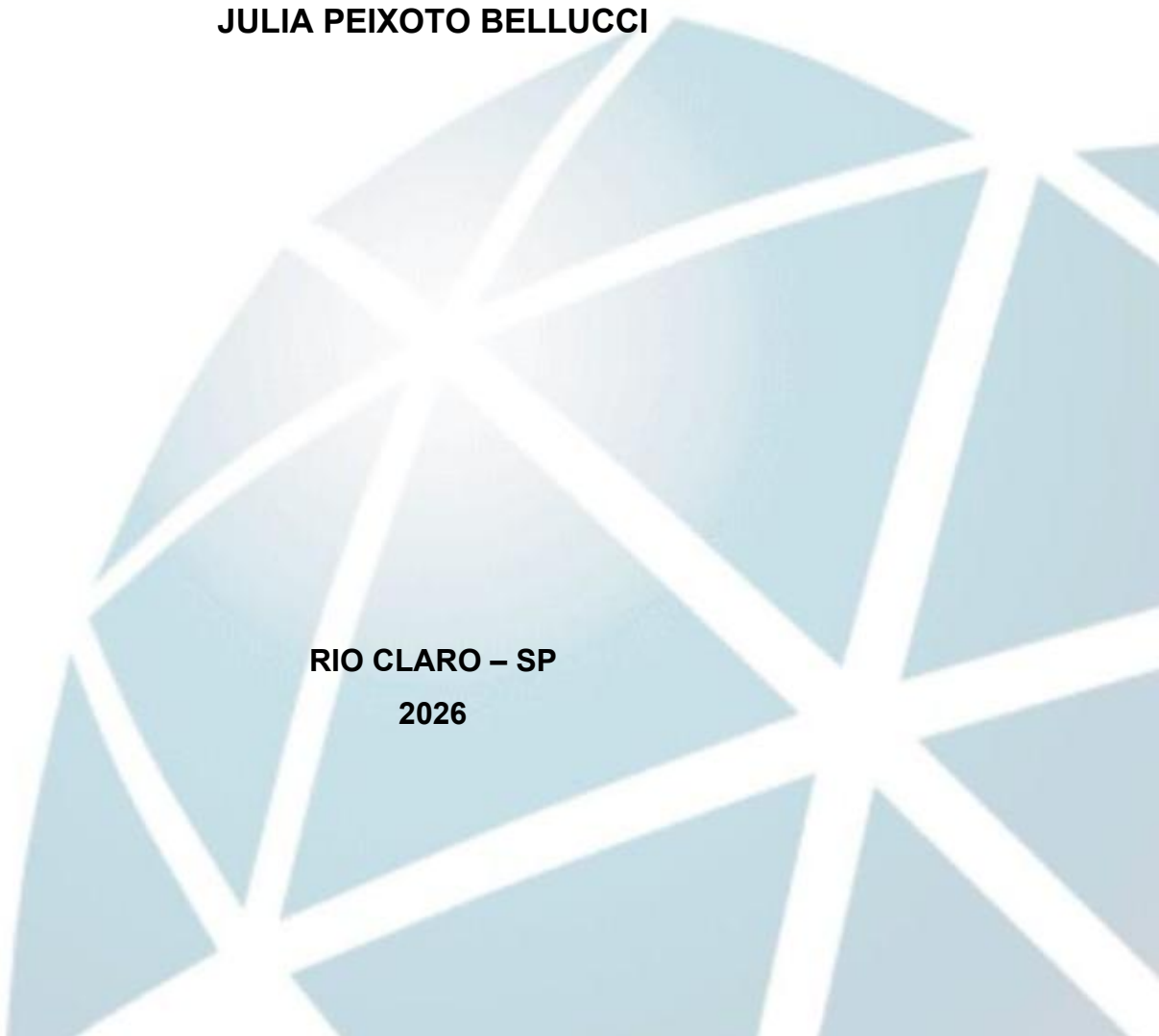

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
(LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO AMBIENTAL)**

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM RELATÓRIOS DE SUSTENTABILIDADE:
DISCURSOS E SENTIDOS CONSTRUÍDOS PELAS EMPRESAS**

JULIA PEIXOTO BELLUCCI

**RIO CLARO – SP
2026**



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
(LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO AMBIENTAL)**

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM RELATÓRIOS DE SUSTENTABILIDADE:
DISCURSOS E SENTIDOS CONSTRUÍDOS PELAS EMPRESAS**

JULIA PEIXOTO BELLUCCI

Dissertação apresentada ao Instituto de Biotecnologia do Câmpus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Marcelo de Carvalho

**RIO CLARO – SP
2026**

B449e	Bellucci, Julia Peixoto Educação Ambiental em Relatórios de Sustentabilidade: Discursos e Sentidos Construídos pelas Empresas / Julia Peixoto Bellucci. -- Rio Claro, 2026 119 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Biociências, Rio Claro Orientador: Luiz Marcelo de Carvalho 1. Educação Ambiental. 2. Relatórios de Sustentabilidade. 3. Consumo Consciente. 4. Desenvolvimento Sustentável. 5. Educação. I. Título.
-------	--

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM RELATÓRIOS DE SUSTENTABILIDADE:
DISCURSOS E SENTIDOS CONSTRUÍDOS PELAS EMPRESAS

AUTORA: JULIA PEIXOTO BELLUCCI

ORIENTADOR: LUIZ MARCELO DE CARVALHO

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em Educação, pela
Comissão Examinadora:

Prof. Dr. LUIZ MARCELO DE CARVALHO (Participação Presencial)
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP

Profa. Dra. LAÍSA MARIA FREIRE DOS SANTOS (Participação Virtual)
Instituto de Biologia - Centro de Ciências da Saúde / Universidade Federal do Rio de Janeiro / RJ

Prof. Dr. LUIZ CARLOS SANTANA (Participação Presencial)
Departamento de Educação / UNESP / Câmpus de Rio Claro - IB

Rio Claro, 16 de dezembro de 2025.

Aos meus sobrinhos Theo e Laura, que
me dão esperança e me motivam a seguir
buscando caminhos para outros mundos
possíveis.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu orientador, Prof. Luiz Marcelo de Carvalho, por permitir que meu mestrado fosse uma experiência tão rica e por me mostrar, desde o início, que o melhor tema de pesquisa é sempre aquele que faz os nossos olhos brilharem.

Agradeço ao Grupo de Pesquisa Ágora e aos professores Luiz Carlos Santana, Rosa Cavallari, Maria Bernadete e Luciano, pelos infinitos ensinamentos e pelas trocas preciosas. Um agradecimento especial ao professor Danilo Kato, cuja disciplina foi fundamental para minha formação acadêmica e pessoal.

Aos professores Laísa Freire e Luiz Carlos Santana, membros da minha banca de qualificação, pelos comentários e sugestões que orientaram e fortaleceram o desenvolvimento desta pesquisa até sua conclusão.

Aos meus colegas de mestrado, que compartilharam comigo alegrias e angústias: Jerah, Rosa, Gleici, Tathi, Gabriel, Fabi e Jander, vocês foram essenciais para este processo.

Aos colegas da Ricca, especialmente à Isa Domenici e à Marina Targa, por me apresentarem o universo da sustentabilidade, vocês são minhas referências nesse campo. Às minhas amigas de trabalho e de vida: Line, Mai, Tati, Bru e Ana.

À minha família, minha base. Ao meu irmão, que sempre foi minha inspiração (desde criança, ao vê-lo fazendo mestrado, imaginava se um dia chegaria a minha vez). À minha mãe, que me ensinou que o único caminho é o da educação para me tornar uma boa cidadã. Aos meus tios, ao Cardume e à minha cunhada Lud, que são meu porto seguro. E à parte de mim que mora no Pará: Pai, Mariana, Luiza e Val, por todo apoio ao longo desses anos.

Ao meu namorado e companheiro, João Pedro, com quem dividi nesses anos, a casa, a vida e a experiência de fazer mestrado. É difícil colocar em palavras o quanto você foi importante nesse processo. Nós conseguimos, amor.

À família que o amor me apresentou: Simone — um agradecimento especial por toda a ajuda dentro e fora da UNESP — Agnaldo e minha cunhadinha Amanda, que sempre se faz presente.

Aos meus amigos, pelo carinho e pela presença constante. Às minhas amigas da república Gaiola: Bianca e Julia — seguimos no mesmo barco — Maki, Polly, Cami, Bianca Mattos, Bia Ducci e Julie. Aos meus queridos amigos Normal e Gaby.

Aos meus amigos mais antigos, que acompanharam essa e as outras fases da minha vida: Theus, Karina, Fifla, Iza, Nat e Dan Vertu, por deixarem tudo mais leve. Aos meus queridos amigos Namayeres: Ind, Rafa, João e Basso, pelas trocas e desabafos semanais.

*Sete quedas por mim passaram,
E todas sete se esvaíram.
Cessa o estrondo das cachoeiras, e com
ele
A memória dos índios, pulverizada,
Já não desperta o mínimo arrepio.
Aos mortos espanhóis, aos mortos
bandeirantes,
Aos apagados fogos
De ciudad real de guaira vão juntar-se
Os sete fantasmas das águas
assassinadas
Por mão do homem, dono do planeta.*

*Aqui outrora retumbaram vozes
Da natureza imaginosa, fértil
Em teatrais encenações de sonhos
Aos homens ofertadas sem contrato.
Uma beleza-em-si, fantástico desenho
Corporizado em cachões e bulções de
aéreo contorno
Mostrava-se, despia-se, doava-se
Em livre coito à humana vista extasiada.
Toda a arquitetura, toda a engenharia
De remotos egípcios e assírios
Em vão ousaria criar tal monumento.*

*E desfaz-se
Por ingrata intervenção de tecnocratas.
Aqui sete visões, sete esculturas
De líquido perfil
Dissolvem-se entre cálculos
computadorizados
De um país que vai deixando de ser
humano
Para tornar-se empresa gélida, mais
nada.*

Carlos Drummond de Andrade.

RESUMO

Nesta pesquisa, tivemos como objetivo analisar as propostas de Educação Ambiental referenciadas nos Relatórios Anuais de Sustentabilidade das empresas consideradas mais sustentáveis do Brasil, que integram a carteira do Índice de Sustentabilidade Empresarial (ISE). Nosso objetivo foi identificar tendências temáticas que são enfatizadas nas propostas apresentadas, e compreender os sentidos que estão sendo colocados em circulação sobre Educação e Educação Ambiental nesses relatórios. A crescente crise ambiental, que em nossa compreensão está diretamente relacionada aos modelos de produção capitalista, com características neoliberais, que acentua desigualdades sociais, tem alimentado debates quanto à necessidade de repensarmos os atuais modelos de interação entre sociedade e natureza. Independentemente dos posicionamentos político-ideológicos, a Educação, e em especial a Educação Ambiental, tem sido apontada como um caminho para promover novos conhecimentos, atitudes, hábitos e posicionamentos políticos. Nos Relatórios de Sustentabilidade as empresas relatam e divulgam propostas de Educação Ambiental, que acabam se tornando uma ferramenta de promoção da sustentabilidade pelo discurso empresarial. Assim sendo, trata-se de uma pesquisa documental orientada pelos princípios da abordagem qualitativa. O *corpus* documental se constitui a partir de Relatórios de Sustentabilidade de nove empresas que compõem o ISE há cinco anos. Para a análise e sistematização dos dados, a atual pesquisa foi orientada pela análise temática, conforme proposta por Braun e Clarke (2006), que se caracteriza por um procedimento de análise para identificar, analisar, interpretar e relatar padrões (temas). A análise das ações de Educação Ambiental presentes nos 45 relatórios de sustentabilidade resultou na identificação de três temas principais, definidos a partir do público-alvo das iniciativas: Educação do Consumidor, Educação da Comunidade e Educação do Colaborador. A discussão desses temas aponta para as ações de Educação Ambiental das empresas focadas, principalmente, em estratégias pragmáticas, como consumo consciente, e a reciclagem de um chamado pós-consumo. As iniciativas voltadas para comunidades refletem uma lógica de controle social e legitimação institucional, com evidências de tentativa de as empresas assumirem papéis do Estado nesse contexto neoliberal. Assim, entende-se que a Educação Ambiental nos relatórios funciona como um instrumento alinhado aos interesses corporativos, com limitações para uma educação crítica e transformadora. O estudo buscou colaborar para a reflexão crítica sobre a atuação das empresas na Educação Ambiental, e destaca a necessidade de aprofundamento teórico e de ampliar as análises dessas propostas, para promover mudanças sociais e ambientais efetivas.

Palavras-Chave: Educação Ambiental; relatórios de sustentabilidade; consumo consciente; desenvolvimento sustentável.

ABSTRACT

In this study, we aimed to analyze the environmental education proposals referenced in the annual sustainability reports of the companies considered most sustainable in Brazil, which are part of the Corporate Sustainability Index (ISE) portfolio. Our objective was to identify thematic trends that are emphasized in the proposals presented and to understand the meanings that are being circulated about Education and Environmental Education in these reports. The growing environmental crisis, which we understand to be directly related to capitalist production models with neoliberal characteristics that accentuate social inequalities, has fueled debates about the need to rethink current models of interaction between society and nature. Regardless of political and ideological positions, education, and especially Environmental Education, has been pointed to as a way to promote new knowledge, attitudes, habits, and political positions. In their Sustainability Reports, companies record and disclose Environmental Education proposals, which end up becoming a tool for promoting sustainability through corporate discourse. Therefore, this is a documentary research guided by the principles of the qualitative approach. The documentary corpus consists of Sustainability Reports from nine companies that have been part of the ISE for five years. For data analysis and systematization, the current research was guided by thematic analysis, as proposed by Braun and Clarke (2006), which is characterized by an analysis procedure to identify, analyze, interpret, and report patterns (themes). The analysis of Environmental Education actions presents in the 45 sustainability reports resulted in the identification of three main themes, defined based on the target audience of the initiatives: Consumer Education, Community Education, and Employee Education. The discussion of these themes shows us that the companies' Environmental Education actions are mainly focused on pragmatic strategies, such as conscious consumption and post-consumer recycling. Initiatives directed to communities reflect a logic of social control and institutional legitimization, with evidence of attempts by companies to assume the roles of the state in this neoliberal context. Thus, it is understood that Environmental Education in the reports functions as an instrument aligned with corporate interests, with limitations for critical and transformative education. The study sought to contribute to critical reflection on the role of companies in Environmental Education and highlights the need to deepen the theoretical basis and continue researching these proposals in order to promote effective social and environmental change.

Keywords: Environmental Education; sustainability reports; conscious consumption; sustainable development.

LISTA DE ABREVIações E SIGLAS

ABRAPP: Associação Brasileira das Entidades Fechadas de Previdência Complementar

ANBID: Associação Nacional dos Bancos de Investimento

APIMEC: Associação dos Analistas e Profissionais do Mercado de Capitais

BM&FBovespa: Bolsa de Valores de São Paulo

CEA: Centro de Educação Ambiental

CVM: Comissão de Valores Mobiliários

ESG: Environmental, Social and Governance (Ambiental, Social e Governança)

GRI: Global Reporting Initiative (Iniciativa Global de Relatórios)

IDEB: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IFC: Corporação Financeira Internacional

IFRS: International Financial Reporting Standards (Normas Internacionais de Relatórios Financeiros)

ISE: Índice de Sustentabilidade Empresarial

ISO: International Organization for Standardization

MDL: Mecanismo de Desenvolvimento Limpo

OCDE: Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico

ODS: Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

ONU: Organização das Nações Unidas

PNEA: Política Nacional de Educação Ambiental

PRB: Principles for Responsible Banking

REDD: Reducing Emissions from Deforestation and Forest Degradation

RSE: Responsabilidade Social Empresarial

SASB: Sustainability Accounting Standards Board

SGA: Sistema de Gestão Ambiental

TCFD: Task Force on Climate-related Financial Disclosures

TDICs: Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

UNESP: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Empresas selecionadas por setor	26
Quadro 2: As seis fases da análise temática	29
Quadro 3: Adoção de padrões de reporte e referenciais globais de sustentabilidade pelas empresas (2019–2023)	61
Quadro 4: Presença do termo “Educação Ambiental” nos Relatórios Anuais de Sustentabilidade elaborados pelas empresas que compõem o corpus documental da pesquisa entre os anos de 2019 a 2023	68
Quadro 5: Identificação de ações com as perspectivas de Educação para o Desenvolvimento Sustentável, Educação para a Sustentabilidade e Educação sobre Mudanças Climáticas pelas empresas (2019–2023)	71
Quadro 6. Temas identificados na análise temática dos Relatórios Anuais de Sustentabilidade elaborados pelas empresas que compõem o corpus documental da pesquisa entre os anos de 2019 e 2023	76

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Objetivos do Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030 estabelecidos pela Organização das Nações Unidas (ONU)	42
Figura 2: Imagens dos relatórios de sustentabilidade da Natura.	64
Figura 3: Fotografia próprias da empresa, evidenciando uma estratégia visual de aproximação com a natureza e autenticidade	64
Figura 4: Imagens dos relatórios de sustentabilidade da EDP Brasil	65
Figura 5: Imagem dos relatórios de sustentabilidade da Braskem representando as ações da empresa com a comunidade	65
Figura 6: Imagens dos relatórios de sustentabilidade da Telefônica do capítulo sobre consumo de combustíveis e sustentabilidade	66
Figura 7 (a, b, c): Imagens extraídas do Relatório do Itaú.....	66
Figura 8: Presença de ações relacionadas aos conceitos de EODS, ES e EMC ao longo dos anos	72
Figura 9: Mapeamento de temáticas relevantes identificadas no processo da análise temática	75

SUMÁRIO

PRÓLOGO	13
1. INTRODUÇÃO	15
2. PRESSUPOSTOS TEÓRICO METODOLÓGICOS E PROCEDIMENTOS DE PESQUISA	26
2.1. A caracterização e a delimitação do <i>corpus</i>	26
2.2 Procedimentos de Análise dos Dados	27
3. A RELAÇÃO EMPRESA-EDUCAÇÃO	32
3.1 Responsabilidade Social Empresarial e ESG	33
3.1.1 ESG e a Agenda 2030	40
3.2 Índices, Diretrizes e Relatórios de Sustentabilidade	43
3.3 A Relação Empresa e ações de educação na sociedade	47
3.3.1 A Educação Ambiental e a relação empresarial	51
4. EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS RELATÓRIOS DE SUSTENTABILIDADE	57
4.1 A caracterização dos relatórios analisados	57
4.1.1 O processo educativo e a temática ambiental nos relatórios	67
4.2 Temas identificados	75
4.2.1 Educação do Consumidor	79
4.2.2 Educação da Comunidade	84
4.2.2.1 Comunidades Vizinhas	84
4.2.2.2 Comunidades Tradicionais	88
4.2.2.3 Educação para as Escolas	92
4.2.3 Educação do Colaborador	95
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
REFERÊNCIAS	108
APÊNDICE A — RELATÓRIOS DE SUSTENTABILIDADE ANALISADOS	116

PRÓLOGO

Desde a infância, uma frase atravessa meus interesses, minha visão de mundo e minha relação com o meio ambiente: “Deixe o mundo um pouco melhor do que encontrou”, escrita por Baden-Powell no livro “Escotismo para Rapazes”. Aos sete anos, ao ingressar no movimento escoteiro em Rio Claro, minha cidade natal, fui apresentada a valores que, até então, eram desconhecidos para uma criança: cidadania, ética, ordem e, sobretudo, a intrincada relação entre sociedade e natureza.

O escotismo foi minha primeira escola de educação ambiental, despertando em mim um senso sobre como interagimos com o mundo natural. Acampamentos, visitas a espaços de educação ambiental, excursões e atividades como a coleta de lixo não apenas me encantavam, mas também me faziam sentir parte de algo maior, que transcendia minha individualidade.

Essa conexão com a natureza me levou a escolher uma carreira que refletisse esse interesse e, assim, ingressei no curso de Gestão e Análise Ambiental na Universidade Federal de São Carlos. A graduação e a experiência de viver em outra cidade ampliaram minha compreensão sobre os desafios sociais e ambientais. Foi nesse contexto que, durante três anos, participei de um projeto de extensão universitária, atuando como voluntária em instituições e ONGs de São Carlos. Minha área de atuação era a educação, e foi nesse espaço que me aproximei do universo escolar e me apaixonei pela prática educativa.

Porém, durante meus anos na graduação, aprendi que, embora ações individuais sejam importantes, a transformação real só ocorre quando há mobilização e engajamento daqueles que detêm poder de decisão e, aos poucos, fui desenvolvendo meu senso crítico acerca das problemáticas sociais e ambientais. Contrariada, e com muito custo, entendi que deixar o mundo melhor do que encontrei — assim como aprendi durante os anos como escoteira — não era tão simples quanto eu imaginava.

No entanto, foi durante a disciplina de Educação Ambiental, cursada em um semestre específico da graduação, que tudo se encaixou. Ali, percebi que poderia unir dois grandes interesses: a educação e a relação entre sociedade e natureza. Foi um momento de descoberta pessoal e profissional, que me levou a buscar um estágio na área. Tive a honra de estagiar no projeto Escola da Floresta, no Sítio São João, em

São Carlos, um espaço muito importante para a Educação Ambiental. Lá, pude preparar atividades, capacitar-me como educadora e guiar estudantes em visitas, vivenciando de perto o potencial transformador de uma educação ambiental crítica e emancipatória.

Ao concluir a graduação, meu interesse pela Educação Ambiental só cresceu, mas também surgiu a curiosidade sobre como seria atuar no mercado de trabalho. Iniciei minha carreira em uma consultoria de sustentabilidade, onde atuo como redatora de relatórios de sustentabilidade. Essa experiência me permitiu mergulhar no universo corporativo, entendendo como as empresas abordam e comunicam suas práticas socioambientais. Ao mesmo tempo, ingressei no programa de pós-graduação em Educação, na linha de Educação Ambiental da UNESP de Rio Claro, onde tenho aprofundado meus conhecimentos, além da oportunidade de trocar questionamentos e experiências.

Porém, minha aproximação com a sustentabilidade empresarial, e com o processo de escrita dos relatórios de sustentabilidade, gerou alguns questionamentos sobre como as ações de educação e, em especial, de educação ambiental promovidas pelas empresas são comunicadas nos relatórios de sustentabilidade, e que narrativas são construídas em torno delas. O que as maiores diretrizes e *rankings* empresariais mais valorizam dentro da sustentabilidade, que sentidos sobre educação e sobre educação ambiental estão sendo postos em circulação nesses relatórios de sustentabilidade? Que propostas de educação ambiental estão sendo divulgadas nos relatórios das empresas mais bem ranqueadas em sustentabilidade empresarial no Brasil?

Esses questionamentos deram origem ao tema desta dissertação, que busca não apenas compreender os sentidos que são atribuídos à educação ambiental nos relatórios corporativos, mas, também, problematizar o papel das empresas na promoção de uma educação ambiental crítica e emancipatória. Esta dissertação é, portanto, um convite a pensar nos discursos produzidos e reproduzidos pelas empresas, questionando as estruturas de poder e os interesses que moldam a relação entre empresas, educação e meio ambiente.

1. INTRODUÇÃO

Nos dias de hoje, os problemas ambientais são, frequentemente, foco de discussões em diferentes setores sociais. Questões como mudanças climáticas, aquecimento global, derretimento das calotas polares, aumento do nível do mar e desertificação das florestas tropicais são alguns dentre outros temas que estão em destaque nos meios de comunicação.

Estamos observando os efeitos de processos de contaminação da atmosfera, de solos e recursos hídricos, bem como desmatamento, queimadas, perda de fertilidade dos solos e de biodiversidade, entre outros. Vemos, também, um crescente apagamento de práticas tradicionais e valores culturais que são constituídos pela diversidade étnica (Leff, 2002).

Marques (2022), ao refletir sobre problemas ambientais no Brasil, considera que dois fatos sociais estruturam a sociedade: a escravidão e a destruição ambiental. Em relação ao segundo, ele busca apresentar um panorama sobre o cenário futuro do país, e afirma em seu texto:

[...] sobre o que ainda restará do Brasil após 2022 e ao longo deste terceiro decênio do século XXI, pode-se avançar uma resposta na forma de duas certezas: 1. o Brasil avança aceleradamente em uma trajetória de perda irreversível do que resta de suas florestas e demais coberturas vegetais; 2. a habitabilidade do Brasil, nomeadamente seu clima, chuvas, salubridade, segurança alimentar e hídrica, depende em larga medida de sua capacidade de cessar imediatamente a destruição e de passar à restauração do ainda restaurável. A destruição em curso do que ainda resta desses quatro biomas riquíssimos de biodiversidade que são a Amazônia, o Cerrado, o Pantanal e a Caatinga afetar, na realidade, o planeta como um todo (Marques, 2022, p. 179).

Latour (2020) defende que os termos utilizados pelos meios de comunicação sobre essas problemáticas têm a intenção de amenizar a gravidade da crise, tratando-a como passageira. Assim, o autor traz o termo “mutação ecológica”, deixando claro que não é um momento passageiro, mas sim uma transformação total da Terra: “estávamos acostumados a um mundo; agora, passamos, mudamos para outro.” (Latour, 2020, p. 13). De forma que o aumento das desigualdades e a mutação climática estão interconectados e devem ser entendidos em conjunto. Além disso,

Latour (2020) também discute sobre a negação, especialmente de países ricos, sobre as mudanças climáticas e suas consequências.

Autores como Leff (2002), Bagnolo (2010), Loureiro e Lima (2012), Stengers (2015), Marques (2018, 2022), Pereira e Camargo (2020), e Layrargues e Sato (2024) apontam que as causas dessa “mutação ecológica” são decorrentes de um cenário mundial atual, predominantemente pautado por um sistema social capitalista, liberal e, mais recente, com características marcadamente neoliberais, que valoriza os interesses privados. Como consequência desse sistema, a natureza é coisificada na tentativa de ser dominada e transformada em recurso natural e matéria-prima do processo econômico e globalizado. Dessa forma, os centros de poder econômico, científico e tecnológico se apropriam e alteram os processos dinâmicos da natureza. Esse processo nega a diversidade e a diferença como princípios constitutivos do ser e da vida (Leff, 2002).

Carvalho (2006) se baseia em Leff (2002), quando problematiza que essa é a crise do nosso tempo, que ressignifica e altera todo o rumo da história, alimentado pela ideologia do infinito crescimento econômico, desequilíbrios ecológicos, pobreza e desigualdade social. Esse cenário gera reflexões e propostas de diversas práticas em relação a políticas públicas, instituições sociais ou iniciativas de grupos sociais, como associações e movimentos ecológicos (Carvalho, L.M 2016).

Nesse contexto, países em desenvolvimento, como o Brasil, enfrentam dificuldades em fornecer serviços básicos, excluindo parte da população. Essa realidade demanda políticas de inclusão social e a busca de novos modelos de interação entre sociedade e natureza (Carvalho, L. M. 1990, 2006).

Dentro desse novo panorama global, a questão ambiental se eleva a um patamar central nos debates dos anos 1980, especialmente após a Conferência de Estocolmo, em 1972, promovendo uma reinterpretação da natureza frente a transformações nas relações sociais e de poder (Porto-Gonçalves; Leff, 2015).

Percebe-se que, independentemente das perspectivas teóricas e político-ideológicas que alimentam o debate sobre os problemas ambientais, a educação tem sido considerada essencial para enfrentarmos as causas e consequências dos impactos ambientais para todas as formas de vida, inclusive a humana. É nesse

contexto que a Educação Ambiental, segundo Carvalho, L. M. (1990, 2006), passa a ser vista como uma prática social a ser considerada nesse processo.

Dessa forma, no final do século XX, a Educação Ambiental emerge como um novo campo de saber e ação. Seu objetivo era reconstruir a relação entre educação, sociedade e meio ambiente, buscando respostas à crescente crise socioambiental global. A partir dos anos 1980, internacionalmente, e 1990, no Brasil, a Educação Ambiental ganhou um impulso significativo e reconhecimento público. Ela se irradiou por meio de diversas iniciativas de organismos internacionais, governos, ONGs, movimentos sociais, universidades e escolas. Essa multiplicidade de ações criou um campo plural e disputado, onde diferentes atores sociais buscavam impor sua própria interpretação do problema ambiental e suas possíveis soluções (Lima, 2004).

No Brasil, a Educação Ambiental (EA) é inicialmente mobilizada e acenada como uma prática significativa para o enfrentamento das questões ambientais, prioritariamente, pelos movimentos ecológicos. Segundo Carvalho, I.C. (2017), a EA é concebida inicialmente como uma preocupação dos movimentos ecológicos, e como uma prática que estimula a conscientização para a finitude dos recursos naturais. É só em um segundo momento, que o campo educacional se vê envolvido como a proposta de pensar e propor práticas educativas relacionadas com a temática ambiental.

No cenário nacional, a EA surgiu na legislação em 1973, como uma das atribuições da Secretaria Especial do Meio Ambiente (Sema), proposta em plena ditadura militar. Em 1988, foi inserida na Constituição Federal no art. 225 § 1º inciso VI, que defende que, para assegurar o direito ao meio ambiente equilibrado, é incumbência do Poder Público "promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente" (Brasil, 1988). Porém, apenas em 1999, foi criada uma política nacional para a Educação Ambiental por meio da aprovação da Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, e do seu regulamento, o Decreto nº 4.281, de 25 de junho de 2002, o qual estabeleceu a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA).

Nesse contexto de consolidação do campo da EA, um evento muito significativo, tanto nacional quanto internacionalmente, foi o Fórum Global, que ocorreu em paralelo à Conferência da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre

Desenvolvimento e Meio Ambiente, a chamada Rio-92, no Rio de Janeiro, em 1992. O Fórum reuniu movimentos sociais do mundo todo para formularem o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis, que definiu o marco político para o projeto pedagógico da Educação Ambiental, presente na base da formação da Rede Brasileira de Educação Ambiental (Carvalho, I.C. 2017).

Uma vez estabelecida legalmente e assim legitimada, houve necessidade de uma fundamentação ético-política que transcendesse a simples definição de “educação ambiental”. Isso porque diferentes práticas podem ser assim chamadas, exigindo a fundamentação conceitual e política para que a EA se posicione como um projeto transformador da sociedade.

Assim, trata-se de uma EA que se origina no escopo das pedagogias críticas e emancipatórias, especialmente as dialéticas, em interface com a teoria da complexidade. Essa vertente visa um novo paradigma para uma nova sociedade, abordando, de forma consistente, nossa especificidade como seres biológicos, sociais e históricos, a complexidade da espécie humana e a dialética natureza/sociedade como unidade dinâmica (Loureiro, 2004).

No Brasil, a vertente transformadora da Educação Ambiental surgiu nos anos 1980, impulsionada pela colaboração entre educadores (especialmente os da educação popular e instituições públicas) e ativistas sociais e ambientalistas. Esse movimento buscava a transformação da sociedade, ao mesmo tempo em que promovia um questionamento profundo dos padrões capitalistas de consumo. Essa articulação, somada aos avanços do conhecimento e à legislação, criou um ambiente fértil para novas práticas e teorias em EA (Loureiro, 2004).

As bases teóricas e metodológicas dessa vertente se ancoram fortemente nas pedagogias libertárias e emancipatórias, iniciadas na América Latina nos anos 1970. A influência mais marcante é a de Paulo Freire, com sua concepção dialética de educação como ferramenta de aprimoramento e transformação social, visando a ruptura com formas opressoras de vida. Freire, junto a nomes como Miguel Arroyo, Moacir Gadotti e Carlos Rodrigues Brandão, viam o ser humano como "inacabado", em constante movimento de conhecer e transformar. A pedagogia histórico-social crítica, representada por Demerval Saviani, também contribui para essa tradição emancipatória (Loureiro, 2004).

De acordo com Lima (2004, p. 93), há um “diferencial qualitativo da educação ambiental brasileira relativamente à educação ambiental desenvolvida no continente europeu e na América do Norte, mais marcada por influências conservacionistas e/ou preservacionistas.” Porém, no Brasil, o campo da EA também foi pautado por visões hegemônicas influenciadas pela tradição conservacionista e ciências naturais do norte global, que definiram um caráter "convencional" para a EA. Esse caráter convencional foi marcado, também, pela entrada institucional da EA nos órgãos governamentais ambientais na década de 1970 e pela apropriação por organizações conservacionistas influentes. Isso resultou em um perfil organicista e funcionalista, com ações educacionais informativas e normativas, limitando a reflexão sobre as implicações sociais dos processos pedagógicos. A chegada da questão ambiental sob a ditadura militar exacerbou essa dissociação entre o ambiental e o político, favorecendo discursos naturalistas e a prática focada na sensibilização, desvinculada de debates sobre modelos societários. Por isso, a EA, muitas vezes, ainda é vista como um instrumento pragmático de adequação comportamental (Loureiro, 2004; Lima, 2004).

Essas abordagens individualistas e comportamentalistas da EA reduzem os problemas socioambientais e suas soluções a atitudes individuais "ecologicamente incorretas". Consequentemente, suas respostas se limitam ao ensino de ecologia básica, apelos morais e à mera mudança de comportamento individual, ignorando a essencial dimensão pública e política na origem das questões ambientais. Similarmente, perspectivas que priorizam o consumo (como gestão do lixo ou reciclagem) em detrimento da desaceleração da produção incorrem em um reducionismo falho (Lima, 2004).

Dentro desse múltiplo campo conceitual da EA, os sentidos de termos polissêmicos e ideológicos como “cidadania” e “sustentabilidade” entram, também, em disputa. No entendimento da EA crítica e transformadora, algumas propostas educativas com finalidades específicas, como as educações "para a cidadania", "para a sustentabilidade" ou “para o desenvolvimento sustentável”, podem ser problemáticas.

Nessa perspectiva crítica, a sustentabilidade não é um problema meramente técnico, resolvível por práticas "adequadas" ou por especialistas (como a reciclagem de resíduos). Embora a ciência e a tecnologia sejam importantes, sua contribuição é

necessária, mas nunca suficiente. Em seu texto, Quintas (2004, p. 124) defende que, ao discutir sustentabilidade, é crucial questionar sempre: “sustentabilidade do quê, para quem, quando, onde, por quê e por quanto tempo?” (Quintas, 2004, apud Marrul, 2003, p.124).

A partir desse entendimento de sustentabilidade, outro termo que atravessa a educação é o desenvolvimento sustentável. Na Rio-92, os conceitos do desenvolvimento sustentável foram estimulados e oficializados como política internacional, além da proposta e estabelecimento da Agenda 21. No final da década de 1990, e como um reflexo da ideologia posta em circulação pelos ideais do desenvolvimento sustentável, iniciou-se um movimento maior de propostas de EA que apontavam para a perspectiva do “capitalismo verde”, alinhado a esse conceito que assume um lugar central nos discursos e nas políticas oficiais da ONU. Esses discursos de Educação Ambiental, de caráter instrumental, se alinham a uma perspectiva pragmática (Layrargues; Lima, 2014) e rapidamente se tornaram um grande meio de reprodução de propostas que passaram a relacionar a perspectiva da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (Loureiro; Lima, 2012).

O conceito de desenvolvimento sustentável foi divulgado no Relatório Brundtland, intitulado *Nosso Futuro Comum*, pela Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento das Nações Unidas, em 1987, chegando a um consenso “oficial” e popularizando sua definição como:

[...] um processo de transformação no qual a exploração dos recursos, a direção dos investimentos, a orientação do desenvolvimento tecnológico e a mudança institucional se harmonizam e reforçam o potencial presente e futuro, a fim de atender as necessidades e aspirações humanas (Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, 1987, p. 49).

A ideia de sustentabilidade que vem sendo colocada em circulação nas propostas relacionadas com a Educação para o Desenvolvimento Sustentável fundamenta seus discursos com os argumentos que estão centrados na racionalidade neoliberal. Especificamente no entendimento do consumo de recursos naturais a partir da sua disponibilidade para gerações futuras, onde o consumo é orientado sob a lógica do capital, que implica na exploração de recursos (Henning; Ferraro, 2022).

Ao mesmo tempo que vemos as empresas adequarem seus discursos e práticas para incorporar o discurso de desenvolvimento sustentável, atualmente vemos, também, que são convocadas a desenvolver práticas voltadas para a gestão e educação ambiental, tanto internamente quanto em outros espaços sociais. São as empresas denominadas de socialmente responsáveis, ou com responsabilidade social empresarial. Segundo o Instituto Ethos (2003), essa responsabilidade é pautada em valores éticos que buscam integrar todos aqueles que, de alguma forma, colaboram no processo produtivo da empresa: os clientes, os fornecedores, a comunidade local, o governo, a gerência e os funcionários (Bagnolo, 2010).

As exigências dos mercados externos e as pressões da sociedade civil por produtos e serviços de qualidade e responsabilidade social levaram as empresas a promover esse discurso politicamente correto, que gera uma imagem positiva das empresas. O que antes eram ações sociais pontuais, tornaram-se grandes projetos, que acabaram por levar as empresas a ocupar um espaço significativo em práticas sociais diversas (Bagnolo, 2010).

Nesse cenário capitalista, neoliberal e pautado, predominantemente, pela macrotendência de EA pragmática, precisamos questionar quais os efeitos no sistema educacional e, conseqüentemente, nas relações entre educação e esses mecanismos de poder. De um lado, temos a iniciativa privada, com a sua posição privilegiada pelo sistema e, do outro, o Estado, com uma atuação e interferência cada vez menores nas áreas sociais.

É interessante observar que, mesmo em documentos do próprio estado relacionados com políticas públicas de EA, as articulações entre empresa-escola são encorajadas, como é o caso do Plano Nacional de Educação (PNE). O Artigo 13 faz referências claras a essa relação e intervenção do setor empresarial no sistema de educação público. No item III dessa política, indica-se, de forma clara, que:

O Poder Público, em níveis federal, estadual e municipal, incentivará: [...] 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 (Brasil, 1999).

Lamosa (2010), apud Loureiro e Lima (2012, p. 289), realizou uma investigação na rede municipal de Educação de Teresópolis (RJ), sobre projetos de Educação Ambiental realizados por uma grande empresa, e compila algumas possíveis conclusões, como:

i) normalmente são os parceiros privados que procuram as instâncias de ensino público; ii) as propostas acabam refletindo o perfil e os interesses do financiador ou executor privado; iii) poucos projetos iniciam com um diagnóstico de problemas da rede de ensino ou da escola; iv) há indícios de que as ofertas de parceria são desiguais entre as CREs e relacionadas à localização ou ao desejo da organização parceira; V) 81% das parcerias têm um projeto escrito, porém em 60% dos casos a escola não participou de sua elaboração; vi) as organizações parceiras já chegam até as escolas com o projeto financiado e nem sempre a escola localiza o papel do agente financiador; vii) não se verificou correlação significativa entre a existência de parcerias e a melhora dos indicadores educacionais, como a Prova Brasil e o IDEB (Loureiro; Lima, 2012, p. 289).

A aproximação do setor privado e da educação está sendo considerada como um aspecto significativo, que merece atenção dos pesquisadores. De acordo com Carvalho, L. M. (2017), observa-se uma crescente busca por articulação entre esses diferentes setores, com o objetivo de desenvolver práticas educativas relacionadas às questões ambientais.

Concretamente, podemos constatar que, nos últimos anos, têm sido propostos algumas alternativas e mecanismos de gestão ambiental, certificações e premiações, principalmente após grandes catástrofes ambientais causadas por organizações empresariais, na tentativa de estimular o envolvimento das empresas e de suas práticas discursivas em relação à temática ambiental e social.

Uma dessas práticas são os Relatórios (ou relatos) de Sustentabilidade produzidos por empresas, utilizados como parte da prestação de contas do desempenho organizacional e como uma das ferramentas pelas quais o mundo corporativo constrói aquilo que se entende por sustentabilidade (Inocêncio; Favoreto, 2022). Porém, esses documentos são vistos, também, como uma justificativa e contraponto aos impactos ambientais e socioeconômicos provocados pelas atividades empresariais, podendo ser considerados uma ferramenta de marketing e autopromoção das empresas. Segundo Inocêncio e Favoreto (2022):

Enquanto se destacam progressos nessa prática, nos últimos anos, também se aponta para o risco de serem os relatórios utilizados como peças retóricas, destinados mais a promover os interesses das corporações do que a fornecer informações adequadas para a avaliação dos seus desempenhos em matéria de sustentabilidade. Pesquisas reflexivas e de viés crítico sobre relatórios corporativos são necessárias para impedir o fechamento do campo discursivo do desenvolvimento sustentável e da sustentabilidade numa concepção hegemônica fortemente influenciada pelas corporações, que podem moldar tais conceitos em favor próprio (Inocêncio; Favoreto, 2022, p. 544).

Os relatórios de sustentabilidade consistem em documentos anuais que buscam evidenciar as ações propostas e incorporadas no dia a dia das companhias, que se voltam para o ideal da sustentabilidade. Essa prática vem sendo cada vez mais utilizada pelas companhias, sejam públicas ou privadas.

A estrutura e o conteúdo desses relatórios evoluíram de acordo com as tendências de mercado, e foram adaptados ao padrão estabelecido pela *Global Reporting Initiative* (GRI), uma organização sem fins lucrativos, criada em 1997, na Holanda, formada por uma rede internacional de empresas, associações civis e outras organizações. A GRI desenvolveu o modelo que, hoje, é o mais usado pelas empresas mundialmente, como uma referência para os procedimentos de elaboração de Relatórios de Sustentabilidade (Campos *et al.*, 2013). Dessa forma, esses relatórios são fluxos comunicativos entre as companhias e os chamados *stakeholders* – partes interessadas pela companhia como investidores, colaboradores, clientes e outros setores da sociedade. É importante ressaltar que a maioria dos Relatórios de Sustentabilidade passam por auditoria feita por empresas especializadas.

Como forma de validar essa promoção da sustentabilidade, existe um *ranking* de sustentabilidade empresarial, o Índice de Sustentabilidade Empresarial (ISE) que define as empresas mais sustentáveis através da pontuação de um questionário de temas que contemplam as dimensões ESG (sigla para Ambiental, Social e Empresarial). Essas empresas fazem parte de uma carteira de ações de empresas com as melhores práticas econômicas, sociais, ambientais e de governança corporativa, e que demonstram potencial de geração de valor para o acionista. A carteira tem vigência de um ano e o processo é refeito a cada período, quando o questionário é revisado e atualizado, audiências públicas para validação são realizadas e as empresas são reavaliadas e reclassificadas, podendo ser incluídas ou excluídas do índice (Mencarini; Amato Neto, 2008).

O ISE foi criado pela Bovespa, em conjunto com várias instituições – Associação Brasileira das Entidades Fechadas de Previdência Complementar (ABRAPP), Associação Nacional dos Bancos de Investimento (ANBID), Associação dos Analistas e Profissionais do Mercado de Capitais (APIMEC), Instituto Brasileiro Governança Corporativa (IBGC), Corporação Financeira Internacional (IFC), Instituto Ethos e Ministério do Meio Ambiente. Essas organizações formaram um Conselho Deliberativo presidido pela Bovespa. O Conselho passou a contar, também, com o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA), agência da ONU responsável por administrar as iniciativas, internacional e nacional, para a proteção do meio ambiente no contexto do desenvolvimento sustentável (Mencarini; Amato Neto, 2008).

Os Relatórios de Sustentabilidade servem como evidência para validar as respostas fornecidas no questionário do ISE. Esses documentos são, também, vistos como uma das formas de divulgar as propostas de Educação Ambiental desenvolvidas pelo setor privado, que acabam se tornando uma ferramenta de promoção da sustentabilidade pelo discurso empresarial, sejam essas propostas escolares ou fora do contexto escolar.

A partir desse cenário, algumas questões têm nos mobilizado e nos estimulado na busca de uma maior compreensão quanto ao significado dessas práticas para o campo da EA. Que propostas de Educação Ambiental estão sendo divulgadas nos relatórios das empresas mais bem ranqueadas em sustentabilidade empresarial no Brasil? Quais aspectos da linguagem permitem caracterizar/desvelar disputas conceituais e práticas sobre sustentabilidade e EA?

Assim sendo, e tomando essas questões como orientadoras para o desenvolvimento desta pesquisa, os objetivos para esta investigação foram assim delineados:

- Analisar propostas de Educação Ambiental quer seja para o contexto escolar ou não escolar, elaboradas e divulgadas por empresas de diferentes setores produtivos em seus Relatórios Anuais de Sustentabilidade.
- Identificar tendências temáticas que são enfatizadas nas propostas de educação ambiental apresentadas nos Relatórios de Sustentabilidade de empresas que compõem a carteira do Índice de Sustentabilidade Empresarial (ISE);

- Compreender, a partir de uma abordagem discursiva, os aspectos da linguagem que evidenciam disputas conceituais e práticas em torno da sustentabilidade e da Educação Ambiental nos discursos dos Relatórios de Sustentabilidade.

Assim, a presente pesquisa está estruturada, a partir de sua Introdução, em cinco capítulos nos quais apresentamos os pressupostos teórico-metodológicos e os procedimentos de pesquisa desenvolvidos, algumas reflexões que têm sido colocadas em circulação pela literatura sobre a relação das empresas e o setor educacional, os resultados encontrados no processo de análise e, por fim, algumas considerações finais que nos permitem pensar em como nossa pesquisa pode contribuir para o campo da EA, bem como para novas investigações que possam surgir.

2. PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS E PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

2.1 A caracterização e a delimitação do *corpus*

O *corpus* documental da pesquisa, como já mencionado, está constituído pelos Relatórios Anuais de Sustentabilidade de empresas que constam da carteira do ISE durante os últimos cinco anos. A cada ano, a carteira se renova e novas empresas passam a integrá-la, assim como outras empresas deixam de integrá-la. Uma empresa pode deixar de integrar a carteira dependendo de suas pontuações, ou no caso de algum incidente que as tornem incompatíveis com os objetivos do ISE B3 (B3, 2023).

Cabe destacar que as empresas integrantes da carteira ISE são divididas em doze macrossetores de atuação, quais sejam: indústria de transformação, serviços, infraestrutura, transporte, comércio, bens de consumo, alimentos e bebidas, recursos renováveis e energias alternativas, financeiro, extrativo e minerais, saúde e tecnologias e telecomunicações.

Para a constituição do *corpus* documental desta pesquisa definimos, como procedimento e recorte que viabilizasse a pesquisa, uma análise prévia das empresas integrantes da carteira ISE nos últimos cinco anos, bem como um filtro identificando as empresas que permaneceram na carteira durante todos os anos. Por meio desse procedimento, identificamos 21 empresas que contemplam nove diferentes setores. Procuramos, assim, selecionar empresas inseridas nesses diferentes nove setores de atuação, buscando uma maior representatividade para análise dos Relatórios Anuais de Sustentabilidade. O Quadro 1 identifica as empresas cujos relatórios de sustentabilidade compuseram o *corpus* documental da pesquisa:

Quadro 1: Empresas selecionadas por setor

Empresa	Setor
Braskem	indústria de transformação
BRF	alimentos e bebidas
EDP	infraestrutura
Fleury	saúde

Itaubanco	financeiro
Klabin	recursos renováveis e energias alternativas
Lojas Renner	comércio
Natura	bens de consumo
Telefônica	tecnologias e telecomunicações

Fonte: elaborado com base no ISE B3 (2023)

A análise dos Relatórios Anuais de Sustentabilidade dessas 21 empresas que permaneceram na carteira ISE durante cinco anos, busca oferecer uma visão abrangente sobre as ações de EA desenvolvidas em diferentes setores.

2.2 Procedimentos de Análise dos Dados

Considerando as questões e os objetivos que estão orientando esta pesquisa, entendemos que a abordagem qualitativa se apresenta como a mais coerente para o desenvolvimento do estudo. As pesquisas de natureza qualitativa têm ganhado destaque na área da Educação, com autores como Bogdan e Biklen (1994) e Gatti (2021), observando um crescimento contínuo dessa abordagem. Tais estudos têm contribuído, significativamente, para ampliar e diversificar os conhecimentos na área da educação, permitindo uma aproximação mais profunda das formações, dos processos culturais e do cotidiano escolar.

Essa abordagem metodológica, segundo Chizzotti (2003) abrange, atualmente, um campo transdisciplinar que envolve as ciências humanas e sociais, possibilitando diversas formas de análise e buscando encontrar sentidos e explicações para os fenômenos humanos. Para Devechi e Trevisan (2010) as pesquisas qualitativas são fundamentais para a educação, pois abriram possibilidade para um novo paradigma para a pesquisa educacional. Tal paradigma abre possibilidades para a integração do qualitativo ao quantificável; para uma visão de totalidade indivisa; sistêmica, contextual, interativa e indeterminada; a defesa da reintegração do sujeito e do conhecimento em processo; a percepção das conexões e do significado do contexto; o conhecimento em rede e a educação como um sistema aberto.

Além disso, Devechi e Trevisan (2010) apontam a pesquisa qualitativa como uma prática social que pode abrir caminhos para a apreensão de determinações econômicas, sociais e políticas, apresentando uma aproximação com o pensamento crítico, necessário para as práticas emancipatórias.

Uma vez que esta pesquisa tem como objeto de estudo os Relatórios Anuais de Sustentabilidade, ela se caracteriza como uma pesquisa documental. Assim, nos baseamos em Bogdan e Biklen (1994) e Gatti (2021) ao abordar as questões de grande significado que surgem quando o *corpus* documental é constituído por documentos oficiais. Tais documentos podem ser boletins informativos, políticas, propostas, códigos de ética, comunicados à imprensa etc.

Conforme Gatti (2021), as metodologias qualitativas, incluindo a pesquisa documental, permitem uma aproximação mais profunda com o objeto de estudo, valorizando as nuances culturais, sociais e interpretativas presentes nos documentos e nas relações entre pesquisador e pesquisado. Essa perspectiva reforça a ideia de que documentos oficiais não são registros meramente objetivos, mas espaços de construção de significados e representações que precisam ser interpretados criticamente.

Nesse sentido, a proposta de Bogdan e Biklen (1994, p. 180) é que esses documentos sejam vistos e analisados como "subjetivos, representando os enviesamentos dos seus promotores e, quando escritos para consumo externo, apresentando um retrato brilhante e irrealista de como funciona a organização". No entanto, os autores ressaltam que é exatamente por essas características que os documentos oficiais são importantes para a análise qualitativa, pois permitem que os investigadores tenham acesso à perspectiva oficial da organização.

Como referencial metodológico para sistematização e análise inicial dos dados, a atual pesquisa foi orientada pela análise temática, conforme proposta por Braun e Clarke (2006). A análise temática é um método de análise qualitativa de dados para identificar, analisar, interpretar e relatar padrões (temas) a partir de dados qualitativos. Assim, ela vem sendo explorada como uma alternativa para pesquisas que, como a aqui proposta, tem como intenção fornecer uma descrição detalhada e sistematizada, seguida da análise e interpretação dos dados produzidos a partir dos documentos que figuram no "*corpus* documental da pesquisa" (Souza, 2019, p. 52).

A análise temática, segundo Braun e Clarke (2006), foi originalmente desenvolvida no contexto da Psicologia, e seu uso é mais comum na área da saúde. Porém, muitos pesquisadores do campo da Educação já adotam a análise temática. É o caso de Rosa e Mackendanz (2021), que realizaram uma pesquisa em educação em ciências, escolhendo a análise temática como perspectiva metodológica, e argumentam que um dos benefícios da análise temática é a sua flexibilização.

Portanto, a análise temática pode ser aplicada a um conjunto de dados que podem ser entrevistas, grupos focais ou uma série de textos, com o objetivo de encontrar esses padrões de significados repetidos (Rosa; Mackendanz, 2021, p. 12). A análise temática é realizada a partir de seis fases (Quadro 2).

Quadro 2: As seis fases da análise temática

Fase	Descrição
1) Familiarização com dados	Leitura atenta e exaustiva dos documentos a serem analisados, identificando passagens significativas e registrando tais passagens para a continuidade da pesquisa.
2) Gerando códigos iniciais	Codificar aspectos interessantes dos dados, de modo sistemático, em todo o conjunto de dados; reunir extratos relevantes a cada código.
3) Buscando temas	Reunir os códigos em temas potenciais; unir todos os dados pertinentes a cada tema em potencial.
4) Revisando os temas	Revisar os potenciais temas após toda codificação; gerar mapa temático da análise.
5) Definindo e nomeando os temas	Refinar os detalhes de cada tema e gerar definições e nomes claros a cada tema.
6) Produzindo o relatório	Fornecer exemplos vívidos; última análise dos extratos escolhidos na relação com perguntas de pesquisa e literatura.

Fonte: Rosa e Mackendanz (2021, p. 12)

Como apresentado no Quadro 2, foram quatro fases de intensa leitura com o intuito de identificar as temáticas que estão associadas às ações de EA propostas nos relatórios que constituem o *corpus* documental do projeto. Assim, foi possível problematizar e discutir os temas recorrentes nos relatórios de sustentabilidade, buscando compreender as tendências temáticas percebidas como mais significativas.

Com o objetivo de compreender, a partir de uma abordagem discursiva, os aspectos da linguagem que evidenciam disputas conceituais e práticas em torno da Educação Ambiental nos discursos dos Relatórios de Sustentabilidade, utilizamos como referencial para o aprofundamento dos temas propostos a perspectiva de Ingedore Villaça Koch (2009).

De acordo com Koch (2009), o texto deve ser compreendido como um processo em constante construção, cujo sentido emerge da interação entre interlocutores situados em contextos sociais, culturais e cognitivos específicos. Nessa perspectiva, o texto é uma atividade verbal intencional e interacional, marcada por uma complexa rede de fatores linguísticos, cognitivos e sociais que atuam, conjuntamente, na produção de significados. A autora desenvolve uma abordagem textual sistemática e aplicada, incorporando elementos como a intertextualidade — entendida como a relação com textos preexistentes — e a polifonia — a pluralidade de vozes e perspectivas no discurso — como dimensões centrais da construção de sentidos. Além disso, Koch destaca a importância dos processos cognitivos e das estratégias discursivas utilizadas pelos interlocutores, mostrando que a produção textual é inseparável das condições situacionais em que ocorre. Dessa forma, sua contribuição amplia a compreensão do texto como um fenômeno complexo, que só pode ser interpretado plenamente quando considerados os múltiplos fatores que atravessam sua constituição.

Koch (2009) desenvolve uma abordagem textual sistemática e aplicada, incorporando elementos como a intertextualidade — entendida como a presença, consciente ou inconsciente, na construção de um texto, de múltiplos fragmentos, referências e ecos de outros textos já lidos ou assimilados pelos interlocutores — e a polifonia — a pluralidade de vozes e perspectivas no discurso — como dimensões centrais da construção de sentidos. Essa intertextualidade, em sentido amplo, revela que todo texto é um mosaico de citações e relacionamentos com discursos preexistentes, que permeiam profundamente o processo de produção e recepção do texto, sem que o produtor, muitas vezes, tenha plena consciência dessas influências.

Complementarmente, Koch (2009) destaca que a polifonia, conceito originado em Bakhtin, refere-se à coexistência e interação de múltiplas vozes ou enunciadores no discurso, reais ou virtuais, que expressam diferentes pontos de vista, atitudes e

intenções. Assim, o texto se constrói como um diálogo interno e externo, onde o Eu se constitui em relação ao Outro.

É importante destacar que, ao adotarmos esta perspectiva, não assumimos que realizamos uma análise linguística estrita, mas, sim, que examinamos os sentidos que emergem no texto a partir dessa complexa interação entre fatores linguísticos, sociais, cognitivos e interacionais. Entender o texto nessa dimensão amplia a compreensão das disputas conceituais e das práticas em torno da Educação Ambiental nos discursos dos Relatórios de Sustentabilidade, possibilitando captar sentidos implícitos, múltiplos e até contraditórios que se manifestam nesses contextos discursivos.

3. A RELAÇÃO EMPRESA-EDUCAÇÃO

A partir de eventos históricos no pós-segunda guerra mundial, como o fim da chamada guerra fria e a queda do Muro de Berlim, o capitalismo assumiu uma posição hegemônica entre os sistemas sociais de produção, na grande maioria dos países da atual configuração geopolítica. Isso o consolidou, na visão dos detentores do poder político e econômico, como a única via para o desenvolvimento. Tal perspectiva validou o modelo neoliberal, que, por sua vez, subordinou as esferas social, política e cultural à lógica econômica, revelando a globalização como uma própria consequência da forma de organização e produção material do capitalismo (Bagnolo, 2012).

Diante desse cenário, as organizações empresariais tendem a se remodelar constantemente, respondendo com maior rapidez às transformações sociais do que outras instituições, e promovendo, ao mesmo tempo, ajustes simbólicos em suas culturas organizacionais. Tais mudanças são direcionadas a evitar desgastes em suas imagens e a difundir ações que aparentam mitigar os impactos sociais, econômicos e ambientais decorrentes de suas atividades. Quando se deparam com um mal-estar social, é necessário que se desenvolvam novos mecanismos de adaptação à nova realidade. É nesse contexto que as organizações assumem um papel que, outrora, não possuíam, passando a ser atores centrais nas organizações das relações sociais (Bagnolo, 2012).

Segundo Bagnolo (2012), com essa nova realidade empresarial global, as companhias privadas adotaram novas estratégias para atingirem seus objetivos de lucro, uma vez que as vantagens competitivas, baseadas apenas nos preços, deixaram de ser suficientes para conquistar consumidores. A qualidade dos produtos passou a estar ligada à relação da empresa com a sociedade e a sua conduta ética, fatores que passaram a influenciar fortemente as decisões dos consumidores.

Além da conduta ética, conceitos como flexibilidade, responsabilidade e respeito ao meio ambiente se tornaram elementos fundamentais da cultura organizacional, especialmente em grandes empresas com ligações internacionais. Assim, as empresas perceberam que comportamentos alinhados com valores éticos e sociais são, agora, não apenas um diferencial, mas uma necessidade para se manterem competitivas e relevantes no mercado.

A responsabilidade social empresarial (RSE) emergiu num contexto de crise mundial de confiança nas empresas. Em resposta, muitas organizações começaram a adotar um discurso ético e socialmente consciente, implementando ações que poderiam melhorar as condições de vida e trabalho dos empregados. No entanto, existe um risco de que essas ações sejam apenas discursos de *marketing*, sem um verdadeiro compromisso com a responsabilidade social (Rico, 2004). Por sua vez, Bagnolo (2012, p. 67) afirma que: “a responsabilidade social empresarial (RSE), apesar de ser amplamente discutida no meio empresarial, ainda carece de aprofundamento por parte da academia”.

Para aprofundar essa compreensão das estratégias empresariais, na próxima seção deste texto, apresentamos uma síntese sobre o conceito de Responsabilidade Social Empresarial (RSE), sua evolução para o conceito de ESG (*Environmental, Social, and Governance*) e a intrínseca relação com a Agenda 2030. Abordamos, também, a relevância dos Índices, Diretrizes e Relatórios de Sustentabilidade como ferramentas de mensuração e comunicação das ações corporativas, e a relação entre empresas e as ações de educação na sociedade.

3.1 Responsabilidade Social Empresarial e ESG

O conceito de RSE foi elaborado por Howard R. Bowen, na década de 1950. Ao longo dos anos, houve uma mudança considerável em seu entendimento (Matsutani *et al.*, 2022). Porém, uma das definições mais utilizadas para o conceito é a proposta pelo Instituto Ethos de Empresas e Responsabilidade Social (2003) – O Instituto Ethos é uma organização sem fins lucrativos, caracterizada como Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), que conceitua RSE como:

[...] a forma de gestão que se define pela relação ética e transparente da empresa com todos os públicos com as quais ela se relaciona e pelo estabelecimento de metas empresariais compatíveis com o desenvolvimento sustentável da sociedade, preservando recursos ambientais e culturais para gerações futuras, respeitando a diversidade e a redução das desigualdades sociais (Instituto Ethos, 2006, p. 5).

A RSE, portanto, transcende o mero cumprimento legal, propondo uma atuação empresarial que promova o bem-estar social.

No contexto brasileiro, vários elementos ajudam a compreender a evolução da responsabilidade social empresarial. De acordo com em Goldstein (2007 *apud* Bagnolo, 2012), um dos mais antigos e significativos é a criação do "Sistema S", que inclui o Serviço Social do Comércio (SESC), o Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (SENAC), o Serviço Social da Indústria (SESI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI).

O "Sistema S" foi estabelecido após a queda do presidente Getúlio Vargas, em 1946, como uma resposta à Constituição daquela época, que assegurava amplos direitos aos trabalhadores brasileiros. Simultaneamente, o Brasil vivenciava um período de intensa industrialização e êxodo rural, o que criava uma demanda crescente por uma nova força de trabalho industrial (Bagnolo, 2012). Esse sistema, composto por serviços sociais autônomos e programas de aprendizagem, foi concebido e proposto para, presumivelmente, atender às necessidades dos trabalhadores, mas muitos dos seus objetivos caminham em direção de atender os interesses dos empresários, por exemplo, formar mão de obra especializada.

Bagnolo (2012) discute que embora a RSE seja uma prática comum no mundo dos negócios, não há consenso sobre sua validade e importância. Existem diferentes perspectivas na literatura: uma que considera que uma empresa socialmente responsável é aquela que cumpre a legislação, paga impostos e gera (além de manter) empregos; outra que vê a RSE como um agente transformador da sociedade; e uma terceira que a interpreta como uma política de dominação.

Segundo Favoreto, Nogueira e Bannwart Jr. (2020), Milton Friedman, considerado um dos economistas mais influentes do século XX, se enquadra na primeira perspectiva, com uma visão bastante clara sobre a Responsabilidade Social Empresarial. Os autores destacam que, em seu famoso artigo de 1970, publicado no *The New York Times Magazine*, intitulado *The Social Responsibility of Business is to Increase its Profits*, Friedman argumenta que a principal responsabilidade social de uma empresa é utilizar seus recursos e se engajar em atividades destinadas a aumentar seus lucros.

No ano de 1984, a publicação do influente livro "*Strategic Management: a Stakeholder Approach*", de Freeman, destacava a teoria dos *stakeholders*, o que intensificou o interesse pela RSE. Essa teoria posicionou a RSE como um elemento central na estratégia organizacional. O princípio central da teoria dos *stakeholders* sugere que a atuação de uma organização deve considerar as demandas de todos os *stakeholders*, definidos como "qualquer grupo ou pessoa cujos interesses possam afetar ou serem afetados pela realização dos objetivos da organização" (Freeman, 1984, *apud* Favoreto, 2020, p. 59). Dessa forma, a teoria ampliou o conceito de organização, ao reconhecer que ela não existe apenas para satisfazer seus proprietários, mas também para atender as partes que mantêm algum tipo de relação com ela (Favoreto, 2020).

Outro termo muito utilizado no ambiente corporativo é filantropia. Historicamente, filantropia e assistência social não estavam profundamente enraizadas na cultura empresarial brasileira. Até o começo do nosso processo de industrialização, e mesmo após, as iniciativas sociais das empresas eram esporádicas e dependiam, em grande parte, da intervenção estatal (Rico, 2004).

Porém, é importante destacar a diferença desses conceitos, uma vez que na RSE os investimentos sociais influenciam e compõem o lucro. Roberto (2006) explica que:

Ao que tudo indica o papel social da empresa não se esgota, como imaginava Friedman, no pagamento de impostos e taxas que teriam a obrigação de produzir a equidade social sob os cuidados governamentais. Em função das diversas mudanças posturais, os públicos que estão em volta das empresas não entendem mais desta forma e, por consequência, as empresas também não. Assim, a partir da valorização da postura socialmente responsável por parte dos *stakeholders* (especialmente os consumidores), as práticas de RSE deixaram de ser contraproducentes para serem diferencial na competição empresarial, sendo vistas como investimento (Roberto, 2006, p. 43).

Todos os indivíduos e instituições (fornecedores, acionistas, entre outros) que realizam negócios com uma empresa que incorpora o discurso da RSE devem ter o mesmo comprometimento, sendo cobrados por esta empresa (Bagnolo, 2012).

Dentre as várias questões que a Responsabilidade Social Empresarial (RSE) propõe que sejam consideradas, a inserção da questão ambiental no mundo dos negócios é uma delas. De 1975 a 1992, as empresas foram obrigadas a seguir normas ambientais impostas pelo Estado, de acordo com o II Plano Nacional de

Desenvolvimento, que condicionava a aprovação de projetos industriais ao cumprimento de regras antipoluição (Bagnolo, 2012).

Já entre 1992 e 1997, houve uma transição para um diálogo entre empresas e governo, motivado pela Eco-92 (Rio-92). A conferência incentivou a inclusão das normas ambientais nas decisões empresariais, levando à criação de departamentos específicos nas organizações. A proposta da *International Organization for Standardization* (ISO) evidenciada na Rio-92, que sugeria normas de gestão ambiental, desempenhou um papel na incorporação das questões ambientais pelas empresas (Bagnolo, 2012).

Com a introdução das normas de gestão ambiental e avanços tecnológicos, o mercado passou a criar suas próprias normas, sob influências liberais, reconhecendo o meio ambiente como uma vantagem competitiva e oportunidade de negócios, alinhado às tendências da RSE.

A expressão *triple bottom line*, introduzida por John Elkington, em 1994, visa conciliar a responsabilidade social corporativa com o conceito de desenvolvimento sustentável, propondo um modelo de negócios que seja guiado estrategicamente por três dimensões: eficiência econômica, equidade social e respeito ambiental. Esse conceito impulsionou a ideia de empresas sustentáveis, ou seja, aquelas capazes de alcançar o desenvolvimento sustentável (Souza; Mezzaroba, 2022).

Esse tripé da sustentabilidade resume-se nos 3Ps: *People* (Pessoas), *Planet* (Planeta) e *Profit* (Lucro). Trata-se de um modelo que estrutura a análise de sustentabilidade empresarial considerando o capital humano (*People*), o capital natural (*Planet*) e o retorno econômico positivo (*Profit*). Seu objetivo é medir a capacidade de uma empresa de crescer sustentavelmente, avaliando resultados mensuráveis nos âmbitos social, ambiental e econômico. Assim, o conceito de *triple bottom line* representa um contexto que, segundo Souza e Mezzaroba (2022) é inclusivo em termos sociais, sustentável do ponto de vista ambiental e economicamente viável a longo prazo.

Uma das consequências de um projeto social bem-implementado é o reconhecimento por parte das instituições, da comunidade e da sociedade em geral. Essencialmente, isso significa a construção de uma imagem positiva alcançada através de investimentos que contribuem diretamente para a melhoria da vida

comunitária, gerando impactos benéficos. As empresas tendem a financiar atividades que se alinham com os produtos e serviços que oferecem. Hoje, há um foco crescente em avaliar como as práticas de responsabilidade social corporativa são percebidas pelos consumidores e como elas fortalecem a marca, além de desenvolver um planejamento integrado para incorporar ações sociais voltadas a sua valorização (Rico, 2004).

Investir no âmbito social é, portanto, uma questão estratégica. Quando as empresas são vistas como socialmente responsáveis, elas ganham vantagens competitivas e, ao ter sua imagem valorizada, podem aumentar a motivação dos funcionários e atrair mais colaboradores para causas sociais. Esse reconhecimento pode, em última análise, melhorar a produtividade da empresa. As empresas utilizam diversas estratégias, como *marketing* e publicidade, para destacar a imagem de seus produtos e serviços. O custo dessas atividades, incluindo os investimentos sociais, geralmente é repassado ao consumidor final. São estratégias comerciais com objetivos econômicos que não impactam negativamente a empresa (Rico, 2004).

Um dos grandes desafios para os governos, neste início de século, é alcançar o crescimento econômico sem abandonar as metas de redução da pobreza, coesão social e sustentabilidade ambiental (Rico, 2004). No entanto, e contraditoriamente, o processo de globalização aumentou oportunidades para uma parcela da população, mas, contribuiu, também, para o crescimento caótico da pobreza e desigualdade, além de aumentar a insegurança econômica, problemas sociais e degradação ambiental.

A globalização transformou significativamente as relações de trabalho, resultando em reduções nos empregos formais, aumento do desemprego e crescimento do trabalho informal.

A responsabilidade social empresarial, portanto, é um modelo político-econômico estabelecido pela globalização, que procura lidar com os problemas sociais estruturais que surgem do modelo econômico capitalista e do próprio processo de globalização, e que aponta para a necessidade de reforma do Estado (com uma redução nos investimentos em políticas públicas) e procura responder às crescentes demandas da sociedade civil, sem alterar o modelo econômico hegemônico (Rico, 2004).

Em 1999, a ONU anunciou o Pacto Global (*Global Compact Initiative*) para incentivar a integração da governança ambiental, social e corporativa nos mercados de capitais, buscando melhorar a vida urbana nas cidades de todo o mundo, por meio de uma efetiva ligação entre as empresas, governo e sociedade civil. O programa foi oficialmente lançado em 26 de julho de 2000 (Souza; Mezzaroba, 2022).

Em 2005, o relatório *Who Cares Wins* ("Quem Se Importa, Vence") foi produzido pelo Pacto Global, em colaboração com grandes bancos e fundos de investimento globais. O documento estabeleceu diversas recomendações para que o setor financeiro integrasse, de forma mais eficaz, as questões de meio ambiente, sociais e de governança na análise de investimentos, gerenciamento de ativos e negociação de títulos. Esse relatório foi desenvolvido com a participação de dezoito instituições financeiras, provenientes de nove países, incluindo o Banco do Brasil, e representou um total de ativos sob gestão de mais de seis trilhões de dólares. O projeto recebeu o apoio dos diretores executivos das instituições participantes e foi supervisionado pelo Pacto Global da ONU, com apoio financeiro do governo suíço. O termo ESG apareceu, pela primeira vez, nesse documento (Souza; Mezzaroba, 2022).

A letra "E" (ambiental, do inglês *Environment*) do ESG refere-se às práticas de gestão ambiental que uma empresa deve adotar. Isso envolve a criação de uma metodologia de contabilidade ambiental que abranja três tipos de pegadas: ecológica, de carbono e hídrica. A proteção do meio ambiente e o uso sustentável dos recursos naturais servem como base para esse componente. Em termos práticos, isso implica avaliar se as quantidades de terra e água disponíveis são suficientes para sustentar a população atual, dado o uso corrente de recursos materiais e energéticos. É por meio desse enfoque que temas como aquecimento global, emissões de carbono, poluição, biodiversidade, desmatamento, eficiência energética, gestão de resíduos e escassez de água são discutidas, todas no contexto da sustentabilidade.

A letra S (de social), por sua vez, analisa a interação entre uma empresa e seu pessoal, promovendo a melhoria das condições de vida através do cuidado com os empregados e a criação de novas oportunidades. O objetivo é fortalecer a diversidade, a equidade e a inclusão, engajando colaboradores e cultivando boas relações com a sociedade e a comunidade, sempre respeitando os direitos humanos e as legislações trabalhistas. No entanto, essa dimensão, frequentemente, se manifesta em ações

pontuais, que podem mitigar, mas não necessariamente transformar, as desigualdades sociais e as contradições inerentes ao modelo de produção vigente.

A letra G de governança (*Governance*, em inglês) trata das políticas de gestão corporativa. Essa dimensão preocupa-se com a criação de um impacto econômico positivo através de práticas empresariais éticas e justas, tanto nas operações internas quanto na cadeia de suprimentos. Para isso, é fundamental que as empresas possuam conselhos administrativos e comitês de auditoria focados em transparência e ética corporativa, especialmente em relação à remuneração dos executivos e suas interações com entidades governamentais. Além disso, valoriza-se a utilização de canais para denúncias, prevenindo práticas que possam violar normas sociais, ambientais e de governança, tudo com o intuito de construir um ambiente de confiança que, primordialmente, protege o capital investido e o *status quo* corporativo (Souza; Mezzaroba, 2022).

Dessa forma, as empresas, agora, têm seu desempenho avaliado em relação a questões ambientais, sociais e de governança corporativa. Esse enfoque pode aumentar seu capital e valor para os acionistas, promovendo um modelo, denominado sustentável, que gerencia riscos de maneira precisa, tornando-se parte essencial do planejamento estratégico empresarial e buscando garantir que o planeta seja habitável para gerações futuras, além de atender aos interesses de clientes, fornecedores e outros *stakeholders*. Em suma, o discurso empresarial segue a orientação do ESG, enquanto atrai investimentos e amplia mercados (Souza; Mezzaroba, 2022).

A ascensão global do termo ESG, fortaleceu as agendas das grandes empresas para incorporar questões socioambientais. Porém, é importante ressaltar que o ESG é, sobretudo, uma pauta econômica, e a aplicação de seus critérios por parte das empresas é feita para resultar, diretamente, em vantagens econômicas. Por isso, não podemos confundir ESG com o termo responsabilidade social empresarial, tampouco filantropia (Botelho; Melo, 2024). Termos que, até então, não destacavam claramente os retornos econômicos, sendo vistos apenas como efeitos secundários.

Com base nas problemáticas apresentadas por Souza e Mezzaroba (2022), entendemos que esse modelo de capitalismo de *stakeholders* não possui uma base sólida e efetiva para promover mudanças orientadas para a manutenção do

capitalismo global nas áreas ambientais, sociais e de governança, renovando as relações entre empresas, funcionários, consumidores, fornecedores, comunidades e a sociedade. Dessa forma, nos questionamos quais elementos dentro das dimensões ESG podem ser considerados mecanismos sofisticados de *greenwashing*¹?

3.1.1 ESG e a Agenda 2030

A sustentabilidade emerge como um tema central para empresas, que a buscam como resposta à sociedade, mostrando-se sensíveis e comprometidas com ações que visam minimizar, atenuar ou até mesmo solucionar problemas relacionados com os impactos ambientais, provocados por suas atividades, especialmente no setor industrial.

A proposta é que as empresas passem a adotar uma abordagem proativa para reduzir os danos ambientais causados por seus processos produtivos. Isso sugere uma visão socioambiental que deve fundamentar qualquer iniciativa empresarial, com o objetivo de mitigar os impactos ambientais por meio da estruturação dos processos de produção e a conservação dos recursos naturais, visando conciliar as atividades de produção e degradação que, por si só, são antagônicas (Souza; Mezzaroba, 2022).

Henning e Ferraro (2022) consideram que, como parte desse processo de implementar políticas de sustentabilidade, a ONU ainda investe na promoção da ideia do Desenvolvimento Sustentável de uma forma mais abrangente e ambiciosa. Aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, a Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (2005-2014) teve início em 2005, sob a responsabilidade da UNESCO para sua implementação. Essa iniciativa representou a consolidação de um processo político que vinha sendo construído há décadas no âmbito internacional, especialmente desde 1992, com a elaboração da Agenda 21, na qual já se anunciava a “reorientação do ensino no sentido do desenvolvimento sustentável” (ONU, 1995, p. 429). Foi, assim, nesse período, que a Unesco propôs a Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (2004 – 2014).

¹ *Greenwashing* é um termo cunhado por Jay Westerveld, em 1986, que descreve a prática de empresas que fazem alegações infundadas ou exageradas de benefícios ecológicos em seus produtos, ou práticas para enganar consumidores quanto ao real compromisso ambiental (Freitas Netto *et al.*, 2020).

Ao final dessa década anunciada pela Unesco, seus princípios e metas foram ampliados e atualizados com o lançamento da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável (2015-2030), que estabeleceu os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), que abrangem quatro esferas principais: a) Social: focada nas necessidades humanas básicas, como saúde, educação, melhoria na qualidade de vida e justiça social; b) Ambiental: visando à preservação e conservação ambiental, incluindo a reversão do desmatamento, proteção das florestas e biodiversidade, combate à desertificação, uso sustentável dos oceanos e medidas contra as mudanças climáticas; c) Econômica: relacionada ao uso e esgotamento de recursos naturais, gestão de resíduos e consumo energético; d) Institucional: voltada à capacidade de implementar os ODS (Henning; Ferraro; 2022).

Os dezessete ODS são divididos em cinco áreas: a) Pessoas: visa erradicar a pobreza e a fome, garantindo que todos possam desenvolver seu potencial com dignidade, igualdade e em um ambiente saudável; b) Planeta: focada em proteger o planeta da degradação, promovendo consumo e produção sustentáveis e enfrentando as mudanças climáticas para atender às necessidades atuais e futuras; c) Prosperidade: assegura que todos possam levar uma vida próspera, com progresso econômico, social e tecnológico em harmonia com a natureza; d) Paz: promove sociedades pacíficas, justas e inclusivas, reconhecendo que não pode haver desenvolvimento sustentável sem paz e vice-versa; e) Parcerias: incentiva a implementação da agenda através de uma Parceria Global revitalizada para o Desenvolvimento Sustentável, reforçando a solidariedade global e focando nas necessidades dos mais pobres e vulneráveis, com a colaboração de todos os setores.

Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, que foram construídos pela resolução aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, estão apresentados a seguir, na Figura 1.

Figura 1: Objetivos do Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030 estabelecidos pela Organização das Nações Unidas (ONU)



Fonte: ONU Brasil (2025)

O termo ESG ganha mais relevância a partir da criação dos dezessete ODS, buscando fortalecer a integração dos aspectos econômicos, ambientais, sociais e de governança como parte da estratégia e do modelo de negócios das empresas e corporações. Isso inclui investimentos, venda de produtos e serviços, e desenvolvimento tecnológico. O objetivo principal é estabelecer diretrizes que permitam às empresas incorporar critérios de sustentabilidade, como o uso consciente de recursos, a criação de conexões significativas entre consumidores e marcas, alinhadas a um propósito claro, e o direcionamento de investimentos que estejam alinhados aos pilares do ESG. Além disso, promove-se a discussão de temas relevantes, como diversidade, equidade, inclusão no ambiente de trabalho e na sociedade, entre outros (Souza; Mezzaroba, 2022).

O ESG busca alinhar seu discurso ao conceito de pegada ecológica, criado pelo ecologista canadense William Rees, nos anos 1990. Esse conceito calcula a área de terra necessária para sustentar uma atividade ou população, considerando fatores como produção de alimentos, consumo de água e impactos ambientais. O cálculo avalia ações individuais ou produtivas, como emissões de gases poluentes, consumo de energia e a adoção de processos sustentáveis. Dentro desse contexto, ganha destaque a redução da pegada de carbono, diretamente ligada às mudanças climáticas. Segundo a ONU, para limitar o aquecimento global a 1,5°C em relação aos níveis pré-industriais, é necessário reduzir as emissões de carbono em 45% até 2030 e zerá-las até 2050 (Souza; Mezzaroba, 2022).

Embora já amplamente difundido, esse discurso carrega consigo contradições que merecem uma reflexão. Uma delas é a crença de que mudanças individuais, como optar por transporte coletivo, bicicletas, caronas solidárias ou reduzir viagens aéreas, são suficientes para impactar significativamente a pegada de carbono global. Essas ações, mesmo que relevantes, são acessíveis apenas a indivíduos de maior poder aquisitivo em países desenvolvidos, o que limita seu alcance e efetividade. A verdade é que transformações profundas no meio ambiente e na sociedade exigem mudanças estruturais, lideradas por Estados e grandes corporações, e não apenas por iniciativas individuais (Souza; Mezzaroba, 2022).

Essa apropriação superficial do discurso ambiental e social pode mascarar a continuidade de práticas predatórias, enquanto se busca vantagens competitivas ou reputacionais. A degradação ambiental atual não se limita à natureza, ela também afeta a humanidade. Esse cenário revela uma contradição intrínseca: o capitalismo, que se apropriou dos recursos naturais para se expandir, agora se apropria do próprio homem, perpetuando um ciclo de exploração que ameaça tanto o planeta quanto a dignidade humana (Souza; Mezzaroba, 2022).

3.2 Índices, Diretrizes e Relatórios de Sustentabilidade

Diante do desafio de controlar os efeitos das mudanças climáticas causadas pelo impacto humano, juntamente com a promoção de ações individuais, o mercado financeiro identificou uma oportunidade e criou mecanismos de compensação, como a compra de créditos de carbono. Esses créditos financiam projetos que reduzem emissões de gases do efeito estufa ou capturam carbono da atmosfera, como reflorestamento e gestão de resíduos. Souza e Mezzaroba (2022) descrevem que o setor financeiro passou a desenvolver investimentos alinhados ao ESG, como títulos verdes (*Green Bonds*), títulos sociais (*Social Bonds*) e títulos sustentáveis (*Sustainable Bonds*), impulsionando práticas sustentáveis e responsáveis.

Hoje, observamos o crescimento de Fundos de Ações e Fundos Multimercados alinhados ao conceito ESG, bem como fundos de índice (ETFs) que buscam replicar o desempenho de indicadores de mercado, como o Ibovespa. Esses fundos compõem suas carteiras com uma variedade de ativos, incluindo títulos de renda fixa, ações,

commodities, moedas e até criptomoedas. Dentre os ETFs, destacam-se exemplos como: a) o iShares Índice Carbono Eficiente (ICO2), que investe em ações de empresas brasileiras com maior eficiência na redução de emissões de carbono; b) o GOV11, focado em empresas que adotam padrões elevados de governança corporativa (IGCT); c) o ISUS11, que acompanha o Índice de Sustentabilidade Empresarial (ISE) da Bolsa de Valores do Brasil (Souza; Mezzaroba, 2022).

Esses fundos verdes buscam associar-se, diretamente, aos dezessete Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da ONU, propagando a ideia de que estão contribuindo para um mercado mais sustentável e alinhado com a agenda global. A narrativa sugere que esses investimentos podem impulsionar novos negócios, combater a pobreza e promover soluções inovadoras para desafios socioambientais. No entanto, essa abordagem tem sido criticada por esvaziar discussões mais profundas sobre desenvolvimento sustentável, especialmente no âmbito político, ao priorizar a visão do mundo financeiro e das grandes corporações (Souza; Mezzaroba, 2022).

Com o fortalecimento dos fundos de investimento socialmente responsáveis, surgiram indicadores para avaliar seu desempenho e destacar empresas comprometidas com práticas sociais e ambientais. Essa tendência de criação de índices de sustentabilidade teve início na década de 1990, com o lançamento do *Domini 400 Social Index*, desenvolvido por Kinder, Lydenberg, Domini and Co. Em 1999, a Bolsa de Valores de Nova York introduziu o *Dow Jones Sustainability Index* (DJSI), seguido pelo *FTSE4Good*, em Londres, em 2001, e pelo *Socially Responsible Index* (SRI), em Joanesburgo, em 2003 (Orsato *et al.*, 2015).

No Brasil, a Bolsa de Valores de São Paulo (BM&FBovespa) lançou o Índice de Sustentabilidade Empresarial (ISE), em 2005. Em 2013, o ISE era composto por 37 empresas de 18 setores, representando um valor de mercado de R\$1,07 trilhão (aproximadamente US\$500 bilhões na época), o equivalente a 44,8% do total de ações negociadas. Esses índices servem como parâmetros para medir o comprometimento das empresas listadas no mercado de capitais com a responsabilidade social e ambiental (Orsato *et al.*, 2015).

O ISE incentiva as empresas a integrarem questões socioambientais e de governança em seus processos decisórios, tornando o mercado mais atrativo para

investidores alinhados ao conceito de *Socially Responsible Investment* (SRI), ou investimento socialmente responsável. Além disso, o ISE tem como fundamento o conceito de *Triple Bottom Line*, avaliando, de forma integrada, os aspectos econômico-financeiros, sociais e ambientais (Fayad, 2018).

São oferecidas três categorias de participação para o ISE: Elegível, Treineira e Simulado. A categoria Simulado está disponível para todas as empresas listadas na BM&FBovespa, enquanto as categorias Elegível e Treineira são restritas às emissoras das duzentas ações com maior liquidez no mercado. Essa estrutura permite que as empresas se preparem e adaptem gradualmente às exigências do índice, incentivando a adoção de práticas sustentáveis e a transparência em seus processos (Fayad, 2018).

A gestão técnica e o cálculo do índice são de responsabilidade da Bolsa de Valores. Por meio de questionários abrangendo sete temas – ambiental, social, econômico-financeiro, governança corporativa, geral, natureza do produto e mudanças climáticas – preenchidos pelas empresas interessadas, define-se a carteira anual do ISE. Esse processo busca identificar e destacar as organizações que demonstram compromisso com práticas sustentáveis e responsáveis. O preenchimento desses questionários segue protocolos e glossário próprios do ISE, visando ampliar a descrição de documentos comprobatórios a serem apresentados no processo de validação das informações respondidas (Fayad, 2018).

A Dimensão Geral enfoca compromissos como transparência, ética e combate à corrupção, além de organizar temas transversais, como educação, engajamento de *stakeholders*, governança, saúde e segurança, e cadeia de valor. Já a Dimensão Ambiental é dividida em Ambiental Unificada (para empresas em geral) e Ambiental IF (para instituições financeiras), abordando questões como gestão ambiental, mudanças climáticas, biodiversidade e cumprimento de normas legais. A Dimensão Natureza do Produto avalia os impactos dos produtos sobre consumidores e terceiros, enquanto a Dimensão Governança Corporativa analisa a proteção aos acionistas minoritários, transparência e conduta empresarial. A Dimensão Econômico-Financeira examina planejamento estratégico, gestão de riscos e desempenho competitivo. Por fim, a Dimensão Social aborda questões trabalhistas, direitos fundamentais e relações com funcionários, fornecedores, clientes e consumidores (Fayad, 2018).

Enquanto o ISE avalia o desempenho das empresas listadas na Bolsa de Valores em dimensões como ambiental, social, econômico-financeira e de governança, a GRI oferece um conjunto de diretrizes e padrões internacionais para a elaboração de relatórios de sustentabilidade. Assim, muitas empresas utilizam os relatórios elaborados com base na GRI como referência e fonte de informações para responder aos questionários do ISE, uma vez que ambos abordam princípios semelhantes de responsabilidade corporativa e sustentabilidade.

O principal objetivo da GRI é estabelecer uma estrutura padronizada, que possa ser utilizada por empresas em todo o mundo, para divulgar suas práticas sustentáveis. Embora seus padrões não sejam obrigatórios, mas voluntários, quando aplicados corretamente podem ampliar a competitividade das organizações. A estrutura da GRI é composta por padrões universais, como o GRI 2 e 3, que incluem os princípios de relatórios, práticas de preparação de relatórios e informações gerais sobre a organização, além de padrões específicos, como o GRI 200 (Econômico), GRI 300 (Ambiental) e GRI 400 (Social).

Historicamente, existem três tipos diferentes de relatórios de sustentabilidade: i) Relatórios Sociais, originados na década de 1970, a partir das demandas por balanços sociais referentes aos aspectos sociais das atividades das organizações; ii) Relatórios Ambientais, com origem no fim dos anos de 1980 e voltados às questões ambientais, podendo incluir, ainda, aspectos relativos à saúde e à segurança; e iii) Relatórios Anuais, que tendem, desde a metade da década de 1990, a incluir informações quanto aos aspectos éticos, sociais e ambientais das atividades da organização (Campos *et al.*, 2013).

Matsutani *et al.* (2022) realizaram uma análise desses relatórios e apontam, nesse estudo, uma pesquisa feita com 35 empresas espanholas, que destaca que os relatórios de Responsabilidade Social Corporativa estão diretamente relacionados à reputação das empresas, reforçando a importância da transparência e da adoção de práticas sustentáveis (Perez; Lopez-Gutiérrez, 2017 *apud* Matsutani *et al.*, 2022).

Mesmo com todas as iniciativas adotadas para assegurar a transparência e a sustentabilidade, os *rankings* e índices de governança ambiental, social e corporativa (ESG) ainda são marcados por apontamentos evidentes de *greenwashing*. Alguns exemplos que podemos citar são empresas que constavam na carteira do ISE — uma

vez que passaram pela avaliação e validação das respostas do questionário e pontuaram suficientemente para entrarem na carteira — e foram acusadas por crimes ambientais ou sociais. É o caso da Braskem que, no final de 2023, foi multada e condenada pelo afundamento do solo e danos estruturais em Maceió (AL); também, o caso da Americanas S.A., que entrou em recuperação judicial após inconsistências contábeis de cerca de R\$ 40 bilhões.

O ISE realiza o acompanhamento contínuo das empresas que integram sua carteira, tanto para identificação de eventos que possam caracterizar uma crise reputacional, quanto para avaliação das condições de permanência na carteira. Dessa forma, ambas as empresas foram removidas do ISE após a divulgação dos escândalos.

Porém, apesar do crescimento exponencial dos investimentos sustentáveis nos últimos anos — aqueles que consideram critérios ESG na seleção de seus portfólios — persistem questionamentos sobre a efetividade dessas práticas. O ESG, ao buscar integrar as três dimensões do desenvolvimento sustentável (econômica, social e ambiental) e os princípios da Agenda 2030, corre o risco de simplificar ou distorcer os desafios complexos propostos pelos dezessete ODS.

3.3 A relação empresa e ações de educação na sociedade

As questões de Responsabilidade Social Empresarial e ESG apresentadas nos tópicos anteriores são muito importantes para entendermos a motivação empresarial para atuar no campo da educação, uma vez que as empresas, baseadas no pensamento capitalista e neoliberal, identificam em sua atuação social — e ambiental — mais um meio de gerar lucros e boa reputação.

Bagnolo (2012) considera que, a partir da década de 1960, o capitalismo passou a enfrentar uma recessão, com queda nos lucros, redução da produtividade e aumento do desemprego, expondo as limitações do modelo fordista e keynesiano. Para superar a crise, adotou-se uma reestruturação neoliberal, marcada por mudanças no mercado de trabalho, abertura comercial, globalização, novas tecnologias e menor intervenção estatal.

Nesse processo, criou-se uma narrativa que criticava o setor público, associando-o à ineficiência e à corrupção, enquanto o setor privado passou a ser visto como sinônimo de eficiência e transparência. Essa perspectiva legitimou a privatização de bens e serviços, posicionando empresas e o mercado como fundamentais para o desenvolvimento social e econômico.

Nessa ascensão do neoliberalismo, ocorreu a valorização, mais enfática, da relação empresa-educação. Bagnolo (2012) argumenta que, na década de 1980, a educação pública, no caso específico dos EUA, sofreu intenso processo de privatização, sendo influenciada por empresas e mercados privados, resultando na ascendência de empresas em áreas como administração escolar, alimentação, transporte, materiais didáticos e educação à distância.

No Brasil, esse processo seguiu caminho semelhante, com o neoliberalismo fortalecendo a participação do setor privado na educação. A crise no sistema educacional, atribuída à ineficiência do Estado, e o aumento da valorização da RSE, abriram espaço para propostas empresariais, como escolas-cooperativas, vale-educação, sistemas apostilados (*booklets*) e parcerias público-privadas. O avanço do neoliberalismo escolar no Brasil é evidente em práticas como as provas padronizadas, as políticas de bonificação por desempenho docente e os subsídios crescentes ao setor privado. Medidas recentes, como a reforma do ensino médio e os cortes orçamentários, podem ser consideradas verdadeiros ataques à educação pública e reforçam a urgência em resistir à mercantilização da educação (Laval, 2019).

Nesse sentido, Laval (2019) argumenta que, sob certos aspectos, o sistema educacional brasileiro já é significativamente mais neoliberalizado do que muitos congêneres europeus, como o sistema francês. O autor sugere que o Brasil, inclusive, alcançou precocemente o estágio do capitalismo escolar e universitário, marcado pela intervenção direta e maciça do capital no ensino. Essa realidade é corroborada pela expansão de gigantes como a *holding* Kroton, que, com mais de 1,5 milhão de estudantes e quase quarenta mil assalariados, atua em diversos segmentos educacionais, do ensino básico ao profissionalizante. O crescimento do ensino superior privado no país, nas últimas duas décadas, dominado por grandes oligopólios de capital aberto (como Kroton, Estácio e Anhanguera), faz do país um caso único no panorama mundial.

É nesse contexto de infiltração do setor privado na educação que se propaga a ideia de que a relação entre empresas e escolas seria a solução para os problemas do ensino brasileiro. Bagnolo (2012) complementa que:

Se os empresários brasileiros são tão vitoriosos e superaram tantos obstáculos, estes só têm a colaborar para o sucesso, eficiência e eficácia da educação brasileira, por meio de mecanismos de controle e avaliação da qualidade dos serviços educacionais, subordinação da educação às necessidades do mercado e, principalmente, doação de recursos financeiros às escolas adotadas (Bagnolo, 2012, p.80).

No entanto, essa dinâmica reforça a subordinação da educação às demandas do mercado, com mecanismos de controle e avaliação que priorizam a lógica empresarial em detrimento de uma educação pública e democrática.

O Estado — enfraquecido — por sua vez, incentiva essa prática, incluindo compromissos como combater a pobreza, promover a igualdade, proibir qualquer forma de discriminação e garantir os direitos do consumidor. Além disso, a própria Constituição oferece incentivos fiscais para estimular a RSE (Bagnolo, 2012).

A Lei 13.303/2016 aborda a RSE como uma obrigação para empresas públicas e sociedades de economia mista, embora de forma ampla. O artigo 27, parágrafo 2º, estabelece que essas entidades devem adotar práticas de sustentabilidade ambiental e responsabilidade social corporativa de acordo com o mercado em que operam (Brasil, 2016).

Bagnolo (2012) traz diferentes formas de parcerias entre empresas e escolas, como: empresas que possuem sistemas de ensino próprios para funcionários ou seus filhos; aquelas que estabelecem convênios com escolas particulares, e as que colaboram com o sistema público de ensino por meio de diversas formas de articulação.

O Projeto Jovem de Futuro (Unibanco), Programa Acelera Brasil e Se liga (vinculados à Fundação Ayrton Senna), são exemplos de programas que carregam essa lógica gerencial do mercado para o sistema público de ensino. Essas parcerias estão configurando o conteúdo da educação no Brasil e a criação de Institutos educacionais como o Instituto Ayrton Senna, o Instituto Natura, Instituto Lemann etc. está sendo um fenômeno crescente. Assim, entendemos que essas relações estão configurando-se em movimentos de transferência de responsabilidade do Estado para a sociedade civil, como um retrato do modelo liberal e neoliberal. E, cada vez mais, o

setor privado está presente na escola pública, se materializando através dessas parcerias público-privadas (Pereira; Camargo, 2020).

Além das formas de parcerias entre empresas e escolas descritas acima, é possível identificar as diferentes estratégias de *marketing* que as companhias utilizam em sua relação com a educação. O primeiro tipo é a estratégia de empresas que buscam entrar no setor da educação para publicidade ou venda de produtos, resultando na comercialização nos espaços escolares. O segundo, simétrico ao primeiro, é a transformação das próprias escolas em empresas que produzem mercadorias específicas. Isso se manifesta na mercadização dos produtos educativos (recursos e conteúdos de ensino viram mercadorias) e na mercadização da escola em si, impulsionada pela concorrência entre instituições e pela livre escolha das famílias. Esses fenômenos estão interligados pela tendência de que nenhuma atividade, espaço ou instituição escape da lógica capitalista, levantando um questionamento crucial sobre a autonomia do espaço e da atividade educativa em um mundo cada vez mais dominado pelo comércio real e imaginário (Laval, 2019).

Em relação às temáticas de atuação no campo educacional, Bagnolo (2012) nos traz a informação de que as grandes empresas costumam investir em duas frentes principais: projetos culturais e ecológicos. Esses investimentos não devem ser vistos como caridade, mas como estratégias rentáveis. No caso dos projetos culturais, embora o retorno financeiro nem sempre seja explicitado, eles contribuem para consolidar a marca, que se mantém relevante independentemente dos produtos oferecidos.

Já os projetos ecológicos, a preservação do meio ambiente não é um gesto altruísta, mas uma necessidade competitiva no mercado global. Evitar danos à imagem internacional, prevenir boicotes e garantir a aceitação dos produtos são motivações centrais para essas ações, que vão além de simplesmente agradar organizações ambientais. Freitas (2003 *apud* Bagnolo, 2012, p. 11) enfatiza esse argumento: “Não é uma questão de agradar ao Greenpeace ou a outros organismos internacionais de vigilância, mas é evitar ficar com produtos encalhados, com uma imagem internacional manchada e correr riscos de ser alvo de boicotes e sabotagens”.

Nesse contexto, conseguimos entender, além da aproximação das empresas com a educação, a oportuna aproximação que as empresas têm buscado com as

escolas para o desenvolvimento de atividades que relacionem educação e temáticas ambientais.

3.3.1 A Educação Ambiental e a relação empresarial

A partir desse cenário que relaciona as políticas de sustentabilidade do setor privado e o desenvolvimento de ações e projetos que relacionam o processo educativo com a temática ambiental, procuramos, nesta seção do trabalho, discutir alguns aspectos das motivações específicas para a atuação das corporações no campo da Educação Ambiental (EA). Encontramos, nos referenciais teóricos estudados, algumas explicações para tal.

Um dos motivos da promoção de ações de EA empresariais é o cumprimento de exigências legais ou a resposta a pressões externas, mas sem um comprometimento verdadeiro com o meio ambiente ou com a transformação dos processos produtivos. Uma dessas exigências é a do licenciamento ambiental, um dos principais instrumentos da gestão ambiental pública, que regula intervenções no meio ambiente e gerencia riscos associados a empreendimentos com potencial de degradação. A licença ambiental inclui condicionantes específicas para cada caso, como a obrigação de reflorestar áreas ou implementar ações com comunidades afetadas. O descumprimento dessas condições pode levar à cassação da licença, que também possui prazo de validade e exige renovação periódica (Brasil, 1981; IBAMA, 2020).

Pesquisadores do campo da EA afirmam que a EA empresarial é, também, uma iniciativa voltada à obtenção de licenças e certificados como a ISO 14.001. A ISO 14.001 é uma norma internacional que define diretrizes para a implementação de um Sistema de Gestão Ambiental (SGA). Ou seja, a EA se torna uma ação voltada para o interesse da própria empresa ou, ainda, para melhor alocar seus produtos no mercado nacional ou internacional (Bagnolo, 2012). A atuação nesse campo pode estar mais associada à manutenção do *status quo* ou ao cumprimento de uma agenda de sustentabilidade orientada pelo mercado. Além de buscar uma boa reputação e o cumprimento de exigências legais, Layrargues e Sato (2024) argumentam que as corporações atuam na EA como parte de uma estratégia para manter a ordem social

e econômica vigente, evitar a responsabilização pelas causas estruturais da crise ambiental e controlar a narrativa ambiental, mantendo o sistema capitalista e seus interesses intactos.

Os autores trazem o conceito de ambientalismo de mercado, que constitui uma estratégia que visa manter o modelo econômico vigente, ou seja, o capitalismo neoliberal, sem alterar a lógica do crescimento e consumo que leva ao colapso ambiental. Nesse sentido, a atuação das corporações relacionadas com atividades de EA funciona como um mecanismo para promover a sustentabilidade *eco-friendly*, que enfatiza a responsabilização individual e pequenas mudanças comportamentais, desviando a atenção das causas estruturais da crise ambiental e preservando o sistema capitalista e seus privilégios.

A atuação das corporações e do ambientalismo de mercado contribui para a reprodução da ideologia dominante, configurando um eco-poder que regula comportamentos e integra uma sociedade disciplinar, impedindo a mobilização radical necessária para o enfrentamento da crise socioambiental. Além disso, essa atuação está associada à manutenção de discursos de engajamento vazio, que não resultam em mudanças reais e profundas, funcionando como um paliativo que valida economias e estilos de vida insustentáveis, chegando até a reforçar a crise global.

Essa estratégia empresarial se alinha aos conceitos de EA pragmática (Layrargues, 2014) e ao conservadorismo dinâmico, entendido como uma variação da matriz conservadora que, ao assumir uma roupagem modernizante, aparenta ser transformadora. Guimarães (1995, p. 118) define-o como “a tendência inercial do sistema social para resistir à mudança promovendo a aceitação do discurso transformador precisamente para garantir que nada mude”.

O conservadorismo dinâmico configura um dos principais obstáculos para a efetivação de uma EA transformadora. Seu aparente dinamismo, a influência enganosa sobre a compreensão da questão ambiental, sua posição hegemônica no campo ambiental e social, e a linguagem tecnocientífica que o caracteriza tendem a despolitizar o debate e desmobilizar a ação de educandos e demais atores envolvidos na EA. Isso ocorre porque se utiliza de um discurso ambivalente, que promete e sugere mudanças, mas silencia quanto ao fato de que as transformações aceitáveis não podem ultrapassar os limites da ordem social vigente (Lima, 2004).

Entre exemplos de respostas alinhadas ao conservadorismo dinâmico destacam-se a crença isolada na ecoeficiência tecnológica, os mecanismos de mercado de carbono (MDL e REDD), o consumo verde, o *marketing* ambiental, a transgenia como solução alimentar, o ambientalismo preservacionista que desconsidera as questões sociais, assim como a aposta irrestrita em biocombustíveis e energia nuclear. Não se pretende, aqui, desqualificar essas propostas, mas evidenciar seus limites quando isoladas ou empregadas para evitar mudanças sistêmicas mais amplas (Lima; Layrargues, 2014).

Henning e Ferraro (2022) defendem que essa apropriação da educação pela perspectiva do conservadorismo dinâmico, como a Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) ou a Educação para a Sustentabilidade:

[...] deixa de ser um valor e passa a ser assumida como um produto a ser consumido. Apaga-se a ideia do sustentável em sua variação múltipla de acordo com o local, a especificação de suas populações e recursos naturais, em detrimento de uma percepção unívoca – mas totalmente relativizada – que deve pautar uma concepção ou entendimento geral de interesse econômico, geralmente transnacional. Com o advento da EDS, trata-se de fazermos o caminho inverso: de uma percepção decolonizada do sustentável, proporcionada pela EA e sua perspectiva crítica, rumamos, agora, em direção a uma ideia de sustentabilidade que veste uma nova roupagem, aderente à ordem sustentável do dia, mas articulada a concepções conservadoras e colonizadoras, produzidas por práticas capitalísticas (Henning; Ferraro, 2022, p.4).

Henning e Ferraro (2022) ainda argumentam que o objetivo da EDS é oferecer um modelo de sustentabilidade mundialmente consumido, dentro do modelo que Dardot e Laval (2016) chamam de “nova razão de mundo”, um projeto que atende aos interesses de grandes corporações e grupos econômicos, articulado a um processo de governo global dos modos de vida, o qual se legitima ao ser incorporado e reconhecido pela própria população como expressão de seus desejos e práticas cotidianas.

A Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) foi se consolidando, gradualmente, como política internacional sob responsabilidade da UNESCO. Diversos países, membros das Nações Unidas, aderiram à proposta e vêm fortalecendo sua implementação. No Brasil, entretanto, formou-se um movimento de resistência à EDS e de defesa de uma Educação Ambiental (EA) crítica, sustentado por professores/as e pesquisadores/as comprometidos/as com uma concepção

emancipatória e política da educação, como mostram Henning e Ferraro (2022) em seu artigo que conta com relatos de nomes reconhecidos no campo da pesquisa em EA brasileira, para defender esse argumento, como por exemplo, Marcos Sorrentino, Luiz Marcelo de Carvalho, Philippe Layrargues, Isabel Carvalho, Michele Sato, entre outros.

Os autores defendem que essa disputa conceitual se manifesta nas políticas públicas, que sofreram significativo encolhimento — como exemplificam a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), que omite a EA, e o fim, em 2019, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e da Diretoria de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente.

Desde a chegada da política internacional da EDS, um coletivo de educadores/as brasileiros/as têm resistido, criando espaços de luta e reafirmando o caráter crítico da EA. Nesse sentido, a resistência dos/das professores/as à EDS traduziu-se em enfrentamentos cotidianos, que, ainda que desiguais, mantêm vivo o campo da EA, hoje sustentado por pesquisas, grupos acadêmicos e programas de pós-graduação que reforçam sua relevância teórica e política (Henning; Ferraro, 2022).

A chegada da EDS ao país foi marcada por desconfiança: pesquisadores/as e militantes questionavam o motivo da mudança de nomenclatura e a ausência de diálogo das Nações Unidas com a comunidade brasileira. Tal substituição gerou incertezas quanto às intenções e possíveis consequências sobre a construção conceitual da EA, historicamente vinculada às tendências progressistas e emancipatórias da educação. Diferente dos países europeus que incorporaram a EDS em suas políticas, o Brasil lutou pela permanência da EA como política pública nacional. O movimento de docentes universitários e do Ministério do Meio Ambiente foi intenso, pois a substituição do termo não representava, apenas, uma troca linguística, mas uma tentativa de apagar um projeto político construído sob fundamentos críticos e populares. Ainda assim, durante a Década da EDS (2005–2014), o Ministério do Meio Ambiente manteve documentos oficiais e políticas públicas que reafirmaram a EA, buscando fortalecê-la como campo de saber autônomo e demonstrando que suas proposições vão além das diretrizes internacionais da EDS (Henning; Ferraro, 2022).

Outra concepção alinhada aos conceitos de EA pragmática e conservadorismo dinâmico, além da EDS, é o mais recente conceito adotado pelo discurso empresarial de Educação para Mudanças Climáticas, na qual Jacobi *et al.* (2011) demonstram que pode ser percebida como um campo distinto da educação ambiental. Lima e Layrargues (2014), em seu texto “Mudanças climáticas, educação e meio ambiente: para além do Conservadorismo Dinâmico”, não negam a importância de discutir as mudanças climáticas na educação. Contudo, fazem uma crítica substancial à maneira como o tema tem sido predominantemente abordado em algumas tendências internacionais, focando na limitação e no isolamento dessa perspectiva.

Essa abordagem, frequentemente cientificista, concentra-se em temas como emissões de carbono, temperatura, tecnologia e reciclagem, negligenciando outras dimensões do problema. Embora a alfabetização científica seja necessária, essa reflexão argumenta que as mudanças climáticas são, na verdade, um subtema da crise socioambiental contemporânea. Sua compreensão plena só é possível através das múltiplas conexões políticas, ecológicas, culturais e econômicas que revelam suas verdadeiras causas e consequências (Lima; Layrargues, 2014).

Como mais um exemplo dessas tendências empresariais em relação à EA, alinhadas com as grandes empresas, principalmente com as empresas petrolíferas, encontramos um conceito ainda mais específico: a petro-pedagogia, termo cunhado por Eaton e Day (2019). Esse conceito exemplifica uma investida empresarial extremamente bem-sucedida na EA, evidenciando as influências diretas de corporações do setor petrolífero na moldagem da percepção pública sobre as soluções ambientais e climáticas.

Essas ações, contextualizadas no Canadá, Estados Unidos e Reino Unido, demonstram como práticas de ensino podem promover subjetividades estudantis consistentes com o ambientalismo neoliberal. O foco é direcionado a ações individuais que, no fim, protegem a indústria de combustíveis fósseis de críticas e desestimulam questionamentos sobre o papel do poder corporativo na crise climática. Eaton e Day (2019) argumentam que essa petro-pedagogia limita as soluções climáticas a atos individuais de conservação, que não desafiam o crescimento estrutural do consumo de combustíveis fósseis. Eles também mostram como a educação pública se torna um local chave para manter a hegemonia da indústria de petróleo e gás, obstruindo a

transição para economias de baixo carbono. Eaton e Day (2019) aprofundam o debate sobre o impacto das políticas neoliberais na educação, promovendo uma ideologia de individualismo e competição, o que se reflete diretamente na EA. Os autores destacam a ênfase crescente em soluções individuais para questões climáticas, promovida por currículos escolares, onde estudantes são frequentemente encorajados a fazer mudanças pessoais em vez de se engajarem em ações coletivas ou questionarem sistemas mais amplos, como a influência das corporações no aquecimento global.

O problema da questão aqui apresentada está não apenas na falta da transformação social nas iniciativas, mas, sim, na propagação dessas ações facilitada pela globalização. Esses sentidos, construídos através das iniciativas empresariais de EA, se tornam um molde da subjetividade e um consenso global difundido. Um exemplo disso é o estabelecimento dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU, aqui já mencionados. Atender e buscar atingir as metas globais e a promoção de noções empresariais na educação se tornam mais importantes do que as necessidades locais de educação.

Em suma, entende-se que empresas têm se tornado agentes importantes na promoção da EA, atuando de forma direta ou indireta. Seja por estratégias para corrigir impactos ambientais decorrentes de suas atividades, tanto internamente (por meio de normas como a ISO) quanto externamente, com projetos colaborativos em escolas ou patrocínios de iniciativas educacionais, seja para autopromoção, ou a fim de construir um consenso que elimine a responsabilidade dos seus impactos na sociedade.

4. EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS RELATÓRIOS DE SUSTENTABILIDADE

A partir do contexto aqui apresentado, e do objetivo central proposto para esta pesquisa, conforme já explicamos na Introdução deste texto, procuramos identificar os temas que são postos em evidência nesses relatórios, associados às propostas de Educação Ambiental. Assim, neste capítulo, nossa intenção é apresentar os dados que sistematizamos e que foram produzidos a partir da leitura e análise dos relatórios de sustentabilidade.

4.1 A caracterização dos relatórios analisados

Como já mencionado no capítulo 2, foram selecionadas nove empresas de diferentes setores do ISE, que estiveram presentes nos últimos cinco anos consecutivos na carteira de ações do índice, ou seja, no conjunto de empresas que o compõem, selecionadas anualmente com base em critérios de desempenho econômico, ambiental, social e de governança.

Segundo explicitamos anteriormente, as empresas analisadas são:

- Braskem S.A., maior produtora de resinas termoplásticas das Américas, com atuação no setor petroquímico e presença internacional;
- BRF S.A., uma das maiores companhias alimentícias do mundo, voltada à produção e exportação de proteínas;
- EDP Brasil S.A., subsidiária do grupo português EDP, atuante na geração, distribuição e comercialização de energia elétrica;
- Grupo Fleury S.A., referência nacional em serviços de medicina diagnóstica e de saúde;
- Itaú Unibanco Holding S.A., principal instituição financeira privada do país e uma das maiores da América Latina;
- Klabin S.A., maior produtora e exportadora de papel para embalagens e celulose do Brasil;
- Lojas Renner S.A., uma das principais redes de varejo de moda e vestuário do país;

- Natura & Co Holding S.A., grupo brasileiro de cosméticos e produtos de higiene pessoal com forte presença internacional, controlador de marcas como Aesop e Avon;
- Telefônica Brasil S.A., subsidiária do grupo espanhol Telefônica, responsável pela marca Vivo, atuante no setor de telecomunicações.

Os relatórios dos últimos cinco anos de todas as empresas estão disponíveis publicamente nos seus próprios *sites* institucionais ou de relações com investidores das empresas. O Apêndice A compila os links para acesso aos relatórios analisados.

Para a caracterização dos relatórios analisados, realizamos uma análise de alguns critérios que são definidos como sendo recomendados para a elaboração dos relatórios de sustentabilidade. Critérios, estes, que adotamos para uma primeira análise dos textos e que orientaram a elaboração dessa síntese:

- (i) Responsabilidade pela Elaboração do relatório: se produzido internamente pela companhia ou elaborado por uma consultoria externa contratada, especificamente, para esse fim.
- (ii) Normas e diretrizes de sustentabilidade que são encontradas em cada um dos relatórios.
- (iii) Auditoria externa nos documentos (solicitação pela empresa de auditoria externa).
- (iv) Imagens inseridas nos relatórios (análise da origem das ilustrações, ou seja, se são de banco de imagens disponíveis na internet ou são imagens internas próprias da companhia).

Por fim, também analisamos a presença do termo Educação Ambiental nos relatórios, além das demais ações de cunho educativo relacionadas à temática ambiental.

Em relação ao primeiro critério, a maioria das empresas analisadas recorreu a consultorias externas para a elaboração de seus relatórios em todos os anos do período em análise (2019–2023), como BRF, Braskem, EDP, Fleury, Klabin, Natura, Renner e Telefônica. Essa forte dependência de consultorias revela uma tendência à terceirização da produção dos relatórios, buscando empresas que as ajudem a elaborar relatórios que respondam ao que está sendo posto como válido e aceitável,

e indicando que a internalização desse processo, com equipes próprias e integração efetiva às estratégias corporativas, ainda não é uma prioridade para as companhias.

Em relação ao critério de normas e diretrizes (ii), observamos que em todos os relatórios a norma *Global Reporting Initiative* (GRI) está presente, sendo o padrão mais utilizado. A GRI desenvolveu o modelo que, hoje, é o mais usado pelas empresas mundialmente, como uma referência para os procedimentos de elaboração de Relatórios de Sustentabilidade (Campos *et al.*, 2013). Dessa forma, os relatórios seguem alguns padrões estruturais que os adequam aos requisitos dessas normas e, por isso, de uma maneira geral, os relatórios são elaborados e apresentam uma estrutura textual muito similar.

De modo recorrente, os relatórios iniciam com uma mensagem institucional, geralmente assinada pela presidência ou diretoria executiva, que faz uma síntese dos principais resultados e reafirma o compromisso da empresa com a sustentabilidade e os valores éticos e corporativos. Em seguida, apresentam uma seção sobre o perfil organizacional, com informações sobre a estrutura da companhia, sua presença geográfica, portfólio de produtos ou serviços e principais indicadores econômicos.

Na sequência do texto, de maneira geral, desenvolvem-se os capítulos temáticos sobre as dimensões ESG (ambiental, social e de governança) em que são detalhadas as políticas, metas e resultados associados a cada dimensão, normalmente, acompanhados de indicadores quantitativos e gráficos de desempenho. Em muitos casos, há quadros de correlação que mostram o quanto as informações reportadas se alinham aos indicadores da GRI e aos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS). Essa dimensão dos ODS também aparece de forma consistente, ao longo dos anos, sendo usada para guiar as ações prioritárias da companhia, fazendo parte de sua estratégia de sustentabilidade.

Ainda em relação ao critério (ii) - Normas e diretrizes de sustentabilidade que são encontradas em cada um dos relatórios, nossa pesquisa identificou, a partir de 2020, uma ampliação no uso de normas e diretrizes adicionais nos relatórios de sustentabilidade. Essas normas e diretrizes consistem em padrões de reporte específicos, cada uma possui indicadores próprios que devem ser reportados nos relatórios de sustentabilidade, uma vez que as empresas decidem adotar essas normas e diretrizes, explicadas a seguir.

O *Sustainability Accounting Standards Board* (SASB) vincula-se a uma entidade norte-americana, criada em 2011, com o objetivo de estabelecer padrões para a divulgação de informações financeiras relacionadas à sustentabilidade, voltados principalmente para investidores e acionistas. Diferentemente da GRI, que enfatiza a transparência e a comunicação com um público mais amplo da sociedade, o SASB privilegia o que é considerado material do ponto de vista financeiro, ou seja, aquilo que pode impactar o desempenho econômico da empresa. Das empresas analisadas no presente trabalho, esse padrão de divulgação passou a ser adotado pelas empresas Braskem, Fleury, Itaú, Natura e Renner, ou seja, essas empresas passaram a inserir nos seus relatórios indicadores específicos de sustentabilidade voltados para cada setor econômico, com foco na materialidade² financeira das informações, o que pode indicar uma priorização dos interesses de investidores em detrimento de uma abordagem socioambiental mais ampla.

A partir de 2021, ganhou força a *Task Force on Climate-related Financial Disclosures* (TCFD), cujas recomendações foram adotadas por companhias como Braskem, Fleury, Renner e Natura, com o objetivo de orientar a divulgação de riscos e oportunidades relacionados às mudanças climáticas, destacando como esses fatores podem afetar a estratégia, a governança e o desempenho financeiro das organizações. Criada pelo *Financial Stability Board* (FSB) em 2015, a TCFD busca padronizar a comunicação de informações climáticas relevantes para investidores e analistas do mercado financeiro. Vale destacar que, em 2023, a Natura foi a única entre as empresas analisadas a adotar também a *Task force on Nature-related Financial Disclosures* (TNFD), iniciativa inspirada na TCFD, mas voltada à identificação, gestão e divulgação dos riscos e oportunidades financeiros relacionados especificamente à natureza e à perda de biodiversidade.

Já as diretrizes *International Financial Reporting Standards* (IFRS) e *Principles for Responsible Banking* (PRB) aparecem exclusivamente nos relatórios do Itaú, em 2021 e 2023. As IFRS, elaboradas pelo *International Accounting Standards Board*

² A materialidade refere-se à identificação e priorização dos temas socioambientais e de governança que têm maior impacto financeiro e estratégico para a empresa e seus *stakeholders*. A abordagem da SASB enfatiza a materialidade financeira, ou seja, considera mais relevantes os temas que podem afetar diretamente o desempenho econômico da organização, diferindo de outras metodologias, como a da GRI, que tendem a incluir também aspectos de impacto social e ambiental mesmo quando não geram efeitos imediatos nas finanças corporativas.

(IASB), consistem em padrões internacionais de contabilidade voltados à comparabilidade e transparência das demonstrações financeiras, sendo cada vez mais associadas à integração de informações de sustentabilidade. Os PRB, por sua vez, foram lançados pela *United Nations Environment Programme Finance Initiative* (UNEP FI) e têm como foco orientar instituições financeiras a alinhar suas estratégias de negócio aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e ao Acordo de Paris. O Quadro 3 resume o uso desses padrões de reporte pelas empresas.

Quadro 3: Adoção de padrões de reporte e referenciais globais de sustentabilidade pelas empresas (2019–2023)

	2019	2020	2021	2022	2023
Empresas	Padrões de reporte e referenciais globais de sustentabilidade				
BRF	GRI, ODS	GRI, ODS	GRI, ODS, SASB	GRI, ODS, SASB, TCFD	GRI, ODS, SASB, TCFD
Braskem	GRI, ODS	GRI, ODS, SASB	GRI, ODS, SASB	GRI, ODS, SASB	GRI, ODS, SASB
EDP	GRI, ODS	GRI, ODS	GRI, ODS	GRI, ODS, SASB	GRI, ODS, SASB
Fleury	GRI, ODS	GRI, ODS, SASB	GRI, ODS, SASB, TCFD	GRI, ODS, SASB, TCFD	GRI, ODS, SASB, TCFD
Itau	RI, GRI, ODS, SASB	GRI, ODS, SASB, IFRS	GRI, ODS, SASB, IFRS	GRI, ODS, SASB, IFRS	GRI, ODS, SASB, IFRS, PRB
Klabin	GRI, ODS	GRI, ODS	GRI, ODS	GRI, ODS	GRI, ODS
Natura	GRI, ODS	GRI, ODS	GRI, ODS, SASB	GRI, ODS, SASB, TCFD	GRI, ODS, SASB, TCFD, TNFD
Renner	GRI, ODS, SASB	GRI, ODS, SASB, TCFD	GRI, ODS, SASB, TCFD	GRI, ODS, SASB, TCFD	GRI, ODS, SASB, TCFD
Telefônica	GRI, ODS	GRI, ODS	GRI, ODS	GRI, ODS	GRI, ODS, SASB

Fonte: elaborado pela autora (2025)

Esse aumento na adoção de padrões que enfatizam os riscos e oportunidades econômicas relacionados aos temas ambientais, observado nos últimos anos, reforça,

como já indicado em outras passagens deste texto, o movimento de financeirização da sustentabilidade, deslocando o foco de ações concretas para estratégias que continuam a priorizar a dimensão econômica sobre as dimensões social e ambiental. Mais um exemplo dessa tendência é o novo padrão de reporte que será obrigatório para as empresas de capital aberto no Brasil, em 2027, pela regulamentação brasileira, conduzida pela Comissão de Valores Mobiliários (CVM), responsável por estabelecer os prazos e regras específicas para a aplicação no país. Esse padrão consiste em normas específicas do IFRS, que antes eram voluntárias, para a divulgação de informações de sustentabilidade, abrangendo aspectos gerais e climáticos. As empresas precisarão integrar e divulgar informações financeiras relacionadas à sustentabilidade, alinhando-as ao desempenho econômico. A norma IFRS S1 exige a divulgação de informações gerais sobre sustentabilidade, enquanto a IFRS S2 foca nos riscos e oportunidades relacionados ao clima.

A análise dos relatórios evidencia um predomínio de auditorias externas — critério (iii) — com escopo limitado, realizadas por empresas como BRF, Braskem, EDP, Fleury, Klabin, Natura, Renner e Telefônica. Essas verificações correspondem a auditorias contratadas pelas próprias companhias, geralmente conduzidas por consultorias privadas especializadas, com o objetivo de conferir credibilidade e conformidade às informações apresentadas nos relatórios de sustentabilidade. No entanto, observa-se que a maioria opta por auditorias de escopo limitado, isto é, revisões mais superficiais, baseadas em amostragens e declarações fornecidas pela empresa, em vez das chamadas auditorias razoáveis, que exigem maior profundidade na verificação dos dados e na análise dos processos.

Esse padrão revela que, embora as empresas busquem reforçar a credibilidade institucional de seus relatórios, há uma preferência por processos menos rigorosos e menos onerosos, que acabam por integrar a própria estrutura formal desses documentos, funcionando mais como um selo de validação do que como um mecanismo efetivo de transparência. Em alguns casos, como nos relatórios da Klabin, a ausência de informações sobre a existência ou o tipo de verificação realizada reforça a falta de transparência de certos documentos, dificultando a avaliação da confiabilidade dos resultados apresentados.

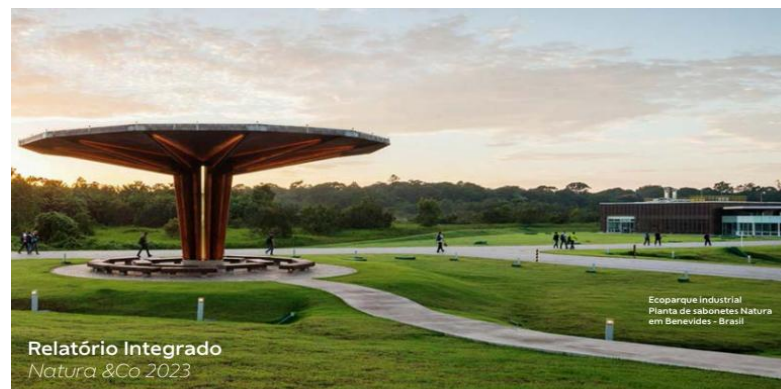
A análise do uso de imagens nos relatórios de sustentabilidade — critério (iv) — revela um aspecto central na construção da narrativa socioambiental das empresas. Identificamos que a BRF, Klabin e Natura utilizam, predominantemente, imagens próprias, ou seja, de suas próprias operações. Outras companhias, como Braskem, EDP e Fleury, recorrem a um uso combinado de fotografias internas e bancos de imagens, o que resulta em relatórios visualmente atrativos, mas levanta questionamentos sobre o quanto as imagens, independentemente de sua origem, de fato representam a realidade cotidiana das práticas empresariais apresentadas. As Figuras 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 e 9 são alguns exemplos das imagens que aparecem nos relatórios de sustentabilidade analisados.

Figura 2: Imagens dos relatórios de sustentabilidade da Natura



Fonte: Relatórios Natura (2022)

Figura 3: Fotografia própria da empresa, evidenciando uma estratégia visual de aproximação com a natureza e autenticidade de seus relatos



Fonte: Relatórios Natura (2023)

Figura 4: Imagens dos relatórios de sustentabilidade da EDP Brasil



Fonte: Relatório EDP Brasil (2023)

No caso do relatório produzido pela EDP Brasil, há uma combinação de fotografias próprias e outras extraídas de banco de imagens, mostrando à esquerda uma árvore e à direita parte da operação de energia da EDP, completando a imagem da árvore e construindo uma ideia de desconfiguração do natural.

Figura 5: Imagem dos relatórios de sustentabilidade da Braskem representando as ações da empresa com a comunidade



Fonte: Relatório Braskem (2023)

Figura 6: Imagens dos relatórios de sustentabilidade da Telefônica do capítulo sobre consumo de combustíveis e sustentabilidade.



Fonte: Relatório Telefônica (2021)

Essa distância entre a estética e a prática fica ainda mais evidente nos casos em que não se informa a origem das imagens, ou quando se identifica o uso de elementos gerados por inteligência artificial, como no relatório de 2023 do Itaú (Figura 7 – a, b, c).

Figura 7 (a, b, c): Imagens extraídas do Relatório do Itaú



Fonte: Relatório Itaú (2023)

Nas fotos obtidas no relatório do Itaú (2023), identificamos elementos relacionados ao uso da inteligência artificial. Efetivamente, inserimos as imagens 5, 6 e 7 em um *software* de identificação de elementos de inteligência artificial e, em todas elas o *software* identificou o uso desses elementos.

É pertinente referir que, um ponto crítico relaciona-se ao fato de muitas dessas imagens — sejam de bancos de dados ou produzidas artificialmente — retratarem paisagens verdes, pessoas sorrindo com plantas na mão, animais preservados ou comunidades sustentáveis, como nas imagens representadas nas Figuras 1 a 5, criando uma narrativa visual de harmonia socioambiental que nem sempre condiz com a realidade operacional dessas empresas. Ao projetarem uma estética idealizada, esses relatórios podem induzir o leitor a associar a organização a práticas de sustentabilidade mais robustas do que aquelas realmente implementadas. Nesse sentido, o uso de imagens de ambientes preservados ou interações humanas com a natureza pode funcionar como um mecanismo de *greenwashing* visual, construindo uma percepção positiva que, não necessariamente, reflete os impactos socioambientais reais. Assim, a fotografia — e, mais recentemente, a inteligência artificial — deixam de ser apenas um recurso ilustrativo e passam a atuar como ferramentas discursivas, mediando a forma como as empresas se apresentam perante a sociedade e os investidores.

4.1.1 O processo educativo e a temática ambiental nos relatórios

Dentre as dimensões que são consideradas nos discursos presentes nos relatórios, a educação é vista como um pilar fundamental para as ações de Investimento Social Privado e ações promovidas em contexto escolar. Sendo assim, propostas voltadas para o processo educativo são encontradas na grande maioria dos relatórios analisados, juntamente com parcerias das esferas público-privadas.

Já as ações de Educação Ambiental, assim designadas nos relatórios, são encontradas de forma mais pontual, muitas vezes relacionadas ao pilar ambiental e a ações pontuais de conscientização. O termo Educação Ambiental não foi muito encontrado nos 45 relatórios analisados, de fato, encontramos o termo em apenas 19 desses relatórios, representando cerca de 42%. O Quadro 4 mostra esse resultado.

Quadro 4: Presença do termo Educação Ambiental nos Relatórios Anuais de Sustentabilidade elaborados pelas empresas que compõem o *corpus* documental da pesquisa (2019 a 2023)

	2019	2020	2021	2022	2023
Braskem	sim	não	sim	sim	sim
BRF	não	sim	não	não	não
EDP	sim	não	não	sim	sim
Fleury	não	sim	não	não	não
Itau	não	sim	sim	não	não
Klabin	sim	sim	sim	sim	sim
Natura	não	não	não	não	não
Renner	sim	sim	não	não	sim
Telefonica	não	não	não	não	não

Fonte: elaborado pela autora (2025)

O Quadro 4 mostra que, no período específico de nossa pesquisa (2019-2023), no decorrer dos anos ocorreu uma diminuição no uso do termo educação ambiental. É importante apontar que, das nove empresas pesquisadas, apenas duas identificam nos Relatórios de Sustentabilidade informações sobre frentes específicas de atuação focadas, especificamente, em Educação Ambiental: a Klabin e a EDP Brasil. As demais realizam ações que envolvem o processo educativo e a temática ambiental isoladamente, em projetos pontuais e, na maioria das vezes, sem utilizar o termo EA.

No excerto a seguir, retirado do Relatório da EDP 2019, está um exemplo da utilização do termo EA nos relatórios:

Educação ambiental: em 2019, a EDP Brasil realizou palestras para sensibilização de comunidades locais, por meio da participação no Eco-Sexta, um evento realizado em Guararema (SP) para a comunidade local, incluindo moradores, estudantes, professores e funcionários públicos. Na ocasião, foram apresentados os principais programas e ações ambientais executadas pela Companhia.

Porém, é possível identificar processos educativos relacionados à temática ambiental com outras nomenclaturas, como ações de conscientização, ações socioambientais ou até ações de gestão ambiental. Essas últimas podem ser confundidas com práticas de educação ambiental, uma vez que, frequentemente,

incorporam dimensões formativas e participativas voltadas à sensibilização e à mudança de comportamento.

Outras formas de se identificar a relação do processo educativo e a temática ambiental nos relatórios é através dos conceitos de Educação para o atingimento dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (EODS), Educação para a Sustentabilidade (ES) e, mais recentemente, o termo Educação sobre Mudanças Climáticas (EMC). Ao pesquisarmos sobre as perspectivas em torno das ações educativas com a temática ambiental nos relatórios, percebemos que a perspectiva da Educação para o Desenvolvimento Sustentável está diretamente ligada ao atingimento dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS). Esse reporte sobre ações direcionadas aos ODS é um dos motes centrais dos relatórios, conforme já relatamos, e está presente em todos eles.

Esses conceitos nem sempre aparecem nomeados de forma explícita e literal, com esses termos nos relatórios, contudo, é possível reconhecer em alguns textos uma intenção educativa que se manifesta por meio de ações, discursos e estratégias associadas a essas perspectivas.

O excerto a seguir, do relatório da EDP Brasil 2021, aponta uma ação relacionada à perspectiva da Educação para a Sustentabilidade:

Desafio Comunidades Sustentáveis promove conscientização sobre resíduos
Com o objetivo de **conscientizar a população sobre os temas da sustentabilidade**, em 2021, o Instituto EDP lançou o Desafio Comunidades Sustentáveis. A iniciativa envolveu 58 comunidades mapeadas nas áreas de concessão nos estados de São Paulo e Espírito Santo por meio de um modelo de aprendizagem à distância com foco no tema Resíduos (grifo nosso).

O mesmo ocorre com o trecho a seguir, extraído do Relatório da EDP Brasil 2019, que evidencia uma perspectiva de educação voltada para o atingimento dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável:

EDP nas Escolas: por meio do apoio de colaboradores voluntários, prefeituras, organizações sociais e empresas parceiras, contribui para a melhoria da qualidade da vida estudantil de alunos do ensino fundamental de escolas públicas. Em 2019, o foco foi **divulgar os ODS** a mais de 9 mil alunos de 47 escolas em nove estados brasileiros, com investimentos de R\$ 916 mil (grifo nosso).

Por fim, também identificamos ações voltadas para a Educação sobre Mudanças Climáticas, como mostra o trecho retirado do relatório do Itaú 2023:

Disponibilizamos, em nossa plataforma de educação interna, trilhas de conhecimento com vídeos, artigos e outros conteúdos sobre temáticas ESG, incluindo nossa estratégia Net Zero. Promovemos ainda uma série de apresentações com especialistas internos e convidados externos sobre temas diversos, direcionada às equipes que contribuem para o **atingimento da nossa estratégia climática**. (...) Em 2023, também recebemos representantes de nossas unidades internacionais para uma **imersão em nossa estratégia ESG e climática, com sessões de capacitação conduzidas por nossos especialistas internos, cobrindo os principais pontos de nossa estratégia climática**, como governança, gestão de riscos e nossa estratégia de descarbonização (grifos nossos).

Todas essas perspectivas estão alinhadas à discussão que apresentamos no tópico 3.3.1, enfocando a Educação Ambiental e a relação empresarial. Entendemos que todas parecem trazer uma nova roupagem modernizante para a Educação Ambiental, aparentando ser transformadora, pois utilizam termos inovadores e contemporâneos, como o combate às Mudanças Climáticas. Assim, os dados que sistematizamos nesta seção do trabalho podem mostrar que as empresas analisadas, provavelmente, estão considerando que o termo Educação Ambiental já não é mais suficiente para tratar desses novos problemas.

Nosso questionamento, com base nos dados do Quadro 4, acima, se concentra em compreender se, de fato, em paralelo à diminuição do uso do termo Educação Ambiental, há uma tendência de aumento das ações relacionadas às perspectivas de sustentabilidade, desenvolvimento sustentável e mudanças climáticas, termos que estão aparecendo com maior frequência nos relatórios.

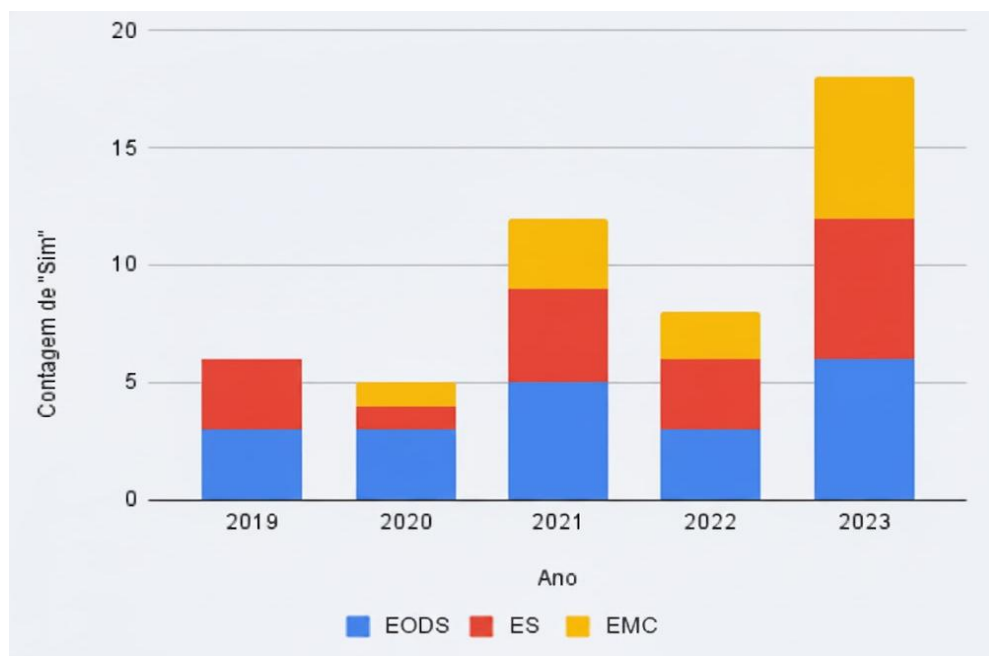
O Quadro 5 apresenta os resultados da análise realizada quanto à presença de ações com essas perspectivas no *corpus* documental. Essa análise não buscou exatamente e apenas os termos Educação para a Sustentabilidade, para o atingimento dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável e sobre Mudanças Climáticas, mas, sim, buscamos identificar ações que remetam a essas perspectivas, sem fazer, no entanto o uso do termo Educação Ambiental.

EMC: Educação sobre Mudanças Climáticas

Fonte: elaborado pela autora (2025)

Para uma melhor visualização, construímos, a partir do Quadro 5, um gráfico que resume o aumento das ações com as perspectivas da EODS, ES e EMC (Figura 8).

Figura 8: Presença de ações relacionadas aos conceitos de EODS, ES e EMC ao longo dos anos



Fonte: elaborada pela autora (2025)

É possível perceber um aumento expressivo da presença dessas ações, principalmente a partir de 2020. Ambos os conceitos – Educação para o atingimento dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável e Educação para a Sustentabilidade – que aparecem desde o início do recorte de tempo do *corpus* documental, já se mostram consolidados no que concerne à linguagem corporativa. Já a Educação para Mudanças Climáticas aparece, nos relatórios, a partir de 2020. Porém, observamos a maior prevalência dos termos e conceitos referidos em 2023, indicando tanto as ações de EMC, quanto de EODS e ES. Em nosso entendimento, esse dado da análise sugere que existe uma tendência de aumento de ações voltadas para essas perspectivas.

Esse argumento se fortalece ainda mais com o exemplo do Projeto Caiubi, voltado para Educação Ambiental, presente nos relatórios da Klabin S.A., uma das

maiores empresas brasileiras do setor de papel e celulose e a maior produtora e exportadora de papéis para embalagens do país. A Klabin propõe uma frente de Educação Ambiental com diversos projetos, com destaque para o Projeto Caiubi, detalhado no excerto retirado de seu Relatório de 2020.

Na frente de educação ambiental, mantemos projetos destinados a professores e a estudantes das comunidades, voltados para a disseminação da consciência ecológica, para a valorização do respeito ao meio ambiente e para a conservação da biodiversidade. Destacam-se os projetos Klabin Caiubi, Matas Legais, Protetores Ambientais, Crescer, Parque Ecológico e o Programa de Conservação das Reservas Particulares do Patrimônio Nacional (RPPN).

Programa Klabin Caiubi

Capacita professores de municípios do Paraná e de Santa Catarina e da cidade de Feira de Santana (BA), com o apoio das administrações municipais, bem como de instituições e profissionais parceiros, para disseminarem conceitos de consciência ecológica e contribuírem na formação de cidadãos conscientes de suas responsabilidades com o meio ambiente. Em 2020, devido à pandemia da Covid-19, adaptamos o programa para o formato de ensino remoto. Neste ano, em que completou 20 anos de existência, o programa ganhou um site próprio (Relatório Klabin, 2020).

Pelo excerto do Relatório de 2020, vemos que o programa Klabin Caiubi existe há 20 anos, sendo um programa já bastante consolidado e antigo. A Klabin, em seu Relatório de 2021, porém, apresenta um novo nome, designativo da ação, dentro dessa chamada frente de Educação Ambiental, o programa Klabin Caiubi pelo Clima. Como podemos ver no excerto a seguir.

Essa frente de investimento social reúne programas de educação ambiental, como o Klabin Caiubi, que completou 20 anos em 2021, e iniciativas de promoção da economia circular, como o Programa de Resíduos Sólidos e o Território 100% Circular. [...] Impulsionado pela agenda das mudanças climáticas da Companhia, foi lançado em 2021 o programa **Klabin Caiubi pelo Clima**, inicialmente voltado para escolas dos municípios paranaenses de Telêmaco Borba, Imbaú e Ortigueira, com o propósito de orientar e fomentar nas instituições a medição das emissões de gases de efeito estufa (GEE). Para isso, foram promovidas apresentações e visitas às escolas e, em 2022, teve início a Jornada de Aprendizagem em Clima, com treinamentos para a elaboração de um inventário das emissões de GEE (Relatório Klabin, 2021, grifo nosso).

Conseguimos identificar, nesse excerto, que a Klabin introduziu a “agenda” climática dentro da sua frente de Educação Ambiental, a partir de 2021. Entendemos que esse Programa Caiubi pelo Clima, voltado para ações de educação ambiental especificamente direcionadas às mudanças climáticas, constitui uma nova vertente

que se soma ao antigo e já consolidado Programa Caiubi, que, no momento de escrita desta pesquisa, ainda está ativo.

No entanto, é curioso observar que, no relatório de 2023 da Klabin, o Programa Caiubi tradicional nem sequer foi detalhado. O relatório não segue a mesma estrutura de apresentação da frente de Educação Ambiental que seguia nos relatórios anteriores, pois o destaque recai, exclusivamente, sobre o Caiubi pelo Clima, o que dá a entender que esse novo programa passou a ocupar posição prioritária, ou mesmo a substituir, simbolicamente, o projeto original. Vejamos o excerto.

Programa Klabin Caiubi pelo Clima

O programa Klabin Caiubi pelo Clima tem o objetivo de capacitar educadores da rede estadual de ensino sobre assuntos relacionados à conservação do meio ambiente. Professores e gestores escolares recebem orientações sobre emissões de gases de efeito estufa (GEE) e mudanças climáticas, além de aprenderem meios de abordar o assunto com os alunos e registrar as emissões de GEE de suas respectivas escolas. [...]. Em 2023, 160 estudantes e educadores de escolas dos municípios paranaenses de Telêmaco Borba e Imbaú participaram de ações do programa, que incluíram visitas para identificar e avaliar as fontes de emissão de GEE, bem como treinamento e preenchimento dos inventários de GEE das escolas, referentes a 2022 (Relatório Klabin, 2023).

Esse destaque para o Programa Caiubi pelo Clima, e a falta de detalhamento sobre a frente de Educação Ambiental e o projeto maior Caiubi, podem exemplificar a tendência de utilização de termos relacionados às novas concepções de Educação Ambiental. Segundo nossa acepção, há um movimento de reformulação de discursos e práticas, no qual a Educação Ambiental passa a ser reconfigurada e apresentada sob novas nomenclaturas, alinhadas às agendas contemporâneas de sustentabilidade e mudanças climáticas, o que reforça a ideia de que o termo Educação Ambiental vem, gradualmente, cedendo espaço a expressões consideradas mais atuais e abrangentes dentro do discurso capitalista neoliberal, já discutido no capítulo 3 do presente trabalho.

A partir dessa caracterização do conteúdo do *corpus* documental, realizamos uma análise para discutir as tendências já identificadas, e outras que detalhamos na seção seguinte.

4.2 Temas identificados

Para a realização da análise temática proposta por Braun e Clarke (2006), realizamos leituras sucessivas dos relatórios que compõem o *corpus* documental desta pesquisa. Assim, em uma primeira etapa, as leituras iniciais foram realizadas com o intuito de familiarização com os dados e, a partir de então, o mapeamento e codificação dos excertos identificados nos relatórios como significativos, visando à construção dos temas desta pesquisa.

É importante ressaltar que foram realizadas diversas tentativas de agrupamentos de temas para, enfim, chegarmos nos temas que sistematizamos a seguir. Os temas foram propostos com o objetivo de desvelar diferentes caminhos que têm sido pensados para o desenvolvimento de ações educativas relacionadas com a temática ambiental relatadas nos documentos analisados no âmbito de nossa pesquisa. Na Figura 9 apresentamos alguns conceitos, que não são os temas finais, mas, sim, parte da etapa de mapeamento, sendo temáticas que apareceram de forma recorrente, ou foram consideradas mais relevantes a partir da análise realizada, etapa esta que foi importante para a definição final dos temas.

Figura 9: Mapeamento de temáticas relevantes identificadas no processo da análise temática



Fonte: elaborada pela autora (2025)

Durante o processo de construção dos temas, a partir das diversas tentativas de sistematização dos dados gerados pela análise temática, identificamos que uma das possibilidades como critério para organização seria a de considerar a população para a qual as ações de educação ambiental descritas nos relatórios estavam sendo destinadas. Assim, a partir das leituras e releituras do *corpus* documental, foi possível agrupar os dados conforme o público focalizado nas iniciativas relatadas. Nesse processo de análise, ao agrupar e reinterpretar os sentidos presentes nos relatos corporativos, consideramos pertinente seguir uma lógica de organização centrada nos grupos sociais foco das ações propostas. Essa opção nos permitiu sistematizar as diferentes estratégias pelas quais as empresas abordam o processo educativo relacionado com a temática ambiental, revelando tanto a diversidade de públicos alcançados quanto a amplitude de abordagens empregadas nas práticas relatadas.

Dessa forma, identificamos três grandes eixos temáticos: Educação do Consumidor, Educação da Comunidade — que se desdobra em Educação para Comunidades Vizinhas, Educação para as Escolas e Educação para Comunidades Tradicionais — e Educação do Colaborador. Os demais conceitos que estão ilustrados na Figura 9 do mapeamento são discutidos a partir desses públicos identificados.

Na sequência, sistematizamos no Quadro 6, os temas propostos, apresentando alguns excertos dos relatórios e que nos ajudam a justificar e exemplificar excertos que foram neles considerados.

Quadro 6: Temas identificados na análise temática dos Relatórios Anuais de Sustentabilidade elaborados pelas empresas que compõem o *corpus* documental da pesquisa (2019 - 2023)

Relatório analisado	Excertos dos Relatórios
EDUCAÇÃO DO CONSUMIDOR	
Relatório anual Braskem 2019	“Plastitroque Esse projeto destaca a importância da coleta seletiva e destinação correta de resíduos, promovendo o pós-consumo em escolas na Bahia e Alagoas. A ação consiste em trocar resíduos plásticos por Plasticoins, moeda utilizada para aquisição de brindes. Na Bahia, realizamos palestras e oficinas sobre consumo consciente e descarte adequado de resíduos, mobilizando 450 crianças. Foram coletados 376 kg de resíduos plásticos, destinados à COOPMARC - Cooperativa de Materiais Recicláveis de Camaçari, apoiada pelo Programa Ser+. Já em Alagoas, as ações foram realizadas em Marechal Deodoro e contaram com o apoio de 16 voluntários (Integrantes e convidados), além de arrecadarem cerca de 500 kg de plástico, impactando diretamente 400 pessoas” (grifo nosso).
Relatório Integrado Natura&Co	“Em 2023, a Companhia relançou seu programa de logística reversa, com o objetivo de estimular a mudança de comportamento e construir hábitos positivos do consumidor e de sua rede em relação à reciclagem. Chamado de

2023	“Recicle com a Natura”, o programa aumentou a capilaridade para mais de 680 pontos de coleta em mais de 280 cidades brasileiras. As embalagens, que devem ser entregues vazias, são coletadas e encaminhadas para a reciclagem” (grifo nosso).
EDUCAÇÃO DA COMUNIDADE	
Educação para as Comunidades Vizinhas	
Relatório Anual 2020 Lojas Renner S.A.	“COMUNIDADE VIZINHA À NOSSA SEDE Com cerca de 35 mil habitantes, a comunidade do bairro Bom Jesus, em Porto Alegre (RS), é vizinha à sede da Lojas Renner S.A. e do Instituto. Há mais de dez anos, desenvolvemos continuamente ali diversos projetos com jovens, famílias, recicladores e associações comunitárias, mantendo uma relação muito próxima das pessoas que ali vivem e conhecendo suas demandas, necessidades e potencialidades. Assim, nossa primeira ação de assistência foi na Bom Jesus, com a doação de 4.210 cestas básicas, que foram distribuídas ao longo de três meses por organizações da comunidade e garantiram o apoio a mais de 1.400 famílias com crianças e adolescentes, atendidas antes da pandemia pelas associações locais, durante a fase mais crítica do isolamento social. Também asseguramos a renda mínima de costureiras da comunidade, de recicladores que atuavam no Centro de Educação Ambiental (CEA) e de outros empreendedores e lideranças que já participaram de projetos do Instituto. Ao longo de três meses, estas pessoas receberam apoio financeiro de R\$ 300 mensais, apoiando um total de 92 famílias, o que foi iniciado ainda em março de 2020, antes mesmo do auxílio governamental, fundamental para a sua subsistência” (grifo nosso).
Educação para as Escolas	
Relatório Anual EDP Brasil 2021	“O Programa EDP nas Escolas, desenvolvido pela Companhia e pelo Instituto EDP desde 2002, reflete o nosso comprometimento com a jornada transformadora da educação. Em 2021, a iniciativa, que beneficia mais de 10 mil alunos de 44 escolas públicas brasileiras, contou com ações de incentivo à leitura e experiências extracurriculares de realidade virtual, que estimulam o processo de aprendizagem e favorecem a inclusão digital. Este ano, o Programa teve como tema as Mudanças Climáticas e explorou o atual contexto mundial, alinhado aos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável. Além disso, contou com a participação de escolas indígenas localizadas no Mato Grosso e Pará. Já para os docentes, o programa ofereceu capacitação formatada dentro da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e realizou webinars para discutir temas de seu interesse” (grifo nosso).
Educação para as Comunidades Tradicionais	
Relatório anual Braskem 2019	“Renovamos, em 2019, o projeto Rede de Maré, que apoiamos desde 2015. A iniciativa é fomentar a gestão sustentável da pesca artesanal em comunidades de pescadores e marisqueiras na Ilha da Maré, que fica próxima às nossas operações em Salvador (BA). Também visamos à manutenção das culturais locais tradicionais e seus meios de subsistência, além de levantar a bandeira da educação ambiental na comunidade com foco no ecossistema marinho. Do início do projeto até dezembro de 2019 foram monitorados 154 pescadores/marisqueiras nas comunidades participantes” (grifo nosso).
EDUCAÇÃO DO COLABORADOR	
Vivo Relato Integrado 2023	“Em junho, mês em que é celebrado o Dia Mundial do Meio Ambiente, a Companhia lançou a campanha “Eu Vivo o Meio Ambiente”, com o objetivo de engajar os

	colaboradores em práticas sustentáveis. Foram realizadas ativações nos principais prédios administrativos, com distribuição de vouchers e brindes aos colaboradores que levaram seus resíduos eletrônicos. Os influenciadores digitais “Vivo Creators” fizeram e divulgaram para os colaboradores vídeos sobre economia circular, mudanças climáticas, escolhas sustentáveis, sistema de gestão ambiental e práticas sustentáveis, promovendo maior conscientização sobre o tema ” (grifo nosso).
Relatório Anual EDP Brasil 2022	“SEM PLÁSTICO DE USO ÚNICO Um dos compromissos estabelecidos pelo Programa de Economia Circular da EDP Brasil foi eliminar, até 2022, em todas as nossas unidades de negócios, os plásticos de uso único empregados em atividades administrativas. Com caráter educativo, esta iniciativa teve como foco a retirada dos copos descartáveis de plástico e contou com ações de informação e conscientização junto aos colaboradores – e evitará o uso de cerca de 3,5 milhões de copos plásticos descartáveis por ano” (grifo nosso).

Fonte: elaborado pela autora (2025)

De modo geral, a distribuição dos temas evidencia uma tendência das empresas a direcionarem suas ações educativas a públicos com os quais mantêm relação direta ou estratégica, como já podemos imaginar a partir do entendimento do conceito da teoria dos *stakeholders*, apresentado no tópico 3.1 do presente trabalho. Segundo essa proposição, recomenda-se que as empresas direcionem suas ações, estrategicamente, não apenas para satisfazer seus proprietários, mas, também, para atender as partes que mantêm algum tipo de relação com ela. É importante compreendermos que esses públicos não são dissociados entre si, uma vez que, a partir da leitura do *corpus* documental, entendemos que um consumidor de uma empresa pode fazer parte também de uma das comunidades de atuação dessa empresa e, inclusive, pode também ser um trabalhador da mesma. Então, o entendimento de que esses grupos sociais se conectam e as ações também se conectam (uma ação pode ser para os consumidores mas, também, para a comunidade, por exemplo) é imprescindível para as discussões que se apresentam como relevantes para o presente trabalho.

Com a identificação dos temas da análise temática, temos como objetivo compreender, a partir de uma abordagem discursiva, os aspectos da linguagem que evidenciam disputas conceituais e práticas em torno de processos que relacionam o processo educativo com os diferentes aspectos da temática ambiental, nos discursos dos Relatórios de Sustentabilidade, sobre o que já discorreremos anteriormente.

Os relatórios de sustentabilidade, enquanto documentos estratégicos de comunicação corporativa, não apresentam somente dados e iniciativas. Nesses textos, as empresas não apenas divulgam suas ações, mas ativamente moldam a compreensão do que é a sustentabilidade e qual o papel da educação nesse contexto. Esse processo de constante construção de sentidos, no entanto, não é homogêneo, revelando disputas conceituais e práticas intrínsecas à interação entre o universo corporativo e as demandas socioambientais, influenciando, diretamente, a percepção pública e o engajamento com a temática. Como já explicado no tópico 2.2 (Procedimento de Análise dos Dados), detalhamos cada um dos temas identificados a partir dessa perspectiva discursiva, propondo uma breve discussão, a seguir.

4.2.1 Educação do Consumidor

O tema Educação do Consumidor foi consolidado, no presente trabalho, pois percebemos uma tendência de ações de EA voltadas para esse público, identificadas nos relatórios analisados. Esse público se torna estratégico, principalmente, quando se trata de trabalhar temáticas de educação que beneficiem a empresa promotora da ação, como reciclagem e descarte, no que eles chamam de um pós-consumo. E, além disso, trata-se de incentivar ações que reforcem a responsabilização individual pelos problemas gerados pelo consumo.

No excerto do Relatório Anual da Braskem 2019, por exemplo, conseguimos ver a relação entre educando e consumidor, adotada pelas empresas para seguir a lógica capitalista de consumo através do discurso do consumo consciente.

Esse projeto destaca a importância da coleta seletiva e destinação correta de resíduos, promovendo o pós-consumo em escolas na Bahia e Alagoas. A ação consiste em trocar resíduos plásticos por Plasticoins, moeda utilizada para aquisição de brindes. (...) Foram coletados 376 kg de resíduos plásticos, destinados à COOPMARC - Cooperativa de Materiais Recicláveis de Camaçari, apoiada pelo Programa Ser+. Já em Alagoas, as ações foram realizadas em Marechal Deodoro e contaram com o apoio de 16 voluntários (Integrantes e convidados), além de arrecadarem cerca de 500 kg de plástico, impactando diretamente 400 pessoas (Relatório Braskem, 2019).

O excerto aborda o projeto Plastitroque, desenvolvido em escolas na Bahia e Alagoas, que promove o chamado pós-consumo, e consiste em trocar resíduos plásticos por moeda fantasia. As crianças são mobilizadas como consumidoras, que

trocam resíduos por brindes. Esse discurso, ao focar na "coleta seletiva e destinação correta de resíduos" e no "consumo consciente", posiciona o indivíduo (o aluno, o cidadão) como o principal responsável pela solução do problema do lixo plástico.

Sob a perspectiva de Koch (2009), o texto é sempre uma construção social e interacional, na qual os sentidos se constroem no encontro entre autor, leitor e contexto, podendo escapar às intenções originais de quem o produz. Nesse sentido, o uso do termo pós-consumo no excerto do relatório pode ter sido empregado para indicar a ação de destinar corretamente os resíduos após o ato de consumir. No entanto, o próprio funcionamento discursivo desse termo nos permite levantar algumas possibilidades quanto aos sentidos que revelam outros aspectos ideológicos do texto corporativo.

A expressão pós-consumo pode atuar como um marcador discursivo de superação, semelhante a outros usos como pós-moderno ou pós-crítico, que sugere a ideia de avanço ou transformação. Vejamos o conceito de pós-modernidade, por exemplo, que se desenvolve a partir da segunda metade do século XX, utilizado para designar um contexto sócio-histórico particular. A pós-modernidade surge em um contexto marcado pela globalização, pela fragmentação social, pelo avanço tecnológico e pela multiplicidade de discursos, em que as grandes narrativas e as verdades universais perdem sua força explicativa. Para Bittar (2009), "a pós-modernidade tem, pois, a ver com a crise da modernidade e com a necessidade de revisão da modernidade", indicando um momento de questionamento e reavaliação dos ideais modernos. Já Bauman (2001) caracteriza a pós-modernidade pela fluidez, atributo próprio dos líquidos e gases, para descrever uma sociedade em constante movimento, instável e mutável.

Assim como as relações e identidades descritas por Bauman (2001) sobre a pós-modernidade, o pós-consumo apresenta-se como um conceito fluido, com diversos sentidos. Contudo, ao lermos os textos dos relatórios, entendemos que o "pós" não representa a ruptura com o consumo mediado pela lógica capitalista, mas sua reconfiguração simbólica dentro da mesma lógica capitalista de produção, distribuição e troca, uma vez que, em nenhum dos relatórios que compõem o *corpus* documental deste trabalho fala-se sobre, por exemplo, reduzir o consumo ou alteração dessa lógica.

De fato, não parece haver interesse por parte das empresas em educar o cidadão para a redução do consumo ou, mais importante ainda, para uma reflexão crítica e questionamento em relação à lógica a que estamos submetidos e de buscas de alternativas. Nessa lógica mercadológica, o que é de interesse está diretamente vinculado ao que é rentável e lucrativo. Assim, o prefixo “pós”, que sugere superação ou avanço, opera como um marcador discursivo de transição, mas, na prática, traduz apenas a capacidade adaptativa do próprio sistema capitalista diante das críticas que enfrenta. Nos questionamos, então, quais seriam os sentidos e significados desse novo conceito utilizado para superar a crise do consumo? O que, de fato, esse termo define, ou estabelece, na prática?

Ainda sobre o mesmo excerto do Relatório Anual da Braskem 2019, vemos, também, que essa ação de educação ambiental realizada recolheu 376 kg de resíduos plásticos em uma localidade, e 500 kg em outra. A Braskem é uma petroquímica, que produz resinas termoplásticas (como polietileno e polipropileno) e insumos petroquímicos (como eteno, propeno, PVC, soda cáustica e solventes), sendo a maior produtora dessas resinas nas Américas. Uma empresa dessa dimensão e com esse tipo de atividade produtiva gera uma grande quantidade de resíduos, além de representar um negócio de grande impacto socioambiental — vide notícias de 2021 e 2023 sobre os desastres ambientais causados pela Braskem em Maceió, além de danos sociais e psicológicos aos moradores afetados. Identificamos que, no ano de 2019, apontado no próprio relatório, a Braskem gerou 21,9 bilhões de litros de efluentes líquidos e cerca de 39.600 toneladas de resíduos, números esses que são alarmantes.

É importante salientar que, esses resíduos do processo de produção da Braskem não são os mesmos resíduos aos quais eles se referem na ação de Educação Ambiental. Porém, quando pensamos na proporção de resíduos recolhidos na ação e na quantidade de resíduos e efluentes gerados nesse mesmo ano, fica claro que a ação de limpeza é uma gota no oceano de sua própria poluição. É um esforço insignificante diante da necessidade de reduzir, drasticamente, a geração de resíduos e efluentes da cadeia produtiva. As ações pontuais não resolvem o problema central.

Além desse excerto, podemos ver um discurso comum sobre a educação do consumidor em outros relatórios da mesma empresa:

A gestão adequada na disposição de resíduos plásticos pós-consumo é uma preocupação global e um desafio que envolve toda a sociedade. Nesse cenário, queremos contribuir e sermos reconhecidos como uma companhia que desenvolve a cadeia de valor da reciclagem, atuando por meio de quatro frentes de atuação que englobam todos os desafios do setor: Educação ambiental e engajamento do consumidor. [...]. Promoção e engajamento de consumidores na reciclagem e recuperação de resíduos, por meio da educação para valorizar o resíduo (Relatório Integrado Braskem, 2022)

O mesmo discurso se repete, veiculado por outras empresas, como a Natura e a Telefônica | Vivo, como estabelecem os excertos que se seguem, que afirmam que a mudança de comportamento deve vir dos consumidores.

Em 2023, a Companhia relançou seu programa de logística reversa, com o objetivo de estimular a mudança de comportamento e construir hábitos positivos do consumidor e de sua rede em relação à reciclagem (Relatório Integrado Natura&Co, 2023).

O Recicle é mais que um programa, é um movimento que mobiliza a sociedade para o consumo consciente e descarte correto de lixo eletrônico. Entendemos que a iniciativa gera um impacto positivo ao engajar consumidores e colaboradores com o mote “A Vivo cuida do seu lixo eletrônico e juntos cuidamos do meio ambiente”, reduzindo por meio do reuso e do descarte consciente o impacto que os resíduos eletrônicos podem causar ao meio ambiente (Relato Integrado Telefônica | Vivo, 2021).

A análise desses discursos, nos quais podemos perceber uma lógica que têm em comum, nos leva a fazer uma associação entre suas materialidades discursivas e o chamado “cinismo da reciclagem”. Esse termo, cunhado por Layrargues (2002), foi proposto para discutir a contradição existente entre o discurso ecológico empresarial e as práticas efetivas do sistema produtivo. Segundo o autor, a reciclagem, embora socialmente aceita como uma prática ambientalmente correta, cumpre, pela lógica capitalista, uma função ideológica de conservação: ao invés de questionar as bases do consumismo e da descartabilidade, ela as reforça. A retórica da reciclagem oferece uma sensação de segurança e de participação ambiental, mas, na verdade, funciona como um mecanismo de anestesia social, que desvia o foco da crítica estrutural e desloca a responsabilidade para o indivíduo.

Layrargues (2002) sustenta em seu texto que o discurso ecológico oficial — aquele difundido por empresas e organismos internacionais — tende a compreender o problema do lixo como uma questão técnica e de gestão, enquanto o discurso

ecológico alternativo o entende como uma questão cultural e política, relacionada ao próprio modelo de produção e consumo. Esse processo é o que o autor chama de conservadorismo dinâmico, anteriormente discutido no capítulo 3.

Nessa perspectiva, o que podemos entender é que a educação ambiental promovida por empresas como Braskem, Natura e Vivo não tem como objetivo formar cidadãos críticos capazes de questionar o consumismo, mas consumidores “conscientes” que continuam a consumir, agora com a sensação de fazer o que é certo. Trata-se de um deslocamento discursivo em que o problema ambiental é individualizado: o cidadão deve separar o lixo, reciclar e fazer escolhas de consumo mais “sustentáveis”, enquanto o modelo produtivo, responsável pela maior parte dos resíduos e efluentes, permanece intocado. Esse indivíduo seria um consumidor-reciclador.

Layrargues (2002), em seu texto, relembra o papel dos catadores, sujeitos historicamente marginalizados, mas fundamentais para o funcionamento real da cadeia da reciclagem no Brasil. Com essa responsabilização do consumidor para realizar a reciclagem, o que antes era reconhecido como trabalho precário, manual e essencial para a gestão dos resíduos, passa a ser ressignificado como um ato de cidadania. Assim, o sistema mantém-se operando com base na exploração e invisibilização desses trabalhadores, enquanto o consumidor é elevado à posição de protagonista da reciclagem.

O “cinismo” está justamente nessa inversão de responsabilidade. A reciclagem, símbolo máximo do consumo responsável, já no início dos anos 2000 converte-se em um dispositivo discursivo de legitimação do capitalismo verde, pois permite que as empresas projetem uma imagem de responsabilidade socioambiental, ao mesmo tempo em que mantêm práticas produtivas de alto impacto. Como aponta Layrargues (2002), recicla-se para não se reduzir o consumo: a reciclagem torna-se o álibi perfeito para a continuidade do desperdício e da obsolescência planejada, assegurando a expansão da lógica produtiva e a concentração de renda.

É realmente surpreendente perceber que a figura do consumidor-reciclador já se delineava no início dos anos 2000 e, ainda assim, duas décadas depois, nos relatórios de 2019 a 2023, essa mesma ideia não apenas permanece, como se fortalece. Do que será que estão valendo nossos questionamentos, reflexões e

práticas de educação ambiental, se há tanto tempo vem sendo feita essa crítica sobre a reciclagem, mas as propostas continuam inalteradas?

Após essa análise, compreendemos que os sentidos e significados que estão sendo postos em circulação e relacionados com a ideia de pós-consumo, estão carregados de perspectivas ideológicas que apontam para a possibilidade de superar a crise do consumo. Na verdade, tal estratégia discursiva parece-nos que vem com o intuito de reafirmar a centralidade do ato de consumir, mas apontando para possibilidades de superação dos problemas dele decorrentes. Essa lógica se materializa na figura do consumidor-reciclador ou consumidor consciente, que não deixa de consumir, mas adapta seu comportamento às responsabilidades morais que lhe são atribuídas pelas ações de educação ambiental empresariais.

É importante ressaltar que, em alguns casos, os consumidores ou “clientes” das empresas são comunidades inteiras, como cidades abastecidas pela energia fornecida pela EDP, por exemplo. Nesse caso, há uma maior responsabilização desses consumidores, que não é apenas individual, mas, focam em mudanças de comportamento coletivas, abrangendo toda a comunidade atendida pelo serviço da empresa. A partir desse entendimento, identificamos o segundo tema da análise do presente trabalho, apresentado no próximo tópico.

4.2.2 Educação da Comunidade

Outra forte tendência de atuação das empresas analisadas são as ações voltadas para as comunidades. Porém, como é possível perceber nos excertos do Quadro 6, o conceito de comunidade identificado nos relatórios é amplo. Assim sendo, optamos por apresentar os resultados dessa análise a partir da especificidade de três grupos identificados nos relatórios.

4.2.2.1 Comunidades vizinhas

Quando da análise dos relatórios de sustentabilidade selecionados para esta investigação, um aspecto que nos chamou a atenção foi que, ao se referir às ações de educação ambiental voltadas para a comunidade, algumas delas são direcionadas

às comunidades e aos moradores que vivem no entorno das empresas, que, em alguns relatórios, são chamados de comunidades vizinhas. Vejamos o trecho transcrito do Relatório anual de 2019, da Braskem:

Como novidade para o nosso Programa de Voluntariado, realizamos, entre os dias 19 e 27 de outubro de 2019, a We Care Week, uma semana global de voluntariado com foco em **economia circular e pós-consumo**. Foram desenvolvidas 18 atividades distribuídas por cinco países: Brasil, México, Estados Unidos, Alemanha e Holanda. Nossos Integrantes e seus convidados participaram de **ações nas comunidades vizinhas às operações da empresa. Entre as iniciativas tivemos a limpeza de quatro praias e cinco parques, o trabalho em educação ambiental em seis escolas e a ajuda a três cooperativas de reciclagem** (Relatório Braskem, 2019, grifos nossos).

Nessa mesma direção, ou seja, a estratégia discursiva de nomear a comunidade do entorno de comunidade vizinha, pode ser identificada no Relatório Anual, do ano de 2020, da Lojas Renner S.A.

COMUNIDADE VIZINHA À NOSSA SEDE

Com cerca de 35 mil habitantes, a comunidade do bairro Bom Jesus, em Porto Alegre (RS), **é vizinha à sede da Lojas Renner S.A.** e do Instituto. Há mais de dez anos, desenvolvemos continuamente ali diversos projetos com jovens, famílias, recicladores e associações comunitárias, **mantendo uma relação muito próxima das pessoas que ali vivem e conhecendo suas demandas, necessidades e potencialidades [...]**. Também asseguramos a renda mínima de costureiras da comunidade, de recicladores que atuavam no Centro de Educação Ambiental (CEA) e de outros empreendedores e lideranças que já participaram de projetos do Instituto. Ao longo de três meses, estas pessoas receberam apoio financeiro de R\$ 300 mensais, apoiando um total de 92 famílias, o que foi iniciado ainda em março de 2020, **antes mesmo do auxílio governamental**, fundamental para a sua subsistência (Relatório Renner, 2020, grifos nossos).

Depreendemos, a partir do excerto, que a população que vive no entorno das operações das empresas é uma das mais impactadas negativamente, principalmente no caso de indústrias, uma vez que suas atividades podem causar os mais variados impactos ambientais, expondo a população a riscos diversos como poluição do ar, água e solo, entre outros. Esses efeitos resultam em problemas de saúde, perda de elementos naturais e desequilíbrios socioeconômicos, afetando diretamente a qualidade de vida das comunidades (Cajazeira, 2011; Gerotto *et al.* 2019; Lopes; Demajorovic, 2020; Nascimento; Ramos; Paula, 2020; Cabral *et al.*, 2024).

Embora existam mecanismos de avaliação de impacto ambiental, como o Estudo de Impacto Ambiental (EIA) e o Relatório de Impacto Ambiental (RIMA), exigidos no processo de licenciamento, esses instrumentos nem sempre são

suficientes para garantir que as comunidades do entorno estejam plenamente protegidas dos efeitos diretos e indiretos provocados pelas atividades das empresas.

Nesse caso, o conceito de comunidades vizinhas pode ser problematizado a partir da perspectiva da construção social de sentido que temos atribuído a essa palavra. Ao nomear o grupo social como comunidade vizinha, os textos (construídos pelas empresas) delimitam um espaço e um grupo de pessoas, mas, produzem, também, a ideia de proximidade e vínculo direto entre a empresa e os moradores. Essa designação sugere uma relação de parceria e convivência, reforçando a imagem da empresa como parte integrante do território e não como agente externo, o que contribui para construir, discursivamente, uma sensação de pertencimento e envolvimento social.

Além disso, o recorte do excerto acima, do relatório da Renner 2020: “mantendo uma relação muito próxima das pessoas que ali vivem e conhecendo suas demandas, necessidades e potencialidades [...]” reforça esse efeito de proximidade simbólica, projetando a imagem de uma empresa atenta às necessidades e demandas e integrada à comunidade. A empresa se coloca como detentora do conhecimento e da ação, definindo as necessidades e o potencial das pessoas, o que pode reduzir a agência e a voz ativa da comunidade. Porém, na prática, não é possível saber se a empresa realmente conhece suas demandas, necessidades e potencialidades, ou se é apenas uma percepção do ponto de vista da empresa, causando uma assimetria entre essa percepção e a realidade.

Um exemplo ilustrativo dessa assimetria é trazido pela pesquisa de Gerotto *et al.* (2019), que comparou a percepção da comunidade sobre os impactos sociais de um projeto minerário e a da própria empresa responsável. Os autores identificaram que, de um lado, a empresa tende a priorizar impactos imediatos, geralmente associados aos riscos para si mesmas, muitas vezes, associados à ausência e ineficiência do poder público em apoiar projetos de desenvolvimento local (como é possível perceber pelo excerto do relatório da Renner (2020). De outro lado, a comunidade enfatiza questões mais amplas, como a disponibilidade e qualidade da água, a queda da produção agrícola e mudanças subjetivas e culturais ligadas ao modo de vida local. Além disso, as comunidades entrevistadas por Gerotto *et al.* (2019) também apontam para questões mais profundas associadas aos impactos,

como a perda do sentimento de coletividade e o impacto do processo migratório no esgarçamento dos laços familiares, são desconsideradas na escolha e implementação de projetos na comunidade.

Essa divergência evidencia como a visão restrita das empresas fragiliza a efetividade de seus projetos sociais compensatórios, ao ignorar dimensões simbólicas e estruturais dos impactos.

Um outro aspecto que nos chama a atenção, nos textos construídos para os relatórios de sustentabilidade analisados, é o fato de a empresa assumir uma posição que revela uma tentativa de se apresentar como protagonista e até substituta de agentes públicos, o que fica explícito na afirmação de que as ações foram iniciadas "antes mesmo do auxílio governamental" (Relatório Renner, 2020). Essa estratégia discursiva pode ser interpretada como uma tentativa de legitimar sua intervenção, mas também de se posicionar hierarquicamente acima do Estado, movimento que se alinha à lógica do sistema neoliberal, no qual atores privados passam a ocupar funções tradicionalmente estatais, reforçando sua centralidade e poder de decisão sobre questões coletivas.

Manzoli (2011) sistematiza, em seu texto, um contexto histórico e teórico que explica como, no cenário da globalização e do neoliberalismo econômico, há uma transferência de responsabilidades sociais do Estado para as empresas privadas. Frequentemente, a postura empresarial se configura como um processo de desresponsabilização do Estado. Isso pode ser interpretado como uma atitude paternalista ou assistencialista, na medida em que as empresas assumem um papel que, tradicionalmente, seria do Estado.

Manzoli (2011) ainda complementa que:

A trajetória do conceito de RSE em organizações sociais e corporativas, e a adoção de práticas que corporificam o conceito ganham força e total apoio do próprio Estado. A escolha estratégica de algumas expressões de efeito como "desinchaço da máquina Estatal" apenas esconde a verdadeira face de um Estado que apoia veementemente o discurso da responsabilidade social não como base real e efetiva de uma ética empresarial, ou práticas de cidadania, mas sim como um processo de "desresponsabilização" do Estado para com a própria nação. Este processo é apresentado estrategicamente como um convite às instituições a incorporarem em suas práticas institucionais uma ideologia que transfere a responsabilidade governamental para a responsabilidade privada e individual (Manzoli, 2011, p.13).

Esse movimento de assistencialismo empresarial se torna ainda mais preocupante quando entendemos que, em uma sociedade na qual as características neoliberais tornam-se mais acentuadas, o desemprego e a falta de qualificação são tratados como fracassos pessoais. Tal tendência acaba contribuindo para desmobilizar movimentos sociais e a pressão por políticas públicas efetivas, e reforçando a ideia de que a responsabilidade é individual e privada, o que pode ser entendido como uma forma de cooptação ou desmobilização social (Manzoli, 2011).

Dessa forma, em meio à retração do Estado e ao avanço de valores neoliberais que fragilizam os laços comunitários, as empresas encontram terreno fértil para se apresentarem como cuidadoras e provedoras da população do entorno de suas operações, as chamadas comunidades vizinhas, reforçando sua posição paternalista e de proximidade sobre o território.

4.2.2.2 Comunidades tradicionais

Outro conceito associado ao de comunidade e identificado nos relatórios, quando esses fazem referência ao público para o qual as ações de educação voltadas para a questão ambiental estão direcionadas, é o de comunidades tradicionais. O *corpus* documental analisado mostra uma grande busca de aproximação das empresas com comunidades tradicionais, sejam indígenas, ribeirinhas etc. Identificamos, também, um grande foco em comunidades localizadas especificamente na Amazônia. Em alguns casos, essas comunidades tradicionais também são as comunidades no entorno das operações, como no caso das Usinas Hidrelétricas (UHE) da EDP, apontado no excerto que segue, retirado do Relatório da EDP Brasil (2019).

O Projeto Básico Ambiental Indígena da UHE São Manoel ainda engloba comunicação social e educação ambiental indígena, fortalecimento das organizações, resgate e valorização da cultura, monitoramento da saúde, gestão territorial e etnozoneamento, entre outras atividades” (grifo nosso).

Essas iniciativas estão atreladas, também, a marcos legais que apoiam e obrigam a institucionalização do relacionamento com povos indígenas e comunidades tradicionais, como a Constituição Federal de 1988, a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (Decreto nº

6.040/2007), e a Política Nacional de Gestão Ambiental e Territorial de Terras Indígenas, pelo Decreto 7.747/2012 (Brasil, 2007, 2012).

No entanto, conforme aponta Pinto (2015), os instrumentos de responsabilidade social são frequentemente apropriados pelas empresas como procedimentos burocráticos voltados à legitimação formal de seus projetos, e não como mecanismos efetivos de diálogo ou transformação social. Essa apropriação converte o contato com as comunidades locais em uma etapa estratégica e protocolar, destinada, sobretudo, a assegurar a licença social para operar, e a reduzir riscos políticos e econômicos que possam comprometer a lucratividade e a continuidade das operações.

Nesse contexto, as companhias passam a contratar profissionais para a elaboração de estudos socioculturais que visam mapear territórios, identificar conflitos potenciais e atores-chave (os chamados *stakeholders*), mediar disputas e implementar programas socioambientais. Tais iniciativas são entendidas como instrumentos de controle territorial e gestão de riscos sociais, e não como processos participativos orientados pela escuta e pela corresponsabilidade. De acordo com Pinto (2015), essa prática configura uma forma de ciência corporativa, na qual o conhecimento social é mobilizado como tecnologia de gestão voltada à conversão das demandas sociais em variáveis de risco e custo empresarial.

Esse processo é particularmente evidente no setor extrativo, marcado por fortes impactos socioambientais e por conflitos recorrentes com comunidades tradicionais. O chamado gerenciamento de riscos sociais corporativos, portanto, consiste em um conjunto de estratégias de engajamento, negociação e mediação que, embora apresentadas como ações de responsabilidade social, têm como finalidade assegurar a previsibilidade e a estabilidade política e econômica dos empreendimentos empresariais (Pinto, 2015).

Porém, em outros casos, fica implícito que os interesses que mobilizam as empresas a desenvolverem determinadas ações voltadas para as comunidades tradicionais não têm relação direta com ações de minimização de impactos ambientais prejudiciais àquela comunidade, pois, muitas vezes, elas não têm nenhuma operação de impacto ambiental nesses locais. Como exemplo de situações como essa podemos citar o caso do Banco Itaú, como aponta o excerto do seu Relatório ESG (2023).

Fomento a bioeconomia

Objetivo: **Fomentar um ecossistema de negócios favorável ao desenvolvimento da bioeconomia florestal, contribuindo com a educação empreendedora, o empreendedorismo para o surgimento e o crescimento de negócios inovadores, o desenvolvimento de mercados e a geração de conhecimento técnico-científico.** Destaque: Apoio a projetos para capacitação de empreendedores, originação de negócios em bioeconomia e **soluções que promovem a conservação da floresta e a bioeconomia na Amazônia**: 529 empreendedores, 71 negócios e 22 startups beneficiados no ano (grifos nossos).

Quando pesquisamos sobre bioeconomia nas primeiras páginas de *sites* de pesquisa, encontramos, em sua quase totalidade, informações como essa:

[...] ao promover e fortalecer a bioeconomia, as instituições financeiras podem ir muito além de seus compromissos relacionados a ESG (sigla em inglês para *Environmental, Social and Governance*), impulsionando o cenário econômico e facilitando o acesso ao sistema financeiro de comunidades e empresas atuantes na preservação da natureza (Dock, 2023)

O termo bioeconomia passou a ser utilizado para designar uma abordagem que busca conciliar o uso sustentável dos recursos naturais com o crescimento econômico. Albuquerque (2024, p. 62) traz o conceito do *Global Bioeconomy Summit* (GBS), no qual essa perspectiva envolve a “produção, utilização e conservação dos recursos biológicos, incluindo conhecimento, ciência, tecnologia e inovação, para fornecer informações, produtos, processos e serviços em todos os setores econômicos, com vistas a uma economia sustentável”. O conceito ganhou reconhecimento internacional após sua inclusão nos estudos e diretrizes da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), consolidando-se como uma referência nas discussões sobre desenvolvimento sustentável e inovação tecnológica. É inegável que a bioeconomia é um importante conceito, que pode oferecer oportunidades para comunidades locais, incluindo populações indígenas e tradicionais, gerar empregos e renda em áreas rurais e remotas.

Mas, será que na prática, os maiores beneficiados por essa economia são as comunidades tradicionais? Qual seria o verdadeiro interesse das instituições no fomento dessa bioeconomia? E, em especial, qual seria o interesse das instituições financeiras nesse público? Esse interesse estaria relacionado com a intenção em

fortalecer a bioeconomia também ligado à oportunidade de incluir novos públicos, que talvez estejam ainda à margem do sistema bancário, e assim, expandir a carteira de clientes dessas instituições?

Albuquerque (2024) traz alguns exemplos sobre como a aplicação da bioeconomia na prática pode revelar contradições e limitações, não só sociais como ambientais: os casos do povo Guarani-Kaiowá, no Mato Grosso do Sul, e da apropriação do conhecimento tradicional da medicina Kambô, ilustram como a bioeconomia, embora apresentada como um modelo de desenvolvimento sustentável, pode reproduzir relações de poder e desigualdade já presentes na economia convencional. No primeiro caso, a expansão das monoculturas de cana-de-açúcar, legitimada pelo discurso de produção de biocombustíveis e redução de emissões, tem levado ao deslocamento forçado de comunidades indígenas e à perda de seus territórios ancestrais, evidenciando como o uso “verde” da terra se sobrepõe às formas tradicionais de vida e à diversidade cultural. No segundo caso, a comercialização da medicina Kambô, derivada do conhecimento indígena sobre a resina da espécie de perereca *Phyllomedusa bicolor*, demonstra como saberes locais e recursos biológicos são convertidos em produtos de mercado sem repartição justa dos benefícios, configurando um processo de biopirataria e exploração da sociobiodiversidade. Ambos os exemplos se enquadram na lógica da bioeconomia por envolverem o uso de recursos biológicos e de conhecimentos tradicionais, mas revelam como sua aplicação pode ocorrer de forma excludente e predatória quando orientada pelo lucro e pela lógica de mercado.

Dessa forma, a implementação da bioeconomia, quando conduzida pelas mesmas corporações e agentes econômicos que perpetuam as desigualdades históricas no Brasil, mantém a concentração de terra, conhecimento e poder, deixando de beneficiar quem realmente deveria ser beneficiado: as comunidades tradicionais.

Os termos utilizados nos textos, como “fortalecimento cultural”, “resgate” ou “educação empreendedora”, revelam uma hierarquia das relações de poder e de conhecimento, mesmo quando apresentados como valorização das comunidades tradicionais. O discurso empresarial, sustentado por capital tecnológico, financeiro e cultural, tende a impor uma visão externa sobre a gestão dos ecossistemas e práticas culturais, fragilizando a autonomia e os saberes tradicionais. O reconhecimento de

que os povos locais já possuem soluções próprias para a gestão da floresta é acompanhado, na prática, de um processo que os transforma em “empreendedores”, tornando legítimas suas práticas apenas dentro da lógica capitalista imposta pela empresa. Trata-se de uma polifonia em que diversas vozes coexistem — comunidade, técnicos, corporação — mas em condições desiguais, já que a voz empresarial domina o processo discursivo, indicando uma voz de autoridade (Fiorin, 2008).

Nesse sentido, as ações de educação relacionadas à temática ambiental promovida pelas empresas tendem a reduzir as comunidades a receptoras passivas de ensinamentos externos, em vez de parceiras na construção dos sentidos.

4.2.2.3 Educação para as escolas

Por fim, também entendemos como Educação da Comunidade, as ações voltadas para escolas, chamadas aqui de Educação Escolar. A partir da análise dos relatórios de sustentabilidade, percebe-se um movimento intencional das empresas em se aproximar do ambiente escolar para usá-lo como espaço de difusão de seus discursos sobre sustentabilidade e Agenda 2030, como já discutido no capítulo 3. Todas as empresas analisadas possuem uma política de sustentabilidade, estratégia ESG ou estratégia de responsabilidade social para contemplar esses ODS e, muitas vezes, faz parte dessas estratégias um pilar educacional, com ações voltadas para as escolas. Tal tendência pode ser exemplificada no trecho que segue e foi retirado do relatório de sustentabilidade da Klabin.

Programa Klabin Caiubi

O programa é voltado à capacitação de professores para disseminar conceitos de meio ambiente e sustentabilidade e contribuir na formação de cidadãos conscientes de suas responsabilidades com o planeta. A iniciativa conta com o apoio das administrações municipais nas cidades onde é realizada, das instituições e dos profissionais parceiros. [...]. Desde 2001, a Klabin promove o programa no Paraná. Em 2007, foi ampliado para Santa Catarina e, desde 2019, é realizado em Feira de Santana (BA). Mesmo diante da pandemia, em 2021, o programa foi realizado virtualmente e expandido para a cidade de São Leopoldo (RS) e, em 2022, para os municípios de Angatuba e Jundiaí (SP) (Relatório de Sustentabilidade Klabin, 2022).

E, também, no trecho do relatório da EDP (2019):

EDP nas Escolas: por meio do apoio de colaboradores voluntários, prefeituras, organizações sociais e empresas parceiras, contribui para a melhoria da qualidade da vida estudantil de alunos do ensino fundamental de escolas públicas. Em 2019, o foco foi divulgar os ODS a mais de 9 mil alunos de 47 escolas em nove estados (EDP Brasil Relatório Anual, 2019).

Essa aproximação, que se alinha com o conceito da Responsabilidade Social Empresarial (RSE), apresentada no capítulo 3, possui caráter estratégico, em que o campo educacional é incorporado como instrumento de legitimação institucional e consolidação de imagem corporativa.

Vejamos outro exemplo de ação com esse foco, no excerto retirado do relatório EDP Brasil 2021.

O Programa EDP nas Escolas, desenvolvido pela Companhia e pelo Instituto EDP desde 2002, reflete o nosso comprometimento com a jornada transformadora da educação. Em 2021, a iniciativa, que beneficia mais de 10 mil alunos de 44 escolas públicas brasileiras, contou com ações de incentivo à leitura e experiências extracurriculares de realidade virtual, que estimulam o processo de aprendizagem e favorecem a inclusão digital. Este ano, o Programa teve como tema as Mudanças Climáticas e explorou o atual contexto mundial, alinhado aos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (Relatório Anual EDP Brasil, 2021).

É possível perceber, a partir desses excertos, que um foco dos textos relacionados à educação e educação ambiental nos relatórios de sustentabilidade radica nos dados quantitativos, como quantidade de alunos e escolas impactados. Esse mecanismo pode ser utilizado como mais uma estratégia para legitimar as ações desenvolvidas.

Vejamos, ainda, o excerto retirado do relatório da Telefônica (2022).

Há 24 anos no Brasil, a Fundação Telefônica Vivo integra o pilar social da estratégia ESG da Vivo com o propósito de “Digitalizar para Aproximar, Educar para Transformar”, confiante de que a digitalização do Brasil é um importante viabilizador para uma sociedade mais justa, empática e inclusiva. Seu foco de atuação está em apoiar secretarias de educação na ampliação de políticas e programas de adoção qualificada de tecnologia para o desenvolvimento de competências digitais de educadores e estudantes das escolas públicas (Relatório Integrado Telefônica | Vivo, 2022).

Identificamos, a partir desses excertos, uma tendência de foco de atuação educativa nas escolas e nas comunidades, marcada por uma ampliação das ações

com o uso de recursos didáticos voltados para a inovação tecnológica, principalmente após 2020. Embora a questão das TDICs seja, também, referenciada quando os relatórios se referem a ações de educação para a comunidade, essa discussão aparece bastante enfatizada quando os relatos fazem referência à educação escolar.

Nesse cenário, buscamos compreender, a partir dos referenciais, os motivos da presença dessas ferramentas nas ações educacionais promovidas por empresas. Após uma revisão da literatura e uma análise acerca da temática da inovação na educação, Tavares (2019) afirma que a inovação, amplamente discutida, tem suas raízes no ambiente empresarial, especialmente na produção tecnológica, onde a necessidade de inovar para se manter competitivo é imprescindível.

Atualmente, o ensino público parece estar desconectado do crescimento dessas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), por conta da precarização do ensino e da desigualdade social. De acordo com Almeida (2024), isso gera conflitos no ensino e aprendizagem, já que os interesses dos alunos não se alinham com o que é oferecido pelos professores. Como resultado, as estratégias pedagógicas, muitas vezes, não atingem os alunos, que se distraem com o ambiente fora da escola, levando à falta de atenção ou indisciplina. Para superar esse problema, é necessário integrar as TDICs ao trabalho pedagógico, uma vez que elas fazem parte do cotidiano dos estudantes. Como articula Almeida (2024, p. 50):

[...] as tecnologias por si só permitem um novo conceito de aula, mas sim que, associadas a uma proposta pedagógica coerente, podem realmente oportunizar novas formas de comunicação, busca de conteúdos e até contribuir para o processo de construção do conhecimento. [...]. Nesse sentido, entendemos que tecnologias, como as TDICs, são parte da realidade dos alunos e geram possibilidades para o trabalho em sala de aula. Porém quando empregada a utilização destes recursos é fundamental considerar as intencionalidades, estratégias e possibilidades pedagógicas envolvidas neste uso, visando estimular a criticidade e a reflexão dos estudantes.

Além disso, é importante questionarmos os motivos que levam grandes corporações a utilizar os recursos das TDICs cada vez mais nas ações de Educação e Educação Ambiental, como demonstrado na pesquisa aqui realizada. Dado que a educação pública enfrenta a escassez de recursos tecnológicos para o ensino, a oferta dessas tecnologias por parte das corporações se torna uma oportunidade atraente

para as escolas, favorecendo a aceitação e aderência das escolas aos projetos propostos pelas empresas. Bagnolo (2012, p. 83) aponta que:

Ao adentrarem nas escolas, estas instituições e instâncias culturais têm o objetivo explícito e consciente de ensinar, transmitir uma variedade de conhecimentos que, de certa forma, colaboram na formação da identidade da escola e daqueles que nela permanecem. Esses currículos e pedagogias vinculadas a essas instâncias absorvem recursos econômicos e tecnológicos gigantescos, apresentando-se para a escola de uma forma sedutora e irresistível.

Como aborda Almeida (2024), é importante compreender as novas formas de aprender e ensinar proporcionadas por essas tecnologias, evitando seu uso ingênuo e favorecendo a democracia e a integração social.

Entendemos que o uso das TDICs na educação possui uma ampla gama de significados, ligados a diversas concepções epistemológicas e ideológicas. Dessa forma, de acordo com Tavares (2019) e Almeida (2024), ainda carecemos de estudos mais aprofundados e que não sejam apenas técnicos, mas que considerem contextos sociais, culturais e políticos.

4.2.3 Educação do colaborador

Além desses temas apresentados sobre Educação da Comunidade, um outro ponto de atenção, considerando as ações de educação relacionadas com a temática ambiental, é a promoção de cursos de formação pelas empresas. O excerto apresentado a seguir, e retirado do Relatório de Sustentabilidade Klabin (2023), é um exemplo que entendemos associado a esse tema.

O Centro Estadual de Educação Profissional Florestal e Agrícola de Ortigueira formou, em 2023, 101 profissionais dos cursos técnicos em Operações de Máquinas Florestais, Manutenção de Máquinas Pesadas e Agronegócio. A instituição, projeto pioneiro da Klabin em parceria com o governo do Estado do Paraná e com a prefeitura de Ortigueira, é a única escola técnica de mecânica e operações de máquinas florestais da América Latina. Desde que, em 2020, foi inaugurada, com o objetivo de tornar-se referência em formação de operadores e mecânicos florestais, a escola, até agora, já formou 250 alunos nos cursos técnicos de Operações de Máquinas Florestais e Manutenção de Máquinas Pesadas. No total, 56% dos formados foram contratados, 48% pela própria Klabin. Dos 61 alunos formados no curso de Agronegócio, a maioria menores de 18 anos, 20 foram contratados como jovens aprendizes por uma empresa fornecedora da Klabin. As contratações dos recém-formados reforçam o compromisso com a educação e as oportunidades no mercado de trabalho nas regiões em que a Companhia atua (Relatório Klabin, 2023).

A apresentação dos dados sobre a formação e contratação de egressos de cursos oferecidos pela empresa pode ser interpretada como uma estratégia discursiva que visa informar e reforçar a imagem da empresa como socialmente responsável e comprometida com a educação e o desenvolvimento regional. Entretanto, segundo a perspectiva de Koch (2009), podemos entender que tais ações de formação técnica podem ter uma intencionalidade pragmática específica: a criação de uma mão de obra qualificada para atender às demandas internas da própria empresa e de suas fornecedoras. Tal estratégia pode, assim, garantir um fluxo contínuo de trabalhadores alinhados aos interesses corporativos.

Essa intencionalidade está implícita na própria estrutura do texto e nas informações selecionadas para divulgação, por exemplo, o destaque para o percentual de formados contratados (56%), dos quais quase metade pela Klabin, indica uma relação direta entre a formação e a inserção no mercado de trabalho interno à empresa. Assim, a ação de formação técnica transcende o caráter meramente educativo, assumindo uma função estratégica para a empresa no que concerne à gestão e reprodução da força de trabalho.

Dessa forma, passamos para o último tema identificado na Análise Temática da presente pesquisa que é a Educação do Colaborador.

É importante ressaltar que nos 45 relatórios analisados, o termo utilizado para fazer referência ao trabalhador contratado pela empresa é, em todos os relatórios, o verbete colaborador. Buscamos compreender, por meio de um exercício dialógico,

considerando os textos dos relatórios e contrapondo-os com textos de vários autores localizados a partir de revisões bibliográficas, o sentido da utilização desse termo para as empresas.

O conceito de trabalho sofreu profundas transformações ao longo do tempo, impactando, também, a identidade e o modo de ser do trabalhador. Hall (2006) observa que o sujeito pós-moderno assume identidades múltiplas e contraditórias, construídas de forma instável e temporária. No campo profissional, isso significa que o trabalhador é interpelado por diferentes discursos e expectativas, que o moldam conforme os ambientes em que atua. Bauman (2001), ao distinguir entre modernidade “pesada” e modernidade “líquida”, ajuda-nos a compreender essas mudanças: no primeiro momento, o trabalho era estruturado de forma rígida, disciplinada e previsível, enquanto que, na atualidade, passou a ser marcado pela instabilidade, pela fragmentação e pela necessidade constante de adaptação

Essa transição alterou diretamente o perfil do trabalhador. No modelo fordista, a segurança do emprego estava garantida pela obediência a normas e pela execução disciplinada de tarefas simples e repetitivas. Já na modernidade “líquida”, essa segurança desaparece: o trabalhador precisa ser flexível, lidar com riscos e incertezas, assumir responsabilidades individuais e aceitar que não é insubstituível. O emprego deixa de ocupar o centro da vida social, e torna-se apenas uma entre várias dimensões da realização pessoal, ao lado da vida familiar, amorosa ou financeira (Machado, 2010; Britto, 2012).

Para legitimar esse novo modelo, as empresas desenvolveram estratégias de construção de uma nova cultura organizacional. Surgem mecanismos como círculos de qualidade, grupos de expressão e projetos de comunicação interna, que criam a sensação de pertencimento e participação. Britto (2012) identifica nesse processo a valorização do desempenho individual, da mobilidade e da lógica de rede como formas de vínculo social. Assim, a liberdade e a autonomia aparentes são, em grande medida, direcionadas pelos interesses corporativos, que se sobrepõem aos projetos pessoais dos trabalhadores.

É nesse contexto que se consolida a figura do colaborador. Mais do que um simples substituto para o verbete funcionário, o termo carrega a ideia de engajamento e de parceria, como se os objetivos da empresa e os interesses dos trabalhadores

fossem convergentes. Essa nomenclatura, contudo, mascara as contradições da relação capital-trabalho: o indivíduo continua submetido a normas, metas e pressões institucionais, mas sua adesão passa a ser conquistada, também, por meio de incentivos simbólicos e materiais, como bônus, prêmios, viagens ou melhorias pontuais nas condições de trabalho. O verbete colaborador, portanto, sintetiza as transformações contemporâneas no perfil do trabalhador: alguém chamado a ser flexível, autônomo e criativo, mas que internaliza os valores da organização e os coloca acima de seus próprios projetos, num modelo de engajamento que é, ao mesmo tempo, voluntário e controlado (Britto, 2012).

Considerando esse perfil de trabalho, a gestão dos temas sociais e ambientais é também uma preocupação desse colaborador. Identificamos, a seguir, alguns excertos nos relatórios analisados, sobre a Educação do Colaborador.

SEM PLÁSTICO DE USO ÚNICO

Um dos compromissos estabelecidos pelo Programa de Economia Circular da EDP Brasil foi eliminar, até 2022, em todas as nossas unidades de negócios, os plásticos de uso único empregados em atividades administrativas. Com caráter educativo, esta iniciativa teve como foco a retirada dos copos descartáveis de plástico e contou com **ações de informação e conscientização junto aos colaboradores** – e evitará o uso de cerca de 3,5 milhões de copos plásticos descartáveis por ano (Relatório Anual EDP Brasil, 2022, grifo nosso).

Disponibilizamos, em nossa plataforma de educação interna, trilhas de conhecimento com vídeos, artigos e outros conteúdos sobre temáticas ESG, incluindo nossa estratégia Net Zero. Promovemos ainda uma série de apresentações com especialistas internos e convidados externos sobre temas diversos, direcionada às equipes que contribuem para o atingimento da nossa estratégia climática. [...]. Nossa trilha, Descomplicando a Sustentabilidade e ESG, aberta a todos os colaboradores, possui conteúdos relacionados a conceitos, desafios globais, responsabilidade social, ambiental e climática e nossa atuação em temas estratégicos da agenda ESG e climática, **oferecendo uma introdução ao tema para nossos colaboradores** (grifo nosso) (Relatório ESG Itaú, 2023, grifo nosso).

As iniciativas descritas revelam uma forte ênfase em ações de engajamento e conscientização ambiental direcionadas ao público interno. De forma geral, elas assumem um caráter educativo, informativo e mobilizador, buscando associar a identidade dos trabalhadores, sempre identificados como colaboradores, às práticas de sustentabilidade da empresa. Nessas ações, vemos um reforço de uma dimensão pedagógica do ESG, em que a empresa assume o papel de educadora e os colaboradores são interpelados como sujeitos que precisam aprender, conscientizar-se e agir em conformidade com a agenda corporativa. Essa dinâmica desloca a

centralidade da discussão sobre os impactos estruturais das operações empresariais (produção, consumo, emissões, resíduos) para a esfera da conduta individual dos trabalhadores, como observamos no excerto do Relato Integrado - Relatório de Sustentabilidade Vivo (2022).

Em junho, mês de comemoração dos 50 anos do Dia Mundial do Meio Ambiente, lançamos a campanha de voluntariado ambiental Recicle e Game do Bem, que teve como objetivo envolver colaboradores e parceiros sobre a importância do **consumo consciente e o descarte correto de resíduos eletrônicos**. O engajamento com as equipes comerciais, de campo, call center, administrativas e de logística **ocorreu por meio de gamificação online, vídeos e cards nas redes sociais internas**, além de ações presenciais com promotores (Relatório Vivo, 2022, grifo nosso).

A campanha promovida pela Vivo, direcionada a colaboradores e parceiros, evidencia uma apropriação da linguagem social do voluntariado ambiental e do Dia Mundial do Meio Ambiente, datas e conceitos com forte apelo social e ambiental. No entanto, o foco permanece na "importância do consumo consciente e o descarte correto de resíduos eletrônicos", o que, mais uma vez, desloca a atenção das responsabilidades estruturais da indústria de telecomunicações, como a produção em larga escala de dispositivos, a obsolescência programada e a consequente geração massiva de e-lixo, para a gestão individual do resíduo pelo usuário final.

Essa atividade é intencional e socialmente situada, pois envolve diferentes grupos de colaboradores (equipes comerciais, de campo, *call center*, administrativas e de logística), configurando uma situação comunicativa complexa.

Nesse sentido, as chamadas ações de “educação” e “conscientização” dos colaboradores operam como um recurso discursivo que atribui aos trabalhadores a tarefa de “cuidar do meio ambiente”. Do ponto de vista da construção dos sentidos, o texto apresenta um discurso organizado para alcançar a adesão e o engajamento dos interlocutores, utilizando estratégias que combinam diferentes modalidades (gamificação *online*, vídeos, *cards* e ações presenciais).

Essa ação da Vivo, bem como outras ações empresariais apontadas no Quadro 6, utilizam o conceito de voluntariado. Esse é o caso da BRF, em seu Relatório de 2022, como se pode ver pelo excerto a seguir:

Em 2022, voltamos de forma intensiva a realizar ações presenciais de voluntariado, **com mais de 3 mil participações voluntárias de colaboradores** BRF, que se engajaram nas 416 ações do Instituto BRF em 49 municípios. Com isso, cerca de 50 mil pessoas foram diretamente beneficiadas. Ao todo, foram 13,4 mil horas dedicadas ao Programa, que alcançou mais de 230 organizações sociais com ações focadas em eixos temáticos como educação, alimentação e necessidades das comunidades locais (grifo nosso) (Relatório BRF, 2022, grifo nosso).

Essas empresas adotam a frente do voluntariado como eixo central, posicionando os colaboradores como elos de conexão entre a empresa e as comunidades. Aqui, o discurso vai além da dimensão educativa interna, projetando o colaborador como agente de impacto social e ambiental, ainda que dentro de agendas previamente definidas pela própria companhia.

A partir dos excertos dos relatórios e das análises realizadas, entendemos que as ações possuem uma sobreposição de papéis dos atores: os indivíduos, que podem ser parte das comunidades (vizinhas, tradicionais ou escolares) e que podem também ser parte da força de trabalho das empresas. Dessa forma, a responsabilização, no sentido de promover a educação ambiental e de se educar, se torna sempre do outro, seja esse outro um indivíduo-consumidor, ou uma comunidade-consumidora, ou um colaborador-consumidor.

De acordo com Henning e Ferraro (2022) esse discurso se esforça para equilibrar a preservação do planeta sem abdicar da prática de consumo que sustenta o capital, disfarçando a postura consumista ao criar parâmetros para a sustentabilidade. O neoliberalismo se estabelece como estratégia de controle, impondo ao indivíduo não só a necessidade, mas o desejo de aperfeiçoamento constante.

Refletindo sobre a Educação Ambiental promovida pelos relatórios analisados, concordamos com Loureiro e Lima (2012), quando afirmam que o cenário observado aponta para a necessidade de um maior aprofundamento a respeito das perspectivas teóricas que embasam o desenvolvimento das ações. Compreendemos que os sentidos colocados acerca da EA “abordam a sustentabilidade de modo pouco crítico, colocando-a como categoria unificadora das diferentes perspectivas, desconsiderando o caráter conflituoso e contraditório do campo” (Loureiro; Lima, 2012, p. 290).

Entendemos, também, que as parcerias público-privadas correspondem à infiltração da lógica reprodutivista no campo da Educação Ambiental brasileira, que permite o estabelecimento da perspectiva pragmática da EA. Essa insuficiência teórica contribui para que a prática pedagógica seja reducionista, instrumental e acrítica.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme explicitado na Introdução deste texto, esta pesquisa teve como objetivo analisar propostas de Educação Ambiental quer seja para o contexto escolar ou não escolar, elaboradas e divulgadas por empresas de diferentes setores produtivos em seus Relatórios Anuais de Sustentabilidade. Além disso, identificamos tendências temáticas que são enfatizadas nas propostas de educação ambiental apresentadas nos Relatórios de Sustentabilidade de empresas que compõem a carteira do Índice de Sustentabilidade Empresarial (ISE). Na sequência, os nossos objetivos nesta pesquisa concentraram-se em compreender, a partir de uma abordagem discursiva, os aspectos da linguagem que evidenciam disputas conceituais e práticas em torno da sustentabilidade e da Educação Ambiental nos discursos dos Relatórios de Sustentabilidade.

O presente trabalho nos permitiu refletir sobre alguns princípios que, ao nosso ver, estão sendo recorrentes em propostas de Educação Ambiental divulgadas nos relatórios das empresas mais bem ranqueadas em sustentabilidade empresarial no Brasil. Ao todo, foram analisados 45 relatórios de diferentes setores do Índice de Sustentabilidade Empresarial.

A partir de um trabalho de caracterização dos relatórios analisados, observamos que a elaboração desses documentos segue uma lógica padronizada, fortemente orientada por diretrizes internacionais, especialmente a *Global Reporting Initiative* (GRI), o *Sustainability Accounting Standards Board* (SASB) e a *Task Force on Climate-related Financial Disclosures* (TCFD).

A análise das narrativas visuais presentes nos relatórios mostra que as imagens e demais recursos gráficos cumprem um papel central na construção de uma estética de sustentabilidade que, muitas vezes, mascara contradições e reforça o chamado *greenwashing* visual. Esse processo de estetização busca consolidar a imagem das empresas como agentes de transformação positiva, mesmo diante de práticas e impactos que podem contrariar tal discurso.

Quanto às perspectivas da Educação Ambiental nos relatórios, observamos, ao longo dos anos, uma diminuição progressiva do uso desse termo específico.

Igualmente, identificamos o fortalecimento de iniciativas educativas que abordam questões ambientais a partir das perspectivas da Educação para a Sustentabilidade, da Educação para o Desenvolvimento Sustentável e da Educação sobre Mudanças Climáticas. Entendemos que o termo “Educação Ambiental”, tradicionalmente vinculado a processos críticos, participativos e transformadores, passa a ser gradualmente substituído por expressões que enfatizam a gestão de recursos, a adaptação às mudanças climáticas e a responsabilidade individual. Dessa forma, o discurso educativo torna-se, cada vez mais, alinhado às agendas internacionais, especialmente com as diretrizes da ONU e os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS), que vêm incorporando novas terminologias associadas à sustentabilidade global.

Os procedimentos metodológicos e o estudo dos referenciais adotados permitiram-nos categorizar as ações de educação com foco em aspectos da temática ambiental. Assim, propusemos três grandes temáticas principais, utilizando como critério principal os públicos a quem as ações educativas estavam direcionadas: Educação do Consumidor, Educação da Comunidade e Educação do Colaborador.

Nas ações voltadas ao consumidor, encontramos a presença marcante de propostas voltadas para a formação de um cidadão consciente em relação aos seus hábitos e costumes relacionados com o consumo, projetando a formação de um consumidor consciente.

A educação ambiental voltada à promoção do chamado consumo consciente tende a enfatizar mudanças de comportamento individual, sem questionar os próprios modos de produção e consumo que sustentam os impactos socioambientais gerados pelas empresas. Essa abordagem desloca a responsabilidade estrutural para o indivíduo, promovendo o consumidor-reciclador como protagonista da solução ambiental, enquanto as grandes cadeias produtivas e suas externalidades negativas permanecem intocadas.

Um termo presente em alguns relatórios, como nos casos de programas de reciclagem e logística reversa promovidos pela Braskem e Natura, é fundamental para entender a estratégia das empresas de responsabilizar o consumidor pela gestão dos resíduos: o conceito de pós-consumo. As ações descritas como educação e

conscientização sobre o pós-consumo visam incentivar a separação e destinação adequada dos resíduos. No entanto, ao analisarmos mais profundamente o termo "pós-consumo", ele se revela mais como uma estratégia de dissimulação da lógica do consumo, que se tornou hegemônica com o desenvolvimento do sistema capitalista, e uma tentativa de responder à crítica que vem sendo elaborada pelos ambientalistas. Assim, transforma-se o conceito e reage-se a uma ideia antes questionada: o consumo desenfreado e as bases produtivas do capitalismo, em uma nova abordagem. Nesse novo significado, o foco não é interromper o consumo, mas responsabilizar o consumidor, enquanto o sistema de produção permanece intocado.

Identificamos, também, um outro tema, qual seja, o que se volta para ações visando a Educação da Comunidade, que abrange diversas concepções de comunidade, na visão das empresas. Dessa forma, agrupamos as proposições voltadas para esse tema em três subtemas: Educação para Comunidades Vizinhas, Educação para as Escolas e Educação para Comunidades Tradicionais.

Nas ações voltadas às chamadas comunidades vizinhas, verificamos a construção de um discurso de proximidade e parceria, que busca representar as empresas como agentes presentes e participativos com as comunidades do entorno de suas operações. A empresa se coloca como provedora de soluções sociais, apresentando suas iniciativas como substitutas de políticas públicas ou como antecipação de ações governamentais. Essa postura reforça a transferência de responsabilidades do Estado para o setor privado. Contudo, essa relação revela uma assimetria na percepção das necessidades e impactos, já que a visão empresarial tende a priorizar aspectos imediatos e econômicos, desconsiderando, muitas vezes, dimensões culturais, sociais e simbólicas fundamentais para a comunidade.

Observamos, ainda, uma tendência de aproximação das empresas com as comunidades tradicionais por meio de ações de educação ambiental, no que chamamos de Educação para Comunidades Tradicionais. Esse relacionamento é mais comum com empresas que possuem operação em áreas de entorno com essas comunidades, gerando um impacto ambiental direto e, assim, utilizando a educação ambiental como um instrumento de aproximação e de cumprimento das legislações. Porém, os relatórios mostraram que tais ações não são operacionalizadas por empresas cujas atividades impactam de forma imediata as áreas onde vivem essas

comunidades. Foi possível observar, por exemplo, ações de fomento à bioeconomia e de educação empreendedora por parte do Itaú, uma instituição financeira que desenvolve atividades que não incidem, especificamente, nas comunidades tradicionais. Compreendemos que ações dessa natureza podem oferecer benefícios, mas também carregam contradições e riscos de reproduzir relações de poder desiguais, apropriando-se dos saberes tradicionais para fins mercadológicos e fragilizando a autonomia cultural dessas comunidades.

A análise das ações voltadas à Educação para as Escolas evidencia um movimento estratégico das empresas em ocupar o espaço escolar como campo de difusão de seus discursos sobre sustentabilidade, inovação e responsabilidade social. Ao direcionarem programas educativos para professores e alunos, muitas vezes associados aos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável e ao uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), as corporações constroem uma imagem de comprometimento social e contemporaneidade. Essa aproximação atua, também, como estratégia de legitimação institucional, ao incorporar a escola, entendida por nós como um espaço de formação crítica, à lógica empresarial, reforçando a presença e a influência das corporações no campo educacional.

O outro tema identificado, a partir de nossas análises, diz respeito à substituição do conceito de trabalhador pelo conceito de colaborador: o indivíduo contratado pelas empresas engajado com as questões socioambientais. Destacamos que esse termo aparece nos 45 relatórios analisados ao se referirem aos trabalhadores. O discurso da sustentabilidade, de pertencimento e voluntariado, promovendo uma responsabilização desses trabalhadores para que se tornem agentes de uma conscientização socioambiental, mas mantendo intactas as estruturas produtivas que geram os impactos ambientais. Essa figura do trabalhador representada pelo verbete colaborador reflete, numa só palavra, as transformações contemporâneas do mundo do trabalho, em que a adesão e o engajamento são conquistados por incentivos simbólicos e materiais, configurando um modelo de controle que mobiliza o indivíduo para internalizar os valores organizacionais.

O estudo sistemático dos relatórios permitiu-nos observar que, ao longo dos anos, consolidou-se uma tendência crescente nas iniciativas em relação a esses temas, em todos os setores analisados. Além disso, é importante ressaltar que os

temas apresentados se conectam entre si, uma vez que um público pode ser consumidor e fazer parte da comunidade de atuação da empresa, ou ser, também, os trabalhadores da empresa. Parece-nos plausível, também, apontar para alguns indícios do interesse dessas empresas na promoção de seus próprios interesses ao realizar essas iniciativas educacionais. A BRF, por exemplo, empresa do setor de alimentos e bebidas, possui uma estratégia de sustentabilidade alinhada aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável com foco no desperdício alimentar. O mesmo ocorre com o Itaú, que prioriza ações relacionadas à educação financeira.

Enfatizamos que a análise realizada nos permitiu identificar que os relatórios de sustentabilidade não apenas comunicam ações, mas produzem sentidos sobre o que é sustentabilidade e sobre qual deve ser o papel da educação nesse contexto. Os discursos construídos se organizam como mecanismos para legitimar e consolidar uma visão pragmática e conciliadora da Educação Ambiental, que privilegia o ajuste comportamental e a manutenção do sistema econômico vigente, em detrimento de uma abordagem crítica e transformadora.

De modo geral, a distribuição dos temas evidencia uma tendência das empresas a direcionarem suas ações educativas a públicos com os quais mantêm relação direta ou estratégica, de modo a utilizar as ações educativas voltadas para a temática ambiental como instrumento de reforço do pensamento hegemônico de consumo, promovendo iniciativas que contribuem para a manutenção e sustentação do sistema capitalista, do qual essas empresas dependem para existir.

A partir da análise dos relatórios de sustentabilidade, percebemos que apesar do avanço na adoção de padrões internacionais como a *Global Reporting Initiative* (GRI), o *Sustainability Accounting Standards Board* (SASB) e o *Task Force on Climate-related Financial Disclosures* (TCFD), as propostas de ações educativas voltadas para a temática ambiental permanecem marginais ou ausentes nessas diretrizes. Embora não tenha sido o objetivo desta pesquisa, cabe questionarmos em que medida esses padrões exigem, ou de que forma orientam, solicitam e reforçam a necessidade de ações voltadas à Educação e à temática ambiental.

Nesse sentido, defendemos que futuros estudos analisem as normas internacionais para os relatos de sustentabilidade, no que diz respeito a dimensões

educativas, envolvendo também a questão ambiental. Trata-se de um campo ainda pouco explorado, mas essencial para elucidar as práticas discursivas e a relação entre práticas corporativas e as percepções, atitudes e dinâmicas sociais relacionadas ao meio ambiente.

Além disso, é importante destacarmos o crescimento de institutos empresariais e fundações corporativas, que operam paralelamente às companhias e assumem o protagonismo de ações educativas e socioambientais. Esses relatórios de institutos merecem atenção nas pesquisas, pois frequentemente reproduzem o mesmo discurso institucional das empresas mantenedoras, atuando como extensões de sua imagem pública de responsabilidade social e empresarial. Investigações futuras poderiam explorar, também, os discursos que são colocados em circulação nesses relatórios dos institutos — tanto os institutos das próprias empresas, como por exemplo o Instituto EDP, quanto institutos financiados por essas empresas.

Dessa forma, esta pesquisa busca contribuir para o aprofundamento das discussões sobre o papel das empresas na produção de sentidos em torno da Educação Ambiental, evidenciando como seus discursos, práticas e estratégias comunicacionais podem tensionar e influenciar a construção de sentidos e o seu potencial transformador. Ao enfatizarmos essas contradições, pretendemos fomentar reflexões que orientem a construção de políticas e práticas educativas efetivamente comprometidas com a justiça socioambiental e com a transformação das estruturas que sustentam as desigualdades.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Daniela Tura de. **A temática socioambiental, mídias sociais e a sala de aula**: diálogos e possibilidades. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2024.

ALBUQUERQUE, Ulysses Paulino de (org.). **Etnobiologia e gestão de recursos da sociobiodiversidade**: conceitos, práticas e desafios. Bauru: Canal 6 Editora, 2024.

B3. Diretrizes do Índice de Sustentabilidade Empresarial (ISE). Disponível em: www.b3.com.br

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

BAGNOLO, Carolina Messoria. **Encontros e desencontros das empresas e escolas no território da educação ambiental**. 2012. 247 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BITTAR, Eduardo C. **O Direito na Pós-Modernidade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BOTELHO, Margiane Baldus; MELO, Milena Petters. Impactos Econômicos da Pandemia na América Latina. **Revista Observatorio de la Economía Latinoamericana**, Curitiba, v. 22, n. 8, p. 01-22, 2024, jan./mar. DOI: 10.1234/observatorio.v22n8.1234. Disponível em: link. Acesso em: data

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 4.281**, de 25 de junho de 2002. Regulamenta a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/d4281.htm. Acesso em: 13 nov. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 6.040**, de 7 de fevereiro de 2007. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Brasília: Presidência da República, 2007. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm. Acesso em: 16 nov. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 7.747**, de 5 de junho de 2012. Institui a Política Nacional de Gestão Territorial e Ambiental de Terras Indígenas – PNGATI, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/decreto/d7747.htm. Acesso em: 16 nov. 2025.

BRASIL. **Lei nº 6.938**, de 31 de agosto de 1981. Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 2 set. 1981.

BRASIL. **Lei Nº 9.795**, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm. Acesso em: 16 nov. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.303**, de 30 de junho de 2016. Dispõe sobre o estatuto jurídico da empresa pública, da sociedade de economia mista e de suas subsidiárias no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 01 jul. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC, 2017.

BRASKEM. **Relatório Anual 2019**. São Paulo: Braskem, 2019. Disponível em: braskem.com.br/portal/Principal/arquivos/relatorio-anual/2019/BRASKEM_2020_portugues.pdf Acesso em: 16 nov. 2025.

BRASKEM. Relatório Integrado 2023. São Paulo: Braskem, 2023. Disponível em: <https://www.braskem.com.br/download/Principal/22891>. Acesso em: 16 nov. 2025.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative research in psychology**, London, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006.

BRITTO, D. F. O perfil do trabalhador/colaborador no contexto da flexibilização do trabalho. In: SEMINÁRIO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA DA UFSCAR, 3., 2012, São Carlos. **Anais** [...]. São Carlos: UFSCAR, 2012.

COMISSÃO MUNDIAL SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO **Relatório Brundtland**: o nosso futuro comum. Nova Iorque: Universidade de Oxford, 1987.

CABRAL, Isabel; SIQUEIRA, José Ricardo Maia de; FERREIRA, Aracéli Cristina de Sousa; CINTRA, Yara Consuelo. Análise dos Tradicionais Modelos de Relatórios Socioambientais: Há Descaso Com as Comunidades do Entorno?. **Revista de**

Contabilidade do Mestrado em Ciências Contábeis da UERJ, Rio de Janeiro, v. 29, n. 3, p. 107–122, 2024. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/rcmccuerj/article/view/87627>. Acesso em: 1 out. 2025.

CAJAZEIRA, Maurício de Oliveira. **Impactos e conflitos socioambientais na comunidade do entorno da fábrica de cimento**. 2011. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2011. Disponível em: <https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/4184>. Acesso em: 30 set. 2025.

CAMPOS, Lucila Maria de Souza *et al.* Relatório de sustentabilidade: perfil das organizações brasileiras e estrangeiras segundo o padrão da Global Reporting Initiative. **Gestão & Produção**, São Carlos, v. 20, n. 4, p. 913–926, 2013.

CARVALHO, Isabel Cristina de M. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. São Paulo: Cortez Editora, 2017.

CARVALHO, Luiz Marcelo de. **A temática ambiental e a escola de primeiro grau**. 1990. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1990.

CARVALHO, Luiz Marcelo de. A temática ambiental e o processo educativo: dimensões e abordagens. *In*: LOGAREZZI, Amadeu; CINQUETTI, H. C. S. (org.). **Consumo e resíduo: fundamentos para o trabalho educativo**. São Carlos: EdUFSCar, 2006. p. 19 -41 (Vol. 1).

CARVALHO, Luiz Marcelo de. Demandas e Agendas da Pesquisa em Educação Ambiental no Brasil: sentidos construídos a partir dos relatos dos Grupos de Discussão de Pesquisa em Educação Ambiental (GDPs -EPEAs). **Pesquisa Em Educação Ambiental**, Rio Claro, v. 11, n. 2, p. 146-167, 2017.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista portuguesa de educação**, Lisboa, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016. ISBN 9788575594841.

DEVECHI, Catia Piccolo Viero; TREVISAN, Amarildo Luiz. Sobre a proximidade do senso comum das pesquisas qualitativas em educação: positividade ou simples decadência?. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, p. 148-161, 2010.

DOCK. **Bioeconomia: o que isso tem a ver com bancos e fintechs?** Fluid Blog, Barueri, 20 de julho de 2023. Disponível em: <https://dock.tech/fluid/blog/financeiro/bioeconomia/>. Acesso em: 19 out. 2025.

EATON, E. M.; DAY, N. A. Petro-pedagogy: fossil fuel interests and the obstruction of climate justice in public education. **Environmental Education Research**, v. 26, n. 4, p. 457–473, 2019. DOI: 10.1080/13504622.2019.1650164.

FAVORETO, Ricardo Lebbos; NOGUEIRA, Arnaldo J. F. M.; BANNWART JÚNIOR, Clodomiro José. Problematizando o conceito de responsabilidade social empresarial: implicações de uma leitura multidisciplinar. **Scientia Iuris**, Londrina, v. 24, n. 1, p. 55-77, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5433/2178-8189.2020v24n1p55>. Acesso em: 20 fev. 2025.

FAYAD, Anelize Klotz. Responsabilidade socioambiental empresarial, uma abordagem a partir do índice de sustentabilidade empresarial – ISE – BM&FBOVESPA. 2018. Dissertação (Mestrado em Direito Ambiental e Desenvolvimento Sustentável) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2018.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2008. 144p.

FREEMAN, R. Edward; MCVEA, John. A Stakeholder Approach to Strategic Management. **SSRN Electronic Journal**, Charlottesville, n. 1-2, p. 1-32, 2001. Disponível em: https://papers.ssrn.com/sol3/Delivery.cfm/SSRN_ID263511_code010316590.pdf?abstractid=263511&mirid=1 Acesso em: 17 nov. 2025

DE FREITAS NETTO, Sebastião Vieira et al. Concepts and forms of greenwashing: A systematic review. **Environmental Sciences Europe**, v. 32, n. 1, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1186/s12302-020-0300-3>.

GARCIA, Alexandre Sanches; CIASCA, Davi Navarro; VEIGA MARÇAL, Amanda dos Santos. Como o Relato Integrado vem sendo disseminado no contexto das Organizações Privadas e Públicas? In: USP INTERNATIONAL CONFERENCE ON ACCOUNTING, 19., 2019, São Paulo. **Anais [...]** São Paulo: USP, 2019.

GATTI, Bernardete A. A pesquisa em Educação e o campo da formação de educadores: diálogos com Marli André. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 13, n. 28, p. 47-56, set./dez. 2021. DOI: <https://doi.org/10.31639/rbpf.v13i28.546>. Disponível em: <http://www.revformacaodocente.com.br>. Acesso em: 14 jul. 2025.

GEROTTO, Gisela; PISANO, Viviane; DEMAJOROVIC, Jacques; ALEDO, Antonio; SANTIAGO, Ana Lucia. Impacto social da mineração: uma comparação entre a percepção da empresa e a da comunidade. **Contextus** – Revista Contemporânea de Economia e Gestão, Fortaleza, v. 17, n. 3, p. 139-166, set. 2019. DOI: <https://doi.org/10.19094/contextus.v17i3.42618> Disponível em: <https://periodicos.ufc.br/contextus/article/view/42618/9977>. Acesso em: 17 nov. 2025.

GLOBAL REPORTING INITIATIVE -GRI. **GRI standards**. Amsterdam: GRI, 2016.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Tradução de Thomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP& A, 2006.

HENNING, Paula Corrêa; FERRARO, José Luís Schifino. As lutas políticas da Educação Ambiental nas universidades brasileiras: provocações à governamentalidade neoliberal no âmbito da educação para o desenvolvimento sustentável. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 28, e22028, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1516-731320220028>. Acesso em: 17 nov. 2025.

IBAMA. **Licenciamento ambiental: orientações gerais**. Brasília, DF: Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis, 2020.

INOCÊNCIO, Ewerton Roberto; FAVORETO Ricardo Lebbos. Distorções comunicativas em relatórios de sustentabilidade: uma análise pautada no pensamento habermasiano. **Cad. EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 4, 2022.

INSTITUTO ETHOS DE EMPRESAS E RESPONSABILIDADE SOCIAL. **Responsabilidade social empresarial nos processos gerenciais e nas cadeias de valor**. São Paulo: Instituto Ethos, 2006.

JACOBI, Pedro et al. Mudanças climáticas globais: a resposta da educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 46, 2011.

KOCH, Ingedore Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

LAMOSA, Rodrigo de Azevedo Cruz. A educação ambiental e o novo padrão de sociabilidade do capital: um estudo nas escolas de Teresópolis (RJ). Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

LATOUR, Bruno. **Diante de Gaia: oito conferências sobre a natureza no Antropoceno**. São Paulo: Editora Ubu, 2020.

LAVAL, Christian. A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2019.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. **O cinismo da reciclagem**: o significado ideológico da reciclagem da lata de alumínio e suas implicações para a educação ambiental. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; LAYRARGUES, Philippe Pomier; CASTRO, Ronaldo Souza de (Orgs.). Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania. São Paulo: Cortez, 2002.

LAYRARGUES, Philippe Pomier; LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. As macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. **Ambiente & Sociedade**, São Paulo, v. 17, p. 23-40, 2014.

LEFF, Enrique. **Saber ambiental**: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. In: *Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder*. 1998.

LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. **Educação, emancipação e sustentabilidade**: em defesa de uma pedagogia libertadora para a educação ambiental. In: MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE. Diretoria de Educação Ambiental (org.). *Identidades da educação ambiental brasileira*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

LIMA, Gustavo Ferreira da Costa; LAYRARGUES, Philippe Pomier. Mudanças climáticas, educação e meio ambiente: para além do Conservadorismo Dinâmico. **Educar em Revista**, Curitiba, v. Especial n. 3, p. 73-88, 2014.

LOPES, Juliana Campos; DEMAJOROVIC, Jacques. Responsabilidade social corporativa: uma visão crítica a partir do estudo de caso da tragédia socioambiental da Samarco. **Cad. EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 2, p. 278-293, abr./jun. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1679-395173811>. Acesso em: 17 nov. 2025.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Educação ambiental transformadora**. In: MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE. Diretoria de Educação Ambiental (org.). *Identidades da educação ambiental brasileira*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

LOUREIRO, Carlos Frederico B.; DE LIMA, Maria Jacqueline Girão Soares. A hegemonia do discurso empresarial de sustentabilidade nos projetos de educação ambiental no contexto escolar: Nova estratégia do capital. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 14, p. 280-294, 2012.

MANCINI, Lucia; SALA, Serenella. Social impact assessment in the mining sector: Review and comparison of indicators frameworks. **Resources Policy**, v. 57, p. 98-111, 2018.

MANZOLI, Patricia. **Da responsabilidade social do Estado para a responsabilidade social das empresas**. Serviço Social em Revista, v. 14, n. 1, p. 1-18, 2011. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ServSocialRevista/article/download/20275/11263/>

MARQUES, Luiz. **Capitalismo e colapso ambiental**. Campinas: Editora da Unicamp, 2015. 642 p.

MARQUES, Luiz. **Brasil, 200 anos de devastação**. O que restará do país após 2022?. *Estudos Avançados*, São Paulo, Brasil, v. 36, n. 105, p. 169–184, 2022. DOI: 10.1590/s0103-4014.2022.36105.011.

MATSUTANI, Letícia; RAMPASSO, Izabela Simon; SERAFIM, Milena Pavan; QUELHAS, Osvaldo L.G.; LEAL FILHO, Walter; ANHOLON, Rosley. Critical analysis of corporate social responsibility projects developed by Brazilian companies:

Providing new insights for debates. **Cleaner Engineering and Technology**, Amsterdam, v. 7, 2022.

MENCARINI, E. S.; AMATO NETO, J. Avaliando o desempenho do Índice de Sustentabilidade Empresarial e as implicações da sustentabilidade para o setor privado. *In*: Encontro Nacional de Engenharia de Produção (ENEGETP), 2008, Rio de Janeiro.

NASCIMENTO, Carlos Alberto Sarmiento do; RAMOS, Diná Andrade Lima; PAULA, Thassia Andryna Silva de; VILLELA, Lamounier Erthal. Contaminação, assoreamento, gentrificação e “chuva de prata”: impactos socioambientais do complexo industrial de Santa Cruz-RJ. **Espaço e Economia**, São Gonçalo, n. 19, p. 1-16, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.4000/espacoeconomia.16878>. Acesso em: 17 nov. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS BRASIL - ONU. 1995

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS BRASIL - ONU. **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**. Brasília: ONU Brasil, 2025. Disponível em: brasil.un.org. Acesso em: 2 fev. 2025.

ORSATO, Renato J.; GARCIA, Alexandre; MENDES-DA-SILVA, Wesley; SIMONETTI, Roberta; MONZONI, Mario. Sustainability indexes: why join in? A study of the ‘Corporate Sustainability Index (ISE)’ in Brazil. **Journal of Cleaner Production**, Milpitas, v. 96, p. 161-170, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2014.10.071>. Acesso em: 17 nov. 2025.

PEREIRA, Mary Jose Almeida; CAMARGO, Arlete Maria Monte de. O neoliberalismo e a privatização da educação: formação de professores e a relação entre as parcerias público-privadas. **Revista Inter Ação**, Goiânia, v. 45, n. 2, p. 300-316, 2020.

PINTO, Raquel Giffoni. **Dos riscos da política às políticas do risco**: um estudo sobre os “riscos sociais corporativos” e suas formas de gestão. 2015. Tese (Doutorado em Planejamento Urbano e Regional) – Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter; LEFF, Enrique. A Ecologia Política na América Latina: a reapropriação da natureza, a reinvenção dos territórios e a construção da racionalidade ambiental. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, Curitiba, v. 35, p. 65-88, dez. 2015. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/made/article/view/43543>. Acesso em: 17 nov. 2025.

RICO, Elizabeth de Melo. A responsabilidade social empresarial e o Estado: uma aliança para o desenvolvimento sustentável. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 18, n. 4, p. 73-82, out./dez. 2004. DOI: 10.1590/S0102-88392004000400009. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/spp/a/DfPg7wYwrGMbQMdTWvBSBgv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 nov. 2025.

ROBERTO, Aline. **Responsabilidade social empresarial**: um estudo sobre as maiores instituições privadas no Brasil. 2006. Dissertação (Mestrado em Economia) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

ROSA, Liane Serra da; MACKEDANZ, Luiz Fernando. A análise temática como metodologia na pesquisa qualitativa em educação em ciências. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 16, p. e8574, 2021. DOI: 10.7867/1809-0354202116e8574. Disponível em: <https://ojsrevista.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/8574>. Acesso em: 17 nov. 2025.

SATO, Michele; LAYRARGUES, Philippe Pomier. **Se o mundo vai acabar, por que deveríamos reagir?** A agenda da Educação Ambiental no limiar do Colapso Ambiental. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2024. ISBN 978-65-5846-263-7.

SMITH, Adam. **A riqueza das nações**. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Coleção Os Economistas).

SOUZA, Luciana Karine de. Investigación con análisis cualitativo de datos: conociendo el Análisis Temático. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 71, n. 2, p. 51-67, 2019.

SOUZA, Fernando Vidal de; MEZZARROBA, Orides. Conhecer para não se iludir: (Re) leitura dos fundamentos do ESG. **Conpedi Law Review**, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 249-273, Jul./Dez. 2022. DOI: 10.26668/2448-3931_conpedilawreview/2022.v8i1.9061. Disponível em: <https://www.indexlaw.org/index.php/conpedireview/article/view/9061/pdf>. Acesso em: 17 nov. 2025.

STENGERS, Isabelle. **No tempo das catástrofes**. 1. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2015. 160 p. ISBN 978-8540509757.

TAVARES, F. G. de O. O conceito de inovação em educação: uma revisão necessária. **Educação**, Santa Maria, v. 44, p. e4/ 1–19, 2019. DOI: 10.5902/1984644432311. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/32311>. Acesso em: 20 fev. 2025.

APÊNDICE A — RELATÓRIOS DE SUSTENTABILIDADE ANALISADOS

Relação dos relatórios corporativos analisados, que compuseram o corpus documental da pesquisa e serviram de base para a identificação das ações de Educação Ambiental reportadas pelas empresas, apresentando o nome da companhia, o ano, o título e o link de acesso de cada relatório.

Empresa	Ano	Título	Link
Braskem	2023	Relatório Integrado 2023	https://www.braskem.com.br/relatorio-sanuaisintegrados
Braskem	2022	Relatório Integrado 2022	https://www.braskem.com.br/relatorio-sanuaisintegrados
Braskem	2021	Relatório Integrado 2021	https://www.braskem.com.br/relatorio-sanuaisintegrados
Braskem	2020	Relatório Integrado 2020	https://www.braskem.com.br/relatorio-sanuaisintegrados
Braskem	2019	Relatório Anual 2019	https://www.braskem.com.br/relatorio-sanuaisintegrados
BRF	2023	Relatório Integrado 2023	https://edp.com/pt-br/america-do-sul/brasil/como-operamos/relatorios-anuais
BRF	2022	Relatório Integrado 2022	https://ri.brf-global.com/informacoes-financeiras/relatorios-anuais/
BRF	2021	Relatório Integrado 2021	https://ri.brf-global.com/informacoes-financeiras/relatorios-anuais/
BRF	2020	Relatório Integrado 2020	https://ri.brf-global.com/informacoes-financeiras/relatorios-anuais/
BRF	2019	Relatório Integrado 2019	https://ri.brf-global.com/informacoes-financeiras/relatorios-anuais/
EDP Brasil	2023	Relatório Anual 2023	https://ri.edp.com.br/pt-br/informacoes-financeiras/relatorios-anuais/
EDP Brasil	2022	Relatório Anual 2022 Caderno de Cases	https://ri.edp.com.br/pt-br/informacoes-financeiras/relatorios-anuais/
EDP Brasil	2021	Caderno Principal Relatório Anual 2021	https://ri.edp.com.br/pt-br/informacoes-financeiras/relatorios-anuais/
EDP Brasil	2020	Relatório Anual 2020	https://ri.edp.com.br/pt-br/informacoes-financeiras/relatorios-anuais/

			br/informacoes-financeiras/relatorios-anuais/
EDP Brasil	2019	Relatório Anual 2019	https://ri.edp.com.br/pt-br/informacoes-financeiras/relatorios-anuais/
Grupo Fleury	2023	Relatório de Sustentabilidade 2023	https://drive.google.com/drive/folders/1SbVzmtSI7p_yKqwgPHUyyzo5xHRZo4z-?usp=sharing
Grupo Fleury	2022	Relatório de Sustentabilidade 2022	https://drive.google.com/drive/folders/1SbVzmtSI7p_yKqwgPHUyyzo5xHRZo4z-?usp=sharing
Grupo Fleury	2021	Relatório de Sustentabilidade 2021	https://drive.google.com/drive/folders/1SbVzmtSI7p_yKqwgPHUyyzo5xHRZo4z-?usp=sharing
Grupo Fleury	2020	Relatório de Sustentabilidade 2020	https://drive.google.com/drive/folders/1SbVzmtSI7p_yKqwgPHUyyzo5xHRZo4z-?usp=sharing
Grupo Fleury	2019	Relatório de Sustentabilidade 2019	https://www.grupofleury.com.br/SitePages/sustentabilidade/relatorio-de-sustentabilidade.aspx
Itaú Unibanco	2024	Integrated Annual Report 2024	https://www.italy.com.br/relacoes-com-investidores/relatorio-anual-integrado/#previousReports
Itaú Unibanco	2023	Relatório ESG 2023	https://www.italy.com.br/relacoes-com-investidores/relatorio-anual-integrado/#previousReports
Itaú Unibanco	2022	Relatório ESG 2022	https://www.italy.com.br/relacoes-com-investidores/relatorio-anual-integrado/#previousReports
Itaú Unibanco	2021	Relatório ESG 2021	https://www.italy.com.br/relacoes-com-investidores/relatorio-anual-integrado/#previousReports
Itaú Unibanco	2020	Relatório ESG 2020	https://www.italy.com.br/relacoes-com-investidores/relatorio-anual-integrado/#previousReports
Itaú Unibanco	2019	Informações Adicionais ASG 2019	https://www.italy.com.br/relacoes-com-investidores/relatorio-anual-integrado/#previousReports
		Relatório Anual Integrado 2019	https://www.italy.com.br/relacoes-com-investidores/relatorio-anual-integrado/#previousReports

Klabin S.A.	2023	Relatório de Sustentabilidade 2023	https://klabin.com.br/sustentabilidade/relatorios-e-performance
Klabin S.A.	2022	Relatório de Sustentabilidade 2022	https://klabin.com.br/sustentabilidade/relatorios-e-performance
Klabin S.A.	2021	Relatório de Sustentabilidade 2021	https://klabin.com.br/sustentabilidade/relatorios-e-performance
Klabin S.A.	2020	Relatório de Sustentabilidade 2020	https://klabin.com.br/sustentabilidade/relatorios-e-performance
Klabin S.A.	2019	Relatório de Sustentabilidade 2019	https://klabin.com.br/sustentabilidade/relatorios-e-performance
Natura & Co	2023	Relatório Integrado 2023	https://www.natura.com.br/relatorio-anual
Natura & Co	2022	Relatório Anual 2022	https://www.natura.com.br/relatorio-anual
Natura & Co	2021	Relatório Anual 2021	https://www.natura.com.br/relatorio-anual
Natura & Co	2020	Relatório Anual 2020	https://www.natura.com.br/relatorio-anual
Natura & Co	2019	Relatório 2019	https://www.natura.com.br/relatorio-anual
Lojas Renner S.A.	2023	Relatório Anual 2023	https://ri.lojasrenner.com.br/a-companhia/relatorio-anual/
Lojas Renner S.A.	2022	Relatório Anual 2022	https://ri.lojasrenner.com.br/a-companhia/relatorio-anual/
Lojas Renner S.A.	2021	Relatório Anual 2021	https://ri.lojasrenner.com.br/a-companhia/relatorio-anual/
Lojas Renner S.A.	2020	Relatório Anual 2020	https://ri.lojasrenner.com.br/a-companhia/relatorio-anual/
Lojas Renner S.A.	2019	Relatório Anual 2019	https://ri.lojasrenner.com.br/a-companhia/relatorio-anual/
Telefônica Brasil	2023	Relato Integrado 2023	https://ri.telefonica.com.br/esg/relatorios-de-sustentabilidade/
Telefônica Brasil	2022	Relato Integrado 2022	https://ri.telefonica.com.br/esg/relatorios-de-sustentabilidade/
Telefônica	2021	Relato Integrado 2021	https://ri.telefonica.com.br/esg/relatorios-de-sustentabilidade/

Brasil			os-de-sustentabilidade/
Telefônica Brasil	2020	Relatório de Sustentabilidade 2020	https://ri.telefonica.com.br/esg/relatorios-de-sustentabilidade/
Telefônica Brasil	2019	Relatório de Sustentabilidade 2019	https://ri.telefonica.com.br/esg/relatorios-de-sustentabilidade/

Fonte: elaborado pela autora.