entusiasmo quando falávamos que íamos à escola levar práticas de Educação Ambiental. As diretoras e os professores sempre concordavam com as propostas e se mostravam interessados, daí surgiu a curiosidade de entender como é a Educação Ambiental nas escolas.

Em meu trabalho de conclusão de curso, no ano de 2011, intitulado “Educação Ambiental nas escolas públicas de Ituiutaba: práticas e tendências”, foi possível notar através da fala do secretário de educação o envolvimento das escolas públicas do município com dois projetos elaborados por empresas para trabalhar com Educação Ambiental. Entretanto, como o foco estava centrado mais na prática pedagógica dos docentes e o entendimento deles sobre Educação Ambiental, o assunto ficou em suspenso. Nas escolas que participaram da pesquisa as iniciativas em Educação Ambiental aconteciam, porém ficavam resumidas a projetos pontuais, não avançando para além de temáticas como dengue e lixo. Apesar de os professores entrevistados reconhecerem que a Educação Ambiental é importante, sua prática

pedagógica evidenciava pouco diálogo com a realidade socioambiental, caracterizando assim uma tendência *Tradicional* da EA<sup>1</sup>. Após concluir a graduação comecei a procurar aulas, ia todo dia à superintendência de ensino ver se tinha alguma substituição, no entanto estava muito difícil conseguir. Certo dia, saiu uma designação para atuar três meses, visto que a professora sairia de férias-prêmio, mas a escola estava situada a 30 quilômetros da minha cidade. A vontade de lecionar e contribuir com a sociedade falou mais forte, e embora fosse cansativo, pois ia duas vezes por semana e lecionava nos turnos matutino e vespertino, fiquei muito feliz em trabalhar diretamente com os alunos da minha maneira e ter a oportunidade de proporcionar aulas diferenciadas. Sabia que encontraria pelo caminho obstáculos com os alunos, por estar no final do ano e por eles terem grande vínculo com a professora anterior. No começo eles me testavam, porque me achavam muito nova para ser professora. O desafio foi extremamente importante, a meu ver, fortalecendo minha vontade em continuar na docência. O contato com a parte curricular, as exigências, a preparação das aulas, ou seja, todo o cotidiano escolar contribuiu para minha formação docente.

Nessa nova etapa, encontrei professores desmotivados que falavam para eu sair desse campo, pois a educação “não tinha mais jeito” e “os alunos estavam muito difíceis, tanto na educação que recebiam na família, quanto na atenção e vontade de aprender. Também fiquei desmotivada no começo. Como diz Tardif (2000, p. 8-10), o professor em seu percurso passa pela crise do profissionalismo, sendo que quatro contrapontos que aparecem nessa trajetória: primeiro, “[...] a crise da perícia profissional, ou seja, dos conhecimentos, estratégias e técnicas profissionais por meio dos quais certos profissionais procuram solucionar situações problemáticas concretas”; o segundo é quando o professor começa a direcionar a problemática à sua formação, “[...] críticas muitas vezes ferrenhas contra a formação universitária oferecida nas faculdades e institutos profissionais”; a terceira aponta para a crise do “poder” profissional e para a confiança que alunos e comunidade escolar depositam nele, entendendo-se o termo “poder” tanto no sentido político quanto no sentido de capacidade ou competência, já que “Por um lado, no sentido político, o poder profissional parece, com demasiada frequência, estar servindo muito mais aos interesses dos profissionais do que aos interesses de seus clientes e do público em geral”; por fim, o autor define a crise da ética profissional em que a prática profissional supõe uma reflexão, isto é, o “discurso que é exterior à prática e que

---

<sup>1</sup> A denominação Educação Ambiental Tradicional está de acordo com a pesquisa de Fernandes, 2002; intitulada: A educação ambiental nas escolas do município de Uberlândia MG; apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ecologia para obtenção do título de mestrado.

domina a ação: ela reside doravante no próprio cerne do discernimento profissional a ser exercido na prática cotidiana e co-constitui essa prática".

Dando continuidade à temática Educação Ambiental, ingressei em uma especialização em Ciências Ambientais, no ano de 2012, no Instituto Federal de Educação do Triângulo Mineiro (IFTM). Nessa época, tive a oportunidade de participar de outro projeto de extensão, intitulado "Educação Ambiental na escola: incentivando e implantando a destinação correta dos resíduos sólidos". Os objetivos do projeto eram: informar sobre a aplicação dos três Rs (reduzir, reutilizar e reciclar), analisar o conhecimento dos estudantes acerca da destinação de resíduos e realizar campanha de Educação Ambiental com alunos, professores e gestão de uma escola municipal de Ituiutaba.

Nesse projeto de extensão, apliquei algumas atividades com os alunos e realizei entrevistas com professores e gestão escolar, utilizando-as para compor meu trabalho de conclusão de curso da especialização no ano de 2013 – "Concepção de meio ambiente e práticas no desenvolvimento da Educação Ambiental no Ensino Fundamental". É um estudo que se diferencia do meu trabalho de conclusão da graduação. Anteriormente, quis entender quais práticas pedagógicas as escolas desenvolviam para a Educação Ambiental e conversei com supervisoras e professoras de quatro escolas públicas. Na especialização, procurei compreender se os pressupostos adotados por professores e pela gestão escolar para as práticas de Educação Ambiental influenciavam na concepção de meio ambiente dos alunos e professores de uma escola municipal em Ituiutaba/MG.

Neste último estudo foi possível verificar que a concepção de meio ambiente dos alunos evoluiu acompanhando a escolaridade formal e, de certa forma, se relacionava com a concepção de meio ambiente, tendências de EA e práticas pedagógicas dos professores. Percebemos que, embora a gestão escolar tivesse uma concepção integradora e globalizante em relação ao meio ambiente, havia um distanciamento em relação ao trabalho dos professores. Tais evidências apontaram para uma nova reformulação necessária no currículo escolar, bem como a necessidade de se investir na formação dos profissionais da área educacional, priorizando o debate entre ambos.

Meus trabalhos anteriores eram um diagnóstico inicial para possíveis trabalhos em Educação Ambiental no ambiente escolar, ou seja, antes de iniciar um trabalho nesse campo, é preciso compreender o entendimento das pessoas sobre meio ambiente para depois adotar instrumentos necessários ao desenvolvimento da Educação Ambiental.

As experiências de ensino e pesquisa durante meu percurso provocaram inquietações relativas à maneira como a Educação Ambiental é desenvolvida nas escolas. O assunto que

fica em suspenso na graduação é o que me motiva a continuar pesquisando. Compreender a atuação de empresas nas escolas mediante os projetos ambientais é o tema central da presente pesquisa de mestrado.

Sendo assim, decidi prestar o mestrado em Educação do PPGED/UFU no final de 2012 com o objetivo de identificar quais projetos de Educação Ambiental elaborados por empresas atuavam nas secretarias de educação de Uberlândia e como eles contribuíam com professores e com a Educação Ambiental escolar.

No mestrado acadêmico, durante as orientações e participação no grupo Mídias e Educação Ambiental, deparei com uma nova visão para trabalhar a Educação Ambiental no campo educacional. Tratava-se da Educação Ambiental na Pós-modernidade e suas infinitas formas de expressão, que possibilitava o desenvolvimento da Educação Ambiental a partir do cinema, peças publicitárias, museus, imagens. No início achei tudo muito diferente, e como tudo que é diferente causa estranhamento, fiquei inquieta e comecei a refletir sobre o entendimento de meio ambiente das pessoas e as infinitas maneiras de representá-lo.

Ao conhecer o Laboratório Mídias, Museus, Culturas, Ciência e Educação (MMuCCE), as imagens fixadas nas paredes da sala me chamaram a atenção. As imagens me capturam e me fizeram refletir: percebi que eram múltiplas as maneiras de expressar a relação do homem com o meio ambiente. Como as imagens falavam por si só, sem ser necessário um texto de apoio, notei que elas poderiam ser mediadoras, fazendo as pessoas pensarem em como o ser humano se relaciona com o meio ambiente.

Ao olhar atentamente as imagens, destaquei uma específica, que estava perto de uma carrinho onde ficavam os copos. A imagem era uma mistura de frases, de recortes, com realce na palavra “barulho” e várias outras frases estavam dispostas ao redor. Abaixo, estava a frase: *Por que não*. Essa frase me remeteu a pensar o barulho como necessário para o aprendizado, a reviravolta, o novo que se apresenta. Assim, abri-me a esse novo, à Pós-modernidade, e comecei a compreender que cada ser tem sua identidade, e que os meios utilizados para subjetivar são inúmeros e contribuem para a construção dessa identidade.

Correlacionando meu entendimento sobre artefatos culturais e suas muitas maneiras de subjetivar, passei a ver os projetos ambientais em outra perspectiva, pela qual as empresas, ao utilizarem folders, caderno do professor, kits multimídias, objetos e materiais para entrar no ambiente escolar, colocam em circulação um discurso que captura alunos/professores/gestão escolar. Desse modo, a pesquisa que antes tinha como objetivo um diagnóstico ao mostrar quais projetos ambientais empresariais atuavam nas escolas públicas e sua contribuição para a



Educação Ambiental escolar, começa a se modificar na medida em que vou me permitindo ler e discutir textos vinculados ao pensamento pós-moderno no grupo de estudos.

A pesquisa qualitativa e principalmente no campo educacional vai se moldando à proporção que se começa a pesquisar sobre determinado tema, seja pelas variáveis físicas, pela disponibilização de materiais, pelo envolvimento dos participantes, como dizia o querido professor Melchior José Tavares Júnior: "A educação é um risco". Lembro-me dessa expressão utilizada por ele na disciplina Metodologia da Pesquisa durante minha graduação, pois o pesquisador está sujeito a uma gama de interferências e precisa estar atento e saber lidar com estas, sempre a fim de melhorar seu trabalho.

A escolha dos projetos ambientais empresariais selecionados para compor esta pesquisa de mestrado aconteceu mediante busca no site das Secretarias de Educação e em conversas informais com as analistas pedagógicas dessas secretarias, que informaram quais projetos empresariais atuaram no ano de 2013 nas escolas públicas de Uberlândia. Os projetos selecionados foram "Reciclou, Ganhou", "De grão em Grão" e "Municípios Canavieiros", os que estavam presentes nas escolas públicas do município de Uberlândia mediante disponibilização de materiais impressos, kits multimídias, caderno do professor, DVDs, dentre outros.

O material de divulgação dos projetos ambientais empresariais pode ser entendido como artefatos culturais, à medida que eles carregam informações, fazendo circular discursos ambientais e influenciando na produção de subjetividades. Os artefatos colocam em circulação discursos e a maneira como os professores se posicionam frente aos discursos que adentram a escola, auxiliam na construção da identidade docente e também fornecem indícios sobre o modo como contribuem com a formação dos alunos.

O objetivo central desta pesquisa foi mostrar o ponto de vista dos professores a respeito dos projetos ambientais empresariais atuantes nas escolas públicas de Uberlândia em 2013, bem como o entendimento deles sobre a suposta "parceria empresa/escola"<sup>2</sup> para o desenvolvimento da Educação Ambiental escolar, o que foi possível graças à aplicação do grupo focal como instrumento de coleta de dados da pesquisa, uma vez que este permite constante diálogo entre os participantes do grupo, e é pelo diálogo que os dados são construídos.

---

<sup>2</sup> O termo parceria/escola é utilizado pelas empresas que desenvolvem projetos de Educação Ambiental para serem aplicados na escola. Por isso, estará grafado no texto entre aspas: "parceria empresa/escola".

Esta dissertação é estruturada em três capítulos. O primeiro capítulo traz fundamentação teórica para a discussão em torno dos discursos e os estudos culturais, com assuntos referentes aos artefatos culturais e relação público-privado na educação. O segundo capítulo traz o percurso metodológico, identificando referenciais teóricos concernentes ao desenvolvimento da pesquisa. O terceiro capítulo apresenta os resultados da pesquisa: primeiramente, a análise dos discursos das empresas que nos auxiliaram a formular os temas problematizadores do grupo focal; as falas dos professores extraídas do grupo focal e a análise crítica delas. Por fim, as considerações finais e referências.

## 1 EDUCAÇÃO AMBIENTAL E OS DISCURSOS EMPRESARIAIS

Esta pesquisa tem como eixo central a Educação Ambiental no contexto escolar e sua relação com projetos ambientais empresariais. Para tanto, este capítulo teórico versará sobre as pesquisas que vêm sendo realizadas a respeito desse tema, assim como nossa opção teórica ao tratá-lo.

Utilizaremos os Estudos Culturais, especialmente no que se refere à relação de poder que a mídia exerce sobre os sujeitos ao fazer circular discursos sobre ambiente, natureza, cultura, educação. O pensamento de Michel Foucault será abordado com a intenção de compreender a relação de poder no campo educacional. Embora suas obras não tenham se restringido a uma única área do saber, o uso delas na pesquisa Educacional tornou-se recorrente.

Segundo Gallo (2006, p. 254), os trabalhos no campo educacional que utilizavam Foucault como aporte teórico nos anos 80 do século XX estavam mais articulados em torno do disciplinamento no ambiente escolar e mediados pela obra *Vigiar e Punir*. Nela, Foucault usa uma imagem para exemplificar a relação de poder e visibilidade, *Panopticon*<sup>3</sup>. Para Thompson (2011, p. 265), a referida obra arquitetônica faz aparecer a relação de poder soberano, que está nas mãos de poucos e visível a muitos.

Levando a relação de poder para a publicidade, onde o contato com o público é essencial, Thompson (2011, p. 265) relata que esse contato era chamado de publicidade de copresença, agindo mais na orientação de conduta. Tendo evoluído para publicidade tradicional de copresença, permitiu não só o diálogo entre o público-alvo, como também "[...] verem e ouvirem as ações e os eventos que, ao se realizarem diante de outros copresentes, adquiriam um caráter público".

Ainda segundo Thompson (2011), a visibilidade de produtos adquiriu maneiras de subjetivar para além da ligação entre publicidade e sentido. A publicidade moderna, mediada por vários artefatos, atinge um público maior que é capaz de se posicionar de acordo com sua bagagem cultural e social. Assim, muitas pessoas se posicionam colocando em circulação sua concepção frente às grandes empresas:

[...] o desenvolvimento da comunicação mediada forneceu os meios pelos quais muitas pessoas podem reunir informações sobre poucos e, ao mesmo tempo, uns

---

<sup>3</sup> O Panopticon é um modelo de penitenciária criado por Jeremy Bentham em 1791. Sua arquitetura é circular, com as celas construídas ao redor de uma torre de controle. Cada cela possuía duas portas: do lado de fora entrada de luz, e do outro, visibilidade e controle. (THOMPSON, 2011).

poucos podem aparecer diante de muitos; graças à mídia, aqueles que exercem o poder é que são submetidos agora a um certo tipo de visibilidade, mais do que aqueles sobre quem o poder é exercido. (THOMPSON, p. 177).

A visibilidade que a mídia proporciona é uma maneira de circular marcas, produtos e discursos que muitas vezes nos capturam, induzindo-nos ao consumo até na maneira como os itens são dispostos nas prateleiras e em sua organização no supermercado, por exemplo. Somos subjetivados a todo momento, pelos outdoors nas ruas, pelos panfletos que recebemos – são dispositivos que fazem circular discursos e também adentram o campo educacional. O ambiente educacional tornou-se um lugar propício para circulação de marcas, uma vez que ali se encontra uma grande quantidade de pessoas, sujeitos em processo de formação de identidade.

Sobre a formação de identidade mediada por artefatos no ambiente escolar, Diaz (1994, apud VEIGA-NETO, 2007, p. 91 - 92) define:

[...] não existe sujeito pedagógico fora do discurso pedagógico, nem fora dos processos que definem suas posições nos significados. A existência de um sujeito pedagógico não está ligada a vontades ou individualidades autônomas e livremente fundadoras de suas práticas. O sujeito pedagógico está constituído, é formado e regulado no discurso pedagógico, pela ordem, pelas posições e diferenças que esse discurso estabelece. O sujeito pedagógico é uma função do discurso no interior da escola e, contemporaneamente, no interior das agências de controle.

A escola da atualidade segundo Costa e Momo (2009), está impregnada da sociedade contemporânea. O mundo globalizado e o mercado veem a escola como um lugar para fazer sua propaganda, ou seja, promover sua marca. Sua função vai além de educar, ganha outras características e sentidos, o espaço se abre à circulação de marcas e serviços. Segundo Robertson (2006 apud COSTA; MOMO, 2009, p. 522), o mundo capitalista enxerga a escola como:

[...] consumidora de produtos novidadeiros (pacotes instrucionais, testes padronizados, materiais didáticos e mobiliários), seja como espaço de mercantilização de todo tipo de produtos, inclusive de cérebros para as “economias fundadas no conhecimento”.

A análise da comunicação e a influência desta na sociedade é um campo novo que se estrutura a cada dia, e o campo dos Estudos Culturais foi o grande precursor dessa temática ao tratar assuntos como a política, a cultura e a mídia.

Em estudo introdutório sobre os Estudos Culturais, Escosteguy (p. 136, 2010) coloca em evidência aspectos importantes, que, ao lado de outras definições, preenchem o quebra-

cabeça desse vasto campo. Os pesquisadores que no princípio se aventuraram nesse novo paradigma começaram seus estudos na Inglaterra e nos Estados Unidos. As pesquisas eram marcadas por um caráter/cunho político e social, o campo ganhava cada vez mais adeptos e hoje seu domínio é internacional, englobando recentemente países latino-americanos. Não traz conceitos-chave ou únicos, visto que valoriza a discussão política e cultural. Ao priorizar as identidades dos vários movimentos sociais e o contexto cultural, assume como eixo central a relação entre cultura e comunicação e suas infinitas maneiras de representar e subjetivar.

De acordo com Veiga-Neto (2007, p. 91), os discursos que circulam na sociedade são representações de um determinado sujeito ou grupo social, expressos pela linguagem: "Dado que cada um de nós nasce num mundo que já é de linguagem, num mundo em que os discursos já estão há muito tempo circulando, nós nos tornamos sujeitos derivados desses discursos".

Segundo Wortmann (2002, p. 80), as representações podem ser entendidas como histórias. O papel dos estudos culturais está em compreender como estas se constituem discursivamente na cultura, a fim de revelar de que modo atuam no estabelecimento de subjetividades e de configurações sociais.

A escola é um lugar propício para a circulação dos discursos, pois abriga uma multiplicidade de identidades culturais. Assim, cada sujeito coloca representações em jogo ao demonstrar seu entendimento, sua concepção, seus posicionamentos. A escola sofre influências externas na constituição da identidade dos sujeitos que ali se formam. Para Wortmann (2002), a partir da "virada cultural"<sup>4</sup> os processos culturais apresentados pela televisão, publicidade, livros de ficção, turismo, filmes, exposições de museus, entre outros, passaram a abranger a Educação. A autora considera que tais meios podem ser pedagógicos:

[...] o cultural torna-se pedagógico e a pedagogia torna-se cultural – e os processos escolares são comparáveis aos processos de sistemas culturais extra-escolares, mesmo que esses últimos careçam do objetivo explícito de ensinar um corpo de conhecimentos. (WORTMANN, 2002, p. 79).

A formação intelectual do ser humano, ou seja, o modo como se adquire e produz conhecimento, acontece quando se é capturado por algo que prende a atenção. Na busca de compreender esses objetos que nos capturam, alguns pesquisadores denominam-nos artefatos

---

<sup>4</sup> “Movimento que configura a cultura como um processo constitutivo capaz de operar na invenção/produção dos sujeitos sociais e dos eventos históricos, sendo que nelas o termo Cultura tem a ver com práticas sociais, tradições linguísticas, processos de constituição de identidades e comunidades, solidariedades e, ainda, com estruturas e campos de produção, bem como com o intercâmbio de significados praticado entre os membros de uma sociedade ou grupo.” (WORTMANN, 2011, p. 163).

culturais. Segundo Costa, Silveira e Sommer (2003, p. 38), os artefatos culturais podem assim ser entendidos:

Um noticiário de televisão, as imagens, gráficos etc. de um livro didático ou as músicas de um grupo de *rock*, por exemplo, não são apenas manifestações culturais. Eles são artefatos produtivos, são práticas de representação, inventam sentidos que circulam e operam nas arenas culturais onde o significado é negociado e as hierarquias são estabelecidas.

Os artefatos culturais fazem circular discursos, posicionamentos, informações. Sempre que nos vemos parados a entender um determinado artefato, é porque ele conseguiu prender nossa atenção.

Os discursos segundo Foucault provocam subjetivações, cada sujeito o compreende de uma certa forma. Por isso, precisamos compreender que o discurso não é a verdade absoluta:

Uma formação discursiva não ocupa, assim, todo volume possível que lhe abrem por direito os sistemas de formação de seus objetos, de suas enunciações, de seus conceitos; ela é essencialmente lacunar, em virtude do sistema de formação de suas escolhas estratégicas. (FOUCAULT, 2013, p. 78).

Quando o discurso é interpretado, novas possibilidades surgem. "Daí o fato de que, uma vez retomada, situada e interpretada em uma nova constelação, uma dada formação discursiva pode fazer aparecer possibilidade novas". (FOUCAULT, 2013, p. 79).

Entender a linguagem é compreender o conhecimento que está posto, mas Veiga-Neto (2007, p. 92) deixa claro que é preciso romper com o natural, o lógico, axiomatizável, autofundado, suficiente e objetivo. O autor define que o conhecimento passa a ser um produto de discursos que deve ser problematizado:

[...] o conhecimento passa a ser entendido como produto de discursos cuja logicidade é construída, cuja axiomatização é sempre problemática porque arbitrária, cuja fundamentação tem de ser buscada fora de si, no advento; discursos que são contingentes e também subjetivos.

O discurso está presente em textos literários e científicos, assim como em jornais, revistas, publicidade empresarial etc. Segundo Wortmann (2002, p. 77), não podemos igualar o discurso científico ao popular, e sim utilizar o primeiro para exemplificar o segundo, para "[...] afirmar que, em qualquer um deles, há representações produzidas a partir de significados que circulam na cultura, sendo essa a justificativa que nos convida a examiná-los".

Wortmann também ressalta que lidar com práticas e produtos da cultura requer muito discernimento, uma vez que o estudo desse campo permite que novas histórias apareçam. Sendo assim, a preocupação deve estar centrada na apresentação das circunstâncias, e não na busca de causa.

### **A relação público/privado na educação ambiental escolar**

O Estado e o setor privado se respaldam na legislação para adentrarem cada vez mais no campo educacional. Abordamos alguns conceitos disseminados pela Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), instituída pela Lei nº 9.795, aprovada em 1999, na qual se ressalta: "[...] a Educação Ambiental deve ser incorporada em todos os níveis e modalidades de ensino em caráter formal e não formal de maneira interdisciplinar" (BRASIL 1999).

Outro conceito abordado na referida lei diz respeito à Educação Ambiental não formal, devendo o poder público, em nível federal, estadual e municipal, incentivar as ações e práticas educativas. No artigo 13, inciso III, defende-se "[...] a participação de empresas públicas e privadas no desenvolvimento de programas de educação ambiental em parceria com a escola, a universidade e as organizações não-governamentais".

Entendemos que o artigo 13 é uma abertura que a Lei 9.795 fornece ao setor privado. Um exemplo é a criação do programa “Compromisso Todos pela Educação” em 2006, por empresários que adotaram metas para contribuir com a qualidade da educação básica.

Segundo Frigotto e Ciavatta (2003, p. 106), a interferência do modelo capitalista impacta a sociedade principalmente em pilares centrais como a educação, saúde e cultura:

A descentralização e a autonomia constituem um mecanismo de transferir aos agentes econômicos, sociais e educacionais a responsabilidade de disputar no mercado a venda de seus produtos ou serviços. Por fim, a privatização fecha o circuito do ajuste. O máximo de mercado e o mínimo de Estado. O ponto crucial da privatização não é a venda de algumas empresas apenas, mas o processo do Estado de desfazer-se do patrimônio público, privatizar serviços que são direitos (saúde, educação, aposentadoria, lazer, transporte etc.) e, sobretudo, diluir, esterilizar a possibilidade de o Estado fazer política econômica e social. O mercado passa a ser o regulador, inclusive dos direitos.

A escola é um espaço de circulação de pessoas, de artefatos que mobilizam discursos, e estes levam a processos de subjetivação. Portanto, o que move esta pesquisa é estudar/investigar como projetos e programas chamados pelas empresas de "parcerias empresa/escola" atuam junto ao sistema educacional.

A escola, como um espaço formal de educação, garante acesso aos conteúdos disciplinares. Estes servirão como base para conhecimentos futuros e também deverão contemplar assuntos culturais e sociais, além de ser um espaço de socialização e integração de saberes. Temas de relevância social, tais como racismo, direito ao voto, direito da mulher, homofobia, impactos ambientais, dentre outros, começaram a ser discutidos no contexto escolar a partir das reivindicações dos movimentos sociais.

A luta pelos direitos sociais intensificou-se no século XIX, de acordo com Sposito (1999), período marcado pela criação de novas tecnologias e máquinas que promoveram a produção em larga escala. Por outro lado, essas produções provocaram grandes desequilíbrios ambientais e desigualdade social. A sociedade estava dividida entre burguesia e proletariado, sendo que este último era desvalorizado pelo trabalho excessivo, salários baixos e péssimas condições de trabalho, o que gerou revolta entre a classe trabalhadora, que se uniu em sindicatos e promoveu várias reformas no Estado, como direito ao voto, diminuição de carga horária de trabalho, melhores salários e outras reivindicações.

Desde então, a sociedade civil começou a se organizar e reivindicar direitos e participação na construção do poder político. Sposito (1999) define as décadas de 1970 e 1980 como um período populista e cita alguns exemplos de movimentos sociais dessa época, como: o Movimento Feminista, que contestava a desigualdade entre homens e mulheres, o difícil acesso das mulheres ao sistema de ensino, assim como as dificuldades de inserção e de reconhecimento no mercado de trabalho; o Movimento Negro, contra a discriminação racial, com explicitação das formas de dominação pelos brancos e crítica ao sistema de ensino e à prática pedagógica da sala de aula – que até então se mantinha silenciosa, omitindo a produção afro-brasileira e sua importância histórico-cultural.

Em relação aos movimentos ambientalistas, Jacobi (2003) observa que as primeiras iniciativas no Brasil estavam relacionadas às ações preservacionistas. Na década de 1950, as atividades ambientalistas se restringiam à preservação da fauna e da flora, com ênfase nas espécies ameaçadas de extinção. Na década de 1970, a agenda de discussão estava articulada em torno do desastre socioambiental provocado pelo descaso das indústrias com a qualidade de vida da população. Durante a fase fundacional do ambientalismo brasileiro, prevaleceu a definição de resolução de problemas ambientais, não se levando em consideração as dimensões socioeconômicas da crise ambiental. O pensamento da população em geral não era considerado, o que explica, segundo o referido autor, a pouca aderência do discurso ambiental na sociedade.



Segundo Jacobi (2003), a Conferência de Estocolmo, ocorrida em 1972, influenciou no surgimento de novos grupos ambientalistas. Na época, os países desenvolvidos reivindicavam implementação de leis mais rigorosas e eficientes nos países em desenvolvimento, visto que estes apresentavam graves problemas ambientais. O Brasil, especificamente, estava em constante crescimento econômico com instalações de vários setores, o que levou o governo federal a implementar a Secretaria Especial do Meio Ambiente (SEMA), que tinha como função traçar metas de proteção ambiental. Segundo Jacobi (2003), nesse período, alguns estados criaram agências, dentre elas a Companhia de Tecnologia e Saneamento Ambiental (Cetesb), em São Paulo, e a Fundação de Engenharia do Meio Ambiente (Feema), no Rio de Janeiro.

A década de 1980 é caracterizada por iniciativas visando à criação de instrumentos legais para a gestão ambiental, à criação e profissionalização de Organizações Não Governamentais (ONGs) e à aproximação de outros grupos sociais.

Na década de 1990, Jacobi (2003) destaca a realização da Conferência sobre Desenvolvimento e Meio Ambiente na cidade do Rio de Janeiro, ficando conhecida como Rio-92. Essa conferência se tornou um marco global, pois ONGs e movimentos sociais formularam o Tratado de Educação Ambiental para sociedades sustentáveis. O documento promoveu a criação de redes para articular entidades não governamentais, escolas, universidades e sociedade civil, a fim de fortalecer a luta ambiental, tratando de questões para além de aspectos naturais. A ênfase agora recai em uma educação integradora, envolvendo natureza, sociedade, produção, consumo consciente.

No Brasil, a inserção da educação ambiental nos currículos escolares começou em 1973, com iniciativas do governo após a criação da Secretaria Especial do Meio Ambiente (SEMA). Amaral (2001) chama a atenção para duas proposições da EA no contexto escolar: primeiro, a publicação no Estado de São Paulo em 1973 do *Guia Curricular de Ciências*; e a criação de um curso de Ecologia em 1976 para professores do 1º grau, com intuito de subsidiar a *Proposta Curricular de Ciências Físicas e Biológicas e Programas de Saúde*. Essas iniciativas tratavam de questões específicas, naturalizadas, e estavam associadas especificamente ao ensino de Ciências, Tal modelo durou até 1990.

Em 1998, o Estado elaborou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), para auxiliar as escolas na reformulação dos currículos. Esse documento traz algumas diretrizes, como os conteúdos mínimos obrigatórios para o ensino fundamental e a incorporação de temas transversais no currículo escolar, abordando questões sociais relativas a: Ética; Saúde; Orientação Sexual; **Meio Ambiente**; Trabalho e Consumo; Pluralidade Cultural. Esses temas

devem ser integrados às diferentes disciplinas específicas, a fim de garantir respeito à diversidade cultural brasileira. O documento indica orientações didáticas aos professores e gestores escolares, enfatizando a importância de um trabalho sistemático e contínuo no decorrer de toda a escolaridade. O PCN, em suas orientações sobre a temática Meio Ambiente, evidencia a relevância de um trabalho escolar dinâmico, que vá além de um ensino baseado na transmissão recepção de conteúdos, no qual o cotidiano escolar esteja envolvido com a comunidade:

Grande parte dos assuntos significativos para os alunos é relativa à realidade mais próxima, ou seja, sua comunidade, sua região. Por ser um universo acessível e familiar, a localidade pode ser um campo de práticas, nas quais o conhecimento adquire significado, o que é essencial para o exercício da participação. No entanto, por mais localizadas que sejam, as questões ambientais dizem respeito direta ou indiretamente ao interesse de todo o planeta. Para que os alunos possam compreender a complexidade e a amplitude das questões ambientais, é fundamental oferecer-lhes a maior diversidade possível de experiências, e contato com diferentes realidades. (BRASIL, p. 190, 1998).

A incorporação da EA nos currículos ganha mais ênfase devido à Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), que foi instituída pela Lei nº 9.795, aprovada em 1999. Segundo essa lei, “[...] a EA deve ser incorporada em todos os níveis e modalidades de ensino, em caráter formal e não formal, por meio do desenvolvimento de instrumentos e metodologias, que visem à incorporação da dimensão ambiental de forma interdisciplinar.” (BRASIL, 1999).

A inserção da temática ambiental no ensino é extremamente importante, principalmente quando é articulada entre as disciplinas específicas e contextualizada. Sua abordagem contribui para formação de cidadãos mais responsáveis e comprometidos em viver em um ambiente com qualidade de vida.

Procurando compreender como a EA acontece nos diferentes contextos escolares brasileiros e se insere no ensino fundamental, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC), em parceria com a Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPEd), realizou a pesquisa intitulada “Um Retrato da Presença da Educação Ambiental no Ensino Fundamental Brasileiro: o percurso de um processo acelerado de expansão”. (VEIGA; AMORIM; BLANCO, 2005, p. 7).

Para a obtenção dos dados da referida pesquisa, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), responsável por aplicar o Censo Escolar, incluiu a partir de 2001, no questionário que as escolas respondem anualmente, perguntas sobre a oferta da Educação Ambiental no nível de ensino fundamental. Os resultados

evidenciaram que “[...] no primeiro ano, 61,2% das escolas declararam que trabalham a temática no currículo, ou em projetos ou mesmo como disciplina específica, percentual que saltou para 94% em 2004, indicando a universalização de tal prática” (VEIGA; AMORIM; BLANCO, 2005, p. 7).

Posteriormente, mediante os dados levantados, surgiram alguns questionamentos por parte de especialistas que estudam a temática ambiental, tais como: “Mesmo com quase a totalidade das escolas de ensino fundamental com Educação Ambiental, a interação com a comunidade era apenas 8% desse total. Assim como a queima de lixo, que, em 2001, era realizada por 36% das escolas e em 2004, por 41%, e a reciclagem continua extremamente reduzida”. (VEIGA; AMORIM; BLANCO, 2005, p. 15).

Sendo assim, intensificou-se o estudo com a realização da pesquisa “O que Fazem as Escolas que Dizem que Fazem Educação Ambiental?”, realizada pelo MEC em parceria com cinco universidades federais, uma de cada região do País, e publicada em 2007. O objetivo era aprofundar a compreensão da presença da EA nas escolas públicas, por meio de contato direto com algumas delas. Um dado relevante sobre modalidades da EA nas escolas é o destaque para a realização através de “projeto”. Segundo a pesquisa, “[...] a região Sudeste foi a que apresentou o maior número de escolas com a prática desta modalidade [projetos] (79), quando comparada com as outras regiões do País”. Em relação ao peso das iniciativas realizadas pelas empresas, verificou-se que “[...] a região Sudeste apresenta o maior número de escolas que declararam que as empresas tiveram iniciativas na realização dos projetos”. (BRASIL, 2007, p. 48; 63).

Os projetos externos à escola tiveram grande inserção e se tornaram uma realidade. Tal fato pode ser explicado pela Reforma do Estado Brasileiro, que passou a apoiar parcerias para melhorar a qualidade de ensino, inclusive com a iniciativa privada. O programa *Compromisso Todos Pela Educação*<sup>5</sup>, que reuniu várias empresas para que assumissem a responsabilidade social, é um exemplo da "parceria empresa/escola".

A participação de empresas no desenvolvimento da EA fica explícita também na Política Nacional de Educação Ambiental, em seu artigo 13, inciso III, conforme o qual o Estado deverá incentivar: “[...] a participação de empresas públicas e privadas no

---

<sup>5</sup> “Movimento lançado em 6 de setembro de 2006 no Museu do Ipiranga, em São Paulo. Apresentando-se como uma iniciativa da sociedade civil e conclamando a participação de todos os setores sociais, esse movimento se constituiu, de fato, como um aglomerado de grupos empresariais.” (SAVIANNI, 2007, p. 1243).

desenvolvimento de programas de educação ambiental em parceria com a escola, a universidade e as organizações não-governamentais”.

Dentro desse contexto da EA empresarial na escola, Bagnolo (2012), em seu estudo intitulado “Encontros e Desencontros das Empresas e Escolas no território da Educação Ambiental”, concluiu que é preocupante a relação empresas/escolas. A pesquisadora notou a falta de autonomia da escola perante as colaborações externas, que reproduziam mecanicamente um discurso "acrítico", "instrumental" e "adestrador". De acordo com a autora, isso acontece pela deficiência na formação inicial de professores e gestão escolar, pela precariedade de recursos didáticos e estrutura física, pela ausência de formação continuada e do poder fiscalizador do Estado e pela influência da mídia no tratamento de questões ambientais. Nas palavras da autora:

Estas [as escolas] demonstram despreparo para trabalhar uma EA crítica, como também para lidar com a atuação das empresas. As escolas não filtram os aspectos positivos ou negativos e ainda clamam por mais intervenções. Desta forma, a atuação das empresas, na concepção das escolas envolvidas, é bem vinda e inevitável. Entretanto, trilhando este caminho, as escolas asseguram a continuidade dos privilégios culturais ao produzir e reproduzir as relações de classes atuantes na sociedade, além de não produzir uma escola autônoma de fato. (BAGNOLO, 2012, p. 188-189).

A inserção da EA na escola pela iniciativa privada precisa ser repensada, visto que essa relação interfere na produção de significados da própria Educação Ambiental. Acreditamos que os projetos ambientais empresariais fazem circular discursos no ambiente e que o professor é o grande mediador destes. Assim, faz-se necessário ouvir dos professores o entendimento e a atuação deles em projetos ambientais empresariais.

### **Responsabilidade socioambiental empresarial e o uso dos artefatos culturais**

A responsabilidade empresarial com o meio ambiente começou no Brasil de maneira tardia. A industrialização, em seu processo de crescimento avançado a partir da década de 1980, tinha como meta atrair indústrias dos países desenvolvidos para aquecer a economia brasileira. Essa estratégia teve grande influência do II Plano Nacional de Desenvolvimento (II PND).

Segundo Santos e Colistete (2009), a intenção do II PND, criado no governo de Ernesto Geisel (1974-1979), era levantar o país da crise internacional do petróleo mediante alguns ajustes: reduzir as importações de petróleo e insumos em geral, mudar a ênfase entre

setores econômicos para redução de importações ou aumentar exportações, priorizar outros setores da economia – agropecuária, eletrônica, prestação de serviços, setor de infraestrutura como a energia e transporte e atrair o capital externo. O plano não obteve sucesso e o país engrenou em uma verdadeira crise econômica. Segundo João Paulo dos Reis Velloso (1998 apud SANTOS; COLISTETE, 2009), que foi Ministro do Planejamento durante o governo Geisel, o plano fracassou porque encontrou dificuldade em concretizar uma desaceleração da atividade econômica concomitante à motivação do setor privado para ampliar investimentos.

O PND foi criticado quando ainda estava sendo implementado, demonstrando indícios de que a proposta era arriscada. Bela Balassa (1979 apud SANTOS; COLISTETE, 2009, p. 8), escreveu na década de 1980 que a maneira como o governo estava se posicionando perante a crise internacional era inadequada, "[...] uma vez que o aumento na proteção à indústria manufatureira teria resultado não apenas em distorções de incentivos e lucros excessivos, mas também em maior taxa de inflação, queda da produtividade e preocupante endividamento externo".

De acordo com Lustosa (2002), o governo privilegiou setores intensivos em emissão de poluentes no período entre 1981 e 1999. Baseado em dados do IBGE, o autor afirma que houve um crescimento significativo das indústrias de alto potencial poluidor no Brasil. A intensificação das atividades poluentes pode ser explicada pelo atraso no estabelecimento de normas e agências para o controle da poluição industrial e pela consolidação dos investimentos do II PND, que resultou em forte expansão de indústrias de grande potencial poluidor – especialmente dos complexos metalúrgico, químico e petroquímico.

Com o caminhar a passos vagarosos no que diz respeito à legislação ambiental brasileira, mesmo sendo promulgada em 1981 e regulamentada em 1983 a Lei do Meio Ambiente, as fiscalizações empresariais ficaram a desejar. Como podemos observar no exemplo citado por Lustosa (2002), a demora no estabelecimento e controle da emissão de indústrias poluentes prejudicou em grande escala a população. Em Cubatão, nos anos oitenta do século XX, 320 fontes de emissão (relacionadas a 116 unidades industriais) chegaram a emitir cerca de 400.000 toneladas anuais de poluentes, o que provocou inúmeras consequências negativas à saúde humana e ao meio ambiente.

Mesmo com a implantação da Lei do Meio Ambiente, segundo Almeida (2004, p. 6) priorizou-se primeiramente:

[...] preservações ambientais, no que tange à determinação de numerosos espaços denominados de unidades de conservação" e posteriormente "controle e reversão

dos processos de poluição do meio ambiente de origem industrial/agrária, através de legislação própria, fiscalização e controle das fontes poluidoras.

Com a globalização da economia e imposição de regulamentação ambiental pública, na década de 1990, surge uma nova perspectiva, que associa melhoria ambiental a ganhos de competitividade. As empresas, para continuar no mercado internacional, precisariam adequar toda a escala de produção às normas ambientais. Segundo Barbieri (1988) essa mudança foi amplamente polemizada entre os países: uns acreditavam que os países emergentes estariam em vantagem, uma vez que a produção estava centrada em máquinas, equipamentos e serviços de consultoria, ao contrário dos países emergentes, onde as indústrias estavam centradas em celulose, vidro, cimento, aço etc, produzidos sob processos que geravam fortes impactos ambientais. Diante dessa situação, alguns países periféricos acreditavam que a regulamentação rigorosa, ao incorporar os custos ambientais, prejudicaria a competitividade da empresa no comércio internacional, porque algumas estratégias dos países em desenvolvimento sobressairiam às dos demais, ou seja, países desenvolvidos manteriam seu status e os países periféricos continuariam com a produção base, suprindo-os com matéria-prima.

No entanto, como relata Barbieri (1988), em debates na Rodada Uruguiaia<sup>6</sup> de negociações comerciais multilaterais do Gatt<sup>7</sup> em 1994, foram definidas normas técnicas iguais para países desenvolvidos e periféricos mediante legislação. Assegurou-se, assim, o comprometimento com as questões ambientais.

As empresas nesse período começaram a se preocupar com as regulamentações ambientais impostas, pois precisavam garantir o controle da poluição gerada pelo seu processo de produção para poder continuar no mercado competitivo. Diante disso, surgiram várias certificações e selos verdes, principalmente impulsionados pela perspectiva de lucratividade. Vários deles foram implementados pelas próprias empresas, sem garantia real de qualidade do produto, mas com aumento do lucro.

---

<sup>6</sup> A oitava rodada comercial do Acordo Geral de Tarifas e Comércio (Gatt), que se iniciou em setembro de 1986, levou o nome de Rodada Uruguai, pois teve sua cerimônia de abertura na cidade uruguiaia de Punta del Este. (HORVATH JUNIOR, 2010).

<sup>7</sup> O "General Agreement on Tariffs and Trade" (Gatt), que em português significa Acordo Geral de Tarifas e Comércio, foi acordado em substituição à Organização Internacional do Comércio para coordenar e supervisionar o comércio internacional. Funcionou até o fim da Rodada do Uruguai e a criação da Organização Mundial do Comércio (OMC). (GUIMARÃES, 2005, p. 24).

Como afirma Barbieri (1988, p. 67) "[...] os selos verdes podem servir de barreiras ao comércio internacional, disfarçando práticas protecionistas. Além disso, cada selo possuía critérios próprios, nem sempre acompanhados de embasamento técnico-científico". O autor define que algumas empresas foram certificadas por meio de metas que elas mesmas se atribuíram. Logo, a certificação ficava confinada a uma atuação preventiva, não colocando realmente em prática as ações ambientais.

Como maneira de evitar as proliferações de certificações ambientais empresariais, a Organização Internacional para a Padronização (ISO) começou a criar normas em 1993. Segundo Barbieri (1988), as normativas criadas pertencentes à família ISO 14000 abordam a gestão ambiental através de sistemas de gestão ambiental, avaliação do desempenho ambiental, auditoria ambiental, avaliação do ciclo de vida do produto, rotulagem ambiental e aspectos ambientais em normas de produtos.

Entre as certificações, Pereira e Guimarães (2009, p. 6) afirmam que, quando a empresa estiver em conformidade com a ISO 14001, estará garantindo a redução da sua carga de poluição gerada em toda a cadeia produtiva mediante controle de insumos e matérias-primas que possam representar desperdícios de recursos naturais, bem como "[...] estará comprovando para o mercado e para a sociedade que adota um conjunto de práticas destinadas a minimizar impactos ambientais e contribuindo para a preservação da biodiversidade. Além disso, a organização obtém um considerável diferencial competitivo perante o mercado".

As empresas buscam mostrar aos consumidores que estão preocupadas com o meio ambiente, mas as mudanças que elas incorporaram na cadeia produtiva vêm primeiramente pela exigência de mercado. Segundo Lustosa (2002), as firmas intermediárias são induzidas a adotar práticas mais "saudáveis" ao meio ambiente por exigências de seus compradores (firmas maiores), que, por terem alguma certificação ambiental (como a ISO 14001), passam a exigir de seus fornecedores a gestão ambiental em seus negócios.

Os processos industriais ecologicamente corretos, todavia, demandam mais gastos na inovação da produção. Sendo assim, as empresas apostam na publicidade como forma de aumentar a lucratividade ao conquistarem os clientes. A estratégia é bem-sucedida, considerando o modo como o discurso ambiental foi instaurado culturalmente, responsabilizando o homem pelos impactos ao meio ambiente e reafirmando a dicotomia homem/natureza.

Os consumidores são comovidos pelos apelos que a mídia produz. Como bem alertam Garré e Henning (2013, p. 4), a aceitação dos discursos se dá mais pelo medo do

desconhecido, daquilo que não podemos conter, da nossa insegurança em relação às catástrofes ambientais, do que pela verdadeira consciência de crise ambiental:

[...] na atualidade líquida moderna na qual vivemos se torna cada vez mais urgente ter atitudes ecologicamente corretas. Através de enunciações apocalípticas que se reverberam em diferentes espaços, as pessoas vão sendo culpabilizadas e se culpabilizando pelos grandes problemas ambientais, entendendo que tem o compromisso de dirigir ao máximo seus esforços para tentar minimizar o quadro calamitoso que se instala. Tais atitudes vão além de fechar a torneira, reciclar o lixo e plantar uma árvore. É preciso mais do que isso! E nesse sentido a mídia vem constituindo novas formas de se tornar sujeito no século XXI, pois é preciso apostar na compra de produtos que colaborem com essa grande campanha mundial para que a vida na Terra não se esgote.

Em estudo sobre a indústria midiática e as questões ambientais, Amaral e Conceição (2013) constataram que as empresas utilizam as imagens da natureza em suas peças publicitárias para vender seus produtos, provocando no consumidor um pertencimento e contribuição com o meio ambiente. Ao adquirirem os produtos, os consumidores são incluídos em uma rede simbólica representada por valores e conceitos.

As peças publicitárias selecionadas por Amaral e Conceição (2013) representam segmentos de mercado diferentes. Contudo, todas utilizam imagens que simbolizam a natureza, colocando os produtos como integrantes desta. Assim, as autoras definem que isso seria uma estratégia para demonstrar a naturalização dos produtos, como se fossem 100% naturais.

O estudo de Garré e Henning (2013) mostra como somos capturados e conduzidos pelas "verdades" da mídia. O apelo dos discursos nos atinge, somos convocados a salvar o Planeta. Já o estudo de Amaral e Conceição (2013), além de afirmar que somos capturados, explica como acontece essa captura, demonstrando frases do enunciador para chegar até nós. Vale ressaltar que, conforme ambos os estudos, as empresas colocam os consumidores como os salvadores do planeta quando eles adquirem seus produtos.

Os dispositivos da sustentabilidade, esses que nos capturam e nos subjetivam, que se reinventam a cada dia e adentram o campo educacional, são analisados por Sampaio e Guimarães (2012, p. 402) em uma definição da busca incessante de se mostrar "verde":

Este sujeito é atravessado por uma profusão de imagens que conformam a necessidade de um mundo mais "verde", mais sustentável – tanto aquelas imagens catastróficas (de florestas em chamas, de geleiras definhando) quanto aquelas "positivas" de experiências sustentáveis tidas como bem-sucedidas. Tal sujeito é, também, interpelado pelos mais diferentes discursos sobre sustentabilidade: os discursos legais, institucionais, governamentais, midiáticos, escolares, dos



movimentos sociais. Nos entrelaçamentos entre o visível e o enunciável, produzem-se os agenciamentos das subjetividades pelo *dispositivo da sustentabilidade*.

A mídia exerce seu papel de informação, o que para o mercado é um negócio rentável. A venda que antes era realizada pela copresença se multiplica pelos diferentes modos de subjetivar e fazer vender, conquistando várias pessoas.

## 2 A TRAJETÓRIA DA PESQUISA

O papel da escola na atualidade vai além de ensinar conteúdos científicos. No modelo econômico e político vigente, caracterizado por uma cultura do imediatismo, o conhecimento específico precisa ser contextualizado com a realidade, integrando conceitos de respeito, humanidade e ética. Assim, espera-se que o aluno seja capaz de se posicionar de forma crítica frente aos acontecimentos cotidianos. Artefatos como o cinema, a música, jornais, revistas, histórias e demais meios de informação precisam ser inseridos na sala de aula a fim de despertar e envolver os estudantes em processos de conhecimento.

No entanto, no atual modelo capitalista, os artefatos culturais são usados como "mecanismos de tomada de decisões", O mercado se utiliza deles para ditar o que é certo, o padrão de beleza a seguir, o que é importante ter e consumir, provocando nos consumidores uma satisfação imediata que os impeça de produzir reflexões, diálogos e repensar o que está sendo transmitido.

Wortmann (2002, p. 81), em seu estudo intitulado “Análises culturais – um modo de lidar com histórias que interessam à educação”, enfatiza a influência dos discursos na construção do mundo social. Fundamentando-se em Stuart Hall, a autora esclarece que “[...] as representações não constituem um campo passivo de mero registro ou de expressão de significados existentes, elas atuam na constituição das identidades dos sujeitos e dos grupos sociais, estando, então, identidade e representação intimamente vinculadas”.

De acordo com Costa (2009), a escola é um centro aglutinador de todos os tipos de sujeitos, sendo um espaço propício para circulação de significados e para ações de governo praticadas por pais, ONGs, instituições privadas ou públicas, igrejas, dentre outros. Destaca a autora que a escola se tornou um rentável negócio onde as grandes corporações empresariais anseiam por associar e fazer circular sua marca, definindo o termo "conveniência da escola" como um espaço para atender ao modelo mercantil e também como um espaço estratégico para propósitos sociopolíticos econômicos e culturais.

Tomando a escola como um "centro aglutinador" de pessoas e de informações, Kretli (2007), ao vivenciar o cotidiano escolar de uma escola municipal de Vitória/ES, identificou que os produtos culturais consumidos e usados por professores e alunos expressam o currículo da escola. Em sua pesquisa, a autora destaca a relação que os professores estabelecem com os diferentes artefatos culturais, ora utilizando a internet para ilustrar aulas, ora usando a biblioteca para contar histórias. Na biblioteca, chamou a atenção da pesquisadora o fato de os alunos investigarem revistas e livros de literatura e socializar com os demais colegas o que descobriam. Percebeu-se também que nos cartazes espalhados pela escola havia várias colagens de reportagens de revistas, com imagens, manchetes de jornais etc, demonstrando a presença da mídia nos trabalhos escolares.

Na presente pesquisa, os materiais produzidos pelas empresas para desenvolver os Projetos de Educação Ambiental são considerados artefatos culturais. Os discursos que circulam não são estáticos, cada pessoa o compreende de uma maneira, de acordo com sua experiência de vida, englobando aspectos sociais, culturais e políticos. Porém, a maneira como os discursos são colocados pela mídia, seja ela cinematográfica, eletrônica, digital ou impressa, imprimem significados e despertam nos sujeitos as mais variadas sensações, como o consumismo ou a busca pelo contato com a natureza a fim de se estabelecer a paz interior.

Foucault (2013, p. 31), sobre as regularidades discursivas, diz que precisamos tratar o discurso "no jogo de sua instância" e não aceitar o que está dito:

Não se trata, é claro, de recusá-las definitivamente, mas sacudir a quietude com a qual as aceitamos: mostrar que elas não se justificam por si mesmas, que são sempre o efeito de uma construção cujas regras devem ser conhecidas e cujas justificativas devem ser controladas; definir em que condições e em vista de que análises algumas são legítimas; indicar as que, de qualquer forma, não podem mais ser admitidas.

Portanto, as falas dos professores sobre como entendem e incorporam os discursos ambientais apresentados em propagandas, folders, revistas, livros, dentre outros, e que chegam até eles por artefatos que adentram o campo educacional, são extremamente válidas. Nos depoimentos, eles evidenciam sua concepção, ou seja, sua identidade docente, e fornecem indícios de como contribuem para a construção da identidade dos sujeitos.

Diante desse contexto, buscamos compreender um pouco mais sobre a relação público-privado no desenvolvimento de projetos ambientais nas escolas públicas do município de Uberlândia. O primeiro momento da pesquisa foi fazer um levantamento junto às Secretarias de Educação Municipal e Estadual para identificar quais projetos ambientais empresariais atuavam nas escolas. A partir dessa identificação, analisamos as informações que

circulam nos artefatos produzidos pelos projetos com a intenção de compreender: a contribuição do projeto na Educação Ambiental escolar; a contribuição na formação docente; e o discurso ambiental das empresas, para em seguida eleger os temas problematizadores do grupo focal.

No segundo momento, utilizamos a técnica do grupo focal que permite constante diálogo entre os participantes, a fim de compreender a relação dos professores com os projetos ambientais empresariais. Foi dado enfoque na atuação dos docentes, em como os projetos contribuíam com sua prática pedagógica, ou seja, através das falas dos sujeitos encontramos uma maneira de colocar em evidência discurso empresarial *versus* realidade educacional, saindo do discurso hegemônico para um discurso dialógico e reflexivo sobre a práxis.

A realização do grupo focal foi possível mediante uma parceria com o projeto “Mais Ciência, Cultura e Integração: uma parceria universidade, escolas públicas e museus”, que reúne professores de diferentes disciplinas de quatro escolas públicas.

### **Seleção dos projetos ambientais empresariais**

A primeira etapa da pesquisa, realizada nos meses de agosto e setembro de 2013, foi identificar quais projetos ambientais empresariais atuavam nas escolas públicas do município de Uberlândia naquele ano. A busca foi realizada primeiramente nos sites da Secretaria de Educação Municipal e Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia, e depois através de conversa informal com as analistas pedagógicas que respondem pelos projetos ambientais nas escolas e auxiliam os professores nas parcerias.

Na Secretaria Municipal de Educação, fomos informados que deveríamos procurar o Centro de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE), setor responsável por analisar e encaminhar os projetos às escolas. A diretora do CEMEPE informou que o município é quem faz as parcerias com as empresas, e que o papel do CEMEPE seria o de fazer o repasse às escolas e servir como elo entre empresas e escolas.

Os projetos ambientais empresariais citados pelos analistas pedagógicos foram: “Reciclou, Ganhou”, “De Grão em Grão” e “Municípios Canavieiros”. Este último também foi mencionado pela analista pedagógica na Superintendência Regional de Educação.

## Conhecendo os projetos ambientais empresariais

Através da busca nos sites das empresas, foi possível conhecer o material de divulgação dos projetos ambientais empresariais e o material didático disponibilizado às escolas. Também contamos com a doação de material do projeto Municípios Canavieira, feita por uma professora participante do Projeto Novos Talentos.

O objetivo de nossa análise, realizada entre outubro de 2013 e março de 2014, foi investigar a Educação Ambiental presente nos projetos empresariais, assim como identificar as ideias fundamentais apresentadas no material e apontar ideias ocultas ou omitidas pelo direcionamento do discurso. Entender como os projetos atuavam nas escolas e suas contribuições para a Educação Ambiental escolar foi o eixo central dessa etapa.

A análise de discurso baseada em Foucault pode ser considerada um ponto de apoio para romper com os discursos impostos, isto é, contra uma narrativa dominante. Fisher (2001), em seu estudo denominado “Foucault e as análises dos discursos em educação”, enfatiza que para compreendermos os discursos temos de entender exaustivamente as palavras dentro do contexto das relações históricas. Devemos sempre questionar de que modo a linguagem é produzida, indagar sobre o que determina a existência daquele enunciado e investigar as posições necessárias ao falante.

Segundo a leitura de Dominique Lecourt (1996, p. 50), em *A arqueologia do saber*, Foucault enfatiza que “[...] a localização espaço-temporal pode ser deduzida das ‘relações’, ou ‘nexos’, entre enunciados ou grupos de enunciados, depois que se reconhecer a esses nexos uma existência material, e quando se compreender que tais nexos não existem fora de certos suportes materiais em que se incarnam, se produzem e se reproduzem”.

Em busca de desmistificar o que é enunciado, Foucault (2013, p. 105) expõe:

O enunciado não é, pois uma estrutura (isto é, um conjunto de relações entre elementos variáveis, autorizando assim um número talvez de modelos concretos); é uma função de existência que pertence exclusivamente, aos signos, e a partir do qual se pode decidir, em seguida, pela análise ou pela intuição, se eles “fazem sentido” ou não, segundo que regra se sucedem ou se justapõem, de que são signos, e que espécie de ato se encontra realizado por sua formação (oral ou escrita).

O autor esclarece que o enunciado não é uma unidade ou simplesmente estrutura gramatical, mas “[...] uma função que cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis e que faz com que apareçam, com conteúdos concretos, no tempo e no espaço”. Para compreender o enunciado, é preciso conhecer quem fala, quem “[...] mantém com um sujeito

uma relação determinada que se deve isolar, sobretudo, das relações com as quais poderia ser confundida, e cuja natureza é preciso especificar". (FOUCAULT, 2013, p. 105-111).

Apoiando-se em Foucault, Franceschini (2012, p. 32) descreve o caráter do enunciado e suas relações: "[...] o enunciado necessita de uma determinada materialidade, seja ela lingüística ou imagética, verbal ou não verbal; precisa de um suporte material, de uma data e local – ou seja, ele é algo datado historicamente e proferido por um sujeito discursivo".

Os enunciados são produzidos pelo enunciador; na publicidade, imagens e enunciados são extremamente importantes para prender a atenção do público. Segundo Barbosa (2003, p. 113), as imagens e enunciados são estudadas por seus produtores para que quando cheguem em contato com o público sejam autoexplicativas:

A escrita midiática também impõe à pesquisa do jornalista um encerramento em forma de texto. Por exemplo, as chamadas que aparecem nas primeiras páginas dos jornais e nas capas das revistas precisam ser retomadas, desenvolvidas e encerradas no interior dos cadernos e das seções. Essa prática se justifica pela necessidade de causar ao leitor a impressão de que recebeu a informação completa dos fatos. Além dessa imposição, o jornalista deve operar com as restrições impostas pelas normas de editoração e pelos gêneros discursivos da prática midiática, as quais incidem sobre o conteúdo temático – o que dizer – e sobre a organização textual – como dizer.

Os discursos são produzidos em uma existência material, com espaço-tempo definidos, e acontecem na relação entre os sujeitos. Segundo Veiga-Neto (2007, p.48 apud FRANCESCHINI, 2012, p. 30), a arqueologia de Foucault é, “[...] em última instância, uma descrição de discursos em busca das regularidades que funcionam tal qual leis que governam as dispersões dos enunciados que compõem esses discursos”.

Lecourt (1996) considera, com base em Foucault, que o saber é objeto próprio da arqueologia e que os discursos são formados por um conjunto de regras que se constituem no aparecimento histórico. O saber é um conjunto de práticas discursivas e não discursivas, e as "contradições" e "lacunas" podem denunciar o funcionamento ideológico de uma ciência. Para aprender a olhar a ruptura, precisa-se analisar a rede que constitui o saber.

Franceschini (2012), na pesquisa intitulada "Práticas de Poder: a objetivação e a subjetivação do sujeito aluno hiperativo na mídia", teve como objetivo compreender a produção da identidade do sujeito aluno hiperativo em discursos que circulam em espaços pedagógicos e midiáticos – sítios da internet e mídia impressa –, mediante o uso de enunciados como educação e saúde. A pesquisadora procurou realizar um gesto de descrição/interpretação dos processos discursivos de produção dos efeitos de sentido sobre a

identidade desse sujeito, compreendendo os mecanismos discursivos que, nesses enunciados, são empregados para moldar, instrumentalizar e normalizar a conduta desse aluno.

Utilizamos o trabalho de Franceschini (2012) como referência para nossa pesquisa, na qual analisamos também sítios da internet, sites das empresas que desenvolvem os projetos “Reciclou, Ganhou”, “De Grão em Grão” e “Municípios Canavieiros”. Alguns temas se fizeram presentes durante toda a análise e determinaram a análise desse material, sendo eles: Desenvolvimento da Educação Ambiental na escola; Quais disciplinas responsáveis pelo desenvolvimento do projeto; Como acontece a formação docente para atuarem nesses projetos; Faixa etária de alunos que o projeto abrange; Período de atuação nas escolas; Recursos que a empresa disponibiliza à escola.

Os temas supracitados nos auxiliaram a entender o projeto e sua função na escola. Todavia, não fizemos uso dessas informações para mediar o grupo focal. O que mediou o diálogo com os professores foi a análise feita por eles próprios, quando indagados por alguns pontos problematizadores.

## **Grupo focal**

Na segunda etapa da pesquisa, utilizamos a técnica do grupo focal, este como parte da oficina *Projetos de Educação Ambiental escolar em parceria com empresas*, oferecida aos professores participantes Projeto Novos Talentos<sup>8</sup>.

Antes da oferta da oficina aos professores participantes do Projeto Novos Talentos, foi realizada uma oficina e grupo focal piloto com alunos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas matriculados na disciplina Educação Ambiental no primeiro semestre de 2014. A prática adotada foi extremamente importante, pois conseguimos ajustar alguns detalhes do roteiro para guiar a oficina/grupo focal (anexo I), como o tempo de realização da oficina, os assuntos a tratar, que dinâmica utilizar, os recursos que seriam usados como dispositivo para envolver os participantes e o ajuste na planilha utilizada como apoio na análise dos artefatos culturais (sites com informações dos projetos ambientais empresariais).

A oficina aos professores participantes do Projeto Novos Talentos aconteceu no Laboratório de Ensino de Ciências e Biologia (LEN) da Universidade Federal de Uberlândia

---

<sup>8</sup> O projeto “Mais Ciência, Cultura e Integração: uma parceria universidade, escolas públicas e museus” faz parte do edital Novos Talentos 2012, sob fomento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A oficina desta pesquisa, oferecida aos professores participantes deste projeto, reúne professores de diferentes áreas (Artes, Ciências, Geografia, História, Língua Portuguesa, Língua Estrangeira-Inglês).

(UFU). Reunimos professores de quatro escolas integrantes do programa Novos Talentos que se interessaram em participar da pesquisa. Foram convidados a participar, de maneira livre, vinte e quatro docentes de diferentes áreas de quatro escolas. A oficina aconteceu em dois encontros e foi disponibilizada em dois horários, sendo que 12 vagas foram oferecidas no período matutino e mais 12 vagas no turno vespertino. Cada participante recebeu um termo de consentimento livre e esclarecido quanto à pesquisa (anexo III).

As inscrições foram realizadas mediante um email criado para atender a assuntos específicos da oficina ofertada, ao qual os participantes enviaram seu nome, disciplina e tempo de atuação como docente. Inscreveram-se 12 docentes no turno matutino e sete docentes no turno vespertino, e todos compareceram ao encontro.

O objetivo da oficina foi mostrar e solicitar aos professores que fizessem uma análise de projetos empresariais de Educação Ambiental. Para tanto, uma planilha foi criada (anexo II), permitindo direcionar os professores participantes, visto que o site é muito vasto de informações. Eles foram direcionados a chegar ao projeto ambiental que a empresa desenvolve e preencher na planilha: como o projeto acontece nas escolas, quem são os envolvidos, como ocorre a formação com os docentes e como entendem a Educação Ambiental apresentada nos projetos.

A oficina foi registrada em quatro gravadores e duas filmadoras. Para observação da expressão dos participantes, contamos com o auxílio de alunos do Laboratório Mídias, Museus, Ciências, Culturas, e Educação (MMuCCE). Os participantes ficaram dispostos em círculo, sentados ao redor de uma mesa, e no canto da sala foram fixadas as câmeras, situadas em ângulos que permitissem capturar todos os participantes. Quatro gravadores foram colocados sobre a mesa. No começo do grupo focal, os participantes foram informados de que iríamos filmar e gravar, salientando que a identificação deles seria preservada e que as imagens não seriam divulgadas.

O primeiro momento da oficina foi informativo, quando os assuntos tratados estavam relacionados à legislação. A ênfase recaiu nos seguintes documentos: Política Nacional de Meio Ambiente, Parâmetros Curriculares Nacionais, Plano de Desenvolvimento da Educação e o Programa Compromisso Todos Pela Educação.

Tivemos cuidado com o momento informativo da oficina, apresentando aos professores participantes apenas aspectos de como a Educação Ambiental foi estruturada e de que modo é apresentada pela legislação. Com isso, quisemos não interferir nas falas docentes sobre como os projetos ambientais empresariais acontecem nas escolas. Segundo Dal'igna (2012, p. 200), a forma como abordamos o problema pode interferir em como os sujeitos se

posicionam, e deve-se lembrar que "[...] um dos desafios éticos e políticos mais importantes consiste em não reforçar posições de sujeito que pretendemos contrapor com a pesquisa". O questionamento sobre o que pretendemos com a pesquisa e quais efeitos ela produziu deve sempre ser feito em todas as etapas, auxiliando-nos a executá-la.

No segundo momento, os professores foram convidados a explorar os sites dos projetos a partir de uma planilha de autopreenchimento. No terceiro momento, começamos o diálogo com os professores, a fim de perceber como eles entendem e atuam em projetos, para a partir dessa vivência mostrar aspectos pedagógicos dos projetos de educação ambiental, verificar a relação "parceria empresa/escola" e correlacionar o discurso empresarial versus discurso docente, colocando em evidência como os professores articulam as informações dos projetos empresariais com sua prática pedagógica.

Neste terceiro momento de diálogo com os professores, as mediadoras se mantiveram neutras e deixaram fluir os diálogos acerca dos temas problematizadores selecionados a priori e que guiaram o grupo focal. Segundo Gatti (2005, p. 34):

O moderador nunca deve expor suas opiniões ou criticar os comentários dos participantes. A ele cabe, ainda, certo controle tanto sobre o tempo de uso da palavra pelos participantes quanto sobre o tempo de tratamento de cada tópico que venha a ser abordado além, do tempo geral de discussão em grupo.

Posteriormente, foi realizada a transcrição minuciosa da fala dos professores sobre os projetos ambientais empresariais. As falas dos professores estão inseridas de acordo com o diálogo estabelecido por grupo focal – (A) refere-se ao grupo focal da manhã e (B) refere-se ao grupo focal da tarde, seguido por um nome fictício para identificar o professor. Organizamos abaixo um quadro referente à identificação dos professores:

Grupo focal matutino (A)

DISCIPLINA QUE LECIONA	IDENTIFICAÇÃO DO PROFESSOR
Ciências	Thais



Português	Magnólia
História	Lisa
História	Pietra
Ciências	Lazara
Geografia	Cecília
Ciências	Iasmim
Ciências	Ivone
Matemática	Renata
Ensino Religioso	Fátima
Português	Maria
Geografia	Mirtys

Grupo focal vespertino (B)

DISCIPLINA QUE LECIONA	IDENTIFICAÇÃO DO PROFESSOR
Ciências	Vanda
História	José
Ciências	Samara
Ciências	Julia
Afastada (trabalha na secretaria)	Maraisa
Ciências	Rita
Ciências	Cida

Alguns pesquisadores obtiveram êxito ao aplicar uma oficina e inserir a técnica do grupo focal como metodologia. Mendes e Vaz (2009) ofereceram uma oficina sobre Formação de Líderes de Grupos de Discussão em Educação Ambiental, cujo objetivo era demonstrar o potencial da metodologia de grupo focal para o desenvolvimento profissional e sua contribuição para a construção de uma identidade docente em grupos de discussão que os participantes da oficina viessem a liderar. Os temas problematizadores utilizados no grupo focal foram: “Quais assuntos os professores consideravam relevantes na geração de ações

voltadas para a educação ambiental; o porquê da escolha de determinados temas para a Educação Ambiental na escola baseado em experiências próprias” (MENDES; VAZ, 2009, p. 404).

Em outro estudo, Salgado e Oliveira (2010) utilizaram a técnica do grupo focal para fazer um levantamento da percepção de professores, moradores locais e pesquisadores que participavam do Projeto Brotar a respeito da área verde da Microbacia Hidrográfica do Córrego Água Quente, São Carlos/SP. Os temas problematizadores foram: percepção e reflexão das/os participantes em relação à atuação do Projeto Brotar; percepção e reflexão das/os participantes em relação à área verde da microbacia.

O grupo focal possibilita a dinâmica interacional de um grupo, na qual os participantes ao expressarem suas opiniões, permitirão a reunião de informações e pontos de vista sobre um tópico em particular, com certo detalhamento e profundidade. Ao mesmo tempo, a técnica é útil para compreender as diferenças existentes em ideias, sentimentos, representações e fatores influentes nas motivações que subsidiam as opções e os porquês de determinados posicionamentos (GATTI, 2005).

Ao adotar a técnica do grupo focal, vários diálogos foram estabelecidos, auxiliando na compreensão de pontos centrais da relação público/privado para a realização da Educação Ambiental nas escolas. Os professores se posicionaram apontando elementos estabelecidos *a priori*, e também apontaram novas questões que só podiam ser retratadas aqui pela vivência escolar e pela experiência em sala de aula, já que a maneira como se aprende/entende é extremamente individual.

### 3 O DISCURSO DAS EMPRESAS E A CONCEPÇÃO DOS PROFESSORES

Neste capítulo, apresentamos a análise dos sítios eletrônicos onde os projetos ambientais estão hospedados e os dados referentes às falas dos professores durante o grupo focal. Analisar os projetos permitiu percebermos quais elementos poderiam ser utilizados na planilha a ser preenchida pelos professores durante a oficina que culminou no grupo focal.

Iniciamos com a análise dos artefatos culturais (projetos ambientais empresariais) que nos permitiram conhecer os projetos elaborados pelas empresas. Os resultados não foram apresentados aos professores a priori, porém constam aqui, pois guiaram nossa concepção/entendimento das informações sobre a educação ambiental desenvolvida pelas empresas e que nos auxiliaram a analisar as falas dos professores no grupo focal.

#### Discurso das empresas

O projeto Municípios Canavieiros<sup>9</sup> (figura 01) enfatiza em seu discurso a produção da cana-de-açúcar, valorizando a bioeletricidade e a sustentabilidade. Trata-se de um projeto que reúne várias empresas do setor canavieiro, seu sítio eletrônico é separado do site das empresas empreendedoras, ou seja é algo criado à parte. Ainda assim, o link “Quem somos” apresenta o nome das empresas e entidades que fazem parte, e logo abaixo da página traz a logomarca das empresas participantes. Interessante notar que as informações encontradas no site revelam logo de início que o Projeto Agora, no qual empresas e entidades estão reunidas, escolhe chamar o projeto de “Municípios Canavieiros”, divulgando/marcando a ideia de que os municípios que possuem as plantações de cana de açúcar são municípios canavieiros. Muitos dos municípios que atualmente desenvolvem a produção de cana-de-açúcar apresentam uma história cultural que os inseriu no setor agropecuário – muitos plantavam café, milho, arroz, dentre outros vegetais. É bastante comum os produtores rurais conservarem suas raízes, e, ao implementar a marca "municípios canavieiros", a empresa está apagando anos e anos de história cultural.

O site informa que até o ano de 2013 o projeto atuou em escolas públicas de 105 municípios canavieiros do Brasil. Informa ainda que a formação continuada dos professores

---

<sup>9</sup> O Projeto Municípios Canavieiros é uma iniciativa do Projeto Agora que une várias empresas e entidades que fazem parte da cadeia produtiva da cana-de-açúcar. O projeto conta com apoio das empresas Basf, Dedini, FMC, Monsanto e Syngenta, além das entidades, associações e organizações. Disponível em: <http://www.projetoagora.com.br/municipios-canavieiros/>. Acesso em: 20 ago. 2013.

aconteceu em oficinas de formação em 20 cidades-polo distribuídas em diversos estados, com dois momentos presenciais, somando 10 horas-aula.



Figura 01 - Projeto Municípios Canavieiros

Sobre o material didático repassado às escolas participantes, encontramos a seguinte afirmação: "1.400 escolas dos municípios envolvidos receberão três kits educacionais composto por caderno do professor, quatro pôsteres e DVD multimídia, dirigidos prioritariamente para 8º e 9º anos do Ensino Fundamental". Já sobre a parceria com as superintendências, o site informa: "Trata-se de uma iniciativa do Projeto AGORA, que reúne empresas e entidades ligadas à cadeia produtiva da cana-de-açúcar, em parceria com dezenas de Secretarias de Educação e com produção da Editora Horizonte."

Fica claro no site que o projeto é direcionado a alunos das séries finais do Ensino Fundamental, além estar informado que a parceria com as Secretarias de Educação foi concretizada. Sendo assim, percebemos que a escola perde sua autonomia. O projeto já está pronto, cabendo à escola meramente reproduzi-lo. Para Guimarães (1995), a Educação Ambiental precisa ser trabalhada em conjunto a fim de propiciar uma aprendizagem significativa, e o planejamento deve ser participativo entre diretores, supervisores, professores, alunos e sociedade. Segundo o autor, o planejamento da Educação Ambiental escolar tem de considerar: "[...] levantamento e diagnóstico; plano de ação e execução, considerando todas estas etapas o aluno terá mais compreensão da realidade e estabelecimento

da relação teoria e prática". Não foi possível perceber no site que abriga o projeto essas questões do fazer/planejar coletivo, para que fosse possível denominar o projeto de parceria empresa/escola.

A palavra parceria é constantemente utilizada pelas empresas para denominar os projetos de Educação Ambiental que acontecem nas escolas, mesmo sem estar de acordo com os princípios da Educação Ambiental. Assim, o termo é empregado sem muita parcimônia – o mesmo acontece com o projeto Municípios Canavieiros. Percebe-se que essas denominações imprimem ideias, conceitos e são usadas para capturar os sujeitos, para que estes tenham a percepção de que a empresa está preocupada com a educação ambiental.

A formação continuada dos professores, segundo o site, pode acontecer em polos situados no município mais próximo: "O professor interessado em participar das oficinas de formação deve acessar a lista de pólos abaixo e verificar se haverá turma de formação em um município-pólo próximo à sua cidade. Caso haja, ele deve fazer sua inscrição na Secretaria de Educação de sua jurisdição". Portanto, o professor deve procurar a superintendência para saber mais sobre o projeto e sobre a formação continuada.

Indagamos a respeito o papel da superintendência em atuar com cursos para a formação docente, pois percebemos que o curso é realizado pela empresa e a superintendência não divulga uma análise do projeto proposto pela empresa, servindo apenas de local para inscrição dos professores no curso de capacitação. Fica evidente que a Secretaria de Educação corrobora com a ideia de propaganda da empresa, uma vez que permite que o projeto adentre o espaço escolar sem analisá-lo.

O site oferece o link "Kit Educacional" e informa sua importância: "O Kit Educacional se caracteriza como um importante apoio pedagógico para o desenvolvimento das atividades de sala de aula". Posteriormente informa como o kit é composto: "36 páginas contendo textos, ilustrações, gráficos, fotografias e sugestões de atividades pedagógicas, elaborados a partir de pesquisas sobre o tema". Além disso, disponibiliza arquivos para serem baixados, correspondentes aos capítulos do caderno, e informa: "Para abrir o arquivo pelo próprio navegador basta clicar no ícone (podendo salvá-lo posteriormente). Se preferir salvá-lo diretamente em seu computador, clique com o botão direito selecionando a opção 'salvar destino como' [...]".

O caderno do professor oferecido pelo projeto Municípios Canavieiros foi escrito por Ricardo Prado e tem as informações divididas nos seguintes capítulos: O que é o estudo; A energia no mundo; Matriz energética; A geração de eletricidade; A energia das plantas, Atividades práticas e Bibliografia.

Esses materiais criados fora do ambiente escolar são direcionados ou impostos ao docente, mas cabe a ele interpretar e criar novas alternativas frente à homogeneização. Nóvoa (1995), ao descrever as diferentes práticas que acontecem no ambiente escolar, cita as institucionais, organizativas, didáticas e – as que mais nos chamaram a atenção –concorrentes. De acordo com o autor, estas últimas não são práticas estritamente pedagógicas, e mesmo fora do ambiente escolar exercem influência direta sobre a atividade técnica dos professores, principalmente quando não há diálogo entre a comunidade escolar:

[...] é frequente que o desenvolvimento de sistemas de participação de diferentes agentes sociais no sistema educativo contribua para a desprofissionalização do professorado. Toda a política educativa é, de alguma forma, uma sugestão e uma imposição de práticas, tanto maior quando mais intervencionista for nos processos pedagógicos e quanto menos capacidade de contestação, réplica e participação tiverem os professores. O valor condicionante de todas as práticas concorrentes é, em termos gerais, inversamente proporcional à autonomia dos docentes, ao nível da sua formação e ao grau de organização coletiva. (NÓVOA, p. 74, 1995).

Ao analisarmos o caderno do professor, identificamos a primeira informação: "Capa e abertura". Na abertura, os capítulos que compõem o caderno são apresentados, sendo que o capítulo que mais nos atraiu foi "O que é o estudo", pois nos auxiliou a compreender o funcionamento do projeto. A informação disponibilizada por esse item é mais completa do que a que aparece no site, de maneira que destacamos três enunciados:

"A Secretaria de Educação de sua jurisdição aderiu ao Estudo e, por isso, sua escola está recebendo três kits educacionais para desenvolver o tema com os alunos de 8º e 9º anos do Ensino Fundamental II, abrangendo, com prioridade, as áreas de Geografia e Ciências." (PRADO, 2013, p. 4).

"O professor que participar dos dois encontros de formação presenciais (inicial e final) receberá uma ajuda de custo para cobrir suas despesas de viagem e alimentação. No encontro final, todos os participantes devem apresentar as atividades que desenvolveram com seus alunos." (PRADO, 2013, p. 4).

"Aqueles docentes que não participarem da formação também poderão receber o jogo, desde que enviem um relato das atividades desenvolvidas com seus alunos, seguindo as orientações do site." (PRADO, 2013, p. 5).

Observando detalhadamente as informações acima, percebemos no primeiro enunciado que o projeto prioriza os professores de Ciências e Geografia. Essa priorização de disciplinas para desenvolver os projetos ambientais pode excluir a participação de outras áreas do conhecimento e, conseqüentemente, o diálogo entre os professores, além de não estar de

acordo com os princípios da Educação Ambiental escolar que deve ser desenvolvida como tema transversal, ou seja, o tema permeando todas as áreas do conhecimento.

Os pesquisadores Guido, Lima e Carvalho (2012), ao fazerem um levantamento no Grupo de Discussão de Pesquisa “Educação Ambiental no Contexto Escolar” durante VI Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental (EPEA), analisaram que a Educação Ambiental escolar tem sido uma iniciativa das disciplinas Ciências e Geografia e que estas priorizam o conhecimento ecológico:

Operando com uma concepção de conhecimento escolar como produção social que atende às finalidades específicas da escolarização, expressando um conjunto historicamente determinado de interesses e de relações de poder (LOPES, 2000, 2007) e constituído no embate entre diversos saberes sociais, autores como Lima (2009, 2011), Lima e Ferreira (2010), Lima e Ugolini (2012) e Oliveira e Ferreira (2009) vêm defendendo que a EA praticada nas escolas é produzida no amálgama entre os discursos do ambientalismo e da Ecologia, em diálogo com discursos sobre as finalidades da escolarização e das disciplinas Ciências Biológicas e Geografia, principalmente. (GUIDO; LIMA; CARVALHO, 2012, p. 114-115).

O direcionamento do tema meio ambiente aos professores de Ciências e Geografia legitima a tradição cultural da compartimentalização, na qual as áreas de conhecimento estão separadas, cabendo às áreas de Biologia e Geografia a abordagem das questões ambientais. Segundo Amaral (2001), mesmo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) indicando que todas as áreas devam ser envolvidas pelos temas transversais, algumas delas são eleitas como preferenciais, inclusive no que diz respeito ao tema meio ambiente: “[...] as áreas de Ciências Naturais, História e Geografia serão as principais parceiras para o desenvolvimento dos conteúdos aqui relacionados [...] Meio Ambiente; Saúde; Orientação Sexual; Pluralidade Cultural; Ética; Consumo e Trabalho [...] pela própria natureza dos seus objetivos de estudo.” (AMARAL, 2001, p. 84).

A Educação Ambiental dentro de uma perspectiva disciplinar, de acordo com Carvalho (2012), reafirma um “[...] otimismo tecnológico, que vê nas tecnologias ambientais e nos novos mercados verdes a via régia para a solução da crise ambiental”. Desse modo, os conhecimentos científicos trabalhados apenas no conteúdo de Ciências estariam sendo tratados de maneira ingênua sem uma devida problematização de seus contextos históricos. As questões ambientais só têm êxito quando são trabalhadas em conjunto, priorizando:

[...] construir um conhecimento dialógico, ouvir os diferentes saberes, tanto os científicos quanto os outros saberes sociais (locais, tradicionais, das gerações, artísticos, poéticos, etc.); diagnosticar as situações presentes, mas não perder a dimensão da historicidade, ou seja, dar valor à história e à memória que se inscreve no ambiente e o constitui, simultaneamente, como paisagem natural e cultural. (CARVALHO, 2012, p. 130).

No segundo recorte, o discurso apresentado informa que os professores receberão ajuda de custo para viagem e alimentação. A parte final, no entanto, reforça que os professores deverão apresentar as atividades que desenvolveram com seus alunos sobre o uso da cana-de-açúcar para produção de bioeletricidade. No terceiro recorte, o discurso comunica que poderá disponibilizar o jogo "Quem é quem no mundo da cana-de-açúcar" a professores que não participaram da oficina de formação, desde que estes enviem um relato das atividades realizadas com os alunos.

Observamos no discurso do segundo e terceiro enunciado uma relação de cobrança aos professores. A empresa assume o papel de auxiliar a escola com materiais pedagógicos e formação através de oficina, mas estabelece uma relação de troca, quer a certeza de que seu discurso está sendo repassado pelos professores, cobrando deles o relatório das atividades desenvolvidas com os alunos.

Os enunciados escolhidos anteriormente nos permitiram conhecer mais sobre a empresa e sua opção didática para com o projeto e escola, porém, trata-se do discurso empresarial. Essa questão é extremamente importante e será retomada a partir das falas dos docentes geradas durante o grupo focal.

Outro projeto analisado é o Reciclou, Ganhou (figura 02), de uma empresa de refrigerantes. Em seu próprio site, o projeto diz desenvolver a Educação Ambiental nas escolas ao "Ensinar as crianças sobre a importância da coleta seletiva, da reciclagem e das atitudes em prol da preservação do meio ambiente"<sup>10</sup>. Sua contribuição é a disponibilização de coletores para coleta seletiva à escola, que passa a ser um ponto de coleta de materiais reciclados para onde o aluno deve levar o que separou em casa. Ainda de acordo com a empresa: "Com implantação de contêineres de coleta seletiva nas escolas parceiras, o programa incentiva os alunos e a comunidade a trocarem embalagens PET de refrigerantes, por materiais úteis à instituição, como: televisão, som, retroprojetor, materiais escolares e esportivos, entre outros itens de necessidade da instituição." <sup>11</sup>.

---

<sup>10</sup>Disponível em: <http://www.cocacolauberlandia.com.br/sistema-de-gestao/meio-ambiente/reciclou-ganhou/>. Acesso em: 20 ago. 2013.

<sup>11</sup>Disponível em: <http://www.cocacolauberlandia.com.br/sistema-de-gestao/meio-ambiente/reciclou-ganhou/>. Acesso em: 20 ago. 2013.





Figura 02 - Projeto Reciclou, Ganhou

O discurso apresentado pela empresa não nos possibilitou entender como acontece o envolvimento dos professores, supervisão escolar, faixa etária de alunos que o projeto abrange e o período de atuação nas escolas. Apesar disso, segundo o site, o programa "[...] viabiliza os primeiros passos para uma consciência de preservação ambiental e todos saem ganhando: os alunos, a escola, a sociedade e o meio ambiente.". No final das contas, a contribuição da empresa com a implantação de contêineres para a coleta seletiva nas escolas é um ponto positivo, mas a maneira como acontece essa incorporação no cotidiano dos alunos, visando à troca por materiais, não garante a tomada de consciência ambiental.

A mudança de hábitos só acontece a partir do momento em que se entende a importância de sua ação, de sua relação com o meio ambiente e com qualidade de vida. De acordo com Carvalho (2001, p. 61), a formação do sujeito ecológico é baseada em uma tomada de valores, contudo, na sociedade moderna, o campo ambiental se tornou um espaço de disputa onde os discursos em torno da natureza e do cuidar ambiental crescem a cada dia:

Assim, o campo ambiental se constitui necessariamente engajado na disputa pelo poder simbólico de nomear e atribuir sentido ao que seria a conduta humana desejável e um meio ambiente ideal. Considerando o caráter criativo (*ficção*) do sentido, poderíamos traduzir a organização deste campo social como um processo de invenção do ambiental e de seu correlato, o sujeito ecológico. Em torno desta problemática fundamental, no campo ambiental vão se produzir uma visão de mundo, um circuito de produção de conhecimento, um espaço de comunicação, e uma arena de ação.

Os sujeitos podem juntar uma determinada quantidade de embalagens, como proposto pelo projeto Reciclou, Ganhou, mas podem não ser capturadas por alguns valores que marcam a Educação Ambiental, a exemplo da tomada de consciência. Isso acontece porque no campo ambiental surgem inúmeras maneiras de subjetivar. Novos artefatos, como textos,

propagandas televisivas, projetos pedagógicos e imagens, que ditam o padrão de vida a se seguir, acabam por padronizar os sujeitos.

Guimarães e Sampaio (2014, p. 129), no artigo "Educação Ambiental nas pedagogias do presente", demonstram como esses infinitos artefatos nos capturam e como o cunho pedagógico que estabelecem estão intimamente ligados ao mercado e ao consumo:

[...] os artefatos culturais midiáticos tidos como pedagogias culturais estão mais voltados para o enredamento dos sujeitos nas malhas do consumo e da mercantilização da vida do que em qualquer outro propósito mais diretamente “pedagógico”. Ainda assim (ou talvez por causa disso), essas pedagogias culturais são extremamente eficientes tanto em seus propósitos declarados – engajar os sujeitos nas redes do consumo – quanto em ensinar as mais diversas lições sobre os mais variados temas (por exemplo, corpo, etnia, gênero, sexualidade, natureza e ambiente, entre muitos outros).

O projeto Reciclou, Ganhou pode ser entendido como um artefato da pedagogia cultural, uma vez que os sujeitos podem ser estimulados a consumir mais para fazer o descarte das embalagens na escola, recebendo prêmios em troca. O cunho pedagógico do projeto não está preocupado em diminuir o consumo, de forma que o sujeito acredita estar fazendo uma boa ação, mas é, na verdade, estimulado a consumir mais.

O projeto De Grão em Grão<sup>12</sup> (Figura 03) pertence a uma empresa do setor agropecuário, que desenvolve a Educação Ambiental nas escolas mediante a implantação de hortas. O discurso do projeto enfatiza a conscientização e o aprendizado sobre a alimentação saudável. O trabalho é desenvolvido com crianças entre seis e dez anos de idade, o que corresponde às séries iniciais da escolarização. O projeto funciona desde 2004 em escolas municipais e, segundo a empresa, atendeu 17 cidades de oito estados brasileiros nestes dez anos. Em relação à formação continuada, o site informa que esta aconteceu com 20 mil professores e merendeiras e que foram produzidas mais de 750 toneladas de alimentos em suas hortas escolares. De acordo com o site da empresa, o material pedagógico é composto por cadernos de atividades do professor, cadernos de atividades do aluno e painéis que contemplam: guias da alimentação, alimentos e nutrientes, alimentação e saúde, cultura alimentar do Brasil e produção dos alimentos. Porém, o material para auxiliar o docente não é disponibilizado.

Observamos que a empresa tem uma fundação que desenvolve programas sociais, oferecendo também um jornal eletrônico que mostra as ações realizadas nas escolas, sendo que em algumas reportagens a empresa divulga que as escolas receberam prêmios porque

<sup>12</sup> Disponível em: <http://www.cargill.com.br/pt/responsabilidade-corporativa/fundacao-cargill/programa-grao-em-grao/index.jsp>. Acesso em: 20 ago. 2013.

tiveram a qualidade da merenda melhorada com o projeto da empresa. Foi possível analisar como o projeto está inserido no município de Uberlândia, através da informação no jornal eletrônico de 2009:

[...] Em dezembro, a cidade de Uberlândia (MG) foi reconhecida pelo Prêmio Gestor Eficiente da Merenda Escolar 008, da ONG Ação Fome Zero. Ela foi escolhida entre 1.022 municípios inscritos, ficando entre os 24 vencedores. A merenda escolar de Uberlândia conta com o apoio do programa “de grão em grão”, da Fundação Cargill.<sup>13</sup>

Notamos que a empresa utiliza o prêmio obtido junto à ONG Ação Fome Zero para incluir a informação de que as escolas de Uberlândia só ganharam o Prêmio Gestor da Merenda Escolar 2008 por terem apoio do projeto, ou seja, faz uma propaganda veiculada no próprio jornal informativo enaltecendo ainda mais sua marca.



Figura 03 - Projeto De Grão em Grão

Para ter acesso aos projetos De Grão em Grão e Reciclou, Ganhou, o consumidor entra em contato de imediato com os produtos oferecidos pelas empresas, o que reforça ainda mais a marca e o consumismo.

Para um entendimento melhor dos discursos das empresas sobre as propostas de educação ambiental constantes em seus projetos, foi necessário ouvir os professores, pois suas falas, carregadas de seus valores culturais, sociais evidenciam o que de fato acontece no

<sup>13</sup> Disponível em:

[http://www.cargill.com.br/wcm/groups/public/@csf/@brazil/documents/document/cargill\\_brasil\\_rima.pdf](http://www.cargill.com.br/wcm/groups/public/@csf/@brazil/documents/document/cargill_brasil_rima.pdf).

Acesso em: 20 ago. 2013.

interior das escolas. Atrás de um sistema acabado, isto é, o discurso empresarial, novos olhares e novas falas surgiram. Como diz Foucault (2013, p. 85), emergiram novas possibilidades: “Atrás do sistema acabado o que a análise das formações descobre não é a própria vida em efervescência, a vida ainda não capturada, mas sim uma espessura imensa de sistematicidades, um conjunto cerrado de relações múltiplas.”.

Cada artefato carrega consigo uma intencionalidade, mas o que ele provoca é algo íntimo. O que ele promove, o que ele cria, são subjetivações que dependem da construção ou até da maneira como somos levados a pensar. Essas subjetivações vêm do centro do nosso entendimento, misturam-se com nossos diferentes olhares e entendimento do mundo e se definem em outras formas, em pensamentos críticos ou não.

De acordo com Veiga-Neto (2006, p. 34), a escola moderna e a maneira como somos educados estão estreitamente ligadas aos meios de comunicação: “[...] depende da comunicação, ou seja, ela [a escola] é atravessada, formatada, movimentada e interpelada, constantemente e intensamente, pela comunicação. Pode-se dizer que a comunicação é imanente à ação de educar”. O autor nos convida a refletir sobre como a comunicação e os diferentes artefatos utilizados por empresas nos capturam fora do ambiente escolar e também dentro dele.

A captura pode ocorrer diretamente a partir do material didático fornecido pelas empresas, ou até mesmo através dos materiais pessoais que os alunos utilizam, como mochilas, cadernos, estojos que impregnam uma determinada marca e um conceito. No entanto, podemos questionar sobre como consumimos essas ideias e materiais, visto que cabe ao professor lidar com as novas tecnologias e informações para auxiliar o aluno frente às artimanhas do consumo.

### **Concepção dos professores**

Durante a realização da oficina “Parceria empresa e escola para o desenvolvimento da Educação Ambiental”, aconteceu o grupo focal com temas problematizadores. Tais temas foram elaborados a partir da análise realizada sobre os projetos ambientais disponibilizados nos sítios eletrônicos, apresentados anteriormente. Os temas problematizadores direcionados aos professores participantes foram: Conheciam antes desta oficina a “parceria empresa/escola” para o desenvolvimento da EA educação ambiental? Quais os pontos positivos dos projetos De Grão em Grão, Municípios Canavieiros e Reciclou, Ganhou? A escola onde você trabalha desenvolve ou já desenvolveu um desses projetos? Qual (is)? Você

participou da execução de algum desses projetos? Qual (is)? Por quê? Você participou de algum curso de formação dessas empresas para atuar em um dos projetos? Você se sentiu preparado para realizar esse (s) projeto(s)?

As falas dos professores estão inseridas de acordo com o diálogo estabelecido por grupo focal – (A) refere-se ao grupo focal da manhã e (B) refere-se ao grupo focal da tarde. Os professores receberam nomes fictícios para proteger sua identidade e os temas problematizadores foram os mesmos para os dois grupos focais. Sendo assim, teremos diálogos do grupo focal matutino (A) e diálogos do grupo focal vespertino (B). As pesquisadoras, que mediarão o grupo focal, são identificadas por mediadora 1 e mediadora 2.

No primeiro momento, foi direcionada a questão: Conheciam antes desta oficina a "parceria empresa/escola" para o desenvolvimento da educação ambiental?

*Não conhecia, inclusive eu gosto de ter parceiros pra trabalhar essa área. O da Cargill eu já tinha ouvido falar sobre ele, mas não tinha acessado nada sobre. Mas os outros não, não sabia.* (Fátima - A)

*Eu trabalho no município né? Mas eu fiquei sabendo dos três projetos, mas assim, só o Municípios Canavieiros que tinha sido divulgado pela escola, não pela escola que eu trabalho hoje, mas pela escola anterior que trabalhei no ano passado, que também é do município.* (Lazara - A)

*Eu conhecia já o Reciclou, Ganhou. O Municípios Canavieiros, esse teve lá na escola, a gente ganhou o KIT. Eu ouvi falar por outras escolas o da Cargill, mas eu não conhecia.* (Iasmim - A)

*Pois é eu não trabalhei, não cheguei a trabalhar o projeto... eu sabia do projeto (Reciclou, Ganhou), mas não chegou até mim o projeto. Esse da Cargill eu nunca tinha ouvido falar, e o Municípios Canavieiros lá na escola a gente recebe o projeto, mas não trabalha, assim não trabalha lá não, mas fica a critério né, se a gente quiser ou não, né? Então, como fica a critério, não faz.* (Ivone - A)

*E o único que a gente trabalhou mesmo foi o Municípios Canavieiros, que a gente recebeu material, trabalhamos com os alunos, fizemos maquete, trabalhamos direitinho... mas esse De Grão em Grão... eu via que a gente recebia mudas da Cargill, desenvolveu a hortinha, mas*

*eu não sabia que era um projeto, eu achava que a gente recebia assim as mudinhas, assim eu não sabia que era uma parceria que a escola tinha, isso nunca foi passado. E esse do Reciclou Ganhou – Coca Cola, eu fiquei sabendo por uma amiga minha que trabalha no Estado e desenvolveu na escola dela, falou que foi ótimo, que os alunos ficaram incentivados, daí.... Então eu peguei o telefone com ela de uma moça que coordena o trabalho, entrei em contato, liguei... Eles (empresa) me pediram pra mandar um email e eu não tive retorno deste email, até hoje. (Lazara - A)*

O grupo focal da tarde, sobre o mesmo tema problematizador – Conheciam antes desta oficina a "parceria empresa / escola" para o desenvolvimento da EA educação ambiental? –, estabeleceu os seguintes diálogos:

*Eu conhecia os dois projetos, Reciclou, Ganhou e o outro projeto dos Municípios Canavieiros, inclusive eu participei se eu não me engano em 2010 e desenvolvi um trabalho na época com o 7º ano com os jogos do Municípios Canavieiros. Esse projeto De Grão em Grão da Cargill eu não tinha ouvido falar. (Julia - B)*

*A mesma coisa, nós participamos juntas (aponta a outra professora que acabara de falar, Julia) destes encontros que tiveram no município, fomos até destinadas a isso, né? Tínhamos que ir mesmo por conta da escola e o que eu achei mais interessante foram os jogos mesmo, porque eles vinham pra casa da gente inclusive, a gente recebia em casa o material, eu recebi em casa, os jogos e tudo mais, consegui trabalhar um ano com meus alunos. (Rita - B)*

*Com jogos de qual? (mediadora 1)*

*Com o dos Municípios Canavieiros. (Rita - B)*

*[...] não são todos que participam (se referindo aos professores), então no limite que eu me lembre da escola é ... são os projetos que a professora **Julia** teria realizado. E esses eu não conhecia, né ... Conhecia mais basicamente um pouco do da Coca-Cola nesse sentido da troca né? Tanto é que tem um barzinho que foi construído na escola em função desta troca que teve nos primórdios lá (se referindo a anos anteriores) [...] eu não participei, acho que eu nem trabalhava na escola. (José - B)*

Por essas falas, percebemos que os professores tinham certa dificuldade para identificar os projetos. Dentre os três projetos atuantes nas escolas públicas do município de

Uberlândia, os mais conhecidos pelos professores participantes eram os projetos Municípios Canavieiros e Reciclou, Ganhou.

Este primeiro tema problematizador fez surgir uma dúvida entre os participantes, relativa ao conhecimento das superintendências de ensino quanto a esses projetos, como é possível observarmos no diálogo abaixo do grupo focal da manhã (A) com as falas dos professores, suscitando o motivo de os projetos não serem transmitidos de forma mais clara aos professores. Diz a professora Magnólia:

*A secretaria de educação tem conhecimento destes projetos?* (Magnólia - A)

*No estado as analistas pedagógicas da Superintendência Regional de Ensino informaram que divulgaram os projetos Municípios Canavieiros e De Grão em Grão... E no município, os supervisores das disciplinas Ciência, História e Geografia informaram que divulgam os projetos: Reciclou, Ganhou e Municípios Canavieiros.* (Esclarece a mediadora 1)

*Aham. Então a minha dúvida é a seguinte: Por que então a secretaria de educação não passa pra todas as escolas?* (Magnólia - A)

*Uma vez ela conhecendo.* (Maria - A)

*Porque eu não conhecia.* (Magnólia - A)

*Mas o que ela esta alegando é: Por que não mandaram um email falando dos projetos que existem todos os anos... Né?* (Fátima - A)

*Ah, entendi... uhum.* (mediadora 1)

*Então, é isso que você esta falando?* (Se referindo à professora Fátima – A): *Que seria interessante a Secretaria de Educação comunicar todos os anos?* (mediadora 2)

*Isso, todos os anos, pra que a gente possa acessar o material do que for trabalhar, em todos os temas.* (Fátima - A)

*Deixa só eu concluir, ou será que a secretaria passa pra escola e o diretor não tem interesse?* (Magnólia - A)

*Pode ser... Eu acho que vocês podiam verificar com os diretores... Vocês poderiam ver com a escola... Se ela recebeu material, se conhece, esses três projetos.* (mediadora 2)

*Uhum, verdade.* (Magnólia - A)

Neste último diálogo, percebemos claramente que os professores não estão sendo informados detalhadamente sobre quais projetos fornecidos pelas empresas atuam nas escolas públicas do município de Uberlândia, e eles solicitam auxílio, como pode ser observado na fala das professoras enfatizando que gostariam de receber um email sobre os projetos que estão sendo desenvolvidos, para facilitar o trabalho com os diversos temas. A preocupação está em torno de saber quais projetos ambientais empresariais atuam nas escolas e como a informação chega até os professores, onde estaria a falha na mediação dos projetos, se é na secretaria de educação ou na gestão da escola.

O segundo tema problematizador direcionado aos professores foi: Quais os pontos positivos e negativos dos projetos De Grão em Grão, Municípios Canavieiros e Reciclou, Ganhou? Começamos a análise pelo projeto Reciclou, Ganhou, direcionando-nos posteriormente ao de Grão em Grão e ao Municípios Canavieiros.

Em relação ao projeto Reciclou, Ganhou, os pontos positivos e negativos abordados pelos professores do grupo focal vespertino (A) foram:

*Pontos negativos, a gente acha o estímulo às vezes ao consumo. (Iasmim - A)*

Todos os participantes fazem gestos afirmativos, de que concordam com a professora Iasmim - A

*Consumo! Exatamente... Verdade... (Fátima - A)*

*Até mesmo o consumo da própria Coca-Cola, né, o próprio refrigerante... Então de alguma forma ele vai querer consumir pra levar esta embalagem. (Iasmim - A)*

Outra professora do grupo focal da manhã (A) cita como ponto positivo que o projeto abrange a escola e a família na coleta dos recicláveis:

*Mas o assunto nosso foi praticamente a mesma coisa... Mas a ideia justamente foi essa, justamente a ideia do consumo, e justamente estimular levando as empresas este conhecimento, para que as empresas possam trabalhar até com as escolas e as escolas possam trabalhar com as famílias... Fechar o ciclo. (Thais - A)*

*Como que é, professora Thais? (mediadora 1)*

*Trabalhar com as escolas, e nós trabalharmos com os alunos e os alunos trabalharem com suas famílias, fazer o ciclo, entendeu? A ideia é fazer este ciclo. (Thais - A)*



*Aham. Como ponto positivo? (mediadora 1)*

*Sim, isto como ponto positivo da reciclagem. (Thais - A)*

Nas falas dos professores, a questão do consumo no projeto Reciclou, Ganhou ficou mais evidente, visto que a empresa, ao fornecer uma premiação à escola pela troca de materiais recicláveis, pode incitar o aumento do consumo.

Palmieri e Cavalari (2013), na pesquisa “Os projetos de educação ambiental desenvolvidos em escolas brasileiras: análise de dissertações e teses”, relatam que a maioria dos trabalhos desenvolvidos nas escolas de cunho ambiental é a coleta seletiva, mas a maneira como esta é implementada não obtém resultados significativos e não contribui para a tomada de consciência. Sendo assim, os pesquisadores alertam para a questão da premiação:

Acerca dos resíduos sólidos, há um predomínio absoluto de projetos relativos à coleta seletiva e reciclagem. Diversas pesquisas relatam a implantação de coleta seletiva, a qual é realizada, muitas vezes, sem uma reflexão sobre o contexto de geração do lixo, o consumismo e as possibilidades de redução de consumo, de uso de produtos duráveis e de reaproveitamento de materiais. O foco é somente na coleta seletiva e são promovidas, inclusive, gincanas com premiações para as turmas que arrecadam mais materiais recicláveis. Percebe-se, portanto, que a implantação da coleta seletiva com base na competição e no estímulo econômico, sem uma reflexão sobre o nosso modelo de sociedade e as relações entre consumo e geração de resíduos, pode inclusive incentivar o consumo. Nesse caso, pais, alunos e professores podem passar a comprar ainda mais bebidas em latas, por exemplo, para aumentar o volume de material coletado. (PALMIERI; CAVALARI, 2013, p. 11).

Um diálogo entre os professores do grupo focal da tarde (B), mediado pela experiência que eles tiveram com o desenvolvimento de um projeto há algum tempo na escola onde lecionam, levantou assuntos extremamente importantes sobre a logística. Foram mencionados pontos positivos e negativos, como podemos observar abaixo:

*Eles não voltavam na escola, o pessoal do projeto... A professora do laboratório de Ciências sempre trouxe vários projetos, mas o do Reciclou, Ganhou ficou esse ponto negativo, porque os meninos não queriam participar depois: ah, professora, é por conta do Reciclou, Ganhou? (alunos), Sim (professora). Eu trouxe um monte de sacolas, minha mãe me ajudou e eu não ganhei nada (alunos), não tem nenhum prêmio na escola. (Rita - B)*

*E faz tempo que a escola participa? (mediadora 2)*

*Faz tempo que a escola participa, então nunca teve, nem pra descrever/dizer pra gente quem havia ganhado, daí foi desestimulando ao longo do ano, voltava no final do ano, ou no ano seguinte, então nunca dava seguimento ao projeto. E essa coisa a longo prazo, né, ajudava a*

*tirar o lixo da lixeira dos meninos, das casas, levava pra escola que virava um ponto de coleta pra que os catadores depois recolhessem, mas acabou que não teve seguimento, a escola ficava com um vão/corredor com os latões ocupando espaço e não dava seguimento.* (Rita - B)

As falas dos professores mostram que a empresa não está dando suporte necessário a eles e que a premiação anunciada pelo Projeto, não acontece de maneira efetiva. A professora Rita percebe que algo mudou no bairro, mas não é possível, através de seu depoimento, compreender se os alunos assimilaram a importância de que a escola seja um ponto de coleta e de que isso seja correlacionado com a limpeza do bairro.

Como diz a professora Cida, os alunos participaram porque havia uma premiação:

*Positivo é que incentivou bastante os alunos no início, essa coisa de retirar as PETs, tanto que eu sou moradora do bairro, eu olhava nas lixeiras e não via mais sacolinhas com as PETs nas lixeiras, estavam levando para a escola, estava colocando na cabeça deles (referindo-se aos alunos) que eles tinham que reciclar.* (Rita - B)

*Mas eu acho que eles faziam isso pelo interesse do prêmio, é. Então eles não vão até escola (pessoal da empresa) pra fazer uma campanha mais efetiva, o porquê daquilo, os benefícios, eles tinham que trabalhar mais diretamente junto com os meninos, elaborar um projeto pra coletar PETs e futuramente tem um prêmio, isso é uma coisa, agora ir pra dentro da escola e trabalhar com os meninos, levar os meninos lá, levar os meninos in loco, o que está acontecendo é outra história, é outra vivência.* (Cida - B)

*E não era feito isso?* (mediadora 1)

*Não.* (Cida - B)

Nos comentários dos professores, fica explícito que para os alunos a premiação é o mais importante, ou seja, a consciência deles sobre a importância de separar os resíduos pode não estar sendo trabalhada, pois eles são impulsionados pelo prêmio. Os professores também comentam como a empresa apenas lança a ideia, a propaganda, mas não atua com os alunos, não dá o retorno que deveria ser, na opinião deles, o mais importante no processo de trabalhar com a educação ambiental a partir da coleta de recicláveis.

Cabe ressaltar que essas questões levantadas pelas professoras foram aparecendo durante o debate do tema no grupo focal. A fala de uma professora foi complementada,

esclarecida pela de outra. Além disso, uma escola conheceu o que a outra escola estava fazendo ou como atuava junto ao projeto Reciclou, Ganhou.

Outro ponto negativo colocado em pauta pelas professoras do grupo focal vespertino (B) que vivenciaram esse projeto onde lecionam foi a logística do material na escola. O trabalho de armazenamento e coleta do material ocasionou um transtorno para a comunidade escolar, como pode ser observado no diálogo a seguir:

*E eles recolhiam regularmente? (B - Julia)*

*Não, não recolhiam regularmente, ficava bastante tempo, e chovia, tinha que sempre ter alguém lá, tinha sempre um funcionário da escola que tinha que ficar cuidando daquilo ali. E geralmente ninguém quer. (Rita - B)*

*O dia da coleta, parece que é um dia principal que passam pra recolher? (mediadora 2)*

*É o dia que eles podem passar. (Rita - B)*

*Tanto que os latões que eles levaram deram umidade, não sei se é o calor, ou porque estava entrando água mesmo, tinha que colocar saco plástico porque estava suspeito de dar mosquito da dengue. (Maraisa - B)*

A gestão do projeto não está sendo executada de maneira correta. Assim, o que seria um benefício para a comunidade escolar se tornou um problema, e fica muito evidente que não está acontecendo diálogo entre a empresa e a comunidade escolar. Isso demonstra que "parceria empresa/escola" não foi estabelecida.

Dando seguimento, o outro projeto é o De Grão em Grão, sobre o qual colocamos em evidência o posicionamento dos professores em relação aos pontos positivos e negativos. Abaixo, o posicionamento dos professores do grupo focal da manhã (A):

*Então, dos pontos positivos a gente achou as mesmas questões da professora Pietra, que é estimular a alimentação saudável e o cuidado com os vegetais, e despertar nos alunos a vontade de se cuidarem e experimentarem novos alimentos. Aí a gente viu também no site que aparentemente eles também oferecem mudas para que os alunos plantem e vejam também outros alimentos, que eles participem da plantação e dos cuidados com o alimento. (Cecília - A)*

*E os negativos que a gente achou, é que deveria ser um trabalho desenvolvido com outras faixas etárias, porque no site eles colocam que é de 06 a 10 anos apenas. Achamos que*

*deveria ser um trabalho a longo prazo ou desenvolvido com outras faixas mesmo, porque de 06 a 10 anos seria mais ou menos até o 5º ano. né, máximo 6º ano. (Cecília - A)*

*Uhum, e então como foi trabalhado poderia resgatar, talvez. (Fátima - A)*

*Ou mesmo com os alunos que não tiveram a chance de trabalhar antes, começar o trabalho de repente no 6º ano, desenvolver no 6º, 7º, 8º ano. (Cecília - A)*

Percebemos que as professoras põem em discussão a idade dos alunos envolvidos e sugerem que o projeto seja trabalhado com outras séries. As falas evidenciam que a empresa não proporciona a autonomia do professor para escolher qual faixa etária deseja trabalhar ou a qual faixa etária o projeto deve se enquadrar. A discussão mostra ainda que, se os professores tivessem tempo e autonomia para discutir os projetos que já vêm desenhados para a escola, o trabalho e envolvimento seriam mais bem aproveitados.

Um professor participante do grupo focal da tarde (B) consegue ver um ponto negativo que vai contra a função exercida pela empresa que desenvolve o projeto De Grão em Grão nas escolas públicas:

*Daí complica mais porque a Cargill trabalha com essa coisa dos transgênicos, né? Mas trabalha em uma perspectiva de uma alimentação saudável, então você entra pra dentro da sala de aula com um projeto de alimentação saudável (risos, mostrando-se crítico) sabendo que você está trabalhando com um transgênico! Então a questão é onde fica a responsabilidade da escola também!... A gente vai só pra premiação? Poh! (expressão que denota a indignação do professor). (José - B)*

José, professor de História, coloca em discussão o objetivo do projeto, que é o de levar para a escola uma alimentação saudável, mas cuja empresa responsável trabalha com transgênicos. Assim, ele consegue fazer uma análise crítica e se direciona aos demais professores com uma pergunta sobre a responsabilidade da escola ao desenvolver certos temas. O que está em jogo na fala do professor é como lidar com as propostas que vêm prontas. Ou os professores serão meros reprodutores de um discurso que normatiza com a intenção de obter uma premiação, ou assumirão uma postura crítica.

Em relação ao projeto Municípios Canavieiros, os professores falam de suas vivências pessoais relacionando o que o projeto representa e o posicionamento deles sobre as empresas de cana-de-açúcar, como pode ser observado abaixo no diálogo estabelecido pelos professores do grupo focal da tarde (B):

*[...] não só elas, mas essa ideia que as pessoas estão vendo como uma boa perspectiva da plantação de cana no sentido de aumentar a produção de açúcar, como o vídeo está dizendo, fonte de etanol pro exterior, mas ela faz um estrago. Se vocês tiverem a oportunidade de passar por Monte Alegre, Tupaciguara... Se apropriou de todos os pequenos produtores (referindo-se às empresas de cana-de-açúcar), e aqueles que conseguem sobreviver (referindo-se aos pequenos produtores rurais), sobrevivem dentro da lógica da usina que está perto, que é pra produzir pra usina que paga infinitamente inferior às grandes produções. E vai se apropriando de todos que vivem ali. Além do que eu acho que faz um estrago devastador no solo. (José - B)*

*Olha, a família do meu marido é de Ribeirão Preto e o que eu vejo lá nesses 20 anos, que eu estou cansada de ir com ele até Ribeirão Preto, eu não queria um destino daquele pra nós, não. O estrago do solo, a fuligem que fica voando sobre os telhados, sobre a cidade, o chão nem não limpa mais, fica preto. O que as crianças têm de problemas respiratórios, você nem consegue respirar direito, então o ambiente é extremamente seco. Agora Ribeirão Preto tá em cima do Aquífero Guarani, já várias regiões não têm nem água. A água lá brotava assim no asfalto, têm regiões lá que já nem tem água mais, então quando saiu este assunto da cana vir pra Minas, vir pra cá, tá, eu pensei: gente, o povo não tem noção o que é ter uns pezinhos de cana plantados por perto e todo mundo que [...] já é velho aqui de Uberlândia conhece e sabe como era o clima aqui antigamente e já percebeu que o clima mudou, né? (Cida - B)*

Neste momento, percebemos que os professores trouxeram para o grupo focal suas experiências de vida, o que demonstra que, ao mediar certos conhecimentos, o professor também deixa transparecer a base social destes. Segundo Nóvoa (1995), "[...] estes actores [referindo-se aos professores] reflectem a cultura e contextos sociais a que pertencem. A intervenção pedagógica do professor é influenciada pelo modo como pensa e como age nas diversas facetas da sua vida".

O professor aberto ao diálogo, mediando seus valores, coloca sua própria história em circulação, indo ao encontro de uma Educação Ambiental crítica, conectando o processo de conhecimento do mundo à sua prática docente. De acordo com Carvalho (2012, p. 18), a contextualização é o ponto central para uma educação que pretende formar "sujeitos sociais emancipados". A autora define que o professor contribui com os alunos quando assume esses valores, pois, ao contextualizar os conteúdos, os alunos poderão resgatar suas trajetórias de vida e assimilarão com mais facilidade os diferentes temas:

Inspirada nessas ideias-força que concebem uma educação imersa na vida dos educandos, na história e nas questões urgentes de nosso tempo, a EA acrescenta uma especificidade: compreender as relações entre sociedade e natureza e intervir nos problemas e conflitos ambientais. Nesse sentido, o projeto político-pedagógico de uma EA crítica poderia ser sintetizado na intenção de contribuir para uma mudança de valores e atitudes, formando um sujeito ecológico capaz de identificar e problematizar as questões socioambientais e agir sobre elas. (CARVALHO, 2012, p. 156).

Com relação ao Projeto Municípios Canavieiros, os professores participantes do grupo focal matutino (A) estabeleceram os seguintes diálogos:

*O que eu achei assim de todos os projetos é que assim, esse aqui ele mostra, ele vem com o caderno do professor, vem com o material mais enriquecido, eles mandam já o material que você possa ler e trabalhar em algo concreto ali, algo em mãos, então o outro é tudo virtual pra você acessar e tal. Esse daqui, segundo as meninas que conseguiram ver, né, comentaram aqui, que ele já vem o caderno, né, que é o caderno do professor, além dos links ele vem com o CD, DVD, o kit. Eu achei o ponto positivo deste projeto que vem o kit. (Fátima - A)*

*E o negativo? (mediadora 1)*

*Hum... É ... Negativo deste aqui, não que não tenha... Mas não deu tempo assim de ver. (Fátima - A)*

*Eu concordo com elas. Lá na escola eu cheguei a ver o DVD, a gente trabalhou bem o projeto, mas assim ao mesmo tempo que deu o kit, mas às vezes disponibilizar um recurso pros alunos também, né? Essa parte do Municípios Canavieiros é muito abstrato pra eles, então assim, eu lembro que eu tinha 35 alunos e quatro pôsteres, por exemplo, que vinham no kit, então eu tinha que fazer grupos muito grandes pros alunos trabalharem. Às vezes se tivesse um material que pudesse ser entregue pros alunos, eu acho que também facilitaria. Porque ficou muito centrado no professor, né? Eles viram o DVD e lá na escola pelo menos a gente desenvolveu com alunos do 6º ano, no site tava até falando que era 8º e 9º, então pra eles, assim, valeu. Eles gostaram porque foi uma atividade diferente, mas, assim, não sei se eles conseguiram captar a mensagem, então aí eu não sei. (Lazara - A)*

*Como ponto positivo? (mediadora 01)*

*A gente colocou é proporcionar pros alunos um conhecimento mais concreto sobre a produção de energia a partir da cana e estimular eles [referindo-se ao alunos] a desenvolver atividades diferentes e o raciocínio da sustentabilidade. (Lazara - A)*

Os professores do grupo focal da manhã (A) restringiram seus comentários ao aspecto pedagógico do projeto, alguns falando sobre sua participação. É o caso da professora Lazara, que, mediada por uma vivência, relata que desenvolveu o projeto com alunos do sexto ano, embora a empresa sugira que seja trabalhado com alunos dos últimos anos do ensino fundamental. É possível notar que ela se preocupa mais com a falta de material repassado aos alunos e sugere que a empresa disponibilize uma quantidade maior de pôsteres. O discurso empresarial foi mediado por um DVD, e no final ela afirma que os alunos gostaram por ser uma atividade diferente. No entanto, não faz uma análise crítica do discurso empresarial. Parece que a professora atua como uma ponte de ligação, fazendo o discurso da empresa chegar até os alunos.

Os professores do grupo focal da manhã (A) também estabeleceram um diálogo sobre a falta de informação a respeito dos cursos de formação fornecidos pelo projeto Municípios Canavieiros, evidenciando a preocupação em avaliar a parte pedagógica do projeto. Abaixo, os apontamentos desses professores:

*Só ainda a respeito deste, só um ponto negativo que a gente anotou, que aí eu não sei até que ponto faz parte do projeto ou até que ponto cabe à escola, a gente notou a falta de divulgação sobre os cursos de formação, porque no site a gente viu que teria um curso de formação para os professores sobre este material, e ano passado eu trabalhei na mesma escola que a professora Pietra, só que ela trabalhava de manhã e eu à tarde. À tarde os professores nem tiveram contato com esse material, muito menos saber que tinha um curso de formação sobre esse material para os professores, que no caso os polos que a gente viu não tinha Uberlândia, mas tinha Uberaba, que era o ponto mais próximo, então aí eu não sei até que ponto vem da empresa ou da escola, mas também um pouco de falta de divulgação. (Cecília - A)*

*Acho que esta questão de se trabalhar diferentes tipos de energia viria muito a calhar no momento que a gente tá vivendo agora. Então a conscientização dos alunos da importância de economizar água, este tipo de coisa, a relação com o meio ambiente, culmina nessa necessidade de procurar outros tipos pra se trabalhar. De repente poderia trabalhar com outros meios, né? O Jornal Nacional direto tá passando a questão lá de São Paulo das reservas de água, eu acho que seria bem interessante pra se trabalhar, principalmente agora nesse momento. (Lisa - A)*

Ainda sobre a questão dos cursos de formação que o projeto oferece aos docentes, o grupo focal da tarde fez um questionamento e professoras que participaram do projeto Municípios Canavieiros se posicionaram:

*Porque em todos os projetos que a gente olhou nestes três recortes propostos tem formação continuada.* (Samara - B)

*Tem formação!?* (José - B)

*Tem a parte de formação continuada pra docentes e o da Cargill tem pra docentes e merendeiras, engraçado, porque se não for uma coisa efetiva e aí? Quem regulamenta? Fiscaliza?* (Samara - B)

*A professora Rita deve lembrar que nós fizemos do Municípios Canavieiros, nós tivemos um ou dois encontros, não me lembro.* (Julia - B)

*Humm... O dia inteiro.* (referindo-se à formação) - (Rita - B)

*Depois a gente teve que apresentar os dados que nós trabalhamos com os alunos. Recebemos material em casa, mas mesmo lá nesta formação, este aqui de 2013, que foi o que nós fizemos em 2010, se não me engano, eles pouco falavam. Até a gente levantou a questão lá dos impactos ambientais que a cana-de-açúcar levaria, o que eles queriam colocar era somente os benefícios, né? Então você vai mostrar pro aluno que é isso e aquilo, e desenvolver com ele sobre isso, ah! Os benefícios que trazem, como é bom, vai gerar um outro tipo de energia, você tem economia disso, economia daquilo, e a gente até levantou a questão: e os impactos ambientais que a Cida colocou (refere-se à fala anterior da colega) naquela região lá? Que até, então, era a região de São Paulo, de Ribeirão Preto, que tinha a cana-de-açúcar. As queimadas, a poluição, os problemas respiratórios nas crianças, nos idosos, né? E o palestrante lá deu um jeito de não responder, queria apenas dizer que o benefício seria muito maior do que o prejuízo que causariam, né? Então, quer dizer, eles visam alguma coisa, não só a isenção de impostos, não só o certificado, mas visam alguma coisa que a gente colocou aqui, que é a venda, né?* (Julia - B)

*E uma vez feita a inscrição, a escola fica amarrada no projeto. É, você tenta sair, você tenta dizer pra eles que não quer, daí então eles começam a vir, mandar email pra escola e a escola tem que mandar, e caso contrário sempre tem alguma coisa.* (Rita - B)



*Daí tem que mandar alguém, até que ano passado nós tivemos que mandar, ano passado, retrasado... Foi o professor de História, porque ele se prontificou a ir, ele tava recente na rede, aí ele se prontificou a ir, entendeu? Ninguém mais queria tomar frente, nem a professora de Ciências. (Rita, B)*

No início do diálogo, o professor José questiona se realmente tem formação aos envolvidos nos projetos, deixando transparecer ser um absurdo a empresa fornecer cursos de formação para trabalhar o projeto. A professora Samara repete um discurso da empresa de se ter a formação, porém, ela faz um questionamento sobre quem regulamenta, quem fiscaliza essas formações, talvez por perceber a perplexidade do professor José.

O grupo da tarde (B) consegue contrapor a informação da empresa ao que realmente acontece nas escolas. Notamos, mediante o diálogo, que o projeto Municípios Canavieiros disponibiliza a formação continuada, mas, como a professora relatou, posteriormente cobra dos professores participantes o que desenvolveram com os alunos. Eles sempre dão continuidade a esse projeto, visto que as professoras participaram da formação em 2010 e todo ano a empresa entra em contato com a escola para repassar o material e o tema que será desenvolvido.

Nesses diálogos, percebemos uma insatisfação dos docentes, que afirmam se sentir amarrados ao projeto Municípios Canavieiros e ficam incomodados com o poder exercido pelo setor empresarial, que insiste em ser mais forte que a comunidade escolar. A escola como um espaço de autonomia e democracia passa a ser regulamentada cada vez mais pelo discurso neoliberal. Essa dominação exercida pelo setor empresarial vem de uma brecha da própria legislação que é utilizada pelas empresas sob pretexto de “contribuir” com a educação.

Sobre o papel da escola frente ao modelo capitalista, Silva (2007) coloca a seguinte questão: "Como uma Escola Estatal poderá atender os interesses do público, do povo, sendo que o Estado surgiu para manter as relações de dominação dos meios de produção do capital e na atualidade, embora com certa autonomia, o Estado ainda está atrelado à manutenção do modo de produção capitalista?". Segundo o autor, a estruturação da escola brasileira passa por etapas marcantes, a princípio com priorização da higiene e uniformização da disciplina, passando a uma formação de homens cultos e hábeis para negociar. A partir do século XVIII a doutrina liberal atribuiu à educação construir uma sociedade individualista, competitiva, com acesso aos bens materiais e aos direitos políticos. Silva (2007, p. 31) caracteriza um Estado engajado em uma sociedade do consumo com vistas a interesses próprios:

É com este espírito que a burguesia aprofunda o discurso em defesa da escola pública. Com isso, a burguesia organiza uma ação mais afetiva do Estado, através de criação de escolas públicas para todos os níveis e programas de assistência material, alimentar e médico, criam-se ainda programas de bolsa de estudo, subsídios e empréstimos para que os alunos “carentes” tenham acesso ao estudo. Dentro desta ótica, o homem revolucionário do século XVIII terá pouca consistência moral. O ideário liberal o forjará romanticamente, mas agora, para colocá-lo a serviço da civilização burguesa, com o intuito de conquistar novos mercados. Esse enfoque romântico, dado pela educação liberal, é uma maneira de suavizar a fúria e a voracidade do homem burguês na busca do lucro.

A escola pública está no centro de uma disputa, e muitos autores definem a tensão como "privatização da educação". Se por um lado se tem a escola como local onde se possa exercer a democracia e direitos iguais, por outro se tem forte influência neoliberal, visando a uma educação para o mercado de trabalho, competitividade e consumo.

Ao analisar a influência do terceiro setor na educação, Vieira (2004) consultou documentos da Federação das Indústrias do Estado de Minas Gerais (FIEMG) e de uma empresa que compõe o Terceiro Setor no Estado de Minas Gerais, que se autodenomina "Empresa- Cidadã". Assim, a autora discorre sobre a intenção do setor, o discurso empresarial na educação e as práticas/dinâmicas utilizadas pelas empresas no campo educacional:

Os programas buscam o desenvolvimento da lógica empresarial nos agentes educacionais mediante desenvolvimento do espírito competitivo empresarial por meio de ações que visam a premiação e modelos de comportamento para formar vencedores. Assim, mais que um transplante de técnicas de gerenciamento do setor produtivo para o escolar o que ocorre é a implantação do habitus empresarial nos agentes educacionais pelo currículo escolar. A linguagem utilizada nos documentos é carregada de uma conotação emotiva e moral com caráter apelativo, linear e mecanicista, ignorando as contradições do real, de forma que torne difícil seu questionamento ou a produção de mecanismos de contraposição. (VIEIRA, 2004, p. 4).

Com base no debate estabelecido no grupo focal, é possível inferir que a empresa, ao assumir um modelo padrão de programa/projeto ambiental, omite o conhecimento dos professores, dos alunos e da comunidade escolar sobre a questão ambiental.

O papel do professor frente aos alunos que estão em processo de formação de identidade é extremamente importante. Ele pode buscar alternativas para mediar determinado conhecimento, tornando-o mais didático, mais dinâmico e mais compreensível. Entretanto, pode apenas mediar a informação sem permitir outros diálogos. Com isso, ele assume uma educação tradicional, segundo a qual a informação/conhecimento é algo absoluto, sem possibilidades de outras interpretações.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os professores participantes do grupo focal se mostraram críticos e apontaram perguntas a eles mesmos. Ao apresentarmos os projetos empresariais ambientais, eles colocaram outros diálogos em circulação, e uma de suas preocupações mais evidentes foi o não diálogo entre empresa/escola/professores. Ou seja, a tão falada "parceria empresa/escola" protagonizada pelas empresas não foi estabelecida, o que mostra que essas empresas apenas se apropriam de um termo sem de fato trabalhar para que ele seja compreendido primeiro na empresa, no projeto que elaboraram, e depois ser estabelecido na escola. Parece que a empresa utiliza uma "ideia-ônibus", termo cunhado por Bourdieu (1977) quando discute como os jornalistas se apropriam das notícias que estão sendo divulgadas por todos os canais de televisão, por todos os jornais. Falta uma leitura crítica, uma apropriação efetiva dos termos, que são divulgados apenas como clichês.

Esses fatos são manipulados e apresentados a sociedade de certa maneira que passam despercebidos, como algo natural. Bourdieu (1977, p. 23) assim define:

Os fatos-ônibus são fatos que, como se diz, não devem chocar ninguém, que não envolvem disputa, que não dividem, que formam consenso, que interessam a todo mundo, mas de um modo tal que não tocam em nada de importante. As notícias de variedades consistem nessa espécie elementar, rudimentar, da informação que é muito importante porque interessa a todo mundo sem ter consequências e porque ocupa tempo, tempo que poderia ser empregado para dizer outras coisas. Ora, o tempo é algo extremamente raro na televisão. E se minutos tão preciosos são empregados para dizer coisas tão fúteis, é que essas coisas tão fúteis são de fato muito importantes na medida em que ocultam coisas preciosas.

A denominação "parceria empresa/escola", termo utilizado pelas empresas, passa despercebida e vai assumindo um papel de benefício no ambiente escolar, ocultando os prejuízos que as empresas causam ao ambiente. A ideia de parceria não é discutida, e um termo em voga, "parceria", se constrói sem ambos (escola e empresa) participarem de uma proposta em conjunto. É um fato que se torna mais preocupante, pois os alunos que estão construindo sua identidade podem acabar por valorizar os princípios empresariais, sem uma análise.

Com seu discurso, a empresa transmite apenas o que se quer empregar, os valores da comunidade escolar são deixados de lado e se assume um discurso padrão, que atende a diferentes realidades. Por isso, o termo "ideia-ônibus" serve como uma crítica que construímos sobre a suposta "parceria empresa/escola". Acaba por ser uma ideia que oculta o

que de fato acontece, como os telejornais que informam ocultando, exploram a mesma notícia e comentam os mesmos fatos, não deixando espaço para o pensamento crítico.

Desse modo, a presente pesquisa fez surgir entre os professores dúvidas referentes ao discurso da empresa. O diálogo entre docentes de várias disciplinas foi profícuo, novos pontos de vista apareceram, alguns participantes repensaram seus posicionamentos e mudaram suas opiniões conforme enxergaram novas possibilidades que estavam omitidas pelo discurso padrão da empresa.

Assim como nos jornais televisivos, a falta de tempo interfere na análise. No caso da profissão docente, pela dupla jornada, com a ausência de momentos de discussões e diálogos na escola, o repensar da práxis muitas vezes não acontece. O tempo para codificar, analisar, repensar e construir sua identidade intelectual é essencial. O pensamento de Bourdieu (1977, p. 40-41) sobre os processos de comunicação na televisão esclarece e pode ser utilizado para pensarmos a suposta “parceria empresa/escola”:

[...] Quando emitimos uma "ideia feita" é como se isso estivesse dado; o problema está resolvido. A comunicação é instantânea porque, em certo sentido, ela não existe. Ou é apenas aparente. A troca de lugares-comuns é uma comunicação sem outro conteúdo que não o fato mesmo da comunicação. Os “lugares-comuns” que desempenham um papel enorme na conversação cotidiana têm a virtude de que todo mundo pode admiti-los e admiti-los instantaneamente: por sua banalidade, são comuns ao emissor e ao receptor. Ao contrário, o pensamento é, por definição, subversivo: deve começar por desmontar as "idéias feitas" e deve em seguida demonstrar. Quando Descartes fala de demonstração, ele fala de longas cadeias de razões. Isso leva tempo; é preciso desenvolver uma série de proposições encadeadas por "portanto", "em consequência", "dito isto", "estando entendido que"... Ora, esse desdobramento do pensamento *pensante* está intrinsecamente ligado ao tempo.

O grupo-focal foi o grande diferencial desta pesquisa. Consideramos que para compreender de fato o que acontece dentro das escolas se faz necessário escutar os professores, visto que eles mediam discursos. Não queremos aqui fazer menção a quem está certo ou errado, mas o poder que se exerce sobre a escola está a cada dia mais vinculado ao modelo capitalista, interferindo na construção das identidades. Há um grande contexto histórico e político que vem constituindo a realidade das escolas.

Artefatos culturais como filmes, músicas, cartilhas e propagandas constituem ferramentas para tornar as aulas mais dinâmicas. A maneira com são trabalhados com os alunos é o que faz toda a diferença, principalmente quando assume uma análise do discurso. Portanto, diálogos precisam ser estabelecidos, sobretudo entre empresa e escolas. Os professores querem ser ouvidos, querem poder participar, e assim estaremos caminhando para uma educação para além dos muros escolares, para além do que se chega à escola. Uma educação que de fato seja pensada e refletida por todos que dela desejam participar.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, R. S. Industrialização e a questão ambiental na região Sudeste do Brasil. **Caminhos de Geografia**, Uberlândia, v. 5, n. 11, p. 53-66, Fev/2004.
- AMARAL, I. A. Educação ambiental e o ensino de Ciências: uma história de controvérsias. **Pro-Posições**, Campinas, v. 12, n. 1 (34), p. 73-93, 2001.
- AMARAL, M. B.; CONCEIÇÃO, N. E. C. Mídia e educação: representações de natureza na publicidade. In: EPEA – ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 7., 2013, Rio Claro. Anais... 2013.
- BAGNOLO, C. M. **Encontros e desencontros das empresas e escolas no território da Educação Ambiental**. 2012. 202 f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 2012.
- BARBIERI, J. C. Competitividade internacional e normalização ambiental. **Revista de Administração Pública**, v. 32, n. 1, p. 57-71, 1998.
- BARBOSA, P. L. N. O papel da imagem e da memória na escrita jornalística da história do tempo presente. In: GREGOLIN, M. R. (Org.). **Discurso e mídia: a cultura do espetáculo**. São Carlos: Claraluz, 2003.
- BOURDIEU, P. **Sobre a televisão**, seguido de A influência do jornalismo e Os Jogos Olímpicos. Tradução de Maria Lúcia Machado. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.
- BRASIL. Lei n. 9795, de 27 de Abril de 1999. In: **Política Nacional de Educação Ambiental**. Diário Oficial da União, Brasília, 28 de abril de 1999.
- BRASIL. **O que fazem as escolas que dizem que fazem Educação Ambiental?**. Brasília: Edições MEC/Unesco, 2007.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília: Presidência da República – Câmara da Reforma do Estado, 1995.
- CARVALHO, I. C. M. **Educação Ambiental**: a formação do sujeito ecológico. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- CARVALHO, I. C. M. **A invenção do sujeito ecológico: sentidos e trajetórias em Educação Ambiental**. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRGS, Porto Alegre, 2001.
- COSTA, M. V. Sobre as contribuições das análises culturais para a formação dos professores do início do século XXI. **Educar**, Curitiba, n. 37, p. 129-152, maio/ago. 2010.

COSTA, M. V.; MOMO, M. Sobre a “conveniência” da escola. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 42, p. 521-533, set./dez. 2009.

COSTA, M. V.; SILVEIRA, R. H.; SOMMER, L. H. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 23, p. 36-61, maio/ago. 2003.

DAL’IGNA, M. C. Grupo focal na pesquisa em educação: passo a passo teórico-metodológico. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. **Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2012.

ESCOSTEGUY, A. C. Estudos culturais: uma introdução. In: SILVA, T. T. (Org. e trad.). **O que é, afinal, Estudos Culturais?**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FERNANDES, E. C. **A educação ambiental nas escolas do município de Uberlândia MG**. 2002. 86f. Dissertação (Mestrado em Ecologia), Instituto de Biologia, UFU, Uberlândia, 2002.

FERREIRA, D. S. **Concepção de meio ambiente, pressupostos e práticas no desenvolvimento da Educação Ambiental no ensino fundamental**. 2013. 15 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ciências Ambientais), IFTM, Campus Ituiutaba, 2013.

FERREIRA, D. S. **Educação Ambiental nas escolas públicas de Ituiutaba: práticas e tendências**. 2011. 32 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura e Bacharelado em Ciências Biológicas), UFU, Campus Ituiutaba, 2011.

FISCHER, R. M. B. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 197-223, nov./2001.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. 8. ed. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

FRANCESCHINI, B. **Práticas de poder: a objetivação e a subjetivação do sujeito aluno hiperativo na mídia**. 2012. 207f. Dissertação (Mestrado em Letras), UEM, Maringá, 2012.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, 2003.

GALLO, S. Foucault: (re)pensar a educação. In: RAGO, M.; VEIGA NETO, A. **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GARRÉ, B. H.; HENNING, P. C. O enunciado de terror e medo pela perda do planeta: modos de constituir o discurso de crise ambiental na atualidade. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia. Anais... 2013.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

GUIDO, L. F. E.; LIMA, J. S.; CARVALHO, L. M. Pesquisa em Educação Ambiental no contexto escolar: considerações a partir do GDP. **Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 7, n. 2, p. 105-118, jan./2012.

GUIMARÃES, L. B.; SAMPAIO, S. M. V. Educação ambiental nas pedagogias do presente. **Em Aberto**, Brasília, v. 27, n. 91, p. 123-134, jan./jun. 2014.

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

JACOBI, P. Movimento ambientalista no Brasil: representação social e complexidade da articulação de práticas coletivas. In: RIBEIRO, W. (Org.). **Patrimônio ambiental brasileiro**. São Paulo: EDUSP, 2003.

KRETLI, S. Artefatos culturais usados por professores/as e alunos/as no cotidiano escolar como possibilidades de ressignificar o currículo. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 2007, Timbaúba. Anais... 2007.

LECOURT, D. A arqueologia e o saber. In.: FOUCAULT, Michel. et al. **O homem e o discurso**: a arqueologia de Michel Foucault. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUSTOSA, M. C. J. **Meio ambiente, inovação e competitividade na indústria brasileira**: a cadeia produtiva do petróleo. 2002. 238 f. Tese (Doutorado em Economia), Instituto de Economia, UFRJ, Rio de Janeiro, 2002.

MARTINS, H. H. T. S. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.2, p. 289-300, maio/ago. 2004.

MENDES, R.; VAZ, A. Educação Ambiental no ensino formal: narrativas de professores sobre suas experiências e perspectivas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.25, n.3, p.395-411, 2009.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PALMIERI, M. L. B.; CAVALARI, R. M. F. Limites e possibilidades dos projetos de educação ambiental desenvolvidos em escolas brasileiras: análise de dissertações e teses. In: EPEA – ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 7., 2013, Rio Claro. Anais... 2013.

PEREIRA, J. C. S.; GUIMARÃES, R. D. Consciência Verde: uma avaliação das práticas ambientais. **Qualit@s Revista Eletrônica**, v. 8, n. 1, 2009.

PRADO, R. **Estudo Municípios Canavieiros 2013**: bioeletricidade. São Paulo: Novo Horizonte, 2013. Disponível em: <http://www.projetoagora.com.br/municipios-canavieiros/>. Acesso em: 20 ago. 2013.

SALGADO, G. N.; OLIVEIRA, H. T. Percepção ambiental das/os participantes envolvidos com o projeto brotar (Microbacia do Córrego Água Quente, São Carlos/São Paulo) como subsídio à educação ambiental. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 24, jan./jul. 2010.

SAMPAIO, S. M. V.; GUIMARÃES, L. B. O dispositivo da sustentabilidade: pedagogias no contemporâneo. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 30, n. 2, 2012.

SANTOS, F. C. A logística reversa de resíduos sólidos em Ituiutaba: Do diagnóstico à elaboração de um modelo pró – ativo. 2007. 184p. Dissertação (Mestrado em Geografia) UFU. Uberlândia – MG.

SANTOS, F. G.; COLISTETE, R. P.; Reavaliando o II PND: uma abordagem quantitativa. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA ECONÔMICA, 8., 2009, Campinas. Anais... 2009.

SAVIANI, D. Plano de Desenvolvimento da Educação: análise crítica da política do MEC. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1231-1255, out./2007.

SILVA, J. C. A escola pública no Brasil: problematizando a questão. Publ. UEPG Ci. Hum., Ci. Soc. Apl., Ling., Letras e Artes, Ponta Grossa, v. 15, n. 2, 25-32, dez./2007.

SPOSITO, M. P. Algumas hipóteses sobre as relações entre movimentos sociais, juventude e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, p. 73-94, jan./fev./mar./abr. 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 8. ed. Tradução de Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes, 2007.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, p. 5-24, jan./fez./mar./abr. 2000.

THOMPSON, J. B. **A mídia e a modernidade**: uma teoria social da mídia. Tradução de Wagner de Oliveira Brandão. Petrópolis: Vozes, 2011.

TRISTÃO, M. Tecendo os fios da educação ambiental: o subjetivo e o coletivo, o pensado e o vivido. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 251-264, maio/ago. 2005.

VEIGA, A.; AMORIM, E.; BLANCO, M. **Um retrato da presença da educação ambiental no ensino fundamental brasileiro**: o percurso de um processo acelerado de expansão. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005.

VEIGA-NETO, A. Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de Império. In: RAGO, M.; VEIGA-NETO, A. (Orgs.). **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

VEIGA-NETO, A. **Foucault & a Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

WORTMANN, M. L. C. Análises culturais: um modo de lidar com as histórias que interessam à educação. In: COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos Investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.



## ANEXOS

### ANEXO I

#### Roteiro da Oficina: **Projetos de Educação Ambiental escolar em parceria com empresas**

##### Roteiro da oficina e grupo focal – 1º Encontro

1º Momento: Apresentação da proposta da oficina e do Grupo Focal entrega do Termo de Consentimento e entrega de crachá. Tempo estimado: 8: 10 minutos às 08:20

3º momento: Conhecendo mais sobre a legislação e como a EA deve ser desenvolvida no contexto escolar. Informação sobre Compromisso Todos Pela Educação, Política Nacional de Meio Ambiente, Parâmetros Curriculares Nacionais e Plano de Desenvolvimento da Educação. Tempo estimado: 10 minutos às 8:30

4º Momento: Conhecendo as parcerias para o desenvolvimento da EA nas escolas de Uberlândia. Acesso aos programas: Reciclou Ganhou, De grão em grão, Municípios Canavieiros. Neste momento os participantes irão acessar os sites das empresas a fim de conhecer as propostas de EA para as escolas, com base em uma planilha (anexo II). Tempo estimado: 08:15 até 09:15 50 minutos 10:30

Intervalo: 09:30 às 09:45

#### 5º Momento: **Problematizando a EA mediante parcerias empresariais (Grupo Focal):**

1º A partir do que e das respostas das perguntas das planilhas gostaria que cada um de vocês comentassem se conheciam antes desta oficina a parceria empresa/escola educação ambiental. 15 minutos ate as 10

2º Em relação ao projeto Reciclou ganhou - A primeira pergunta da planilha positivo e negativo 15 minutos x 3 = 1h e 20

Geral

4º A escola que você trabalha já desenvolveu algum destes projetos qual/quais? 15mi

5º Você participou da execução de algum destes projetos? Qual/quais e por que? 15m

3º Em relação a estes projetos você participou de algum curso de formação para atuar neles? 10

Você se sentiu preparado para realizar este/estes projetos? 10

Qual a contribuição das empresas para a EA escolar? 10

A partir da análise dos sites sobre a publicação dos projetos/programas de EA, os professores irão comentar sobre a proposta dos projetos empresariais e sobre outros projetos que conhecem e/ou participaram. Quais disciplinas estão mais envolvidas neste projetos e quem coordena o projeto na escola, E como incorporam tais projetos na EA escolar.

Para orientar as discussões a mediadora do Grupo Focal colocará os seguintes questionamentos: Você conhecia a parceria empresa/escola para o desenvolvimento da Educação Ambiental? Você se sente preparado para desenvolver estes projetos? Você consegue entender como a Educação Ambiental está presente no projeto? Quais os aspectos positivos e os negativos do projeto de educação ambiental vivenciado nas escolas? Tempo estimado: 30 minutos Sendo que 5 minutos música - 10:35 até 11:20 depois vídeo a história das coisas

## ANEXO II

### Planilha para orientar na análise dos projetos de EA empresarial

- Planilha para análise do projeto: De grão em grão

Empresa: Cargill
Projeto: De grão em grão
Site: <a href="http://www.cargill.com.br/">http://www.cargill.com.br/</a>
ANÁLISE: “Click” nos links apontados abaixo para conhecer o projeto
LINK: Responsabilidade corporativa > Fundação Cargill
LINK: Programa “de grão em grão”
LINK: Outras iniciativas > livros
LINK: Saiba mais = incentivos e parceiros
LINK: Jornal da Fundação Cargill
Informações sobre as escolas participantes de Uberlândia: edição nº, <b>16</b> (Merenda Eficiente), <b>17</b> (Sala do Professor), <b>22</b> ( Trabalho de Inclusão), <b>23</b> ( Horta e Educação), <b>27</b> ( Opinião de quem faz), <b>28</b> (Canteiros Renovados)
QUESTIONAMENTOS - Após análise do projeto responda as questões abaixo. As respostas devem ser baseadas no projeto, ou seja, o objetivo dele, como atua nas escolas e qual a contribuição dele para a formação docente.
Objetivo:
Atuação na escola:
Contribuição para a formação docente:

- Planilha para análise do projeto: Municípios Canavieiros

Empresa: Empresas que fazem parte da cadeia produtiva da cana-de-açúcar filiadas ao programa Agora.
Projeto: Municípios Canavieiros
Site: <a href="http://www.projetoagora.com.br/">http://www.projetoagora.com.br/</a> Para acessar o projeto “click” no link que esta no lado direito > Municípios Canavieiros
ANÁLISE: “Click” nos links apontados abaixo para conhecer o projeto
LINK: O que é o estudo
LINK: Kit educacional
LINK: Fique por dentro “Click” nas informações abaixo e assista aos vídeos: <ul style="list-style-type: none"> <li>• <a href="#">Formador Clodoaldo Alencar explica intenção de oficinas de formação para professores</a></li> <li>• Estudo Municípios Canavieiros - Bioeletricidade 2013</li> </ul>
LINK: Depoimentos Vá a página de depoimentos nº 4 (depoimento de uma escola participante de Uberlândia)
LINK: Quem somos
Observe lado inferior da página: Quem faz o Agora acontecer
QUESTIONAMENTOS: Após análise do projeto responda as questões abaixo. As respostas devem ser baseadas no projeto, ou seja, o objetivo dele, como atua nas escolas e qual a contribuição dele para a formação docente.
Objetivo:
Atuação na escola:
Contribuição para a formação docente:

- Planilha para análise dos projetos Educacionais: Educação Campeã, Programa de valorização ao jovem e Reciclou, Ganhou

Empresa: Coca-Cola
Projetos Educacionais: Educação Campeã e Programa de valorização ao jovem
Site: <a href="http://www.institutococacola.org.br/">http://www.institutococacola.org.br/</a>
ANÁLISE: Ao acessar o site “click” nos links abaixo para conhecer os projetos
LINK: Programas desenvolvidos
Projeto/Programa: Educação Campeã e Valorização ao jovem
<p>Acesse o youtube e assista os vídeos institucionais referente aos projetos educacionais da empresa de refrigerantes:</p> <p>Assista aos vídeos :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Educação Campeã <a href="https://www.youtube.com/watch?v=lvxmpBtIgss">https://www.youtube.com/watch?v=lvxmpBtIgss</a></li> <li>2. Programa de valorização ao jovem <a href="https://www.youtube.com/watch?v=RwQw6kTxgcY">https://www.youtube.com/watch?v=RwQw6kTxgcY</a></li> </ol>
Projeto Reciclou Ganhou - Campanha Nacional
Site: <a href="http://cocacolabrasil.com.br/">http://cocacolabrasil.com.br/</a>
ANÁLISE: Ao acessar o site “click” no link abaixo para conhecer o projeto
<p>LINK: Viva posicionamento</p> <p>Este se encontra no lado superior da página.</p> <p>Posteriormente no lado direito “click” em &gt; Embalagens sustentáveis</p> <p>Abaixo desta informação “click” &gt; Reciclou, ganhou</p>
<p>Acesse o youtube e assista o vídeo institucional:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>3. Reciclou, ganhou <a href="https://www.youtube.com/watch?v=U-fKVwsaJM8">https://www.youtube.com/watch?v=U-fKVwsaJM8</a></li> </ol>
Projeto Reciclou Ganhou - Campanha Uberlândia
Site: <a href="http://www.cocolauberlandia.com.br/">http://www.cocolauberlandia.com.br/</a>
<p>LINK: Sistema de gestão</p> <p>“Click” em &gt; Reciclou, Ganhou = informação do projeto em Uberlândia</p>
QUESTIONAMENTOS: Após análise dos projetos responda as questões abaixo.

Em relação aos projetos educacionais Educação Campeã e Programa de valorização ao jovem, quais os pontos positivos e os negativos?
Em relação ao projeto Reciclou, Ganhou - Campanha Nacional quais os pontos positivos e os negativos?
Em relação ao projeto Reciclou, Ganhou - Campanha Uberlândia responda as questões abaixo:
Objetivo do projeto Reciclou, Ganhou - Campanha Uberlândia:
Atuação na escola:
Contribuição para a formação docente:

## ANEXO III

### Termo de livre consentimento para os docentes que irão participar da pesquisa



UNIVERSIDADE FEDERAL  
DE UBERLÂNDIA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa com o tema "Educação Ambiental escolar e parcerias empresarias: possibilidades e desafios", sob responsabilidade da docente Dalila de Souza Ferreira e Prof. Dra. (orientadora) Lúcia de Fátima Estevinho Guido, do Programa de Pós-graduação em Educação FAGED/UFU.

Nesta pesquisa de Mestrado nós buscamos entender como a Educação Ambiental está sendo desenvolvida nas escolas, qual a contribuição para os professores, limites e possibilidades da EA oferecida. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pelas pesquisadoras no seu local de trabalho no horário que lhe for mais conveniente. Na sua participação você será colaborador da pesquisa, fornecendo informações por meio de entrevista. Em caso de gravações e filmagens, informamos que, após a transcrição das gravações para a pesquisa as mesmas serão desgravadas. Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

Você não terá gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa. Os benefícios serão: contribuir para o entendimento de como a EA está sendo realizada nas escolas públicas de Uberlândia, visando auxiliar os professores das escolas municipais e estaduais em sua prática pedagógica em EA.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você. Qualquer dúvida a respeito da pesquisa poderá entrar em contato com as pesquisadoras Dalila de Souza Ferreira pelo telefone celular (034) 9674 – 7263 ou Lúcia de Fátima Estevinho Guido – Faculdade de Educação/UFU – FONE: (34) 3239 – 4212 – Av. João Naves de Ávila, 2121, bloco G, Campus Santa Mônica – Uberlândia – MG.

Uberlândia, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2014.

---

Dalila de Souza Ferreira  
Discente do Curso de pós-graduação em Educação FAGED/UFU  
  
dalilafferreira@mestrado.ufu.br  
  
Eu aceito participar da pesquisa citada acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

---

Lúcia de Fátima Estevinho Guido  
Docente do Curso de pós-graduação em  
educação FAGED/UFU  
  
lestevinho@gmail.com

---

Participante da Pesquisa